



KUNSKAPSUPPDRAGET I ANPASSAD SKOLA

# Förflyttning mot ett tydligare kunskapsuppdrag

ifous

**Ifous rapportserie 2025:3**

Stockholm, maj 2025

ISBN: 978-91-985536-7-3

Redaktörer: Andreas Jacobsson

Grafisk form & produktion: Jonna Lindberg

Omslagsbild: iStock

Ansvarig utgivare: Ifous

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

# INNEHÅLL

<b>Förord</b> .....	5
<b>Sammanfattning</b> .....	6
<b>AVSNITT 1: DET HÄR ÄR FOU-PROGRAMMET KUNSKAPSUPPDRAGET I ANPASSAD SKOLA (KASK)</b> .....	8
<b>Utveckling och ny kunskap genom samverkan</b> .....	9
Andreas Jacobsson, process- och projektledare, Ifous	
<b>Hög tid att fläta ihop omsorg och kunskap</b> .....	14
Daniel Östlund, professor i pedagogik med inriktning specialpedagogik, Höskolan Kristianstad	
Nina Klang, professor i pedagogik, Mälardalens universitet	
Anna-Lena Andersson, universitetslektor, Mälardalens universitet	
<b>AVSNITT 2. DE SJU MEDVERKANDE SKOLHUVUDMÄNNENS EGNA BERÄTTELSE</b> .....	19
<b>Bjuvs kommun: Framtidsredo - vi bygger en utvecklingsorganisation för oss och våra elever</b> .....	20
Anna Bergevi, rektor anpassad grundskola och enhetschef elevhälsan	
Vlatka Glumac, verksamhetschef	
<b>Klippans kommun: En visuell progressionsmall samt medveten och strukturerad feedback</b> .....	25
Mattias Adolfsson, verksamhetschef för grundskolan, Klippans kommun	
<b>Kristianstads kommun: Tydligare identifikation av elevers behov utvecklar undervisningen</b> .....	32
Linus Bromander, rektor	
<b>Stockholms stad: Kunskap i fokus på ett annat sätt</b> .....	37
Johanna Berglund, grundskolechef	
Ilana Hart, gymnasiechef	
Madelene Kling, processtödjare FoU-avdelningen	
Annelie Westlund, processtödjare FoU-avdelningen	
<b>Ulricehamns kommun: Styrkan i att samlas runt ett gemensamt utvecklingsområde</b> ...	43
Eva-Lis Svensson, rektor	
Thony Kankare, Verksamhetschef	
<b>Västerås stad: Utveckling av elevcentrerad undervisning i anpassade gymnasieskolan - med fokus på lärande och delaktighet</b> .....	50
Ewa Dalén, verksamhetsutvecklare	
Stefan Remne, verksamhetschef gymnasie- och vuxenutbildning	

<b>Åstorps kommun: Kommunikation och samarbete för mångsidiga insikter .....</b>	<b>57</b>
Anna Meurling Alriksson, utbildningschef Karin Hansson, rektor	
<b>AVSNITT 3: RESULTAT OCH LÄRDOMAR .....</b>	<b>62</b>
<b>Planerade och genomförda forskningsstudier .....</b>	<b>63</b>
Daniel Östlund, professor i pedagogik med inriktning specialpedagogik, Högskolan Kristianstad Nina Klang, professor i pedagogik, Mälardalens universitet Anna-Lena Andersson, universitetslektor, Mälardalens universitet	
<b>Resultat i form av de medverkandes utvecklingsartiklar .....</b>	<b>82</b>
Andreas Jacobsson, process- och projektledare, Ifous	
<b>Stärkt undervisning, samsyn och samverkan - Ifous analys .....</b>	<b>89</b>
Andreas Jacobsson, process- och projektledare, Ifous	
<b>Referenser .....</b>	<b>94</b>
<b>Bilagor .....</b>	<b>98</b>

# FÖRORD

Ifous uppdrag som skolhuvudmännens forskningsinstitut är att stötta utveckling av utbildning på vetenskaplig grund och utifrån beprövad erfarenhet, för att barn och unga ska få bästa möjliga förutsättningar i livet. Vi gör det genom att på olika sätt stimulera samverkan mellan skolans yrkesverksamma och forskare. Målet är att på ett långsiktigt och hållbart sätt utveckla praktiken med stöd av forskning och samtidigt bidra med ny kunskap. Vår modell för detta kallar vi forsknings- och utvecklingsprogram.

Barn med intellektuell funktionsnedsättning har samma rätt som andra barn att utvecklas så långt som möjligt. I Sverige har vi sedan lång tid tillbaka erbjudit dem en särskild skolform, som i dag kallas anpassad skola. Trots att den är så viktig för att fler ska kunna vara en del av vårt samhälle, hamnar den ofta i skymundan. Sju kommunala skolhuvudmän – Bjuv, Klippan, Kristianstad, Stockholm, Ulricehamn, Västerås och Åstorp – ville ändra på det. 2022 startade de därför FoU-programmet Kunskapsuppdraget i anpassad skola, med målet att stärka undervisningen och därmed elevernas lärande och utveckling.

I varsitt kapitel beskriver skolhuvudmännen sina utvecklingsprocesser, vilka resultat och effekter de har sett och vilka lärdomar de har fått med sig. I en uppföljande text görs en analys av de processer som beskrivs. I rapporten finns också en sammanfattning av de utvecklingsartiklar som skrivs av medverkande lärare och rektorer i programmet.

I FoU-programmet har en forskargrupp bestående av Daniel Östlund, Högskolan Kristianstad, *Nina Klang* och *Anna-Lena Andersson*, Mälardalens universitet, genomfört vetenskapliga studier och gett forskningsbaserat stöd till utvecklingsarbetet. De ger en historisk och teoretisk bakgrund samt redovisar resultat och slutsatser från fyra delstudier. Dessa texter har granskats vetenskapligt av *Anna Sjöqvist*, lektor i pedagogik vid Karlstads universitet.

FoU-programmet har letts av Andreas Jacobsson, process- och projektledare på Ifous. Han är också rapportens redaktör och har författat delar av den. Programmet har finansierats gemensamt av de medverkande skolhuvudmännen, Mälardalens universitet och Högskolan Kristianstad.

Med våra FoU-program vill vi åstadkomma ett gemensamt kunskapsbygge. Därför är vi måna om att både forsknings- och utvecklingsresultat tillgängliggörs. Rapporter och artiklar är en del i att tillgängliggöra både forskning och utveckling. Men det allra viktigaste är att kunskapen delas mellan kolleger, att den utmanas, används, bearbetas och prövas i olika kontexter, så att den kan bidra till verklig professionsutveckling. Därför hoppas jag att denna rapport inspirerar till samtal och dialog på alla plan – och till insikter om hur vi tillsammans kan ge alla barn en ljusnande framtid.

Stockholm i maj 2025

Karin Hermansson, vd Ifous

# SAMMANFATTNING

Höstterminen 2022 startades FoU-programmet Kunskapsuppdraget i anpassad skola (KASK) av Ifous i samarbete med de kommunala skolhuvudmännen i Bjuv, Klippan, Kristianstad, Stockholm, Ulricehamn, Västerås och Åstorp samt forskare från Högskolan Kristianstad och Mälardalens universitet. Syftet med FoU-programmet var att utveckla långsiktiga och forskningsbaserade arbetssätt, så att lärare och skolledare utvecklar undervisningen i de anpassade skolformerna med avsikten att stärka elevers lärande och utveckling mot ökad måluppfyllelse. Ett ytterligare syfte var att genom samarbete mellan skolans yrkesverksamma och forskare låta kunskaper och erfarenheter bildade i skolans praktik utgöra grunden för en gemensam kunskapsutveckling och bidra till forskningen inom området.

Centralt i programmet har varit att undersöka frågor som:

- Hur progression i elevers lärande kan utvecklas med hänsyn till skolans mångfacetterade uppdrag, som innefattar socialisering, kvalificering och subjektifiering?
- Hur lärare kan stöttas i att utveckla en medvetenhet om didaktiska val och i att öppet pröva och värdera dessa val i relation till elevers lärande?

## EN STÄRKT UNDERVISNING

I huvudmännens egna kapitel i denna slutrapport framträder att undervisning och undervisningsutveckling i högre utsträckning tar sin utgångspunkt i läro- och kursplaner för anpassade skolformer. Dessutom ges konkreta exempel på lärares bredare repertoarer av metoder i flera av de medverkandes utvecklingsartiklar (s. xx ff).

En central slutsats utifrån huvudmännens kapitel är att undervisningen i de deltagande verksamheterna har utvecklats genom tydligare mål, ökad elevdelaktighet och reflektion. Lärarna har utvecklat arbetssätt som stärker undervisningens kvalitet, till exempel genom mer målorienterad planering, språkutvecklande undervisning och individuell anpassning. Lärarna visar ökad trygghet i att testa nya metoder, vilket lett till mer träffsäker undervisning utifrån elevernas behov. Huvudmännens medverkan i programmet verkar också ha främjat kollegialt samarbete, samsyn och professionell utveckling genom strukturerade samtal och gemensamma verktyg. En uppfattning är att samverkan mellan forskare och praktiker har stöttat kunskapsutveckling då lärarna själva driver förändringsarbetet med stöd från forskarna. Flera huvudmän pekar även på förbättrat samarbete inom och mellan skolor. Programmet har dessutom bidragit till att etablera hållbara utvecklingsprocesser, med hjälp av verktyg som loggböcker och forskningscirkel. Slutligen lyfter huvudmännen vikten av långsiktighet, struktur och fortsatt samverkan för att förvalta och vidareutveckla resultaten – vilket skapar förutsättningar för en systematisk och inkluderande skolutveckling även framöver.

## STÄRKT VETENSKAPLIG GRUND

Forskargruppen har följt och stöttat utvecklingsarbetet i de medverkande skolorna, med målet att bidra till en starkare vetenskaplig grund för undervisningen. Inom ramen för FoU-programmet har fem studier genomförts (se forskarkapitlet, s. 63).

**Studie 1a** visar att lärare i anpassad skola sätter stort fokus på kommunikation, självständighet och delaktighet. De arbetar bland annat med AKK (alternativ och kompletterande kommunikation) och olika anpassade undervisningsstrategier. Samarbete i små grupper lyfts fram som ett bra sätt att stärka både lärande och social utveckling. Studien betonar vikten av att lärare får fortsatt kompetensutveckling och har möjlighet att vara flexibla i sitt arbetssätt.

**Studie 1b** visar att lärarna använder aktivitetsbaserat och multimodalt lärande (flera uttrycksformer, till exempel bild, rörelse och ljud) för att stärka elevernas självförtroende och delaktighet. Trygghet, tydliga ramar och socialt samspel spelar en viktig roll för elevernas utveckling – både kunskapsmässigt och socialt.

**Studie 2a**, som vid publicering av denna rapport fortfarande pågår, visar att lärarnas frågor och användningen av laborativt material påverkar elevers lärande i matematik. Att arbeta med begreppsförståelse och använda tallinjen som verktyg har visat sig vara centralt. Dessutom undersöks hur elever kan utveckla sitt språk i undervisningen, vilket är särskilt viktigt i anpassad skola.

**Studie 2b**, som också pågår våren 2025, fokuserar på språkutvecklande arbetssätt och kommer att komplettera tidigare resultat. Syftet är att förstå hur undervisningen kan ge elever ännu bättre möjligheter att utvecklas genom kommunikation och språk.

**Studie 3** lyfter att många lärare ser positiva effekter av reflektion, kollegialt samarbete och forskningsbaserade arbetssätt. Samtidigt upplevs dokumentationen som tidskrävande, och det finns behov av mer stöd från ledning och organisation. För att förändringarna ska hålla i längden krävs engagerade skolledare, tydliga mål och att lärarna får rätt förutsättningar.

## PROGRAMMETS GENOMFÖRANDE

I programmets gemensamma aktiviteter har cirka 170 lärare, rektorer och ledare på förvaltningsnivå medverkat enligt Ifous modell för samverkan. Det betyder bland annat att forskningen genomförs i nära samarbete med praktiker och bygger på det utvecklingsarbete som genomförs i verksamheterna under programtiden. Samtidigt har majoriteten av de medverkande huvudmännen organiserat för utvecklingsarbete på hemmaplan, vilket har involverat betydligt fler än de 170 personerna som har medverkat i de gemensamma programaktiviteterna.

En central metod för verksamhetsutveckling har varit forskningscirkel. En forskningscirkel bygger på idén om att pågående dialoger och utbyte mellan yrkesverksamma och forskare bidrar till utveckling av den egna praktiken. Detta arbete har sedan följts upp genom dokumentation, som forskargruppen har analyserat och gett återkoppling på – vilket i sin tur har lett till nya problematiseringar.

## NÄSTA STEG

En av ambitionerna med en medverkan i ett FoU-program i Ifous regi är en verksamhetsutveckling, det vill säga att det sker en förändring i de medverkande huvudmännens verksamheter. Samtidigt strävar samtliga medverkande i ett Ifous FoU-program efter att vidmakthålla utvecklingsarbetet och fortsätta att utvecklas i respektive organisation efter avslutat FoU-program.

I huvudmännens kapitel beskrivs olika former för en stärkt kapacitet att fortsätta utvecklingsarbetet på hemmaplan. Exempelvis nämns en utvecklad kollegial förmåga att på olika sätt identifiera och följa elevernas lärande samt progressionen hos lärare och assistenter, vilket är en god förutsättning för ett fortsatt utvecklingsarbete. Dessutom syns tydliga tecken på att forskarnas ledning och etablering av forskningscirkel som metod har tagits emot väl av de medverkande och de verkar ha implementerats som en ledstång för utvecklingsarbetet på hemmaplan.

I kombination med beskrivningar av ett stärkt samarbete och nätverk, får exemplen här ovan förstärka antagandet om att det finns goda förutsättningar för fortsatt utvecklingsarbete hos respektive huvudman. Ett gemensamt nästa steg verkar vara att fortsätta samverka och utveckla de uppbyggda nätverken på i respektive organisation.

# AVSNITT 1: DET HÄR ÄR FOU-PROGRAMMET KUNSKAPSUPPDRAGET I ANPASSAD SKOLA (KASK)

# UTVECKLING OCH NY KUNSKAP GENOM SAMVERKAN

**Andreas Jacobsson, process- och projektledare, Ifous**

Ett stärkt lärande hos en heterogen och växande elevgrupp. Det har varit en förväntning som drivit detta treåriga forsknings- och utvecklingsprogram. Sju skolhuvudmän har, tillsammans med forskare från två lärosäten, fokuserat på att möjliggöra lärande i relation till anpassade skolformers kunskapsuppdrag. Rimligen bygger elevers stärkta lärande på lärarens förmåga att utveckla undervisning och på en organisations kapacitet att stötta utveckling av undervisning. Undervisningsutveckling i anpassade skolformer kan sammanfatta det som försiggått hos de medverkande skolhuvudmännen under åren 2022–2025. Den lokala utvecklingen har följts, utmanats och stöttats av FoU-programmets forskargrupp, som har analyserat och återgett tolkningar av det som huvudmännen har arbetat med på hemmaplan.

## VARFÖR KASK?

Under lång tid har verksamheten i anpassade skolformer huvudsakligen varit inriktad på att ge omsorg. Under senare år har dock elevernas utveckling och lärande kommit att fokuseras alltmer och kunskapsuppdraget har därmed lyfts fram tydligare. Grundläggande förutsättningar att klara uppdraget är personalens kunskap om och förtrogenhet med kunskapsuppdraget. Dessutom måste det finnas lokala förutsättningar för, och ledning av, undervisningsutveckling. Den långa traditionen av anpassade skolformer har genererat en hel del praktisk kunskap. Samtidigt har den praktiska kunskapen inte föregåtts av en tydlig systematik med ingredienserna kartläggning, reflektioner, bedömning, analys, planering och utvärdering.

Många som arbetar i anpassade skolformer upplever att de saknar stöd för att utveckla sin undervisning utifrån forskningsbaserad kunskap. Det behövs därför mer forskning som fokuserar på de specifika förutsättningarna i de anpassade skolformerna och som kan bidra till att stärka och utveckla praktiken.

## FOU-PROGRAMMETS SYFTE OCH FÖRVÄNTADE MÅL

Programmets styrgrupp (se nedan) identifierade tre gemensamma utvecklingsområden som FoU-programmet skulle fokusera:

- personalens kunskap och undervisning
- bedömning och utvärdering av lärande och undervisning
- ledning och styrning av undervisningsutveckling.

Syftet med FoU-programmet är att utveckla långsiktiga och forskningsbaserade arbetssätt, så att lärare och skolledare utvecklar undervisningen i anpassade skolformer med avsikten att stärka elevers lärande och deras utveckling mot ökad måluppfyllelse. Syftet är också att genom samarbete mellan skolans yrkesverksamma och forskare låta kunskaper och erfarenheter bildade i skolans praktik utgöra grunden för en gemensam kunskapsutveckling och bidra till att utöka forskningen inom området.

## Efter FoU-programmets slut ska forskningsinsatsen ha medfört att

- Forskningsfrågor om undervisning i anpassade skolformer har synliggjorts och besvarats genom samarbete mellan forskare och programmets deltagare.
- Artiklar har publicerats i vetenskapliga och populärvetenskapliga tidskrifter.
- Forskningsmetoder för praktisk forskning har vidareutvecklats.

## Utvecklingsarbetet ska leda till att

- Verksamheten, genom samverkan mellan programmets deltagare och forskare, har utvecklats så att undervisningen i högre utsträckning tar sin utgångspunkt i läro- och kursplaner för anpassad grund- och gymnasieskola.
- De lärare som deltar i programmet har utvecklat en bredare repertoar av metoder och arbetssätt som de kan använda och anpassa utifrån elevernas olika förutsättningar och behov.
- Deltagarnas professionella praktik har blivit föremål för samtal och gemensam reflektion.
- Deltagarna har ökat sin förståelse för och förmåga att värdera och använda vetenskaplig kunskap - forskningsresultat samtals om, tolkas och används i det dagliga arbetet.
- Flera av deltagarna dokumenterar och publicerar sitt utvecklingsarbete i Skolportens artikelserie Leda & Lära.
- Huvudmannen upprättar en plan för hur kunskaper och erfarenheter från FoU-programmet delas med de skolor som inte har deltagit i programmet.
- Huvudmannen utvecklar organisationen och skapar förutsättningar för långsiktigt hållbart utvecklingsarbete.

## FOU-PROGRAMMETS ORGANISATION

FoU-programmet har drivits i samverkan mellan en forskargrupp från Högskolan Kristianstad och Mälardalens universitet samt de sju skolhuvudmännen Bjuvs kommun, Klippans kommun, Kristianstads kommun, Stockholms stad, Ulricehamns kommun, Västerås stad och Åstorps kommun. Programmet har finansierats av de sju medverkande huvudmännen och forskningsinsatsen har medfinansierats av Högskolan Kristianstad och Mälardalens universitet.

### FoU-Programmets forskare



**Daniel Östlund**  
Professor i pedagogik med inriktning  
specialpedagogik, Högskolan Kristianstad



**Nina Klang**  
Professor i pedagogik,  
Mälardalens universitet



**Anna-Lena Andersson**  
Universitetslektor,  
Mälardalens universitet

En framgångsrik princip som Ifous FoU-program vilar på är att *samtliga* delar i huvudmannens styrkedja (förvaltningschefer, rektorer och lärare) ska medverka aktivt. Detta FoU-program har styrts mot de gemensamt uppsatta programmålen av en *styrgrupp* bestående av representanter från de sju huvudmännen, forskargruppen och Ifous. Vid elva tillfällen har programmets styrgrupp mötts. Samtliga möten har letts av styrgruppens ordförande. Uppdraget som ordförande för programmets styrgrupp har växlat mellan de medverkande huvudmännens representanter. Som ett led i styrgruppens strategiska ledning av FoU-programmet upprättade styrgruppen en så kallad verksamhetslogik för programmets genomförande (se bilaga 1). Styrgruppens möten har planerats av dess ordförande i samarbete med Ifous process- och projektledare.

Styrgruppen för KASK har varit relativt intakt under de tre åren. Följande personer representerade skolhuvudmännen i styrgruppen under programmets sista år:

- Vlatka Glumac, verksamhetschef elevhälsa, förskola och skola, Bjuvs kommun
- Mattias Adolfsson, verksamhetschef grundskolan, Klippans kommun
- Anders Månsson, skolchef, Kristianstads kommun
- Johanna Berglund, grundskolechef, Stockholms stad
- Ilana Hart, gymnasiechef, Stockholms stad
- Thony Kankare, verksamhetschef, Ulricehamns kommun
- Stefan Remne, verksamhetschef gymnasie- och vuxenutbildning, Västerås stad
- Anna Meurling Alriksson, utbildningschef, Åstorps kommun

Huvudmännen utsåg även varsin koordinator, en så kallad *central processledare*, för att driva arbetet på hemmaplan. Tre av de centrala processledarna hade i sina respektive verksamheter en funktion som verksamhetsutvecklare eller FoU-samordnare och fem var rektorer för skolor som medverkade i programmet. De centrala processledarna har fått ge respons på programmets innehåll och på det planerade innehållet i kommande seminarier.

Majoriteten av huvudmännen skapade även en programorganisation på hemmaplan med *utvecklingsgrupper*, bestående av medverkande lärare på en enskild skola, som leddes av lokala processledare och rektor. Ett par av de medverkande huvudmännen valde en lokal organisation där representanter från två olika skolor utgjorde en utvecklingsgrupp.

## FoU-PROGRAMMETS UTVECKLINGSGRUPPER

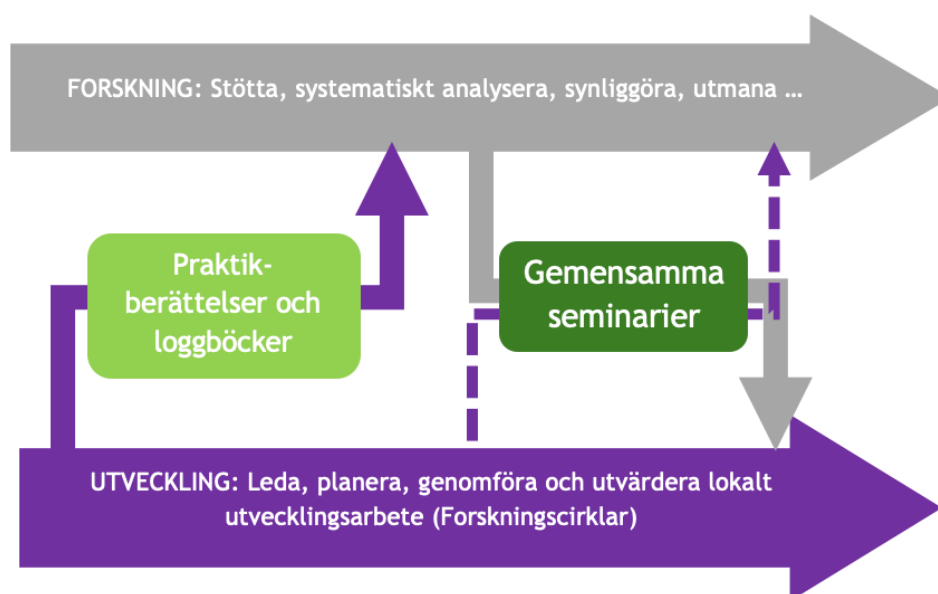
	Medverkande skolor			Utvecklingsgrupper		
	Anpassad Gr skola	Anpassad Gy skola	Totalt	Anpassad Gr skola	Anpassad Gy skola	Totalt
Bjuv	1		1	1		1
Klippan	1	1	2	1		1
Kristianstad	4	2	6	2	1	3
Stockholm	10	8	18	5	4	9
Ulricehamn	4		4	2		2
Västerås		5	5		3	3
Åstorp	1		1	1		1
<b>TOTALT</b>	<b>21</b>	<b>15</b>	<b>36</b>	<b>12</b>	<b>8</b>	<b>20</b>

Figur 1. Antal utvecklingsgrupper fördelat på de medverkande huvudmännen.

I FoU-programmet medverkade lärare och ledare från anpassad grundskola, gymnasium och fritidshem. Sammantaget samverkade cirka 180 personer under tre år inom ramen för FoU-programmet. Sannolikt har betydligt fler lärare och assistenter på olika sätt tagit del av utvecklingsarbetet med tanke på huvudmännens ambition att sprida och skala upp arbetet på hemmaplan.

## LÄRANDE GENOM SAMVERKAN - MÖTEN OCH GEMENSAMMA SEMINARIER

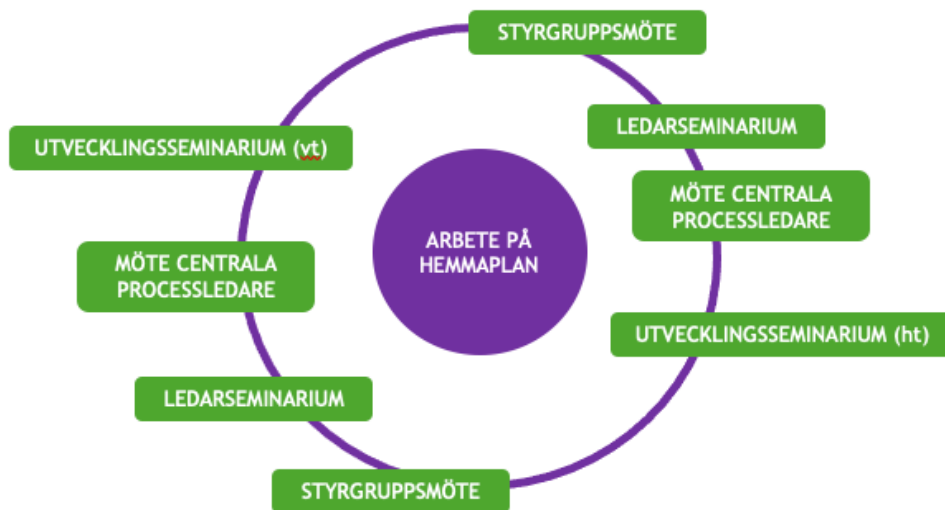
Samverkan mellan forskare och lärare kan förklaras som ett informationsutbyte där information bearbetas eller används på olika sätt. Utvecklingsarbetet i skolorna har på olika sätt fångats upp och analyserats av forskarna i FoU-programmet. Forskarnas återkoppling har sedan fungerat som ett fortsatt utvecklingsstöd. Denna iterativa, eller cykliska, process har varit ständigt pågående under FoU-programmets tre år. Iterationerna har tematiserats utifrån diskussioner och beslut i programmets styrgrupp.



Figur 2. Illustration av FoU-programmets samverkansflöde.

Utformningen av FoU-programmet har bestått av flera parallella samverkansformer och den har genomsyrats av ett kollegialt lärande, både inom och mellan såväl huvudmän som professioner. FoU-programmets utformning har möjliggjort även andra samverkansformer än mellan forskare och praktiker. Exempel på en sådan samverkan är ett stående inslag av huvudmännens nulägesrapporter och erfarenhetsutbyten vid styrgruppsmöten, vilket har färgat den fortsatta inriktningen på och innehållet i seminarierna.

Vid de programgemensamma seminarier som har erbjudits har de medverkande fått utbyta erfarenheter och fört dialoger i tvärgrupper. Samverkan inom respektive huvudmans egen organisation har också möjliggjorts genom att representanter för förvaltning, rektorer och lärare har medverkat.



Figur 3: Illustration av av de programgemensamma aktiviteterna under ett år

Gemensamma *ledarseminarier* erbjöds två gånger per termin. Målgruppen för FoU-programmets ledarseminarier var medverkande som hade en ledningsfunktion i utvecklingsarbetet på hemmaplan som rektorer, biträdande rektorer och lokala processledare. Vid dessa seminarier fokuserade man främst på ledning av undervisningsutveckling. Där bidrog även externa forskare, rektorer och lärare med expertis om de behov som hade fångats upp av styrgrupp och programmets forskare.

Förutom ledarseminarierna erbjöds även ett gemensamt *utvecklingsseminarium* varje termin. Till utvecklingsseminarierna kallades, förutom ledare, *alla* medverkande som ingick i huvudmannens olika utvecklingsgrupper. Vid dessa utvecklingsseminarier återgavs bland annat forskarnas analyser av utvecklingsarbetet. Ett vanligt inslag var även presentation och diskussion av metodstöd samt erfarenhetsutbyten i tvärgrupper av utvecklingsarbetet i respektive kommun. Innehållet i de olika seminarierna var ett resultat av diskussioner i FoU-programmets styrgrupp utifrån nulägesbeskrivningar från både huvudmän och forskargrupp. En översikt över samtliga seminarier som har erbjudits inom ramen för FoU-programmet KASK visas i bilaga 2.

# HÖG TID ATT FLÄTA IHOP OMSORG & KUNSKAP

**Daniel Östlund, professor i pedagogik med inriktning specialpedagogik, Högskolan Kristianstad**

**Nina Klang, professor i pedagogik, Mälardalens universitet**

**Anna-Lena Andersson, universitetslektor, Mälardalens universitet**

## INTRODUKTION

Det här forsknings- och utvecklingsprogrammet tar sin utgångspunkt i undervisningen i anpassad grundskola och anpassad gymnasieskola – skolformer som riktar sig till elever med intellektuell funktionsnedsättning (IF). Enligt skollagen (SFS 2010:800) har dessa elever rätt att få sin utbildning enligt särskilda läroplaner om de inte bedöms kunna nå grundskolans eller gymnasieskolans kunskapskrav. I statistiken för läsåret 2024/25 (Skolverket, 2025a) framgår att det att av de cirka 17 200 elever som är mottagna i den anpassade grundskolan undervisas 55 procent i ämnen och 37 procent i ämnesområden, medan cirka åtta procent får en kombinerad undervisning i både ämnen och ämnesområden. Andelen elever som är integrerade i en grundskoleklass är cirka nio procent eller 1 570 personer.

Läsåret 2024/25 går 7 570 elever i anpassad gymnasieskola, vilket motsvarar nästan två procent av alla gymnasieelever. Av dessa läser 58 procent ett nationellt program och 42 procent ett individuellt program (Skolverket, 2025a).

Statistik från Skolverket (2024a) visar att få lärare inom skolformen har den behörighet som krävs utifrån legitimationsförordningen (SFS 2011:326) – endast cirka tolv procent inom den anpassade grundskolan och cirka 16 procent inom den anpassade gymnasieskolan. I en studie (Göransson m.fl., 2020) synliggörs att lärartätheten är nästan tre gånger så hög inom den anpassade grundskolan som i den ordinarie grundskolan. Skolformen kännetecknas av att klasserna är små. Endast cirka tio procent av klasserna har mer än tolv elever och ungefär hälften, cirka 45 procent, har klasstorlekar på två till fem elever.

Utbildning inom dessa skolformer har historiskt sett bedrivits parallellt med den ordinarie grund- och gymnasieskolan. På nationell nivå har det dock länge funnits en politisk strävan att öka samverkan mellan skolformerna. I regeringens proposition inför skollagen 2010 lyftes behovet av en mer sammanhållen skola, där elever möts och utvecklar förståelse för varandra (Prop. 2009/10:165). Trots detta visar forskning att samverkan fortfarande är begränsad och att den påverkas i hög grad av lokala organisatoriska förhållanden. Exempelvis förekommer samverkan mer sällan i kommuner där de anpassade skolformerna har en separat organisation jämfört med i kommuner med en gemensam skolorganisation (Anderson & Östlund, 2020; Sjöqvist m.fl., 2020).

Under de senaste decennierna har synen på vad som är relevant kunskap för elever med intellektuell funktionsnedsättning förändrats. Från ett tidigare fokus på funktionella färdigheter – som att ta bussen eller klä på sig – har undervisningen i ökad utsträckning riktats mot akademiska kunskaper. Denna förskjutning har väckt frågor om hur undervisningen kan både rymma sociala och praktiska färdigheter (Moljord, 2018; Östlund, 2012). Lärare förväntas i dag navigera mellan flera uppdrag: att tillgodose både omsorg och kunskapsutveckling, att ge individuell vägledning och att skapa inkluderande lärmiljöer, där elevernas kognitiva och kommunikativa förmågor tas tillvara (Berry & Kim, 2008; Göransson m.fl., 2015).

Samtidigt visar tidigare studier att undervisningen för elever med IF präglas av stora didaktiska utmaningar. För att elever ska ha möjlighet att utvecklas i enlighet med läroplanens mål krävs en kontinuerlig bedömning, en tydlig återkoppling och en undervisning som är både konkret och utmanande.

Detta ställer höga krav på lärarnas kompetens. Det gäller inte enbart legitimerade lärare, utan också elevassistenter, som ofta har en betydande roll i undervisningen, men som sällan erbjuds utbildning eller planeringstid (Östlund m.fl., 2021).

Inom de anpassade skolformernas verksamhet har relationen mellan omsorg och undervisning länge varit central, men samtidigt också problematisk och omdiskuterad. I flera granskningar framträder bilden av en skolmiljö där elever erbjuds en trygg och trivsamt vardag, men där undervisningen ofta kritiserats för att vara kunskapsmässigt otillräcklig och för att ställa låga krav på elevernas utveckling (Skolverket, 2001; Skolinspektionen, 2010; Skolinspektionen, 2020). Dessa rapporter ger uttryck för en uppfattning där omsorg framställs som en social och relationell dimension i motsättning till ett mer kognitivt och målinriktat kunskapsuppdrag. Denna polarisering tenderar att dölja komplexiteten i undervisningspraktiken, där omsorgsrelationer utgör en integrerad del av elevernas lärande och utveckling.

Snarare än att betrakta omsorg och kunskap som två separata och ömsesidigt uteslutande funktioner, är det viktigt att uppmärksamma dem som sammanflätade och ömsesidigt beroende. I många situationer där elever får omsorg uppstår samtidigt viktiga tillfällen till lärande och utveckling, där kvaliteten på relationen mellan elev och vuxen har avgörande betydelse för hur eleverna positioneras som deltagare och subjekt. Det pedagogiska ansvaret handlar därför inte enbart om att överföra eller förmedla ett kunskapsinnehåll, utan lika mycket om att forma mellanmänniska sammanhang där eleven får möjlighet att utvecklas socialt, kognitivt och relationellt.

Mot bakgrund av detta sammansatta uppdrag, där omsorg, kunskapsutveckling och sociala dimensioner samverkar, finns ett behov av att fördjupa förståelsen för hur undervisningen i anpassade skolformer gestaltas och utvecklas i praktiken. Undervisningen för elever med IF sker i hög grad i ett komplext samspel mellan styrdokumentens intentioner, organisatoriska förutsättningar och de professionellas vardagliga didaktiska överväganden. Det innebär att undervisningens innehåll och utformning inte bara kan förstås som en direkt följd av en centralt formulerad policy, utan också som något som kontinuerligt omförhandlas, utvecklas och anpassas i relation till de lokala sammanhangen.

Mot denna bakgrund har programmet Kunskapsuppdraget i anpassad skola (KASK) initierats i samverkan mellan ett antal kommuner, forskare och skolpersonal, i syfte att bidra till en fördjupad förståelse för hur undervisningen i anpassad grund- och gymnasieskola kan utvecklas. Arbetet har baserats på en idé om deltagarinitierad professionsutveckling (Rönnerman m.fl., 2016) och genomförts med hjälp av forskningscirkel (Persson, 2009), där lärare, elevassistenter och rektorer har medverkat aktivt genom att kontinuerligt reflektera över, dokumentera och utveckla undervisningspraktiken. Under programmet har vi forskare särskilt fokuserat på skolpersonalens didaktiska medvetenhet, deras kollegiala lärandeprocesser och betydelsen av lokala kontextuella förutsättningar.

## **METOD FÖR UTVECKLINGSSTÖD**

### **Deltagarinitierad professionsutveckling**

En central utgångspunkt i FoU-programmet KASK har varit att professionsutveckling blir mest meningsfull och hållbar när den utgår från deltagarnas egna erfarenheter, frågor och behov i praktiken – det som inom forskningen benämns lärarinitierad professionsutveckling (jfr Persson, 2009; Rönnerman m.fl., 2016).

I stället för att enbart förmedla extern kunskap har programmet byggt på idén att deltagarna själva är kunskapsbärare och aktiva medproducenter av ny pedagogisk kunskap. Detta synsätt innebär att utvecklingsarbetet inte formuleras ovanifrån, utan i dialog mellan deltagare och forskare, där undervisningens dilemma, möjligheter och mål definieras gemensamt. Målsättningen med en deltagarinitierad design har varit att skolpersonalen inte ska uppleva medverkan i KASK som ett avbrott i den vardagliga verksamheten, utan som en integrerad del av undervisningspraktiken.

Deltagarinitierad professionsutveckling har visat sig främja engagemang, delaktighet och långsiktighet (Timperley, 2019). Genom att utgå från det som lärare själva identifierar som angeläget, stärks den professionella autonomin och motivationen att förändra och förbättra praktiken. Inom ramen för KASK har denna princip iscensatts genom forskningscirkel, lokala utvecklingsfrågor och dokumentation i loggböcker – där undervisningens innehåll, form och resultat successivt har prövats och analyserats genom iterativa, det vill säga upprepade och cykliska, processer.

Utgångspunkten för att arbeta med utveckling inom ramen för en forskningscirkel bygger på idén om att en pågående dialog mellan yrkesverksamma lärare och forskare bidrar till utveckling av den egna praktiken (Persson, 2009). I själva processen är tanken att utbytet mellan yrkesverksamma och forskare ska bidra till en förändrad syn hos båda parter, utifrån det forskningsproblem som forskningscirkeln är tänkt att undersöka. En grundläggande idé är att deltagarna ska använda sina nya kunskaper i den egna undervisningen eller för att utveckla skolans praktik.

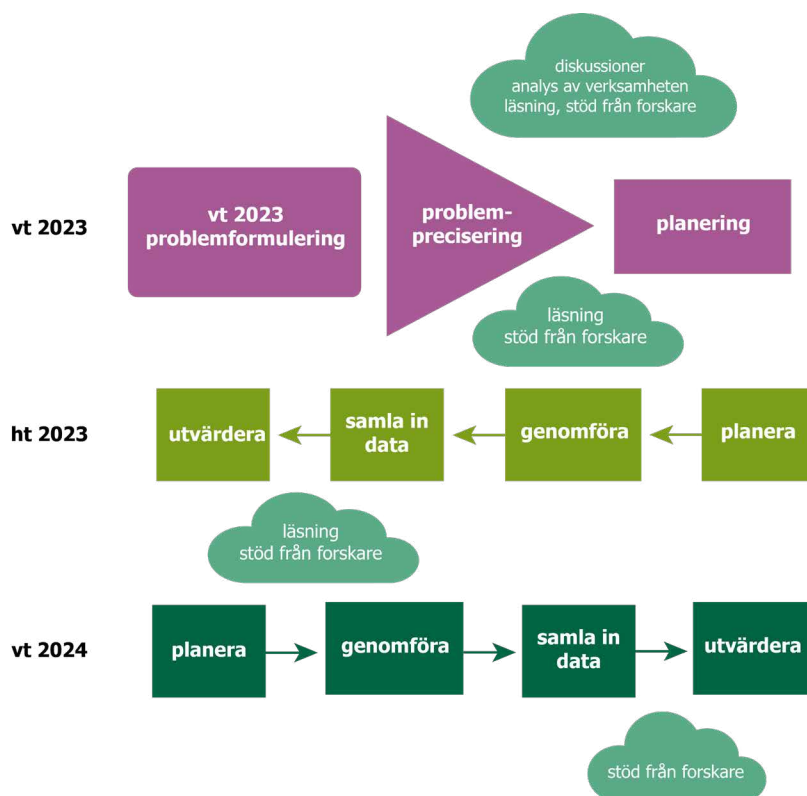
Sven Persson (2009) rekommenderar att forskningscirkeln leds av en forskarutbildad cirkelledare, att fem till åtta deltagare ingår och att de olika deltagarna genomför ett eget utvecklingsprojekt eller en mindre, empirisk undersökning. Persson (2009) ger fyra olika exempel på varianter på forskningscirkel:

1. med ett givet tema
2. utifrån ett ämne
3. utifrån frågor som finns i en verksamhet
4. utifrån att en specifik yrkeskategori möts i forskningscirkeln.

I FoU-programmet KASK har en hybridmodell av en forskningscirkel använts, där träffarna har letts av lokala processledare och haft ett särskilt fokus på undervisningspraktiken och lärares didaktiska val, med betoning på den didaktiska relationen (Kansanen, 2003). Processledarna har fått stöttning och handledning via kontinuerliga träffar i ledarseminarier.

Inledningsvis formulerade varje utvecklingsgrupp ett problemområde och mål utifrån sina specifika utmaningar i verksamheten. Det gjordes med stöd av forskargruppen, som träffade varje utvecklingsgrupp för samtal. Med utgångspunkt i utvecklingsgruppernas problemområden tog vi forskare fram förslag på litteratur och inspelade föreläsningar. Vi träffade också utvecklingsgrupperna i samband med återkommande utvecklingsseminarier och vid ett till två handledningstillfällen (se figur 4).

Det konkreta arbetet i respektive forskningscirkel fokuserade på progressionen i elevernas lärande och på dokumentation i form av enkäter och samtal med elever, videospelningar och fria observationer. En viktig utgångspunkt i dokumentation av utvecklingsgruppernas arbete var loggböcker, som grupperna lämnade in till oss forskare två gånger under programmets gång. Loggböckerna fungerade som ett strukturstöd för utvecklingsgruppernas arbete, samtidigt som de utgjorde ett dataunderlag för vår forskning.



Figur 4. Forsknings- och utvecklingsarbete i Ifousprogrammet KASK.

## Planeringsmall och loggböcker – utformning och design

Arbetet i loggböcker präglades av en iterativ process, där lärare kontinuerligt dokumenterade, reflekterade och analyserade sina didaktiska val. För att systematisera och följa utvecklingen i lärarnas arbete har två pedagogiska verktyg använts:

- En planeringsmall (se bilaga 3)
- En loggbok (se bilaga 4).

Dessa verktyg har fungerat som stöd för lärares reflektion och utveckling genom att skapa en ram för att dels dokumentera och analysera undervisningssituationer, dels identifiera och utvärdera förändringar.

### Planeringsmallens struktur och användning

Planeringsmallen, se bilaga 3, har varit central i lärarnas arbete med att strukturera undervisningen och utveckla både elevernas och lärares kunskaper och förmågor. Mallen är uppdelad i fem steg:

- 1. Mål för elevers kunskaper och förmågor kopplat till problemformuleringen (kort och lång sikt).** I den här kolumnen har lärarna beskrivit hur de har arbetat med att definiera mål för elevernas kunskapsutveckling utifrån identifierade problemformuleringar. De kortsiktiga målen har varit konkreta och mätbara, exempelvis förbättrade läsförståelseförmågor eller ökad delaktighet i klassrumsdialoger. De långsiktiga målen har inkluderat övergripande kompetensutveckling, såsom ökad självständighet och förbättrad kommunikationsförmåga.
- 2. Mål för personalen: Vilka synliga tecken på utveckling vill vi se? (Konkretion av mål).** Målet för lärarna har varit att identifiera och synliggöra förändringar i den pedagogiska praktiken. Indikatorer på framgång har exempelvis handlat om ökad användning av formativa utvärderingsmetoder, förbättrade samarbeten mellan kollegor och en mer reflekterande och forskningsförankrad undervisningspraktik.
- 3. Vad ska vi prova under terminen? (Didaktiska situationer och avgränsningar: vad, hur, när, vem, var?)** Under terminen har lärarna prövat olika didaktiska metoder och undervisningsstrategier inom ramen för sina forskningscirkel. Exempel på didaktiska metoder som har prövats är:
  - Implementering av nya undervisningsmetoder baserade på forskning
  - Kollegialt lärande genom klassrumsobservationer och gemensamma reflektioner
  - Anpassningar av undervisningen för att bättre möta elevers behov. Dessa moment har noggrant dokumenterats i loggböcker för att möjliggöra uppföljning och analys av förändringsprocesserna.
- 4. Hur tänker vi oss att få syn på förändringen/utvecklingen hos personalen? Hur ska vi göra det i praktiken?** För att identifiera och dokumentera utvecklingen har olika metoder presenterats i mallen, exempelvis:
  - Regelbundna reflektionssamtal inom forskningscirkel
  - Dokumentation i loggböcker för att följa undervisningsförändringar
  - Enkäter och intervjuer för att samla in lärarnas upplevelser och reflektioner
  - Observationer av undervisningssituationer för att konkret identifiera förändringar i praxis.
- 5. Forskningstankar att utgå från (Vad har vi tagit med från forskningen?)** Syftet med den här punkten i planeringsmallen var att ge pedagogerna verktyg för att koppla sitt problemområde till befintlig forskning på området. Genom att analysera pedagogiska händelser, använda forskningsbaserade begrepp och att läsa relevant forskning skulle pedagogerna utveckla sin förmåga att medvetet och systematiskt förbättra sin undervisning.

### Loggbokens struktur och användning

Loggboken, se bilaga 4, har varit ett centralt verktyg för lärares arbete med dokumentation och reflektion inom forskningscirkeln. Den har använts för att systematiskt analysera undervisningssituationer och synliggöra lärprocesser. Utöver datum som anger när dokumentationen av den didaktiska situationen ägde rum, har loggboken strukturerats utifrån följande tre kolumner:

**1. Didaktisk situation: vad gjorde vi?** Här anges en beskrivning av undervisningsaktiviteten och dess syfte.

**2. Vad såg vi hos våra elever?** Lärare noterar följande:

- Vad har eleverna lärt sig – eller inte lärt sig?
- Hur har de olika arbetsformerna bidragit till elevernas lärande?
- Hur fungerade den planerade undervisningen för fokuselever och för hela klassen?

**3. Vad ska vi tänka på till nästa gång? Reflektion.**

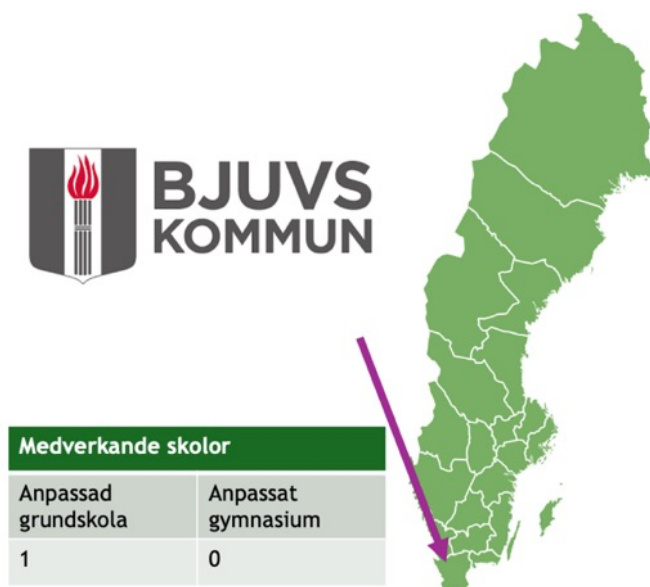
- Vilka förändringar i den didaktiska situationen kan behövas?
- Ska något tas bort eller läggas till?
- Behövs en annan ordning i presentationen av materialet?
- Behövs andra arbetsformer?

Genom att använda planeringsmallen och loggboken som stödstruktur har lärare kunnat arbeta systematiskt med att utveckla sin undervisning. Forskningscirkelarna har möjliggjort en djupare förståelse för den egna praktiken och bidragit till att synliggöra förändringsprocessen. Planeringsmallen och loggboken har använts som en levande och kontinuerlig dokumentation av undervisningspraktiken och har fungerat som utgångspunkt för vidare utvecklingsarbete under både höstterminen 2023 och vårterminen 2024. Med kontinuerliga reflektioner och den kollegiala kunskapsutvecklingen har lärare kunnat identifiera mönster, dra slutsatser och anpassa sin undervisning utifrån konkreta observationer och reflektioner. På så sätt har loggboken bidragit till kollektiv kunskapsutveckling både för elevers lärande och lärares yrkesutövning.

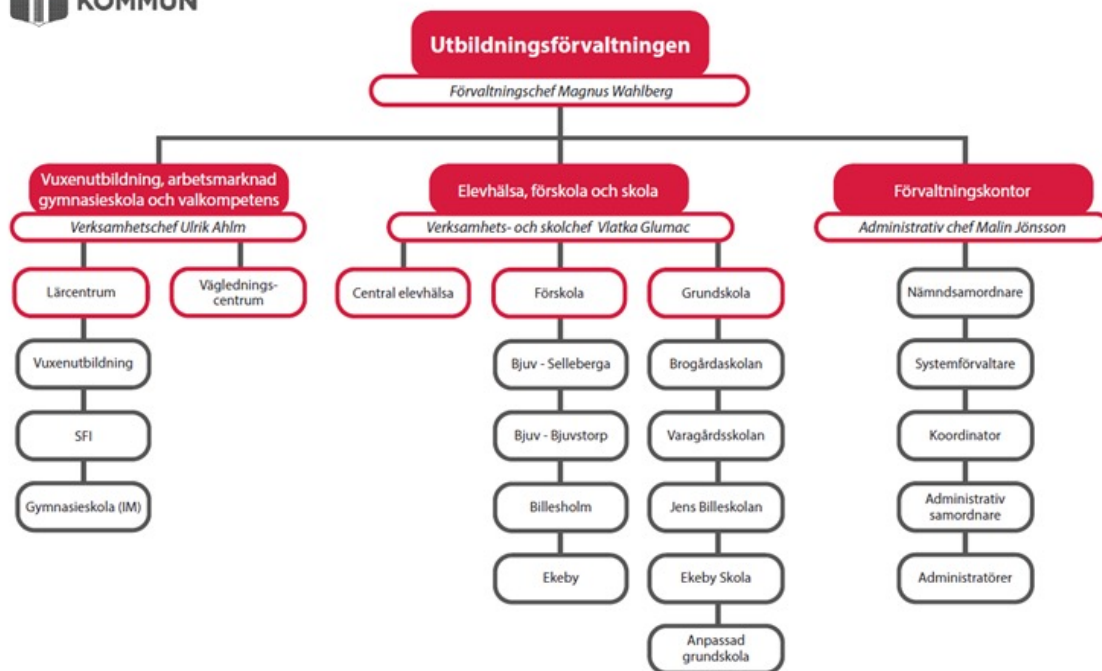
## AVSNITT 2: DE SJU MEDVERKANDE SKOLHUVUDMÄNNENS EGNA BERÄTTELSE

# BJUVS KOMMUN: FRAMTIDSREDO - VI BYGGER EN UTVECKLINGSORGANISATION FÖR OSS OCH VÅRA ELEVER

Anna Bergevi, rektor anpassad grundskola & enhetschef elevhälsan  
Vlatka Glumac, verksamhetschef



Bjuvs kommun, en medelstor kommun belägen nära Helsingborg i Skåne, har cirka 16 000 invånare. Under utbildningsförvaltningens ansvar finns tio förskolor, fyra grundskolor, en anpassad grundskola, en central elevhälsa och en enhet för vuxenutbildning/sfi, se figur 5. Verksamhetschef/skolchef för grundskolan, den anpassade grundskolan och den centrala elevhälsan leder en rektorsgrupp med nio rektorer. I kommunens skolor/förskolor finns cirka 3 000 barn och elever.



Figur 5. Utbildningsförvaltningens organisation i Bjuv.

Beslutet att ansluta sig till Ifousprogrammet Kunskapsuppdraget i anpassad skola (KASK) fattades av utbildningsnämnden under våren 2022, efter ett initiativ från rektor i anpassad grundskola i samråd med skolchefen. Deltagandet i programmet bedömdes av rektor och skolchef som en möjlighet att utveckla och implementera forskningsbaserade arbetssätt inom anpassad grundskola, med målet att stärka lärarnas kompetens, förbättra undervisningen och skapa meningsfullt lärande för eleverna. Rektor menade att FoU-programmet KASK även skapade en möjlighet att etablera samverkan med närliggande kommuner. Vidare möjliggjorde det att i en nationell kontext kunna jämföra kvaliteten i anpassad grundskola i Bjuv med andra anpassade grundskolor i Sverige.

Utbildningsnämnden såg programmet som en möjlighet att stärka och utveckla undervisningen inom anpassad grundskola, med ett särskilt fokus på att skapa meningsfullt lärande och att kunna optimera elevernas kunskapsutveckling. Huvudmannen deltog i programmet för att skapa bättre förutsättningar för långsiktigt hållbart utvecklingsarbete, vilket stärker både elevernas lärande och deras möjlighet att utveckla sina kunskaper samt verksamhetens kvalitet. Skolans deltagande motiverades alltså av ambitionen att förbättra undervisningen, stärka lärarnas kompetens och bidra till elevernas utveckling och måluppfyllelse.

Ett avgörande ingångsvärde var att utbildningsförvaltningens ledning vid den tidpunkten saknade tidigare erfarenhet av att arbeta med FoU-processer. Detta innebar att arbetet inleddes utan en etablerad struktur, men det öppnade samtidigt för möjligheten att bygga upp nya rutiner och arbetssätt från grunden, skräddarsydda efter verksamhetens behov.

## ORGANISATION OCH ANSVARFÖRDELNING

På huvudmannanivå har skolchef/verksamhetschef tillsammans med rektor för anpassad grundskola haft det övergripande ansvaret för att leda programmet och säkerställa att utvecklingsprocessen omfattade alla nivåer i styrkedjan – från klassrum till skolledning och huvudman. För att skapa bättre förutsättningar för genomförandet av programmet inrättades försteläraruppdraget inom den anpassade grundskolan, vilket bidrog till en tydligare arbetsfördelning mellan den dagliga verksamheten och utvecklingsarbetet.

På rektorsnivå har rektor fungerat som central processledare och haft det operativa ansvaret för att driva och samordna utvecklingsarbetet på skolnivå. Rektorn har organiserat förutsättningarna för FoU-arbetet genom att avsätta tid vid arbetslagsmöten, där en strukturerad arbetsmodell infördes. Vissa veckor ägnades åt individuell förberedelse och arbete i mindre arbetslag, medan andra veckor fokuserade på kollegialt lärande och reflektion i större arbetslag. Inom organisationen etablerades en utvecklingsgrupp bestående av rektor och förstelärare, vilka även deltog i FoU-seminarier på nationell nivå för att vidareutveckla arbetet.

På skolnivå bestod personalstyrkan av totalt 20 personer, inklusive 13 behöriga lärare med lärarlegitimation, en obehörig lärare, tre socialpedagoger och tre resurspersoner. Anpassad grundskola i Bjuv omfattade cirka 40 elever, placerade på två av kommunens grundskolor.

Förstelärarna fick en central roll i att utveckla och leda det pedagogiska arbetet genom att organisera kollegiala samtal, forskningscirklar och reflektioner inom arbetslaget. De stödde lärarna i att implementera forskningsbaserade och långsiktiga arbetssätt i undervisningen och fungerade som lokala processledare för att säkerställa att utvecklingsarbetet fick genomslag på skolnivå.

## GENOMFÖRANDE AV UTVECKLINGSARBETET

Genomförandet av KASK skedde i nära samverkan mellan huvudman, rektor och skola. På huvudmannanivå deltog verksamhetschef i programmets styrgrupp och hade regelbundna uppföljningar med den lokala styrgruppen, som bestod av rektor och förstelärare. Verksamhetschefen informerade också löpande om programmets arbete på rektorsmöten och i förvaltningens ledningsgrupp.

På skolnivå integrerades FoU-programmet i den ordinarie verksamheten genom att rektor avsatte tid för utvecklingsinsatser vid arbetslagsmöten och skapade en struktur för kollegialt lärande. Förstelärarna ledde forskningscirklar och reflekterande samtal samt fungerade som stöd för lärare i att implementera forskningsbaserade arbetssätt i undervisningen. Detta bidrog till att utvecklingsarbetet blev en naturlig del av skolans pedagogiska processer och det stärkte undervisningens kvalitet. FoU-programmet prioriterades som den huvudsakliga kompetensutvecklingsinsatsen under läsåren 2023/24 och 2024/25, vilket innebar att andra gemensamma kompetensutvecklingsinsatser pausades under denna period.

Under KASK-programmets gång ökade utvecklingsgruppens förväntningar på att skapa långsiktiga, forskningsbaserade arbetssätt för att stärka undervisningen i den anpassade grundskolan. Rektor och förstelärare såg programmet som en möjlighet att ge våra lärare fördjupade kunskaper och metoder för att utveckla sin undervisning, med målet att öka elevernas lärande och måluppfyllelse.

En viktig del av våra ambitioner var att skapa en nära koppling mellan forskning och praktik genom ett aktivt samarbete mellan skolans pedagoger och forskare. Genom att systematiskt arbeta med forskningscirklar, litteraturstudier och kollegiala samtal ville utvecklingsgruppen bygga en undervisningskultur baserad på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet.

Eftersom KASK var den första satsningen i sitt slag för den anpassade grundskolan såg pedagogerna det som en unik möjlighet att vara en del av kunskapsutvecklingen inom skolformen. Rektor ville också stärka vår samverkan med andra skolhuvudmän för att utbyta erfarenheter, idéer och strategier för undervisning och arbetssätt. En annan viktig förväntan var att utöka samarbetet mellan skola och fritidshem. Genom ett tätare samarbete mellan verksamheterna ville arbetslaget skapa en mer sammanhållen och stöttande lärandemiljö, där elevernas utveckling främjades både under och efter skoldagens lektioner. Slutligen såg rektor att programmet gav en möjlighet att stärka pedagogernas analytiska förmåga när det gäller att utvärdera undervisningens effekter. Rektor ville skapa en systematik där reflektion och analys av undervisningsresultat blev en naturlig del av det systematiska kvalitetsarbetet (SKA).

## UPPFÖLJNING OCH KVALITETSSÄKRING

Uppföljningen av KASK skedde systematiskt med hjälp av verksamhetens årshjul och det systematiska kvalitetsarbetet (SKA). På huvudmannanivå ansvarade verksamhetschef för att regelbundet följa upp arbetet med rektor i anpassad grundskola för att säkerställa att programmets mål uppnåddes.

Kontinuerliga avstämningsmöten hölls mellan verksamhetschef och utvecklingsgruppen för att analysera framsteg, identifiera utmaningar och justera insatser vid behov. En gång per läsår redovisade verksamhetschef, tillsammans med rektor och förstelärare, programmets resultat och utveckling för utbildningsnämnden. På så sätt säkerställdes en kontinuerlig dialog mellan huvudman och skola, vilket möjliggjorde en långsiktig och hållbar implementering av KASK-programmets målsättningar.

Sammanfattningsvis har KASK i Bjuvs anpassade grundskola präglats av en tydlig organisation, ett systematiskt genomförande och en strukturerad uppföljning. Genom samverkan mellan huvudman, rektor och skola har utvecklingsarbetet stärkts och lett till en mer forskningsbaserad och hållbar pedagogisk verksamhet.

## EFFEKTER OCH RESULTAT

Genom deltagandet i KASK har pedagogerna utvecklat en bredare repertoar av undervisningsmetoder och arbetssätt, anpassade efter elevernas individuella behov. Denna utveckling har gjort det möjligt att arbeta mer differentierat, där eleverna får undervisning utifrån sina individuella utvecklingsplaner och förutsättningar. Värdegrundsarbetet har fått en tydligare struktur och lett till att eleverna i högre grad deltar i socialt samspel, tar initiativ till aktiviteter och känner sig mer inkluderade i skolmiljön.

En oväntad effekt av programmet är att elever i den anpassade grundskolan nu oftare tar initiativ till samspel och aktiviteter med grundskoleelever, vilket bidrar till en mer inkluderande lärmiljö. Ett annat tydligt resultat är att forskningsbaserade metoder nu används kontinuerligt i verksamheten.

Regelbundna kollegiala samtal, skrivande i loggböcker och deltagande i forskningscirklar har skapat en struktur där reflektion och vetenskapligt förankrad utveckling numera är en naturlig del av lärarnas arbete. Pedagogerna har ökat sin förmåga att tolka och använda forskningsresultat i det dagliga arbetet. Reflektion och kritisk analys av forskningen har lett till en djupare förståelse och ett långsiktigt forskningsbaserat arbetssätt. Kollegiala samtal och tvärgruppsdiskussioner, ledda av förstelärarna, har bidragit till en högre grad av forskningsanknytning i undervisningen och stärkt det gemensamma lärandet i organisationen.

Ett konkret exempel på utvecklingen är att pedagogerna nu oftare diskuterar kursplaner för ämnesområden för att säkerställa att alla mål inkluderas och att kraven är rimliga. Kvalitetsrapporten visar att det nu är enklare att identifiera elever som behöver särskilt stöd, vilket förbättrar elevernas förutsättningar att nå målen. Förstelärarna har haft en central roll i att leda utvecklingsarbetet och de har uttryckt att de har uppskattat programmet, särskilt möjligheten att utbyta erfarenheter med kollegor från andra skolor och kommuner. Genom forskningscirklar, tvärgruppsdiskussioner och gemensamma litteraturstudier har en kultur av kontinuerlig reflektion och förbättring vuxit fram inom verksamheten.

Sammanfattningsvis har vårt deltagande i KASK lett till en mer forskningsinformerad undervisning, en starkare lärandekultur och en ökad inkludering av eleverna i den anpassade grundskolan. Programmet har gett oss verktyg för att långsiktigt förbättra undervisningen och skapa hållbara utvecklingsstrukturer inom skolan.

## LÄRDOMAR/UTMANINGAR

Genom vår medverkan i KASK har vi lärt oss hur man skapar utvecklingsprocesser på alla nivåer i styrkedjan – från klassrummet till skolledningen och förvaltningen. Vi har insett vikten av att bygga strukturer för kunskaps- och erfarenhetsutbyte, både internt mellan skolor och enheter och externt mellan huvudman och närliggande kommuner. Det kollegiala lärandet på olika nivåer har varit avgörande för att skapa en gemensam kunskapsbas, reflektion och utveckling.

En central lärdom är betydelsen av en tydlig arbets- och utvecklingsorganisation. Huvudmannen identifierade behovet av att införa ett försteläraryppdrag inom den anpassade grundskolan för att skapa bättre förutsättningar för genomförandet av programmet. Detta har lett till en mer strukturerad och långsiktig utvecklingsprocess, där pedagogisk utveckling har fått en tydligare plats vid sidan av den dagliga verksamheten. Vi har stärkt vår förmåga att undersöka, kritiskt granska och analysera vår egen praktik med stöd av forskning.

Vi har rört oss från konkreta beskrivningar till reflekterande analyser och från individuellt ansvar till kollektiva processer. Genom att förstå skillnaden mellan mätbart och märkbart har vi lärt oss att vila i processen och se utveckling över tid. Samtidigt har vår stolthet över uppdraget vuxit – vi ser nu vår verksamhet i ett större sammanhang och värdesätter det långsiktiga lärandet.

En lärdom vi tar med oss är vikten av att redan från början identifiera indikatorer för insamling av jämförelsedata. Detta skulle ha hjälpt oss att på ett tydligare sätt säkerställa programmets effekter, både mätbara och märkbara. Att arbeta systematiskt med uppföljning hade kunnat ge oss en ännu bättre förståelse för vilka förändringar som har skett och varför.

Under programmets gång har vi stött på utmaningar, särskilt när det gäller organisatoriska förutsättningar. Att verksamheten är placerad på två olika skolor har försvårat samverkan och delaktighet och det har varit en utmaning att inkludera förstelärarna i det kollegiala lärandet på ett konsekvent sätt.

En annan svårighet har varit att formulera en forskningsfråga som engagerar alla lärare, oavsett om de undervisar i ämnen eller ämnesområden, och samtidigt göra den relevant för fritidshemmet. Att utveckla vår analysförmåga och tydligt identifiera våra resultat har också varit en utmaning. Vi har ställt oss frågor som: Vilka effekter kan vi se? Vad är mätbart och vad är märkbart? Att ge processen tid och låta förändringar växa fram har varit en utmaning för oss alla.

Slutligen har det varit svårt att förankra programmet hos nyrekryterad personal. Eftersom KASK bygger på ett långsiktigt lärande och en gemensam förståelse, har det krävts extra insatser för att introducera nya kollegor och säkerställa att de blir en del av utvecklingsarbetet.

Trots dessa utmaningar tar vi med oss värdefulla insikter om vikten av ett forskningsbaserat arbetssätt, systematiska utvecklingsprocesser och en stark lärandekultur. Vår medverkan i programmet har stärkt både individers och organisationens förmåga att arbeta långsiktigt med kvalitetsutveckling och pedagogisk förnyelse, se figur 6.



Figur 6. Illustration av Bjuvs vision för den anpassade skolan.

Begreppet *Framtidsredo* ska vara väl förankrat hos alla medarbetare i den anpassade grundskolan och utgöra en naturlig del av det systematiska kvalitetsarbetet.

Vi ska fortsätta att skapa förutsättningar för didaktiska samtal, kunskaps- och erfarenhetsutbyte samt kompetensutveckling. Genom dessa insatser strävar vi mot en framtid där eleverna ges bästa möjliga förutsättningar för en meningsfull och utvecklande vuxentillvaro.

Vår vision om att göra eleverna ”Framtidsredo” genomsyrar allt vi gör – från planering till genomförande och vidare utveckling.

# KLIPPANS KOMMUN: EN VISUELL PROGRES- SIONSMALL SAMT MEDVETEN OCH STRUKTURERAD FEEDBACK

Mattias Adolfsson, verksamhetschef för grundskolan,  
Klippans kommun



## BAKGRUND OCH MOTIV TILL DELTAGANDE

Klippans kommun har under de senaste åren arbetat med att stärka kvaliteten inom vår grundskola. Den nyblivna rektorn för verksamheten hade en stark drivkraft kopplat till att även våra anpassade skolformer behövde utveckla sitt arbete med kvalitet, bedömning och analysarbete. Inom ramen för Ifousprogrammet Kunskapsuppdraget i anpassad skola såg hon och vi en möjlighet att fördjupa kunskapen om hur undervisningen kan utvecklas systematiskt och forskningsanknutet för att öka elevernas måluppfyllelse.

En central fråga som växte fram tidigt i programmet var:

- Kan man öka måluppfyllelsen för eleverna i anpassad skola med hjälp av en visuell progressionsmall samt feedback?

Klippans kommun har i dagsläget sex grundskolor och två gymnasieskolor. De anpassade skolformerna bedrivs främst på Östra Ängsskolan (anpassad grundskola), Tegelbruksskolan och Åbyskolan (anpassad gymnasieskola).

I FoU-arbetet har vi haft deltagande från de båda anpassade skolformerna, men främst från Östra Ängsskolan. I arbetet har både lärare, elevassistenter och skolledare engagerats i utvecklingsarbetet. Vi har tidigare bedrivit mindre utvecklingsprojekt inom kommunens ram, men inte i samma omfattning eller i nära samarbete med forskare och externa aktörer som i detta program.

### Vad ville vi uppnå med vår medverkan i KASK?

- Öka elevernas kunskapsprogression och medvetenhet om sitt eget lärande genom att använda en visuell progressionsmall.
- Förbättra, utveckla och förtydliga lärarens bedömningsarbete och återkoppling till eleverna.
- Stärka samarbetet mellan lärare och elevassistenter och tydligare integrera assistenternas perspektiv i undervisningsplaneringen.
- Kvalitetssäkra bedömningsarbetet och följa upp progressionen på både individ- och gruppnivå, i enlighet med Skolinspektionens rekommendationer om systematisk uppföljning. Vi har blivit granskade under pågående utvecklingsarbete och fått input/synpunkter på de här delarna.

## GENOMFÖRANDE OCH UPPFÖLJNING

På huvudmannanivå utsågs en samordnare (tillika rektor för Klippans samtliga anpassade skolformer) för Ifousprogrammet med ansvar för att koordinera möten, workshops och dialog med den lokala styrgruppen. Styrgruppen inkluderade verksamhetschef, utvecklingsledare, rektor och viss specialpedagogisk kompetens.

Utvecklingsgrupperna bestod av lärare och elevassistenter från två av våra anpassade skolformer. De har träffats regelbundet (ungefär en gång i månaden) för att dela erfarenheter, pröva metoder och dokumentera resultat.

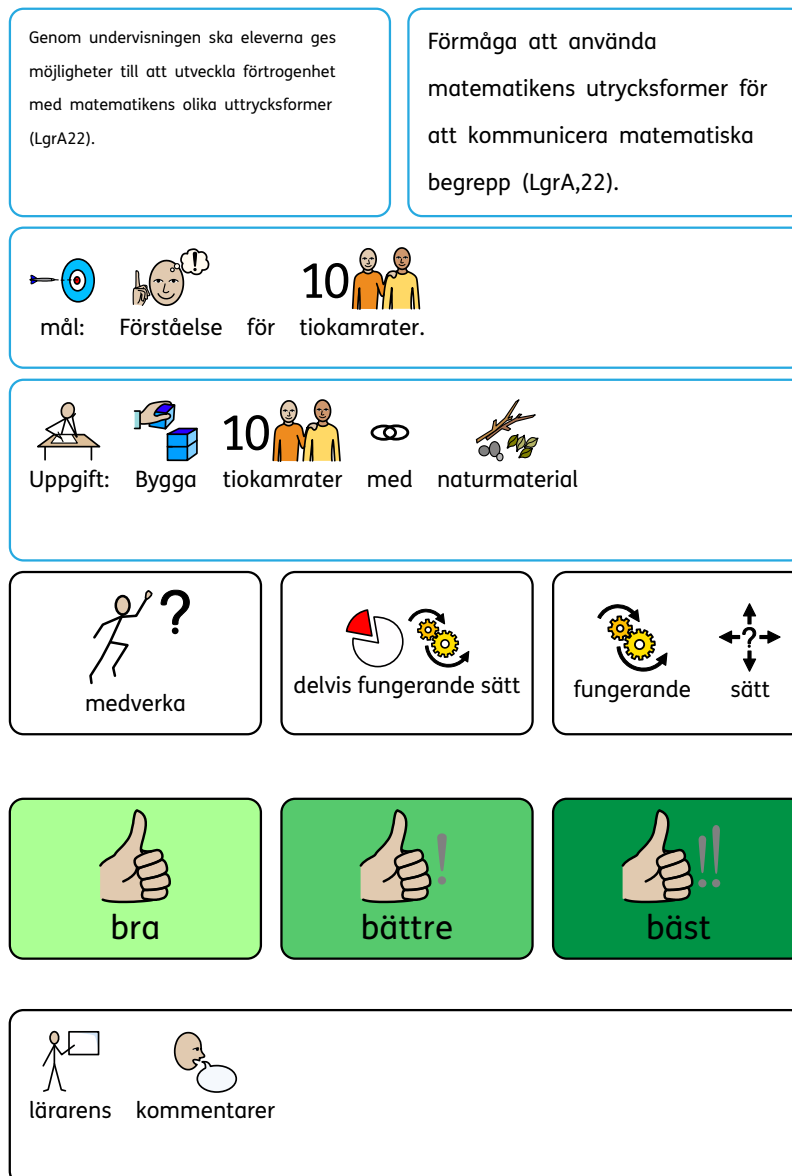
Inom ramen för programmet har vi medverkat i forskningscirkel där personalen har prövat, utvärderat och justerat metoder, bland annat i arbetet med en visuell progressionsmall.

### En visuell progressionsmall och feedback

Vid de inledande träffarna diskuterades brett **hur** man kan öka elevernas måluppfyllelse. Den gemensamma slutsatsen blev att eleverna behöver:

- Tydliggörande av lärandemål
- Regelbunden, konkret och personlig återkoppling
- Struktur för och uppföljning av elevernas kunskapsprogression.

För att möta detta behov arbetades det fram en *visuell progressionsmall*, se figur 7, kompletterad med bildstöd (SymWriter), samt ett mer systematiskt feedbackförfarande. Mallen togs fram i olika varianter för elever som läser ämnen respektive ämnesområden och anpassades efter elevernas behov och mognad.



Figur 7. Visuell progressionsmall för anpassade skolformer i Klippan.

### Testperiod 1 (första forskningscirkeln)

Några lärare använde mallen i ett eller två ämnen, andra provade på hela klassen. Flera lärare valde att fokusera på lästräning för att göra det konkret och lättöverskådligt. I arbetet noterade lärarna att eleverna behövde några tillfällen för att förstå mallens syfte och se hur de själva skulle kunna skatta sitt lärande.

### Testperiod 2 (andra forskningscirkeln)

Mallen justerades med färgkodning, utifrån de anpassningar som redan används för elever med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar (npf) i skolornas bildscheman. Ämnesområdesklassen för de yngre eleverna förenklade skalan, exempelvis genom att ange en till tre tummar i stället för utropstecken.

Beslut fattades om att *alla* skulle använda mallen på *alla* elever, men i utvalda lektionsmoment för att säkra enhetlighet och ge eleverna tid att vänja sig.

## Elevassistenternas roll

Ett framträdande tema i arbetet var hur elevassistenterna påverkades och kunde bidra när de fick en tydlig inblick i lärandet via progressionsmallen. Assistenterna såg elevens små framsteg tydligare och kunde bättre anpassa stödet till eleverna. De deltog mer aktivt i bedömningen (tillsammans med läraren) och kände att deras arbete blev mer meningsfullt. En tydligare målsättning om ökad självständighet gjorde att assistenterna ”backade” mer i stunden, så att eleven verkligen fick visa vad den kunde.

## Metod och uppföljning

- **Dokumentation och reflektion:** Lärare och elevassistenter har fört loggbok och använt protokoll kopplade till progressionsmallen i det löpande arbetet.
- **Intervjuer/fokusgrupper:** För att se hur eleverna har upplevt den visuella mallen och feedbacksamtalen har det genomförts kortare intervjuer och diskussioner i smågrupper.
- **Lektionsobservationer:** Rektorer och biträdande rektorer samt specialpedagoger har observerat hur lärarna har använt mallen i undervisningen och uppföljningen.
- **Analys:** Verksamheten har valt en tematisk innehållsanalys av reflektionsprotokoll och intervjuer för att förstå hur undervisningen har förändrats och hur elevernas (och personalens) upplevelser har utvecklats.

## EFFEKTER

Lärarna har upplevt det positivt att få ta del av en forskningscirkels upplägg. De uppskattade möjligheten att pröva konkreta verktyg och sedan diskutera resultaten kollegialt. Vår upplevelse är att det har ökat engagemanget, både i arbetet med eleverna och i utvecklingsarbetet kopplat till KASK.

Vi har också kunnat se att den återkommande användningen av progressionsmallen har skapat en röd tråd i arbetet. Det kan i sin tur öka förståelsen för hur systematiskt kvalitetsarbete kan se ut i praktiken, även inom ramen för anpassade skolformer.

## Nya kunskaper och attityder

Vi ser att medarbetarna upplever att de blivit mer medvetna om vikten av att ge specifik feedback, snarare än att enbart säga ”Bra jobbat!”. Många lärare uttryckte att eleverna faktiskt började ställa frågor i stil med ”Vad behöver jag göra för att nå nästa nivå?”, vilket är en indikator för att elevernas medvetenhet om sitt eget lärande har ökat.

## Förändrade handlingar i yrkespraktiken

Lärarna har i större utsträckning brutit ner läroplansmål i mindre delar och planerat lektioner med tydligare fokus. Genom den visuella mallen har det blivit tydligare för både lärare och elevassistenter *vad* som skulle bedömas.

Elevassistenterna har uppmuntrats att i högre grad observera elevens självständiga arbete för att bättre identifiera progression och behov av stöd. Det innebär i praktiken att assistenternas roll har utvecklats i riktning mot att ytterligare förstärka lärande i olika situationer och inte lägga lika stort fokus på omsorg.

Vi har också sett att lektionerna har avslutats med en kort gemensam summering, där eleverna fick självskatta sina prestationer på en samlad nivå. Det har gjort att återkopplingsprocessen har blivit mer systematisk än tidigare.

## Ökad kvalitet i verksamheten

Den visuella mallen har hjälpt både lärare och elever (samt vårdnadshavare) att se små, konkreta steg i lärandet. Även elever som inte får betyg har nu kunnat följa sin egen utveckling mer konkret.

Vi ser också att arbetet har varit till hjälp för rektor och ledning att få mer tillförlitliga underlag (data) för att kunna se mönster över tid, i enlighet med Skolinspektionens rekommendationer och synpunkter.

Vi har också uppfattat att när eleverna själva har kunnat se sin förbättring på ett tydligare sätt, så har deras vilja att anstränga sig ytterligare ökat. Det har i flera fall bidragit till färre avbrott och även till högre engagemang under lektionerna.

## Oväntade effekter

- **Ökat intresse för digitalisering:** Handgripliga erfarenheter av hur tidskrävande pappersdokument kan vara, ledde till idéer om digitala verktyg för att förenkla både dokumentation och analys. Detta behöver adresseras, fördjupas och utvecklas framåt.
- **Starkare samspel lärare–assistent:** Det blev tydligt att elevassistenterna satt på mycket kunskap om elevernas vardagliga lärprocess som läraren kunde dra nytta av i bedömningen. Detta var inget vi hade förutsett när vi gick in i arbetet.

## LÄRDOMAR OCH FORTSATT UTVECKLING

### Vad har vi lärt oss?

- **Specifik feedback ger effekt:** Feedback är en stark drivkraft för lärande om den kopplas tydligt till målen och till vad eleven redan kan.
- **Vikten av struktur:** Att alla lärare och elevassistenter började använda samma mall (om än i något justerade former) gav eleverna en igenkännbar och förutsägbar rutin, som har varit positiv.

### Vad var utmanande?

Det tog tid att introducera och förklara progressionsmallen, både för elever och för personal. Även lärarnas administrativa börda ökade inledningsvis. Det innebär att tidsaspekten är en faktor som måste vägas in ordentligt framöver.

Att bryta ner omfattande kunskapsområden i mindre, greppbara delar kräver mycket arbete. Risken är också att man förlorar helhetsperspektivet.

### Vad var lätt att uppnå?

Många av medarbetarna såg snabbt vinster när eleverna själva började resonera om sin progression, vilket skapade en positiv spiral av engagemang och god motivation hos personalen.

Vi såg också att mallen möjliggjorde en gemensam syn på begrepp för bedömning och progression, även för elevassistenter som tidigare inte varit lika delaktiga i den formella bedömningsprocessen.

### Fortsatt arbete framåt

1. **Digitalisering av progressionsmallen:** För att underlätta dokumentation och uppföljning på sikt bör vi hitta en fungerande, smidig digital lösning.
2. **Fördjupning av återkopplingsmetoder:** Vi behöver titta på ytterligare sätt att ge feedback, exempelvis videospelningar eller ljudinspelningar. Det gäller särskilt för elever med läs- och skrivsvårigheter.
3. **Spridning till fler enheter utanför skolformen:** De positiva resultaten motiverar att låta även andra skolor och årskurser pröva en anpassad variant av mallen för att driva utvecklingen av metoder framåt. Det sker lämpligtvis via de interna professionsnätverk som finns utarbetade inom kommunens verksamhet redan i dag.

### Var vill vi vara om ett år?

- Ett år efter programmets avslut vill vi att den visuella progressionsmallen ska vara helt integrerad i vårt ordinarie arbete (både i undervisningen och som en del i det systematiska kvalitetsarbetet) för anpassad skola.
- Vi vill fortsätta mäta effekterna, bland annat genom att titta på elevernas eget engagemang, närvaro, skolresultat och hur elevassistenterna upplever sitt uppdrag.
- Förhoppningen är att vi då har en mer utvecklad och digitalt stödd process, där lärarnas administrativa börda har minskats och där progressionsdata kan användas för mer systematisk analys på huvudmannivå.

### **Avslutande reflektion**

Arbetet med en visuell progressionsmall, kombinerat med en medveten och strukturerad feedback, har bidragit till att öka elevernas engagemang och tydliggjort deras kunskapsutveckling. Samtidigt har det gett lärarna och elevassistenterna ett gemensamt verktyg för att planera, genomföra och utvärdera undervisningen mer systematiskt. Implementeringen har inte varit utan utmaningar – särskilt när det kommer till tid och arbetsbelastning – men de positiva effekterna på elevers motivation och skolans interna samarbete gör att vi ser stor potential i att fortsätta utveckla och sprida arbetssättet.

Slutsatsen är att det finns goda indikationer på att en visuell progressionsmall och systematiskt uppbyggd feedback kan öka måluppfyllelsen och skapa en mer medveten lärprocess i anpassad skola. Fortsättningsvis kommer vi att arbeta för att förfina mallen och utveckla våra metoder i en ännu mer digital och hållbar riktning.

Vi vill också passa på att tacka alla lärare, elevassistenter och elever som på olika sätt har medverkat i processen. Tillsammans har vi skapat en stark grund för fortsatt kvalitetsarbete och forskningsanknuten skolutveckling i anpassad skola.



# KRISTIANSTADS KOMMUN: TYDLIGARE IDENTIFIKATION AV ELEVERS BEHOV UTVECKLAR UNDERVISNINGEN

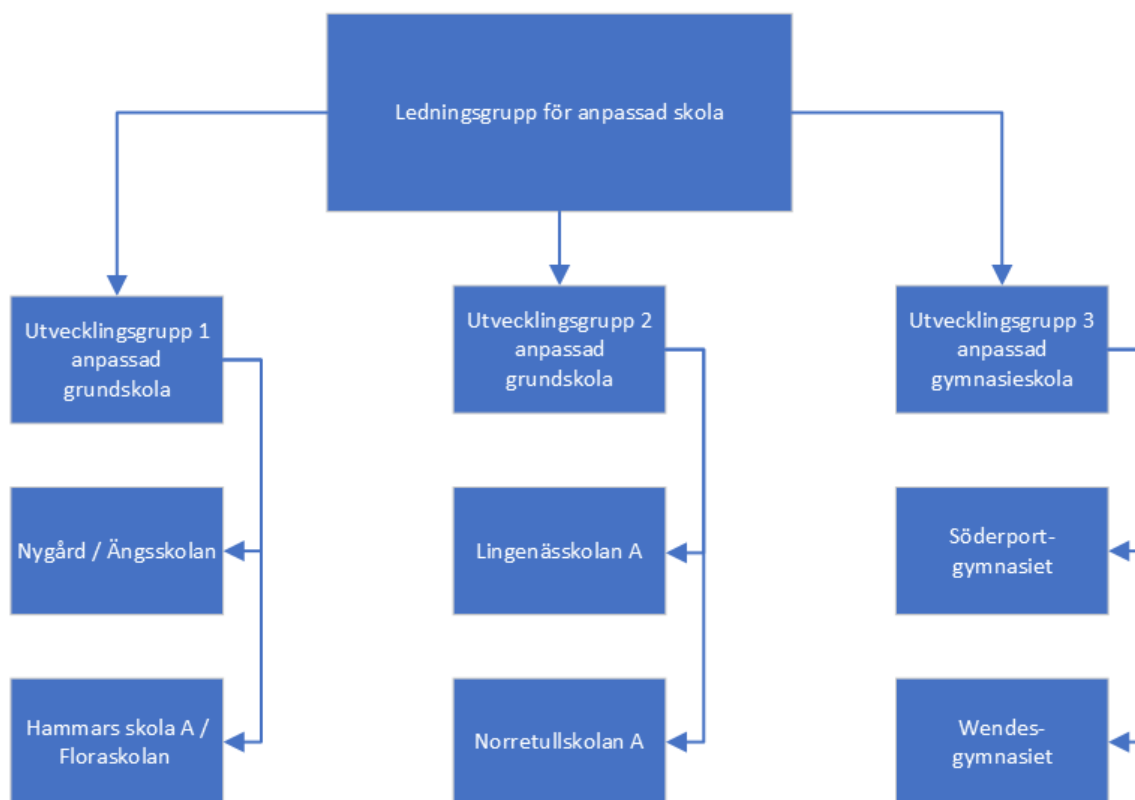
Linus Bromander, rektor



## INGÅNGSVÄRDE

Kristianstads kommun är en kommun med en befolkning på cirka 90 000 personer. Vi har åtta anpassade skolor i olika storlek fördelade på sex enheter, varav två är gymnasieskolor. Grunden för intresset för att gå med i Ifousprogrammet Kunskapsuppdraget i anpassad skola (KASK) kom från en av rektorerna. På många sätt fanns det viktiga byggstenar på plats i organisationen för att sätta i gång ett gemensamt arbete med undervisningsutveckling i anpassad skola. För att kompensera för att de anpassade skolorna organisatoriskt befinner sig i tre skolområden, har det under lång tid funnits en ledningsgrupp för anpassad skola. I den sitter de skolchefer och rektorer som har ansvar för skolformen och där kan skolformsgemensamma frågor hanteras. I denna grupp diskuterades möjligheterna att gå med i Ifousprogrammet och det var där planen och strukturen för arbetet slogs fast. Det är också i detta forum som arbetet har följts upp. På mötena har förvaltningens utvecklingsavdelning varit med när Ifousprogrammet har diskuterats för att ytterligare stärka gruppen och få kvalitet i genomförandet.

Skolorna har varit uppdelade i tre utvecklingsgrupper, se figur 8, som framför allt inledningsvis spelade en roll i att systematisera arbetet och hålla kontakten med forskarna. På ledningsgruppsträffarna för anpassad skola har det skapats tid för att ge återkoppling och stöd i arbetet. Det skedde framför allt under programmets första år, för att se till att skolorna hittade fungerande vägar framåt i sitt arbete och inte körde fast.



Figur 8. Kristianstads lokala programorganisation.

En viktig förutsättning för programmets implementering har varit ett utvecklingskoncept som Kristianstads kommun har arbetat med sedan 2019. Det innebär att alla skolor i kommunen har byggt upp en struktur för undervisningsnära skolutveckling med utgångspunkt i Simon Hjort och Ambjörn Furenheds bok *Effektiv undervisning* (2016). Exempelvis hade enheterna innan programstart identifierat utmaningar i sina egna verksamheter. Det visade sig vara en fördel inledningsvis, då skolorna redan hade skapat förutsättningar för skolutveckling som passade väl in i de strukturer som vi har arbetat efter inom KASK. Att koppla ihop Ifousprogrammet med Hjorts koncept *framgångsrik undervisning* kunde öka kvaliteten och ge möjlighet att vässa kunskaperna i de anpassade skolformernas kontext.

## GENOMFÖRANDE OCH UPPFÖLJNING

I och med att viktiga grundläggande strukturer och en förvaltningsgemensam samordning fanns på plats inför FoU-programmets start, har organiseringen av det lokala utvecklingsarbetet i stor utsträckning kunnat fokuseras på de enskilda skolornas inre struktur. Rektor med respektive utvecklingsgrupp har styrt sitt arbete självständigt med stöd av strukturerna i konceptet framgångsrik undervisning.

Det gemensamma fokus i utvecklingsarbetet som KASK har skapat har lett till fler gemensamma träffar mellan skolorna och till att erfarenheter har delats. Eftersom ett par skolor har tillkommit under arbetets gång har deras frågeställningar varit kopplade till den skola de har knoppats av från. De deltagande skolornas frågeställningar har formulerats utifrån varje enskild skolas kontext, vilket har inneburit att det har funnits en spridning i de frågeställningar de har arbetat med. Utgångspunkten har varit arbetet med framgångsrik undervisning och de behov av utveckling som identifierades i de analyser som hade gjorts där.

När arbetet med KASK startade skruvades frågeställningarna ytterligare några varv med fokus på elevernas kunskaper. Processen där målen formulerades var svår och utmanande och den skapade en hel del frustration när det gällde att formulera en frågeställning som faktiskt gick att arbeta med.

Till slut landade skolorna i utvärderingsbara frågeställningar och kunde formulera en undersökningsmetod som innebar att de kunde identifiera resultat. Skolornas arbete har sett ut så här:

- **Söderportgymnasiet:** Samtal, foto och film som metoder i återkopplingsituationer för att systematiskt följa upp elevers kunskapsutveckling.
- **Wendesgymnasiet:** Fokus på att identifiera fungerande kommunikationsverktyg som stöd för elever på låg utvecklingsnivå att inleda kommunikation med någon person.
- **Nygårdsskolan och Ängsskolan:** Skolorna har fokuserat på hur en för eleven begriplig lärmiljö kan stötta och underlätta kommunikation och lärande.
- **Lingenässkolans anpassade grundskola:** Fokus på att synliggöra elevernas förmåga att känna igen innehållet i en berättande text, med stöd av den didaktiska triangeln.
- **Norretullskolans anpassade grundskola:** Skolans arbete har fokuserat på att utveckla och kritiskt granska en modell för undervisningsutveckling som tar sin utgångspunkt i elevernas lärande.
- **Hammars skolas anpassade grundskola och Floraskolan:** Skolorna har arbetat med att utveckla pedagogernas arbetssätt och elevernas lärmiljöer genom att filma undervisningen för att få syn på på elevers delaktighet.

## MÄRKBARA RESULTAT AV MEDVERKAN I FOU-PROGRAMMET

Det är tydligt att det har funnits ett behov inom organisationen att skapa, men också synliggöra, fungerande strukturer för undervisning och återkoppling på olika sätt. Ett tydligt fokus har varit kommunikation. Det har handlat om elevernas egen förmåga, men även pedagogernas förmåga att stötta eleverna i deras lärande och ge feedback och återkoppling på detta. Skolorna har med sina frågeställningar visat på utmaningen med att få syn på elevernas egen utveckling. Det saknas på många sätt fungerande modeller för utveckling av undervisningen, som faktiskt bygger på hur eleverna har svarat upp mot den undervisning som de har fått ta del av. Det som har styrts är ofta pedagogernas upplevelse av resultat, snarare än elevernas lärande. Utvecklingsarbetet har utgått från Ifousprogrammets modell med forskningscirkel. För att få fram ett tydligt underlag har skolorna arbetat med fokuselever som de har haft ett extra fokus på och kontinuerligt följt upp med hjälp av loggboksskrivande. Det har inneburit att pedagogerna tydligare har kunnat identifiera förändringar i effekter, vilket har lett till att skolorna har kunnat identifiera resultat och på så sätt driva utvecklingen framåt. Här är ett exempel från Wendesgymnasiet:

*Eleven trycker och väljer från sin spellista vilken musik hen vill lyssna på. Hen trycker fram flera låtar tills hen plötsligt tar bort handen för att lyssna på hela låten.*  
(Lärarnotering i loggbok)

Det som kännetecknar resultaten på elevnivå är precis som i exemplet ovan att de är konkreta och synliga för pedagogerna. Detta har åstadkommit genom att det har varit ett tydligt fokus på elevresultat i frågeställningarna och att pedagogerna har valt att titta på specifika situationer i stället för att generalisera. Under det sista året har skolorna börjat kunna identifiera resultat och det skrivs sex utvecklingsartiklar (se s. 82 ff) som på olika sätt kommer att synliggöra vägar för att öka kunskapen om fungerande metoder för att utveckla elevers lärande i anpassad skola.

## DELNING AV RESULTAT

Det har genomförts tre gemensamma studiedagar inom anpassad grundskola, där skolorna har presenterat sitt arbete för varandra, för att sprida de goda exempel som har synliggjorts under arbetets gång. Ett annat sätt att arbeta med att synliggöra de olika resultaten mellan skolorna har varit att under det sista året av programmet ha gemensamma workshoppar för skolorna och utvecklingsavdelningen. Syftet var också att underlätta skrivandet av de utvecklingsartiklar som skolorna började producera under det året. I arbetet har utvecklingsgrupperna läst varandras arbeten och gett feedback med stöd av kommunlektor.

Alla skolor som har deltagit i KASK skriver också varsin utvecklingsartikel, vilket är ett tecken på att de har sett ett stort värde i det arbete som har genomförts i skolorna och har en önskan att sprida de resultat som har arbetats fram.

Under en skolledarförmiddag i mars 2025 presenterades programmets resultat för alla rektorer i kommunen. Fokus under föreläsningen var att lyfta fram de lärdomar vi har dragit gemensamt och som handlar om hur anpassad skola kan identifiera elevresultat och på så sätt utveckla undervisningen. Förutom de generella lärdomarna gavs exempel från Nygårdsskolan och Söderportgymnasiet på hur de konkret har arbetat med att utveckla sin undervisning.

## SLUTSATSER

Det är på många sätt tidigt att dra några slutsatser och säga vilka långsiktiga effekter deltagandet i KASK har medfört för elevernas lärande. En avgörande faktor är hur kommunen kommer att förvalta och utnyttja resultaten som en vägledning i det fortsatta utvecklingsarbetet i skolorna, men även inom anpassad skolas organisation och ledning. I och med arbetet med KASK har skolornas arbete blivit mer fokuserat och elevnära, vilket har varit gynnsamt för att identifiera resultat. Två konkreta exempel på det är arbetet på Lingenässkolan, som har arbetat med strukturer för hur elever förstår text, och på Norretulls anpassade skola, som har utvecklat en modell för skattningar av elevers prestationer i syfte att identifiera konkreta förändringar i elevers kunskaper. Så här beskriver en pedagog resultatet av arbetet med skattningar:

*Skattning ger oss möjligheten att veta var någonstans elevernas kunskap ligger och vilken nivå de har. Skattning ger oss en blick på vad och hur vi vuxna behöver göra, så att eleverna ska kunna nå sitt mål. Genom skattning kan vi bestämma ifall vi behöver anpassa efter elevens behov. Genom skattning kan man också se elevernas utveckling – ifall har det blivit någon utveckling.*  
(Respondent vid datainsamling till utvecklingsartikel)

Med hjälp av det arbete som har gjorts kan skolorna analysera elevernas prestationer utifrån konkreta förändringar, vilket ökar träffsäkerheten i de förändringar man gör i undervisningen. Att använda sig av fokuselever har varit viktigt för att identifiera effekterna av förändringar i undervisningspraktiken. Det har gjort det enklare för arbetslagen att ha konkreta samtal om undervisningsmetodens effektivitet. Loggboken har varit en viktig nyckel till att öppna upp dessa konkreta samtal om undervisningens effekter. En utmaning blir i framtiden att kunna bibehålla dessa samtal utanför ramen för KASK.

Ett par skolor har formulerat strukturer för sitt arbete, där de nya metoder som utvecklats har blivit ett tillskott till den modell för framgångsrik undervisning som alla skolor i kommunen har arbetat med. Att hitta det specifika för anpassad skola är viktigt då vi ofta saknar de självklara underlag i form av betyg och provresultat som grundskolan ofta kan bygga sina analyser på. Flera av skolorna har kunnat beskriva hur ett mer gemensamt språk har vuxit fram hos både lärare och elevassistenter som ett resultat. Med hjälp av programmets tydliga struktur och loggboksskrivande har det skapats förutsättningar för samtal och analyser mellan lärare och mellan lärare och elevassistenter. Sammantaget leder detta till en ökad samsyn på de enskilda skolorna.

## LÄRDOMAR OCH FORTSATT UTVECKLING

Några viktiga lärdomar genom hela styrkedjan (lärare, rektorer och förvaltning) har varit styrkan att smälta av utvecklingsområden för att ha möjlighet att göra relevanta förändringar och kunna dra slutsatser. För att kunna utveckla undervisningen behöver fokus bli så tydligt att lärare konkret kan identifiera förändringar i våra elevers kunskaper. Det gör det möjligt för både lärare och rektor att analysera och därmed utveckla undervisningen. För att detta ska ske med kvalitet behöver vi utveckla ett gemensamt språk för bedömning och undervisning, som både lärare och elevassistenter är ägare av. För att det ska kunna utvecklas vidare är det avgörande att skolorna ges möjlighet att bygga upp strukturer där både lärare och elevassistenter kan utveckla detta gemensamma språk.

Det som krävs är tid för gemensamma möten, där sådana frågor diskuteras. Olika skolor har i dag mycket olika förutsättningar att hantera detta i dag.

En utmaning som många av skolorna har brottats med under programmet har handlat om vi har haft, och har, ett högt elevtryck. Det har inneburit stora personalförändringar. Två nya skolor har också startats under programmets gång, vilket har varit en utmaning i organisationen. Det behövs tydliga kulturbärare för att kunna få till en fungerande organisation för utveckling. Spridningen av resultaten mellan skolorna har varit en utmaning. Det är skillnad på att lyssna på varandra och ha en ytlig förståelse av vad de olika skolorna arbetar med jämfört med att dra nytta av det och anamma framgångsrika metoder. Kunskapen om vad som sker på andra skolor är i stor utsträckning begränsad till de utvecklingsgrupper som finns på respektive skola.

På de enskilda skolorna har det varit en utmaning att se till att alla, både lärare och elevassistenter, är med på vad som har utvecklats inom den egna skolans ram. Vi har flera fina exempel från skolorna på hur Ifousprogrammet har skapat förutsättningar för nya typer av samtal. Flera skolor beskriver samtal om lärande, där elevassistenter i dag kan vara delaktiga i samtal om elevernas lärande på ett tydligare sätt än tidigare. När vi nu närmar oss slutet av programmet har det också blivit tydligt att även om det har skett en tydlig utveckling och ökat samarbete i kommunens anpassade skolor, saknas en tydlig strategi för hur de lärdomar som har dragits ska tas till vara och gynna kommunens övriga grund- och gymnasieskolor. Det innebär att de fina resultat som skolorna har genererat i stor utsträckning riskerar att stanna där.

Det hade inneburit en stor vinst för kommunen om vi med hjälp av resultatet från KASK hade kunnat bygga en tydlig, röd tråd genom skolan där elevernas lärande stod i fokus. Det hade gynnat elevernas kunskapsutveckling och även likvärdigheten hade tagit viktiga steg framåt, tror vi. Vi vet nämligen ingenting om hur likvärdigheten ser ut inom anpassad skola, men med ett gemensamt språk skulle viktiga steg kunna tas. Barn- och utbildningsförvaltningen är mitt i en planerad omorganisation. Därför är det viktigt att dessa synpunkter blir synliggjorda, eftersom det i dag finns ny kunskap om skolformen som behöver tas tillvara i en ny organisation.

# STOCKHOLMS STAD: KUNSKAP I FOKUS PÅ ETT ANNAT SÄTT

Johanna Berglund, grundskolechef

Ilana Hart, gymnasiechef

Madelene Kling, processtödjare FoU-avdelningen

Annelie Westlund, processtödjare FoU-avdelningen



## VARFÖR VILLE STOCKHOLMS STAD DELTA I PROGRAMMET?

Stockholms stad har genom åren haft goda erfarenheter av att delta i ett flertal Ifousprogram, vilket har upplevts positivt för de verksamheter som har deltagit. Vad gäller programmet Kunskapsuppdraget i anpassad skola (KASK) var temat angeläget, dels för att de anpassade skolformerna sällan ges möjlighet att delta i den här typen av forskningssammanhang, dels för att kunskapsuppdraget tydligare har lyfts fram i läroplanerna på senare tid. Det fanns ett behov av att fokusera mer på undervisningen och dess kvalitet.

Det saknades upparbetade processer för ett likvärdigt utvecklingsarbete inom och mellan de olika enheterna, vilket också var ett argument för att delta i programmet. Förhoppningen var att genomföra ett utvecklingsarbete som skulle göra skillnad över tid, ge nya kunskaper och lärdomar samt ökad samsyn i och mellan våra skolor. Programmet skulle utgöra en plattform för att diskutera frågor relaterade till skolformen och utveckla ett gemensamt språk. Det fanns även ett behov av kompetensutveckling inom de anpassade skolformerna. Det fanns också en förväntan på att programmet skulle ge möjlighet att dela erfarenheter med andra huvudmän och skapa en starkare forskningsanknytning.

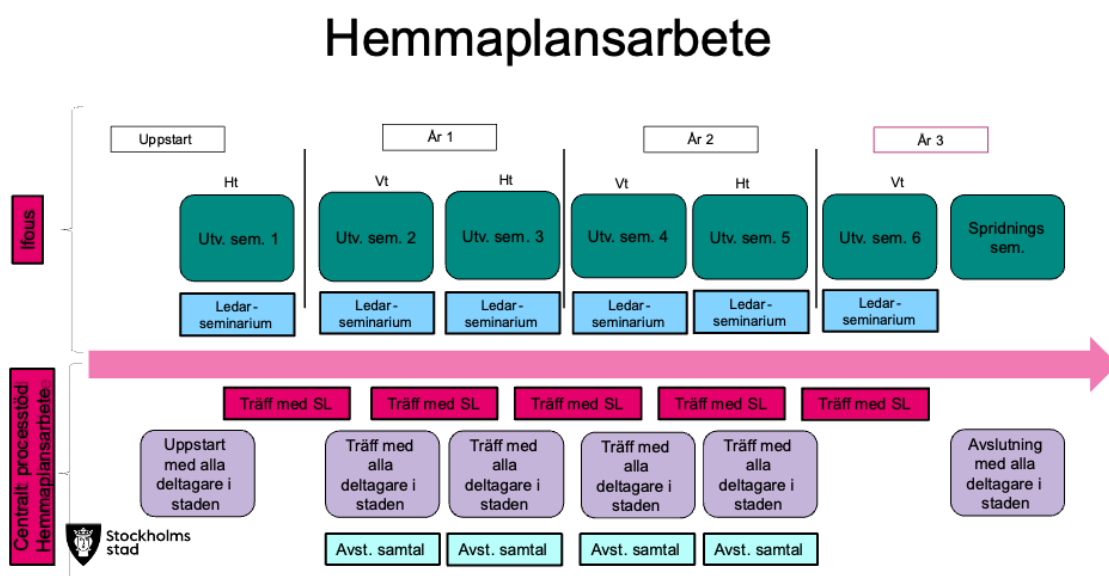
Grundskoleavdelningen ansvarar för stadens 37 anpassade grundskolor. De är fördelade på åtta grundskoleområden med cirka 1 100 elever inskrivna. Majoriteten av dem går i en anpassad grundskoleverksamhet, men cirka 60 elever går integrerade i grundskolan där de läser enligt läroplanen för anpassad grundskola.

Gymnasieavdelningen ansvarar för stadens sju anpassade gymnasieskolor, fördelade på tre gymnasieområden med cirka 380 elever inskrivna.

## GENOMFÖRANDE

Grundskoleavdelningen beslutade att de anpassade grundskolor som skulle delta i programmet var de som ingick i ett redan etablerat nätverk med totalt tio anpassade grundskolor. Gymnasieavdelningen beslutade att samtliga sju gymnasieskolor skulle delta. I programmet medverkade både lärare och skolledare, främst biträdande rektorer, men även några rektorer deltog. Två eller tre skolor utgjorde tillsammans en utvecklingsgrupp. Samarbetet var till en början trevande och det visade sig vara svårt för flera av grupperna att få till gemensamma möten och att enas om en problemformulering. Det ledde till att de flesta skolor har valt att arbeta med egna problemformuleringar och använt utvecklingsgrupperna främst för erfarenhetsutbyte. En utvecklingsgrupp har fortsatt att arbeta med en gemensam problemformulering och uppskattat det samarbetet.

Skolorna har deltagit i de utvecklingsseminarier och ledningsseminarier som Ifous har anordnat. På hemmaplan har de centrala processledarna varje termin anordnat skolledarträffar, träffar med alla deltagare från Stockholm samt haft avstämningssamtal med varje enskild skola, se figur 9. De gemensamma träffarna har syftat till att följa upp hur arbetet fortskrider i skolorna och ge deltagarna möjlighet att utbyta erfarenheter från programmet. Varje träff har utvärderats av deltagarna och skolornas arbete har kontinuerligt följts upp, dokumenterats och sammanställts av de centrala processledarna. Dessa utvärderingar har sedan legat till grund för att utveckla processstödet under programmets gång.



Figur 9. Stödfunktioner på hemmaplan i relation till programaktiviteter.

De anpassade grundskolornas problemformuleringar kan sorteras in i fyra övergripande områden: *ordförråd, begreppsutveckling, kommunikation* och *samspel*. Gymnasieskolans problemformuleringar har handlat om *självständighet* och *anställningsbarhet*. Flera av skolorna har skrivit utvecklingsartiklar inom ramen för programmet (se s. 82 ff).

## EFFEKTER OCH RESULTAT

För att få fatt på effekter och resultat har samtliga av Stockholms stads deltagare i FoU-programmet fått svara på en enkät. Den sammantagna bilden är att de som deltagit är mycket positiva till programmet i sin helhet. Många anser att det har utgjort en fantastisk möjlighet till kompetensutveckling. Programmet har bidragit till att utveckla verksamheterna inom såväl organisation som undervisning. Organisatoriskt handlar det bland annat om att programmet har gett legitimitet att bedriva förändringsarbetet.

Det har även bidragit till förändrade arbetssätt, särskilt när det gäller planering och struktur, och till att pedagogiska utvecklingsmål har blivit tydligare för all personal. Utvecklingen av undervisningen märks exempelvis genom att elevernas förkunskaper undersöks i större utsträckning nu, att lektionssyftet – även gentemot andra yrkesgrupper kommuniceras tydligare och att ämnesinnehållet förklaras mer ingående. Dessutom används repetition i högre grad, och bildstöd tillämpas mer frekvent.

Flera anser också att programmet har haft ett viktigt symbolvärde. Ett program som är riktat enbart till de anpassade skolformerna visar att verksamheterna är betydelsefulla. Det har också varit positivt att utvecklingsarbetet har inrymts inom en tydlig ram och därmed framgångsrikt kunnat integreras i redan befintliga strukturer. En övervägande del tycker sig se positiva effekter av programmet i sin verksamhet. Exempel som ges är att programmet har lett till en mer positiv stämning inom arbetsgruppen och till en samsyn på det gemensamma uppdraget. En skolledare påpekar dessutom att skolans deltagande i programmet har varit en attraktiv faktor vid nyrekrytering.

*Programmet har skapat en gemensam utgångspunkt och ett kollektivt mål som stärker och ökar motivationen.*  
(Programdeltagare, Stockholms stad)

Merparten av deltagarna uppger i enkäten att de har fått ny kunskap, förändrade attityder eller andra förhållningssätt i hög grad. Programmet har gett möjlighet till nätverksarbete och genom det har deltagarna fått nya insikter. Många beskriver att de i lärargruppen pratar med varandra på ett annat sätt, har större samsyn och ett ökat fokus på kunskapsuppdraget. En deltagare framhåller att detta är ett effektivt sätt att bedriva skolutveckling, eftersom det kräver planering och utvärdering utifrån den egna, specifika kontexten.

*Det har bidragit till diskussioner med hela personalgruppen på en annan nivå än tidigare. Kunskap har varit i fokus på ett annat sätt.*  
(Programdeltagare, Stockholms stad)

### **Programmets upplägg**

Majoriteten av deltagarna tycker att de utvecklings- och ledarseminarier som Ifous har anordnat samt de träffar som centrala processledare har bjudit in till har varit väl avvägda. Programstarten upplevdes något otydlig och flera menar att det var svårt att förstå vad som förväntades. Deltagarna hade önskat en tydligare struktur och att det hade avsatts mer tid i början av programmet för att tydliggöra innehållet, ange avgränsningar och definiera roller och förväntningar. Det är något de vill skicka med både till Ifous och till oss som centrala processledare. De gruppdiskussioner och det erfarenhetsutbyte som har skett i samband med träffarna anses unisont som mycket givande och värdefullt.

Det har varit utmanande att hitta tid för gemensamt arbete med KASK. Flera deltagare berättar att det tog tid att komma i gång, förstå vad som förväntades av dem och formulera en tydlig problemställning. Omställningen från en modell där forskare föreläser om och instruerar i hur arbetet ska bedrivas, till en modell där deltagarna själva formulerar frågeställningar och utforskar sin egen verksamhet, har också varit svår för många. Flera skolor som inte skrev någon utvecklingsartikel uttryckte osäkerhet inför vad som förväntades av dem och önskade mer stöd för att förstå hur de skulle gå vidare.

En ytterligare utmaning har varit att sprida information och skapa engagemang bland kollegor, särskilt bland dem som inte har varit direkt involverade i programmet. För skolor som har varit under uppbyggnad under programmets gång har utvecklingsarbetet varit särskilt krävande.

*Att förstå själva kärnan. Det hade varit mycket bättre med en mer tydlig styrande hand från forskarna: vad vill DE att vi ska göra och titta på.*  
(Programdeltagare, Stockholms stad)

## Forskarnas bidrag

Presentationer av forskningsresultat under programmets gång har uppskattats av deltagarna och bidragit till en djupare förståelse. När forskarna besökte skolorna och diskuterade deras specifika utvecklingsarbeten upplevdes det som utvecklande och det ökade motivationen. Några deltagare uttrycker att det hade varit värdefullt med ytterligare inspel från forskarna, särskilt under programmets tidiga fas.

*Det skulle ha varit ännu bättre om man hade kunnat ha mer individuell kontakt, samtal och hjälp från forskare.*  
(Programdeltagare, Stockholms stad)

## Samarbete mellan lärare och ökad kompetens

De flesta av deltagarna uppger att samarbetet inom skolans personalgrupp har utvecklats. Det upplevs som positivt att i dialog få möjlighet att analysera undervisningen tillsammans. De upplever att de pratar om undervisningen på ett nytt sätt, mer utifrån pedagogik och didaktik. Att sätta ord på det som genomförs skapar en djupare reflektion och en förståelse av det egna arbetet, vilket bidrar till en förflyttning i undervisningen.

Utvecklingsarbetet har bidragit till ökad trygghet och samsyn och till ett gemensamt språk. Det uttrycks också från flera skolor en önskan om att involvera elevassistenterna i högre utsträckning. På en del skolor har elevassistenter varit involverade i utvecklingsarbetet, även om de inte har deltagit direkt i programmet. Något som många lyfter fram är att inte låta sig bli stressad eller distraheras av nya idéer, utan att hålla fast vid det som har beslutats. Det har varit positivt att arbetet har fått ta tid och att man har fått möjlighet att arbeta systematiskt.

Något som också nämns är vikten av att synliggöra och undersöka sin verksamhet och undervisningspraktik. Att få syn på de utvecklingsmöjligheter som finns för att förbättra undervisningen för eleverna. Programmet har i vissa fall inneburit en ökad medvetenhet och legitimitet för förändringsarbete. En skolledare lyfter grupprocessen och beskriver hur utvecklingsgruppen har påverkats på ett positivt sätt. En annan berättar att hon numera rekryterar på ett annat sätt än tidigare och tar större hänsyn till personens inställning och förmåga till samarbete och intresse av att arbeta i grupp. Flera personer har i efterhand uttryckt att de önskar att de hade uppmanats att samarbeta med övriga skolor. De menar att fasen för att enas om en forskningsfråga i så fall helt enkelt skulle ha fått ta längre tid. Det kollegiala lärandet har varit en framgångsfaktor och har varit enkelt att åstadkomma.

Generellt sett har alla har varit positiva till att planera och diskutera undervisningen tillsammans, vilket har bidragit till att förändringar i undervisningen har kunnat genomföras smidigt och effektivt. De skolor som redan hade en etablerad och välfungerande mötesstruktur har upplevt att det har varit smidigt att organisera möten.

*Ökad medvetenhet om lärande och bedömning, framför allt genom samsyn.*  
(Programdeltagare, Stockholms stad)

## Undervisnings- eller ledarskapshandlingar i lärarnas praktik

Merparten av deltagarna anser att de genom programmet har förändrat sitt arbetssätt på flera nivåer, alltifrån metod och innehåll till planering och struktur. Det framkommer att mål och syfte kommuniceras tydligare nu, både till elever och elevassistenter. En skolledare nämner att en positiv synergieffekt är att lärarna undervisar eleverna i grupp mycket mer än tidigare. Flera skolor har börjat filma och gemensamt analysera undervisningssituationen. Bildstöd används i högre utsträckning och det ges mer tid för reflektion, repetition och uppföljning.

*Jag har lärt mig att våga prova och göra fel.*  
(Programdeltagare, Stockholms stad)

*Jag har nog blivit bättre på att lyfta elevassistenternas pedagogiska insatser. Lyfta vad jag ser och starta pedagogiska samtal under dagen, i nuet när det händer.*

(Programdeltagare, Stockholms stad)

### **Eleverna - Resultat och skoltillvaro**

En övervägande del av deltagarna anser att elevernas resultat och skoltillvaro har förbättrats. Det visar sig bland annat genom en ökad kommunikation och ett bättre samarbete mellan eleverna. De lär av varandra i större utsträckning, är mer motiverade och mer delaktiga i undervisningen. På en skola uppger de att det numera är färre konflikter mellan eleverna och en ökad studiero. Det finns också de som inte kan se några förändringar i större utsträckning.

*Vi hade det rörigt för eleverna och lärare och nu har vi bra arbetsro.*

(Programdeltagare, Stockholms stad)

*Jag ser och hör förändringar och utveckling och då särskilt hos mina fokuselever. Kanske bäst av allt är att jag varje dag upplever energin och lusten att lära!*

(Programdeltagare, Stockholms stad)

För en fördjupning hänvisas till de utvecklingsartiklar som skrivits av deltagare från Stockholms Stad (se s. 82 ff).

## **LÄRDOMAR OCH FORTSATT UTVECKLING**

Det ges många olika exempel på lärdomar som programmet har generat. Vi som centrala processledare tycker att det är positivt att så många av deltagarna lyfter fram positiva erfarenheter och resultat av programmet. Vi funderar över om det beror på programmets upplägg och innehåll eller om det är ett resultat av att få ingå i det här sammanhanget. Som grupp är personalen inom de anpassade skolformerna inte vana att få kompetensutveckling riktad till dem specifikt eller att få tid avsatt för utvecklingsarbete. Det finns också skolor som inte är lika positiva, framför allt de som från början inte ville eller som var skeptiska till att medverka. Det var inte ett val att delta, vilket kan spegla upplevelsen och resultatet av medverkan. Det är något vi behöver ta med oss inför framtida Ifousprogram.

Samtidigt som det är en styrka att exempelvis ett helt grundskoleområde eller alla gymnasieskolor deltar, får man fundera över om ska vara tvingande i det fall det finns skolor som inte vill delta. Som processledare behöver man eventuellt ge dessa skolor mer stöd.

Vi har sett att skolledarnas engagemang är en viktig förutsättning för att bedriva utvecklingsarbete inom programmet. I de större skolenheterna med en biträdande rektor som har de anpassade skolformerna som sitt huvuduppdrag tycker vi oss ha sett att arbetet har kommit längre. Vi upplever också att det har varit ovant för många skolor att programmet till så stor del handlar om att skolorna själva ska driva sitt förändringsarbete och att det utgår från skolornas egen kontext.

Programmet har erbjudit en modell, forskningscirkeln, och verktyg i form av loggbok och stöd från forskarna. För många har även det varit en stor omställning, att gå från ett upplägg där forskare föreläser och instruerar om hur arbetet ska bedrivas till en modell där deltagarna själva formulerar frågeställningar och utforskar sin egen verksamhet med stöd av forskarna. En del har upplevt det som diffust och otydligt att själva behöva driva på arbetet och är ovana vid att själva formulera frågeställningar och utforska sin egen verksamhet. Kanske hade vi som centrala processledare kunnat ge ytterligare, mer riktad stöd till dessa skolor?

I början av programmet hade utvecklingsgrupperna uppgifter som skulle lämnas in, men under det sista året gavs inga sådana uppgifter. Det medförde att för en del av de skolor som inte skrev utvecklingsartiklar avstannade utvecklingsarbetet. Vi ser även att skolorna skiljer sig åt utifrån hur väl utvecklingsorganisationen är etablerad i respektive skola. De skolor som har tydliga roller, mötesrutiner och övriga strukturer på plats, har lättare att ta sig an ett arbete som detta.

## HUR GÅR VI VIDARE?

Det behövs en fortsatt implementering av utvecklingsarbetet, bland annat genom att införliva det i det systematiska kvalitetsarbetet. Skolorna behöver fortsätta fokusera på kunskapsuppdraget och förbättra rutiner för dokumentation. Många deltagare anser att loggböckerna är ett värdefullt verktyg och att de behöver användas mer frekvent. Det finns även ett fortsatt behov av att arbeta systematiskt med undervisning kopplat till bedömning och att fortsätta prata om och problematisera undervisningen och hur elever lär på bästa sätt.

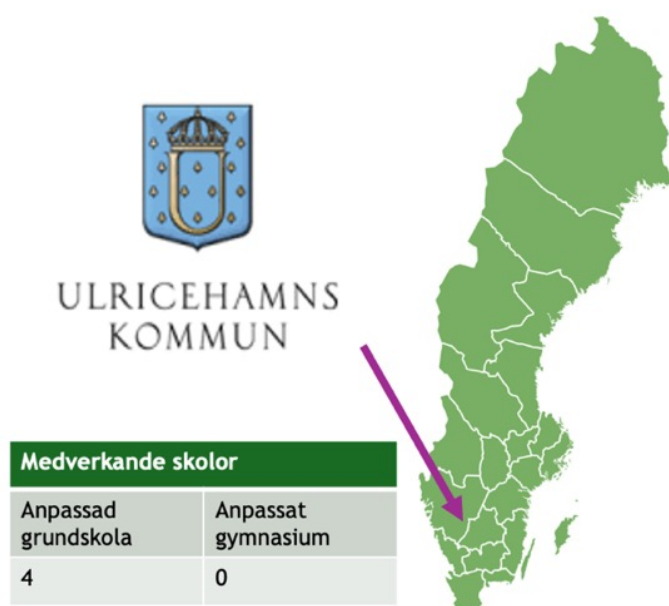
Många betonar vikten av att involvera elevassistenter i planeringen och att tydligt kommunicera lektionernas syfte och mål även med dem. Det är ett arbetssätt som troligen skulle kunna vara något som alla anpassade skolor i staden behöver utveckla vidare. Här kan den elevassistentutbildning som anordnas av staden utgöra en plattform för att sprida dessa erfarenheter vidare. För grundskolans del är deltagarna överens om att fortsätta träffas i de befintliga nätverken för att sprida kunskaper och erfarenhet från programmet. Gymnasieskolorna efterfrågar ett nätverk för ökad samverkan. Ett förslag som har lyfts fram är att de 19 utvecklingsartiklarna kan användas som diskussionsunderlag i läsecirklar under nätverksträffarna. Det skulle kunna bidra till en starkare teoretisk förankring av det praktiska genomförandet.

En central slutsats är vikten av att personal på olika skolor träffas. Det ger nya perspektiv och idéer, vilket skapar förutsättningar för utveckling. En långsiktig process som kräver tid, men som är avgörande för att främja hållbar skolutveckling.

# ULRICEHAMNS KOMMUN: STYRKAN I ATT SAMLAS RUNT ETT GEMENSAMT UTVECKLINGSOMRÅDE

Eva-Lis Svensson, rektor

Thony Kankare, Verksamhetschef

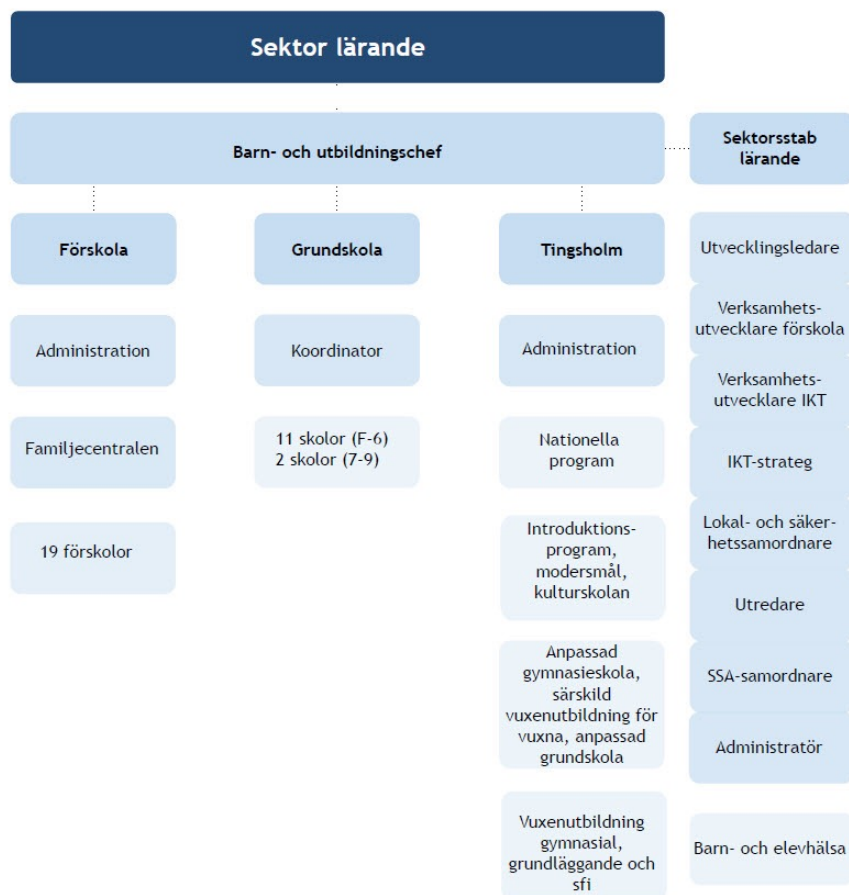


## FÖRUTSÄTTNINGAR

Under höstterminen 2017 rekryterades en rektor för skolformen, då kallad sarskolan, i Ulricehamn. Tidigare hade olika delar av skolformen hanterats av olika skolledare. Syftet med ett samlat ledarskap var att inleda ett utvecklingsarbete i syfte att höja kvaliteten i verksamheten. Ett led i detta arbete innebar att samla skolformen under ett rektorskap för att skapa större möjligheter att utveckla arbetet i riktning mot kunskapsuppdraget.

Sedan den nya organisationen implementerades har den anpassade skolan i Ulricehamn ökat i både elev- och personalantal och bestod läsåret 2024/25 av ett sextiotal elever, ett tjugotal elevassistenter samt ett tjugotal lärare, inklusive stöpedagoger. En intendent med särskilt ansvar för elevassistenter har anställts för att utveckla elevassistenternas viktiga uppdrag. Lokalfrågor är en gemensam utmaning för kommunens utbildningssektor, både utifrån lokalbrist och därtill ändamålsenliga lärmiljöer, främst för den anpassade skolan.

Den anpassade grundskolan med fritidshem, den anpassade gymnasieskolans individuella program och den anpassade vuxenutbildningen tillhör verksamhetsområde Tingsholm, som även innefattar gymnasium, vuxenutbildning, modersmålsenhet och kulturskola. Inom Sektor lärande utgör förskolor och grundskolor ytterligare verksamhetsområden med respektive verksamhetschefer, ledda av en övergripande skolchef (se figur 10).



Figur 10. Organisationsskiss över Ulricehamns Sektor lärande.

## DEN ANPASSADE SKOLAN OCH PROGRAMMET KUNSKAPSUPPDRAGET I ANPASSAD SKOLA (KASK)

### Tidigare kollegiala kompetensutvecklingsinsatser

Från 2018 till ingången i FoU-programmet KASK 2022 har den anpassade skolan i Ulricehamn genomfört ett flertal kollegiala kompetensutvecklingsinsatser, som har sträckt sig över flera terminer. Lärare, elevassistenter och stödpedagoger har också varit engagerade i ett samarbete med Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM), där fokus har legat på intellektuell funktionsnedsättning (IF), lärande, kunskapsbedömning och styrdokument.

Likaså har personalen arbetat på liknande sätt med en kompetensutveckling i alternativ och kompletterande kommunikation (AKK) och med Skolverkets webbkurs i fritidshemmets viktiga uppdrag. Satsningen på kunskapsuppdraget med hjälp av KASK föll sig naturligt, eftersom programmets innehåll och upplägg matchade behovet av att även synliggöra undervisningspraktiken, som inte riktigt hade fått utrymme i tidigare insatser.

### Politisk viljeinriktning i att etablera kontakt med ett lärosäte

Den anpassade skolan i Ulricehamn gick med i Ifousprogrammet under hösten 2022. Utbildningsatsningen var en naturlig följd av tidigare satsningar och fungerade väl med verksamhetens redan etablerade arbetssätt, som handlade om att diskutera kollegialt och planera långsiktigt med elevens lärande i fokus. En kontakt hade under tidigare läsår etablerats med professor Daniel Östlund vid Högskolan Kristianstad angående föreläsningar om elevers lärande för personalen inom den anpassade skolan. Han informerade då om det planerade Ifousprogrammet och rekommenderade ett deltagande.

Samtidigt hade en intern fråga lyfts av politiker i Ulricehamns kommun som handlade om att den anpassade skolan borde knyta an till ett lärosäte, för att utveckla verksamheten ytterligare och bygga vidare för att nå en bred specialpedagogisk kompetens. Kunskapsuppdraget och den forskningsbaserade undervisningsutvecklingen behövde ges ett större utrymme i den anpassade skolans systematiska kvalitetsarbete och personalens kunskap om, och förtrogenhet med, kunskapsuppdraget behövde öka.

## ORGANISATION FÖR GENOMFÖRANDE

En framgångsfaktor för deltagandet i KASK var att verksamheterna organisatoriskt kunde arbeta kontinuerligt och nära varandra oavsett uppdrag inom programmet. Verksamhetschefen, som är väl insatt i den anpassade skolans arbete, tog uppdraget som Ulricehamns representant i programmets styrgrupp, medan rektor och specialpedagog tog uppdragen som processledare och ansvarade för att koordinera och leda utvecklingsarbetet i de medverkande skolenheterna. Utvecklingsledaren inom Sektor lärande, som tidigare hade varit behjälplig i att utveckla det systematiska kvalitetsarbetet i verksamheterna, stöttade övergripande och har fortsatt att följa arbetet. Med utvecklingsledarens stöd kunde FoU-programmets utvecklingsområden integreras i arbetslagens systematiska kvalitetsarbete, vilket var en framgångsfaktor.

Ovanstående funktioner har utgjort den lokala styrgruppen och har träffats regelbundet för att systematiskt planera inför och inom programmet. De olika uppdragen har haft en betydelsefull närhet till varandra, vilket har gjort att det har gått att hålla samman och följa programmet med ett tydligt fokus på elevernas lärande. I planeringsstadiet för forskningsprogrammet beslutades det att samtlig personal, oavsett yrkestillhörighet, skulle göras delaktig. Detta innebar bland annat att personal med uppdrag som elevassistent, stödpedagog och intendent regelbundet fick uppdateringar om arbetet och information om nästa steg i programmet.

Prioriterat fokus var därmed att samtliga elevassistenter och stödpedagoger skulle vara delaktiga och väl insatta i mål, metod och utförande av arbetslagets problemformulering, då de dagligen möter våra elever i den pedagogiska vardagen. Varje arbetslag med lärare, elevassistenter och stödpedagoger träffas en och en halv timme per vecka för gemensam genomgång, reflektion och fortsatt planering av lektioner och elevernas lärande.

## GENOMFÖRANDE

Den anpassade skolan gick in i programmet utifrån olika behov beroende på elevgruppernas utformning i arbetslagen. Varje arbetslag inventerade sina behov för att därefter forma ett utvecklingsområde med en problemformulering. Det resulterade i ett gemensamt mål för åtta arbetslag, där fyra övergripande begrepp blev centrala som utgångspunkt i att stärka elevernas kunskapsutveckling:

- elevernas kommunikativa förmåga
- självständighet
- delaktighet i lärandet
- bibehållande och skapande av relationer.

En stor utmaning initialt var att som ledare komma till insikt om programmets innehåll, mål och upplägg, för att sedan ge samtlig personal en tydlig och enkel bild av FoU-programmet KASK. Trots våra försök uppstod en viss förvirring initialt i programmet. I takt med att personalen kom i gång med det praktiska arbetet, inhämtade ytterligare information och förde kollegiala diskussioner, övergick förvirringen till klarhet och engagemang.

*Vårt arbetslag upplevde en förvirring, i början förstod vi ingenting, allt var så luddigt, hur ska det gå till?*  
(Lärare, Ulricehamns kommun)

De fyra valda övergripande begreppen ledde till en utmaning för processledarna, det vill säga rektor och specialpedagog, som handlade om att sammanfoga olika behov från respektive arbetslag till en helhet i en gemensam problemformulering. Hanteringen av utvecklingsområden visade sig bli en framgångsfaktor, då varje arbetslag i det gemensamma kunde se en koppling till de behov man själv hade uttryckt utifrån den pedagogiska vardagens utmaningar. Vissa arbetslag valde därför att samarbeta utifrån liknande utvecklingsområden, men med en viss skillnad i metod. Flertalet arbetslag valde en till två fokuselever i klassen där resultat skulle uppmärksammas. Riktlinjer för hur data för didaktiska diskussioner och förändringar skulle samlas in beslutades av arbetslaget. Ett arbetslag valde exempelvis att arbeta kvantitativt med enkäter före, under och efter de genomförda förändringarna i undervisningen, med uppföljande frågor.

## **Struktur och systematik**

Arbetet inom ramen för medverkan i FoU-programmet har införlivats i det ordinarie systematiska kvalitetsarbetet, vilket personalen uppfattar som enkelt och vardagsnära. Verksamhetschef och rektor har även arbetat för att freda verksamheten från andra uppifrån kommande inslag och aktiviteter, med syftet att i stället ge kraft och tid åt att utveckla kunskapsuppdraget.

Det systematiska kvalitetsarbetet har ett flödesschema med olika aktiviteter ledda av arbetslag, förstelärare och rektor, förutbestämda för hela läsåret. Rektor kallar till exempel till en digital workshop, där arbetslagen möts, stöttar varandra och berättar om var de befinner sig i det systematiska kvalitetsarbetet. Varje arbetslag följer en dagordning där punkt ett är att välja en ”guldstund”, exempelvis att en elev har tagit ett utvecklingsprång i sitt lärande. Punkt två på dagordningen är just elevens utveckling och lärande utifrån kunskapsuppdraget i det systematiska kvalitetsarbetet. Diskussioner hålls återkommande om märkbara och mätbara mål och hur man kan tydliggöra dessa.

Kalendariet visar i sin tur mötesstrukturen för kompetensutvecklingsdagar, arbetslagsmöten för all personal i gruppen, pedagogmöten, assistentmöten, fritidshemsmöten, arbetsplatsträffar med flera. Det återkommande temat för alla dessa möten är just kunskapsuppdraget, utifrån mål som varje arbetslag har satt upp efter elevernas behov. Vid återkommande pedagogmöten möts alla lärare och delas upp i två grupper, så kallade forskningscirkel, och diskuterar olika pedagogiska dilemman under ledning av förstelärare och rektor. Det är påfallande märkbart att lärargruppen uppskattar dessa tillfällen att få diskutera själva kärnan i uppdraget, då engagemanget är stort. Lärdomar från dessa möten tas vidare med till arbetslagets veckomöte.

Under forskningsprogrammets gång har rektor i samarbete med förstelärare och lärare med inriktning fritidshem återkommande diskuterat och analyserat var verksamheten i skola och fritidshem befinner sig i processen för kunskapsuppdraget. Efter behov har nya mötesformer skapats för att öka delaktigheten, exempelvis under lov för våra elevassistenter.

En utmaning under programmets gång har varit, och är fortfarande, att verksamheten expanderar. Ny personal har återkommande anställts, vilket har inneburit att forskningsprogrammet är nytt för dem. Verksamheten har då tagit ett gemensamt ansvar för att göra nyanställda delaktiga i programmet och lärandet, vilket grundar sig i att personalen under FoU-programmet genomgående har haft en positiv och engagerad inställning. Redan vedertagna arbetssätt, som det kollegiala lärandet samt strukturer för det systematiska kvalitetsarbetet och för olika mötesformer, har blivit en naturlig grund för att organisera för KASK.

## **KUNSKAPER OCH EFFEKTER**

### **Kollegialt arbetssätt skapar delaktighet**

Det kollegiala arbetssättet med längre och ihållande kompetensutvecklingsinsatser är en tydlig framgångsfaktor, då det skapar lärande, engagemang, stolthet och optimerar möjligheterna för elevernas utveckling och lärande. Verksamheten har till exempel varit noggrann med att både lärare och elevassistenter ska vara representerade på de utvecklingsseminarier som rör kunskapsuppdraget, eftersom båda uppdragen är en naturlig del av elevernas utbildning och undervisning. Lärandet sker i ett gemensamt sammanhang eller, om man så vill, inom ramen för kunskapsuppdraget i den anpassade skolan.

Arbetslagens viktiga funktion med gemensamma arbetsätt och gemensamma tydliggjorda mål har lett till framgång både inom och mellan arbetslag. KASK har blivit en viktig del av helheten i det löpande systematiska kvalitetsarbetet.

### **Personalens lärande**

Lärare, elevassistenter och stödpedagoger har tillsammans fått nya insikter i alternativa arbetsätt och verktyg för att optimera undervisningens kvalitet och öka elevernas kunskapsutveckling. Lärare uttrycker att de har breddat ”sin egen praktik” då de har funnit olika sätt till att observera den. Genom att medvetet skifta perspektiv och fokus har de lärt sig att tillsammans observera undervisningssituationer på ett nytt sätt. Upplevelsen är också att ett arbetsätt som är mer forskningsanknutet gör skillnad, väcker intresse och förstärker kvaliteten. De märkbara resultaten har blivit mätbara i och med ett arbetsätt där kollegiala pedagogiska diskussioner är i fokus. Lärarna upplever att de har blivit bättre på att följa upp resultaten och göra analyser med stöd av dokumentation i vardagen.

### **Fokus på elevens lärande, utveckling och progression**

Arbetsättet med fokus på enskilda elever inom ett enskilt utvecklingsområde har utvecklats till att innefatta fler elever och utvecklingsområden, vilket är en större effekt än väntat. Elevernas lärande har uppmärksammas inom exempelvis området kommunikation.

*Vi ser klara framsteg i elevernas sätt att kommunicera. Våra fokuselever har lärt sig fler tecken och använder dessa oftare för att uttrycka sig och kommunicera.*

(Lärare, Ulricehamns kommun)

Som ett ytterligare led i arbetet med att märka och mäta framgång, har diskussioner om att förbättra formuleringar och mål i elevens individuella utvecklingsplan aktualiserats av lärarna. Lärarna diskuterar även möjligheten att gemensamt finna en slags förväntad progression i lärande och självständighetsutveckling inför överlämningar inom skolformen, men även till gymnasiet.

Flera arbetslag har utvecklat sin undervisningsmetodik och sina strukturer i klassrummet, men även det informella lärandet som sker i fritidshemmet, i tamburen och på raster tas tillvara. Arbetslagen har nu tydligare förväntningar på elever och deras lärande. Insikten om tidens betydelse, vikten av att invänta eleven och ge tid i olika situationer, har utvecklats. Det horisontella lärandet, som sker elever emellan, uppmärksammas och prioriteras. Eleverna involveras tydligare i sitt eget lärande genom att arbetslagen synliggör målen för eleverna och följer upp dem tillsammans med varje elev. Elevens förutsättningar för lärande har optimerats, vilket även gäller elevens möjligheter till delaktighet i sitt eget lärande.

Vid analys av bedömningar av elevernas kunskapsutveckling utifrån betyg och nivåer inom ämnesområden, skönjer vi en mätbar ökning i måluppfyllelse. En viktig del i detta är lärarkollegiets ökade reflektioner i sitt bedömningsarbete. Frågor och tankar problematiseras genom tolkning av kunskaps- och betygskriterier samt komplexiteten i förhållande till elevernas lärande. Vårt deltagande i FoU-programmet har gett samtliga arbetslag kollegiala lärdomar, som i sin tur har lett till en utveckling av den pedagogiska praktiken. Vi har optimerat lärsituationerna och utvecklat förutsättningarna för elevernas lärande, vilket på sikt kommer att leda till en tydligare påverkan på elevernas måluppfyllelse.

### **Lektionens syfte och mål samt behovsstyrd metodik**

Lärare, elevassistenter och stödpedagoger reflekterar i större utsträckning än tidigare kring metodik och lärande. Det kan till exempel handla om att inse att en elevs förutsättningar för lärande inte alltid stämmer med skoldagens planering eller att multimodala arbetsätt är fördelaktiga i lärsituationer. På arbetslagsnivå finns nu en medvetenhet och en vilja att vara insatt i syfte och mål med lektionerna. Medarbetarna upplever ett behov av att gemensamt reflektera över bedömning och den komplexitet som det innebär. Kollegiet efterfrågar gemensamma pedagogiska diskussioner. Ett gemensamt pedagogiskt språk växer fram.

## Samarbete med gemensamt målfokus

Samarbetet inom och mellan samtliga arbetslag och yrkeskategorier har fördjupats genom att mål och syfte har blivit tydligare och genom att arbetssätt definieras. Varje medarbetare har blivit stärkt i sin yrkesprofession genom sin delaktighet i elevernas lärande. Det gäller särskilt elevassistenterna, vars uppdrag, ansvar och roll utvecklats. De har bidragit starkt i programmet med engagemang, mod och stolthet över sitt uppdrag både i skola och i fritidshem.

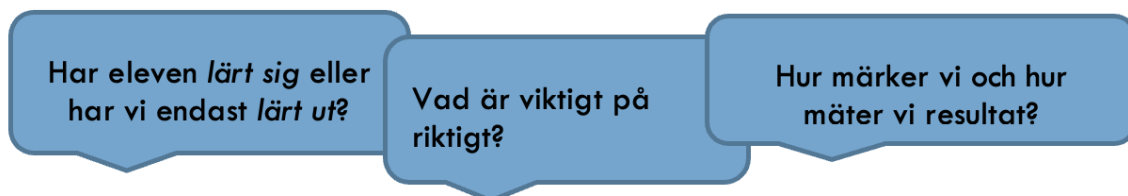
## Spridning av lärdomar

Spridningen av den anpassade skolans lärdomar av FoU-programmet har varit framgångsrik när förfrågan har kommit från skolchef och utvecklingsledare. Presentationer och diskussioner om den anpassade skolans engagemang i KASK har genomförts vid olika tillfällen inom sektorn, på rektorsmöten och i ledningsgrupper. Även föräldrar har återkommande informerats om den anpassade skolans viljeinriktning och engagemang. Intresse från de nätverk vi har etablerat med andra kommuner genom åren, både i och utanför KASK, har varit tydligt. Utvecklingsartiklar skrivs med fokus på lärande, av olika yrkeskategorier med olika perspektiv.

Sammantaget ledde detta första deltagande och engagemang i ett Ifousprogram till en fortsatt utveckling av skolformen anpassad skola i Ulricehamn. Programmet har motsvarat våra förväntningar om nya erfarenheter och kunskaper samt gett oss ett brett nätverk av goda, kunniga kontakter spridda över en stor del av Sverige, vilket inte var väntat.

## LÄRDOMAR ATT FÖRVALTA OCH UTVECKLA EFTER AVSLUTAT FOU-PROGRAM

Efter tre år i FoU-programmet KASK är resultatet framför allt ett bredare pedagogiskt fokus på elevens lärande, där den anpassade skolan har utvecklat en kollegial förmåga att på olika sätt identifiera och följa elevernas lärande och progression. Läsåret 2025/26 ska den anpassade skolan i Ulricehamn ”stå på egna ben” och fortsatt använda och utveckla de kunskaper, kompetenser och verktyg vi har fått med oss under åren i programmet. Med ett starkt fokus på elevens utveckling och lärande är vårt mål att fortsätta närma oss själva kärnan i lärandet. Vi har anammat vissa fraser, se figur 11, som har blivit betydelsefulla i vårt utvecklingsarbete och som vi gärna fortsätter att påminna varandra om.



Figur 11. Betydelsefulla fraser i det fortsatta utvecklingsarbetet.

Det märkbara, och till viss del även det mätbara, har blivit synligt och resultaten kommer att användas för att skapa ytterligare målformuleringar, i syfte att tydligare kunna mäta elevens progression på olika sätt. Kommande läsår kompletteras det arbetssätt vi har haft inom FoU-programmet med en satsning på sambedömning i reflekterande kollegiala diskussioner i forskningscirklar. Läroplanens mål, riktlinjer och begrepp samt Skolverkets nationella bedömningsstöd kommer att utgöra grunden i arbetet, för att mer medvetet integreras i progressionen av elevens utveckling och lärande. Bedömningar av elevens lärande kommer att göras mer frekvent och systematiskt för att följa elevens kunskapsutveckling samt identifiera elevernas styrkor och behov, i syfte att kunna avgöra om eleverna och undervisningen är på rätt väg.

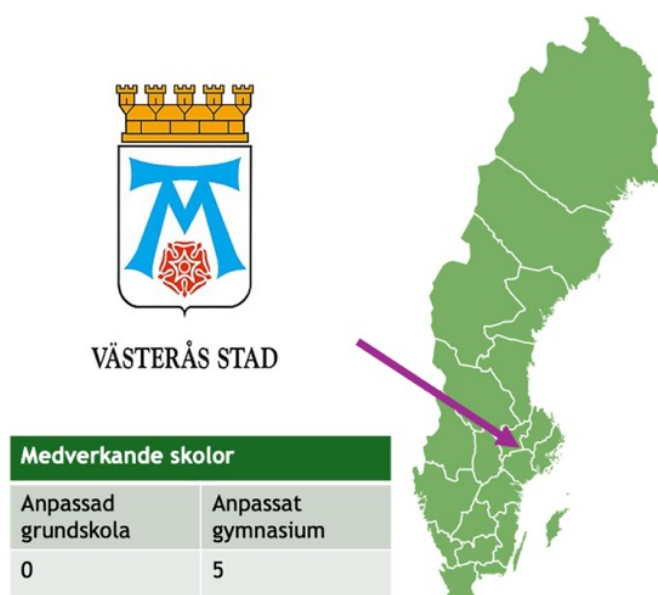
Lärarna inom den anpassade skolan har under 2025 valt att observera varandras lektioner utifrån en pedagogisk frågeställning och en önskan från den som blir observerad. Frågeställningarna är varierande, men de handlar till exempel om hur tydligt lektionens syfte och kunskapsinnehåll framstår för eleverna, om lektionen fångar elevernas intresse och i så fall varför/varför inte. Det kan också handla om hur det horisontella lärandet elever emellan kan gynna elevens lärande. Även detta blir en aktivitet att upprätthålla och utveckla kommande läsår.

Den anpassade skolan i Ulricehamn har kommit en bit på vägen mot en lärande organisation, med personalens lärande i fokus och med målet att utveckla och påverka elevernas möjligheter till optimal kunskapsinhämtning. Tack till alla som gett oss nya lärdomar och perspektiv under dessa år i FoU-programmet KASK!

# VÄSTERÅS STAD: UTVECKLING AV ELEVCENTRERAD UNDERVISNING I ANPASSADE GYMNASIESKOLAN - MED FOKUS PÅ LÄRANDE OCH DELAKTIGHET

Ewa Dalén, verksamhetsutvecklare

Stefan Remne, verksamhetschef gymnasie- och vuxenutbildning



## INRINGADE UTVECKLINGSBEHOV

År 2021 påbörjades en resa med den anpassade gymnasieskolan inom gymnasieverksamheten i Västerås. Rektorer lyfte i dialogsamtal med huvudmannen fram utmaningar i att leda splittrade verksamheter med många olika ansvarsområden och olika antal elever. De beskrev en frustration över att inte hinna lägga lika mycket fokus på alla elever och efterfrågade bättre förutsättningar för att kunna agera som pedagogiska ledare för anpassade gymnasieskolor.

Detta initierade ett gemensamt utvecklingsarbete med två olika inriktningar för anpassad gymnasieskola, som löpte parallellt. Den ena inriktningen bestod av att utreda hur en mer likvärdig och kvalitativ anpassad gymnasieskola skulle kunna organiseras med bättre förutsättningar för rektorer. Den andra delen bestod av ett engagemang i Ifousprogrammet KASK.

Västerås är en medelstor kommun. Den kommunala gymnasieverksamheten består av sju olika skolor: Carlforsska gymnasiet, Edströmska gymnasiet, Hahrska gymnasiet, Lidmanska gymnasiet, Rudbeckianska gymnasiet, Tranellska gymnasiet och Widénska gymnasiet. Anpassad gymnasieskola bedrivs på fem av dessa sju skolor. I tabell 1 redovisas dessa utbildningar:

Skola	Program
Carlforska gymnasiet	Programmet för administration, handel och varuhantering (AHV)
	Programmet för estetiska verksamheter (ESV)
	Programmet för hälsa, vård och omsorg (HVO)
Edströmska gymnasiet	Programmet för fordonsvård och godshantering (PFG)
Hahrska gymnasiet	Programmet för fastighet, anläggning och byggnation (FAB)
Lidmanska gymnasiet	Individuella programmet
	Programmet för samhälle, natur och språk (SNS)
Tranellska gymnasiet	Programmet för hotell, restaurang och bageri (HRB)

Tabell 1. Skolor och program involverade i Ifousprogrammet KASK.

## ARBETETS BÖRJAN OCH UPPTÄCKTEN AV VIKTEN AV LOKAL KOORDINATION

Till en början upplevdes arbetet och processen som lite oklar och otydlig, som det ofta är i nya processer. Det var också många beslut om hur arbetet skulle organiseras med flera olika viljor från deltagare på olika nivåer. Hur många träffar skulle ske gemensamt respektive skolvis? Vad innebar rektors engagemang i arbetet? Utifrån Ifous riktlinjer att skapa forskningscirkel med max åtta deltagare per cirkel, beslutade vi oss för tre spår med följande indelning: Spår 1 med nationella program på Carlforska området, spår 2 för yrkesprogram och spår 3 för det individuella programmet på Lidmanska, se tabell 2. Denna uppdelning resulterade senare i olika erfarenheter av de olika spåren.

Spår	Program	Utvecklingsområde
<b>Spår 1</b>	Programmet för administration, handel och varuhantering (AHV) Programmet för estetiska verksamheter, (ESV) Programmet för hälsa, vård och omsorg (HVO) Programmet för samhälle, natur och språk (SNS)	Hur vi kan göra eleven mer delaktig och medveten om sitt eget lärande?
<b>Spår 2 (Yrkesspåret)</b>	Programmet för fordonsvård och godshantering (PFG) Programmet för fastighet, anläggning och byggnation (FAB) Programmet för hotell, restaurang och bageri (HRB)	Hur kan variationsteoretisk undervisning stärka bevästandet av elevernas teoretiska och praktiska yrkeskunskaper?
<b>Spår 3</b>	Individuella programmet	Hur kan vi arbeta för att stärka de horisontella relationerna?

Tabell 2. De tre spår som Ifousprogrammet delades in i samt fokusområde för varje spår.

I det första och tredje spåret organiserades arbetet relativt snabbt och rektorer och lokala processledare sågs regelbundet för att skapa ramar och förutsättningar för arbetet. Den lokala processledaren gjorde gedigna förberedelser och ledde arbetet så att gruppen ganska snabbt kunde formulera utvecklingsområdet. Även om lärare i gruppen slutade och nya kom in kunde arbetet fortskrida utan förseningar, eftersom den lokala processledaren såg till att alla nya snabbt blev delaktiga.

I spår 2 (yrkesspåret) ingick tre olika skolor och samordningen av träffarna var en utmaning. Det var speciellt utmärkande för en skola i yrkesspåret som upplevde andra förutsättningar än övriga för att kunna delta på ett bra sätt. Vår egen utvärdering av organisationen kopplat till medverkan i FoU-programmet visade att om vi hade haft en tydligare ansvarsfördelning och uppföljning från central håll, så hade en större likvärdighet i arbetet kunnat uppnås mellan de olika skolor som deltog. Den sammanhållande funktionen är mycket viktig för att skapa likvärdighet mellan skolor och säkerställa att det blir en process på varje skola och ämnesgrupp.

Ytterligare lärdomar är att rektorer hade önskat fler träffar mellan rektorer och processledare för erfarenhetsutbyten av att leda ett Ifousprogram samt för att samordna vissa frågor. Vissa rektorer orienterade sig snabbt, medan några rektorer upplevde att det var otydligt vad som förväntades av dem från huvudmannens sida i detta arbete. Otydligheten medförde att rektorer och de lokala processledarna behövde ta en större roll och mer ansvar. Lärdomen visar att det är av stor vikt att skapa goda förutsättningar för rektorer och lokala processledare genom att organisera den centrala ledningen gällande sin roll att leda, följa upp och skapa forum för samverkan genom hela IFOUS programmet

## PLANERING, GENOMFÖRANDE, ANALYS OCH RESULTAT AV DET ELEVNÄRA ARBETET I DE TRE SPÅREN

För ytterligare fördjupning av de tre spårens utvecklingsarbete och resultat hänvisas till de utvecklingsartiklar som skrivs (se s. xx ff i denna rapport).

### **Spår 1: Hur vi kan göra eleven mer delaktig och medveten om sitt eget lärande?**

I spår 1 arbetade lärarna med att förändra undervisningen genom att undersöka hur elevers medvetenhet och delaktighet om sitt lärande kan ökas, exempelvis genom att låta dem checka in och ut med så kallade *exit tickets*. Det praktiska arbete med exit tickets pågick läsåret 2023/24. Utvecklingsgruppen bestod då av två speciallärare, sex lärare och tre elevassistenter. Det första steget i arbetet innebar att lärarna skapade pedagogiska planeringar som presenterades för eleverna. Syftet var att ge eleverna insikt i vad de förväntades lära sig. Den pedagogiska planeringen stod för sammanhanget och ansågs därmed bidra till att göra arbetet med exit tickets mer begripligt för eleverna. Därefter inleddes det faktiska arbetet med exit tickets. Därigenom blev syfte och mål tydligare för eleverna inför varje tema, utifrån vad eleven ska kunna (se exempel i figur 12):

IKEA	Exit Tickets (IKEA)
<p><b>Syfte:</b> Att lära sig mer om entreprenörskap genom IKEA och dess grundare.</p> <p><b>Mål:</b> Få en långvarig kunskap om några fakta rörande entreprenörskapets betydelse och vad IKEA har betytt för Sverige.</p> <p><b>Det här ska vi göra:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se på film om IKEA.</li> <li>• Se på film om Ingvar Kamprads liv.</li> <li>• Jobba med fördjupade frågor efter filmerna</li> </ul> <p><b>Vad du ska kunna när du kan:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Veta var IKEA startade.</li> <li>• Veta hur många länder IKEA finns i.</li> <li>• Veta vad Initialerna i IKEA står för</li> <li>• Veta mer om entreprenören Ingvar Kamprad</li> </ul>	<p><b>Incheckning med Forms:</b> Korta enkla frågor för att få en förståelse för vad eleven kan. <b>Svårigheter:</b> Att formulera dessa frågor</p> <p><b>Mellanincheckning med Forms:</b> - Samma frågor som vid incheckningen. Detta för att <b>synliggöra</b> elevens medvetenhet om sitt lärande genom att jämföra svaren från incheckningen. <b>Upptäckter:</b> Några elever svarade annorlunda än vid incheckningen. De flesta kunde svara rätt på flera av frågorna.</p> <p><b>Utcheckning med Forms</b> - Samma frågor som vid tidigare tillfällen <b>Upptäckter:</b> Eleverna svarade annorlunda än tidigare. De flesta hade höjt sig själva sen incheckningen och mellanincheckningen.</p> <p><b>Utcheckning med Kahoot</b> Flervalsfrågor med liknande frågor samt nya kunskapsfrågor <b>Upptäckter:</b> Vid flervalsfrågor visade eleverna att de tagit in kunskapen och svarade rätt i hög grad. De visade glädje och medvetenhet om sitt eget lärande. "Nu kan jag det här för tusan".</p> <p><b>Sen utcheckning</b> efter ett drygt halvår med Forms och Kahoot - Samma frågor som vid tidigare tillfällen <b>Upptäckter:</b> Eleverna visade fortfarande stor kunskap på frågorna. Vi ställde en rak fråga om lärande med in och utcheckningar. Eleverna uttryckte medvetenhet på att deras eget lärande hade ökat, "Nu svarar jag rätt på nästan alla frågor". Eleverna skulle gärna använda metoden igen.</p>

Figur 12. Exempel på tydligare syfte och mål i ett arbetsmoment IKEA samt exit tickets.

Lärarna i utvecklingsgruppen valde olika former för sina exit tickets utifrån elevgrupp och personliga preferenser. Några provade Forms, andra post-it-lappar, Kahoot eller ordmoln. Det som sågs viktigt var alltså inte att alla lärare använde samma form. Däremot bestämdes att samma upplägg skulle användas för samtliga exit tickets och lärarna enades då om tre exit tickets: incheckning, mellanincheckning och utcheckning. De valde också att behålla samma frågor vid alla tre tillfällen för att kunna jämföra elevernas svar över tid.

Läsåret 2023/24 var det ett skifte i personalgruppen och fyra nya lärare tillkom. Det tog tid för de nya lärarna att komma in i utvecklingsarbetet, vilket resulterade i att de olika programmen fortgick "i lite olika takt" och det var en utmaning att komma in i en gemensam fas och att skapa ett ökat samarbete för att få en ökad samsyn. I dag har arbetslagen en gemensam takt och arbetar med en gemensam modell för pedagogiska planeringar och exit tickets.

Resultaten av arbetet visar att elevernas självkänsla har ökat genom exit tickets och med hjälp av tydligare syfte och mål har de fått en ökad förståelse för vad och varför de ska lära sig. Även elevernas medvetenhet om sitt eget lärande har ökat, liksom delaktigheten i sitt lärande. Framgångarna gör att lärarna nu ser detta som sitt gemensamma arbetssätt och de har beskrivit att de kommer fortsätta arbetet. Lärarna har även uttryckt att de vill fortsätta utveckla arbetet genom att tydliggöra det centrala innehållet i de olika kurserna i Gy25 tillsammans i kollegiet. Då kan de bryta ner det till mer konkreta mål i relation till eleverna och fortsätta låta eleverna göra in- och utcheckningar för att öka medvetenheten om sitt lärande.

## Spår 2: Hur kan variationsteoretisk undervisning stärka befästandet av elevernas teoretiska och praktiska yrkeskunskaper?

I spår 2 arbetade lärarna med variationsteorin, som bygger på idén om att lärande kräver olika aspekter av kunskap. Dessa aspekter kan fångas genom att undersöka kunskapen kvalitativt i en process där elevens kunnande/färdighet studeras före och efter en undervisningsinsats.

Inom detta spår har tre skolor och program arbetat med samma frågeställning men i olika yrkeskurser, vilket har lett till variation i utformning, genomförande och resultat. Kurserna som valdes ut för att testa variationsteoretisk undervisning var Fordonsteknik 1, Fastighetsskötsel – skötsel av utemiljö samt Bageri och konditori i kombination med ämnena svenska och matematik. Kurserna valdes ut eftersom de innehåller kunskaper och färdigheter som är vanligt förekommande inom respektive yrkesutbildning. I strävan efter att öka elevernas möjlighet till anställning är momentets undervisning relevant att utveckla inom respektive kurs.

Inom variationsteorin läggs vikt vid att lära eleverna teoretiska kunskaper kopplat till praktiska moment. Ett exempel är att det praktiska arbetsmoment där ett specifikt verktyg ska användas på rätt sätt kopplas samman med korrekt vokabulär och tillhörande begrepp.

För att eleverna ska behärska ett yrkesutövande behöver de både praktisk och teoretisk kunskap i en helhet. Genom denna kunskap kan eleven förstå arbetsmoment och erhålla kunskap att välja rätt metod, verktyg eller material. I en utbildning undersöktes området med didaktiska moment såsom:

- Verktøysmemory
- Teorilektion med olika fysiska verktyg och bildstöd
- Praktisk genomgång i realtid, verktyg och moment, visa kontraster för både praktiska och teoretiska kunskaper
- Teoretiska kunskaper som vävs in i en genomgång av praktiska kunskaper
- Vid behov: repetition/genomgång i klassrum med bilder för att visa kontraster
- Praktiska elevarbeten utomhus
- Elever som muntligt får återberätta vad som ska göras, varför och vad som har gjorts.

Som en del i variationsteorin har lärarna arbetat med kontraster och variationer i olika arbetsmoment. Ett exempel är: Vad händer om jag krattar grus i stället för att sopa grus? (kunskap om vilket redskap som är mer ändamålsenligt). Om jag gör små svepningar eller stora? (kunskap om vad som är bra resultat samt bra ergonomi). Ett annat exempel är: Använda samma verktyg med olika åtdragningsmoment utifrån tillverkarens specifikationer när eleverna arbetar med momentdragning i samband med hjulskifte. I undervisningen har lärarna använt sig av variation: Variera att dra rätt respektive för hårt vid genomgång och när eleven får testa. Vad händer om jag drar för hårt eller för löst? Vad händer med hjulbulten? Vad händer med hjulet på bilen? Vilka konsekvenser får det?

Under undervisningen har det avsiktliga lärandet studerats, specifikt avgränsat till ett ämnesområde eller en förmåga. Fokus har varit att fånga upp vad det är som ännu inte har urskilts när någon inte kan, i syfte att begripliggöra och på så sätt möjliggöra kunskapsutveckling. Innan undervisningen utformades studerades elevernas förkunskaper och förmågor som utgångspunkt för undervisningen.

Lärarna har även visuellt rensat verkstaden för att minska störande moment. Genom att strukturera och renodla verktygstavlor och verktygsvagnar har de kunnat ge eleverna en mer tillgänglig lärmiljö. Det har även skett ett arbete för att eleverna ska kunna bli mer självständiga, som att märka upp skåp i verkstaden. Lärarna har arbetat med att synliggöra elevernas lärande på olika sätt, exempelvis:

- Elever visar arbetsmomentet samt berättar om vad, när, hur, varför
- Lärares loggböcker
- Observation av speciallärare
- Samtal med eleverna
- Fotografier.

Ett exempel på hur elevernas lärande synliggjordes är hämtat från sammankopplingen mellan kursen Bageri och konditori och ämnena svenska och matematik. Lärare fotograferade elevernas olika bakverk och kunde på så sätt kunna följa elevernas utveckling och synliggöra detta för varje elev.

Resultaten av arbetet varierar mellan skolorna. På en skola ser lärarna en ökad förståelse och befästande av kunskaper. På en annan skola syns det att elevernas kännedom om verktyg har ökat och är mer befäst över tid. Dock ser denna skola inte en påtaglig skillnad på elevernas kunskaper i arbetet med momentnyckel i förhållande till kontrollgruppen. Det är svårt att dra slutsatsen att det endast beror på undervisningsmetoden, eftersom svårighetsgraden på yrkeskunskaperna i kurserna varierar. Exempelvis är komplexiteten högre i kunnandet i momentdragning i samband med hjulskifte jämfört med att kratta grus. I detta moment behöver eleven kunnande på flera olika nivåer, inklusive att använda olika storlekar på hjulbultar och göra enklare omräkningar.

Sammantaget kan man beskriva att undervisningen har blivit rikare och mer omfattande genom att man har fokuserat på praktiskt arbete med medvetna variationer och kontraster. Resultatet blev ofta att eleven utförde momenten med större insikt. Även om det på en skola saknas bevis för att eleverna i högre grad behärskar hela innehållet i kursen, kan det ha ökat i relation till tidigare. Lärarna vill fortsätta arbeta för att implementera arbetssättet inom alla förekommande moment i yrkeskurserna, så att det sker än mer strukturerat och systematiskt. Lärarna vill även implementera ytterligare mängdträning kopplat till praktiska moment och fortsätta synliggöra lärandeprocessen, genom att undersöka vad eleven kan före och efter ett undervisningsmoment.

Lärarna vill också fortsätta utveckla arbetssättet genom en ännu tydligare planering i de moment som har högre komplexitet. Lärarna står nu inför ett arbetet med att implementera Gy25 och kan se att arbetet kan utvecklas parallellt.

### **Spår 3: Hur kan vi arbeta för att stärka de horisontella relationerna?**

I spår 3 arbetade Lidmanska gymnasiets individuella program med hur de skulle gå tillväga för att stärka relationen mellan elev och elev, det vill säga de horisontella relationerna. Det är många lärare och elevassistenter på Lidmanskas individuella program och en strävan var att alla skulle bli delaktiga i programmet. Därför organiserades arbetet så att en utvecklingsgrupp med tre personer var kärnan och dessa tre personer ledde sedan ett arbete i varsin grupp. Det var den utvecklingsgruppen som deltog i de utvecklingsseminarier som Ifous anordnade. Denna lösning möjliggjorde ett brett arbete med hela skolan.

Lärarna har träffats regelbundet i forskningscirkel för att samtala om och reflektera över de didaktiska situationer som har planerats och genomförts i klasserna. I forskningscirkelarna har vi kunnat få stöd av kollegors erfarenheter och de gemensamma reflektioner som uppstått. Vad fungerade och hur vet vi det? Vad ska jag göra mer av? Vad ska jag sluta med? Från forskningscirkelträffarna har varje lärare tagit med sig tankar och reflektioner till sin fortsatta planering och de didaktiska val som har behövt göras. Under programmets gång har alla som arbetar i skolan regelbundet träffats för att öka den gemensamma förståelsen för hur horisontella relationer kan stötta och utvecklas. All personal har också deltagit i workshoppar där vi har tagit del av föreläsningar och fört diskussioner om vad det vi hört och sett innebär för oss i vårt möte med eleverna och i vår undervisning samt hur det kan vidareutvecklas.

Under den inledande fasen, höstterminen 2023, arbetade vi med en strategi som gick ut på att inte hjälpa eleverna för mycket, utan att backa, sitta på händerna och vänta in. Vi identifierade att strategin var framgångsrik när eleverna exempelvis spelade spel, vilket blev synligt när de stötte på svårigheter. Då löste de ofta problemet själva eller med enbart lite stöttning. I exempelvis sorterings- eller problemlösningssuppgifter identifierade lärarna däremot att de behövde utveckla olika former av stöd för att eleverna skulle kunna samarbeta med varandra. Det ledde till ett arbete där lärare utvecklade stödstrukturer i form av modellering och vägledning. I detta arbete identifierade lärarna att många elever saknade ord och begrepp, som kan behövas i olika samspelssituationer och i den kommunikation som situationen kräver. Det ledde fram till att lärarna utvecklade nya stödstrukturer, såsom samtalskort, ökat teckenanvändande och ett mer språkutvecklande arbetssätt. Vidare såg lärarna att vissa elever behövde mer stöd och de utvecklade då material med färdiga fraser som eleverna kan använda i sin kommunikation när de samarbetar på lektionen.

Våra lärdomar av medverkan i Ifousprogrammet är att lärarna nu är mer medvetna om hur mycket eleverna faktiskt lär av varandra. I högre grad utmanar lärare i dag sig själva genom att exempelvis prova nya undervisningssätt och de vågar även utmana eleverna oftare. Lärarna uttrycker även att de har utvecklat former för samarbete som gör att de kan bli inspirerade av varandra under kollegiala möten.

Det har också vuxit fram en ökad samverkan mellan klasserna och några av lärarna har schemalagt ett samarbete där de träffas för att planera gemensamma lektioner. En gemensam erfarenhet som skolans personal har gjort i programmet är hur viktigt det är att organisera de miljöer som eleverna befinner sig i, så att de möjliggör och uppmuntrar till samspel. I klassrummen har man möblerat så att fler elever kan sitta runt samma bord och se varandra även när de arbetar med enskilda uppgifter. När de ska samarbeta är det nödvändigt att kunna sitta i grupp eller i par och möblemanget behöver därför vara lätt att anpassa till aktiviteten.

I de mer fria sammanhangen, som raster, har det blivit tydligt att miljön behöver vara inrättad så att den bjuder in till samspel. Skolan har därför möblerat flera platser där flertalet elever kan samlas, utifrån intresse och dagsform. Vill man ha det lite lugnt kan man gå till bibliotekshörnan, där soffor och fåtöljer räcker till många. I en annan del av skolan finns ett biljardbord med soffor och stolar runt omkring, vilket har blivit en populär plats på rasten. I caféet finns många grupper med bord och stolar och här kan eleverna köpa fika, spela spel eller lägga pussel. Lärarna ser en märkbar utveckling av elevernas horisontella relationer, som har vuxit fram under det utvecklingsarbete som har pågått inom ramen för KASK. En tydlig förändring vid en jämförelse med tiden före FoU-programmet är att eleverna oftare umgås i små och stora grupper på rasterna och att allt färre elever väljer att sitta ensamma på rasten med sin surfplatta eller mobiltelefon – något som var vanligt i många klasser tidigare. Kort sagt: Eleverna väljer varandra.

## RESULTAT AV LÄRARNAS UTVECKLING OCH LÄRANDE

Engagemanget i KASK har resulterat i utvecklingsarbeten i tre spår med fokus på undervisning, delaktighet och lärande. Arbetet har stärkt lärarnas kompetens, vilja och förmåga att driva utvecklingsarbete. Generellt kan verksamhetsledning och rektorer identifiera att talet om undervisning och elevsyn har ett större utrymme i dag än tidigare. När lärare träffas talar de om undervisningen och om hur de tillsammans kan skapa en motiverande och meningsskapande lärmiljö. Samarbetet mellan kollegor har förbättrats och fördjupats genom att lärarna i högre grad samarbetar om undervisning. Lärarna beskriver även att de upplever att de i högre grad lyckas skapa en mer nyfiken atmosfär i klassrummet numera och när svårigheter uppstår, försöker lärare och elever lösa dem tillsammans. Lärarna upplever att elevernas delaktighet och förståelse för sina möjligheter har ökat, vilket har lett till att eleverna är mer nyfikna och intresserade.

## SLUTKOMMENTAR FRÅN VERKSAMHETSCHEF

Det har varit mycket värdefullt att delta i detta FoU-program för att tydligare sätta fokus på kunskapsuppdraget i den anpassade gymnasieskolan. Jag kan se en tydlig utveckling inom de områden som har varit föremål för insatser i programmet, men deltagandet har också bidragit till ett mer allmänt fokus på den anpassade gymnasieskolan i Västerås. Med facit i hand skulle jag som medlem i styrgruppen och som övergripande ansvarig för programmet i Västerås tydligare ha följt upp det inledande arbetet. Då hade vi kunnat säkerställa att uppdraget var helt klart och tydligt för samtliga deltagande skolor och att ständig progression skedde på bredden.

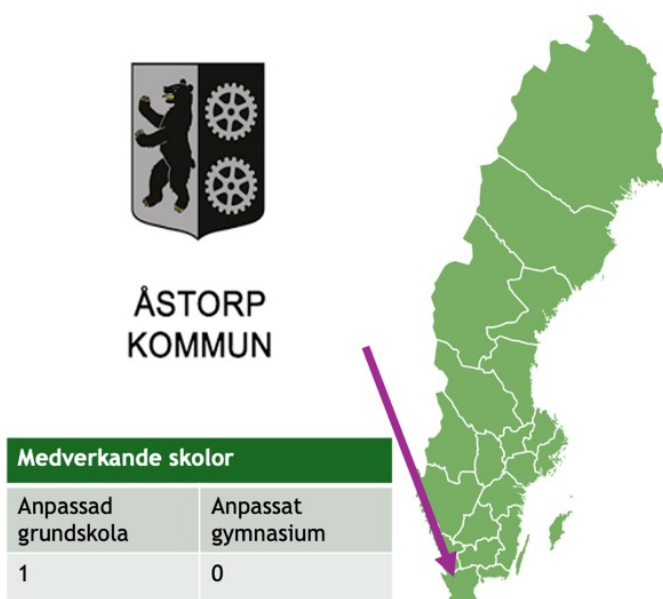
Förutom utvecklingsarbetet med KASK har förvaltningen arbetat med en parallell utredning om hur en mer likvärdig och kvalitativ anpassad gymnasieskola skulle kunna organiseras. Erfarenheterna och lärdomarna av FoU-programmet har stöttat det arbetet. Arbetet med KASK har skapat ett fokus dels på elever i den anpassade gymnasieskolan, dels på hur vi skapar en motiverande och meningsskapande lärmiljö. Samarbetet mellan rektorer har fördjupats och det finns nu en större kunskap om undervisning i den anpassade gymnasieskolan och om hur utvecklingsarbete kan bedrivas. Detta är faktorer som stöttar och kommer att fortsätta stötta det vidare gemensamma arbetet med att skapa en mer likvärdig och kvalitativ anpassad gymnasieskola överlag. En del i detta är hur vi jobbar med framtida organisering och ledning av den anpassade gymnasieskolan.

Förvaltningen kommer att ha fortsatt fokus på det pedagogiska uppdraget i anpassad gymnasieskola. Vi behöver tillsammans skapa så bra förutsättningar som möjligt, för att denna elevgrupp ska lyckas så bra som möjligt.

# ÅSTORPS KOMMUN: KOMMUNIKATION OCH SAMARBETE FÖR MÅNGSIDIGA INSIKTER

Anna Meurling Alriksson, utbildningschef

Karin Hansson, rektor



## BAKGRUND

FoU-programmets slutrapport markerar avslutningen på ett treårigt utvecklingsarbete inom Åstorps anpassade grundskola, men samtidigt starten på ett fortsatt arbete där en struktur och kontinuitet har skapats. Initiativet togs av en förstelärare som såg möjligheten att delta i ett forsknings- och utvecklingsprogram, med målet att förbättra undervisning och lärande för eleverna. Genom att anta denna möjlighet har vi inte bara utvecklat vår egen verksamhet, utan också skapat en plattform för samarbete och innovation på en regional nivå.

Åstorps kommun är en kommun i nordvästra Skåne med 16 500 invånare. Under bildningsförvaltningen, se figur 13, finns fyra skolområden som omfattas av förskolor, grundskolor, en anpassad grundskola och modersmålsenheten. Inom förvaltningen finns också vuxenutbildningen, den centrala resursenheten samt kultur- och fritidsavdelningen. I förskolan är det 897 barn och i grundskolan 2 216, varpå 32 elever tillhör den anpassade grundskolan. I den anpassade grundskolan finns elever i årskurs 1–9, lokaliserade på två av kommunens grundskolor.



Figur 13. Organisationsskiss för bildningsförvaltningen i Åstorp.

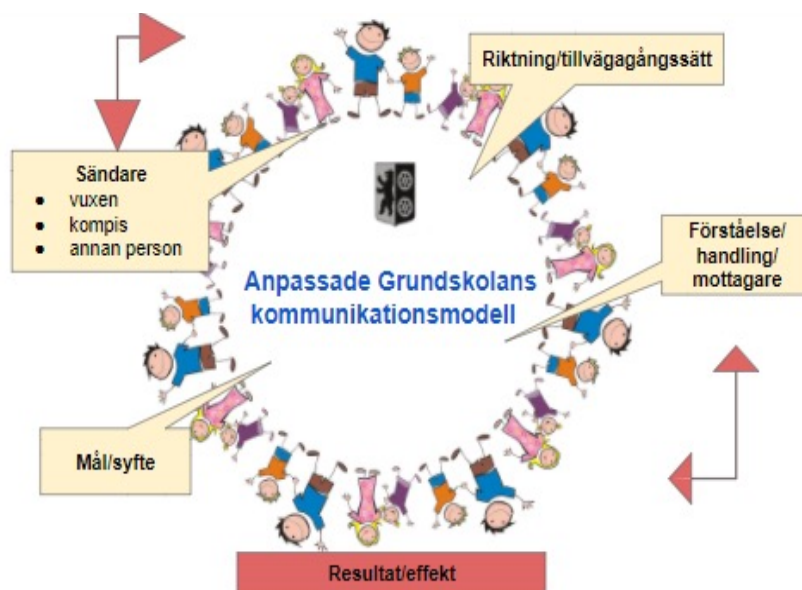
Inledningsvis såg vi deltagandet som en unik chans att möta de specifika behov och utmaningar som kännetecknar anpassad grundskola. Det innebar att det var ett riktat program för den anpassade grundskolan. Genom att involvera närliggande kommuner och skapa ett regionalt ”Skåne-team” har vi etablerat ett nätverk som har fördjupat den pedagogiska dialogen, breddat vårt perspektiv och stärkt samverkan över kommungränserna. Detta gemensamma arbete har gett oss möjlighet att ta del av nya forskningsrön, utveckla metoder och skapa en mer inkluderande och stöttande lärmiljö för våra elever. Utgångspunkten för programmet har varit vår kommunala anpassade grundskola, som omfattar årskurs 1–9.

Genom att tillsätta en mångsidig utvecklingsgrupp, bestående av både ledare och pedagoger från såväl skola som fritidshem, har vi säkerställt att arbetet varit strategiskt förankrat och operativt genomförbart. Under programmets gång har vi mött både möjligheter och utmaningar, men genom ett målmedvetet och strukturerat utvecklingsarbete har vi sett tydliga förbättringar i såväl kvalitet som samsyn inom vår verksamhet. I den anpassade grundskolan har huvudfokus varit att öka elevernas kommunikation genom att utveckla undervisningen. Att arbeta utifrån det fokusområdet har gett goda möjligheter att använda det värdeskapande lärandet som en del i elevernas utveckling.

## KOMMUNIKATIONENS KRAFT

Arbetet inom FoU-programmet har följt en systematisk metodik, där all personal genom regelbundna workshoppar, föreläsningar och handledning har fördjupat sin pedagogiska kompetens. I arbetet har vi utgått från befintliga forskningsrön och anpassat dessa till vår skolas specifika behov. Under programmets gång har vi lyssnat till föreläsare såsom Maria Wiman och Daniel Östlund och haft stöd av författaren Denice Sverlas bok *När elevsynen lyfter lärandet* (2023) som underlag i utvecklingsarbetet.

En central del av genomförandet har varit att granska och systematiskt utveckla undervisningen genom en forskningsbaserad metodik i klassrummet och på fritidshemmet. Genom forskningscirklar har vi kontinuerligt utvärderat och justerat våra strategier för att optimera effekterna för eleverna. Vi har använt oss av lärande samtal och reflekterande praktik för att utveckla vår undervisning och skapa en mer inkluderande lärmiljö. Åstorps anpassade grundskola har tagit fram en kommunikationsmodell, se figur 14, som har använts vid planering, utvärdering och utveckling av undervisningen. Det är tre olika delar som har varit tongivande i processen, där del ett var själva framtagandet av modellen i syfte att få eleverna att nå en ökad kommunikation. Del två innehöll användandet av kommunikationsmodellen i undervisningen och slutligen handlade del tre om huruvida undervisningen hade utvecklats med hjälp av kommunikationsmodellen.



Figur 14. Kommunikationsmodell för planering, utvärdering och utveckling av undervisningen.

Ett viktigt inslag i genomförandet har varit samarbetet med andra kommuner genom det regionala Skåne-teamet. Detta nätverk har möjliggjort erfarenhetsutbyte, gemensamma analyser och utveckling av pedagogiska strategier. Erfarenhetsutbytet har inneburit att pedagoger har haft möten med fokus på undervisning, både digitalt med föreläsare och genom besök i varandras verksamheter. Elever har också haft olika typer av träffar för att öka kommunikationen och skapa värdefulla aktiviteter. De har byggt broar och lärt känna varandra inför gymnasiet. Flera elever har åkt skridskor, spelat bowling och haft disco tillsammans. Dessa aktiviteter har krävt planering, inbjudningar och förberedelser, som eleverna har genomfört med stöd av pedagogerna. Parallellt har vi arbetat med att skapa en förståelse för forskningsresultat, där våra medarbetare har fått verktyg för att tillämpa vetenskapliga insikter i sin dagliga praktik. Vi har också integrerat kompetensutveckling genom digitala verktyg och fortbildningsinsatser.

### Utmaningar och prövningar

En av de största utmaningarna har varit att engagera samtliga medarbetare i regelbundna möten och kompetensutvecklingsaktiviteter. Trots att kompetensdagar har använts som ett verktyg har de inte räckt till, vilket har lett till minskat deltagande från fritidshemmet och försvagat det tvärprofessionella samarbetet. En annan svårighet har varit att avsätta tillräckliga resurser för att balansera kvalitetsutveckling med de dagliga utmaningarna i verksamheten. Det har stundtals varit påfrestande för personalen att hantera denna balans, men programmet har tydliggjort vikten av strukturer och prioriteringar som stöttar ett långsiktigt utvecklingsarbete.

## LÄRDOMAR OCH FORTSATT UTVECKLING PÅ ELEV-, PEDAGOG- OCH FÖR- VALTNINGSNIVÅ

Programmet har upplevts som en central del i vår utvecklingsresa, där samtliga deltagare har betonat vikten av att arbeta mot gemensamma mål och att programmet gjort en påtaglig skillnad i vår verksamhet. Det faktum att programmet specifikt riktade sig till anpassad grundskola skapade en gemensam grund för arbetet. Deltagarna kunde läsa litteratur och samarbeta med andra utan att behöva anpassa innehållet från grunden. Det riktade fokus som programmet erbjöd möjliggjorde en djupare förståelse för verksamhetens möjligheter och utmaningar. Den tydliga inriktningen ökade deltagarnas engagemang och upplevelse av programmets relevans och betydelse.

Under programmets gång har vi sett betydande förbättringar i både kunskap och attityder inom verksamheten. Deltagarna upplever att de har tillägnat sig ny kunskap och förändrat sitt förhållningssätt till undervisning och ledarskap.

Vi är stolta över att sätta Åstorps anpassade grundskola på kartan, vilket återspeglar vårt fokus på kvalitet och utveckling. Genom noggrann planering och strukturerad tidshantering har vi skapat en miljö som främjar lärande. Denna insats har lett till en ökad samsyn på undervisning och bedömning, vilket stärker kvaliteten i det dagliga arbetet. Ett särskilt fokus har lagts på att förbättra vår syn på elevernas individuella behov och styrkor. Det har resulterat i en mer inkluderande och stöttande lärmiljö, vilket i sin tur har ökat engagemanget och motivationen hos våra medarbetare.

Framåt strävar vi efter att utveckla vår undervisningsmetodik ytterligare och att stärka samarbetet mellan lärare och elever. Vårt mål är att varje elev ska nå sin fulla potential i en miljö som inspirerar till lärande och där alla känner sig välkomna. Programmet har främjat en kultur av innovation och utveckling i våra arbetslag. Lärare och andra pedagoger har testat och utvärderat nya undervisningsmoment i sina team, vilket har lett till förbättringar och högre kvalitet för den enskilda eleven. Detta arbete har resulterat i både märkbara och mätbara resultat, särskilt i situationer där man tidigare har upplevt sig vara i ett låst läge.

Även ledarskapshandlingar har utvecklats. Ett nära och verksamhetsnära ledarskap har blivit en central del av arbetet, där rektorer och andra ledare har fokuserat på att följa upp och utvärdera verksamheten utifrån samma strukturerade upplägg. Utvecklingsarbetet har lett till förbättrade samarbeten både inom kommunen och mellan olika kommuner. Genom vårt Skåne-team har pedagoger haft möjlighet att dela erfarenheter på ett strukturerat sätt, vilket har lett till ett pedagogiskt utbyte av hög kvalitet. Nätverket har också gynnat eleverna, som har fått möta varandra i olika sammanhang och därigenom vidgat sina perspektiv. Detta har förberett eleverna inför framtida utmaningar, såsom övergången till anpassat gymnasieprogram eller meningsfull fritid, där de kan mötas i andra sammanhang. Eftersom vår kommun är relativt liten har även samverkan med föreningar bidragit till att stärka elevernas utveckling. Denna samverkan har inneburit att fler resurser kunnat användas effektivt och att eleverna har fått ett bredare stöd i sin utveckling. Några elever har spelat innebandy och en del elever har deltagit på pensionärsträffar i kommunen.

Programmet har erbjudit värdefulla insikter och lärdomar om verksamhetens specifika behov och utvecklingsmöjligheter. Särskilt framträdande har betydelsen av kontinuitet och strategisk planering varit för att förverkliga programmets mål. Genom regelbundna pedagogmöten har vi sett en positiv utveckling av undervisningens kvalitet och ökat samarbete mellan olika yrkesgrupper, vilket har bidragit till en mer samordnad insats för elevernas bästa.

Ett centralt fokus har varit att utveckla en värdeskapande undervisning, som främjar elevernas kommunikativa förmåga. Denna ansats har gjort att undervisningen har känts mer relevant och verksamhetsnära, vilket har ökat engagemanget hos både elever och personal. Samtidigt har bristen på omfattande forskning inom anpassad grundskola identifierats som en utmaning, vilket har påverkat möjligheten att systematiskt utvärdera undervisningens effekter. En annan viktig lärdom är betydelsen av långsiktighet i det pedagogiska utvecklingsarbetet. Förändringsprocesser tar tid och kräver uthållighet, men genom kontinuerligt arbete och strategiskt fokus blir resultaten allt tydligare. Att bibehålla denna riktning är avgörande, särskilt när vardagliga utmaningar riskerar att ta över. Åstorps anpassade grundskola måste därför fortsätta att utveckla och säkra undervisningens kvalitet i alla lägen.

## FORTSATT UTVECKLING OCH VÄGEN FRAMÅT

Programmet har genererat flera insikter som kan användas för att stärka verksamheten. En av de viktigaste framgångsfaktorerna är vikten av teambaserat arbete med kontinuerlig utvärdering och täta avstämningar. Ett verksamhetsnära, målstyrt pedagogiskt utvecklingsarbete har ökat samsynen och förståelsen mellan olika professioner, vilket har skapat en mer sammanhållen och effektiv undervisningsmiljö.

En gemensam elevsyn, sammanfattad i begreppet ”Tänk OM”, har varit central i detta arbete. Denna syn betonar höga förväntningar på elevernas förmågor, vilket har lett till förbättrade prestationer och stärkt relationen mellan skola och hem.

Genom att involvera föräldrarna i denna vision har de blivit en naturlig del av det fortsatta lärandet. Samarbetet med grannkommuner har också varit en framgångsfaktor.

Pedagogiskt utbyte har bidragit till en kultur av delande och stöd i utmanande situationer. Eleverna har dessutom fått delta i värdeskapande aktiviteter tillsammans med kamrater från andra kommuner, vilket har förberett dem inför anpassade gymnasier och framtida utmaningar.

För att säkerställa att programmets resultat blir bestående behöver det pedagogiska utvecklingsarbetet få en tydlig och systematiserad struktur. Regelbunden planering, genomförande och utvärdering är avgörande för att synliggöra framgångar och identifiera områden som kräver förbättring.

För att följa upp programmets effekter planeras strukturerade avstämningar på olika nivåer:

- Skolledarnivå: Fokus på ledarskapets roll i att stötta och utveckla arbetet.
- Lärarnivå: Analys av undervisningsmetoder och samarbete inom arbetslaget.
- Elevnivå: Utvärdering av elevernas lärande, motivation och trivsel.

## SLUTSATSER

Trots de utmaningar som har identifierats har programmet varit framgångsrikt i att lyfta vikten av strategisk planering, kontinuerligt samarbete och målfokuserad undervisning. Erfarenheterna har tydliggjort att förändringsarbete tar tid och kräver uthållighet, men att det med rätt fokus och engagemang är möjligt att skapa en bestående skillnad för både elever och personal.

Åstorps anpassade grundskola har nu en stabil grund att bygga vidare på för att säkerställa en högkvalitativ undervisning och en fortsatt positiv utveckling. Skåne-teamet kommer att fortsätta sin samverkan för att bredda kompetensen inom yrket och verksamhetsutvecklingen. För eleverna planeras aktiviteter för att bygga vidare på relationer och öka kommunikationen på olika nivåer.

Gemensamma utbildningsdagar med pedagogerna kommer att fortsätta för att hålla kvar elevernas möjlighet att stärka kommunikationen och att utveckla undervisningen. På förvaltningsnivå finns ett långsiktigt syfte av att hålla kvar samverkan mellan kommunerna. Stöd och förutsättningar krävs för att lyckas med att hålla hög kvalitet i den anpassade grundskolan.

Detta kapitel sammanfattar våra lärdomar, erfarenheter och resultat. Vi har reflekterat över de effekter som programmet har haft, både på individ- och organisationsnivå, samt identifierat framtida utvecklingsmöjligheter. Genom att lyfta fram insatsernas påverkan på elever, pedagoger och ledarskap hoppas vi inspirera till fortsatt utvecklingsarbete inom både vår egen och andra verksamheter. Vi ser fram emot att fortsätta detta arbete med fokus på utveckling och inkludering.

## AVSNITT 3: RESULTAT OCH LÄRDOMAR

# PLANERADE OCH GENOMFÖRDA FORSKNINGSTUDIER

Daniel Östlund, professor i pedagogik med inriktning specialpedagogik, Högskolan Kristianstad

Nina Klang, professor i pedagogik, Mälardalens universitet

Anna-Lena Andersson, universitetslektor, Mälardalens universitet



## BAKGRUND OCH TIDIGARE FORSKNING

Kunskapsuppdraget i de anpassade skolformerna är en ständigt återkommande fråga i forskningen. Av tradition har undervisningen i stor utsträckning fokuserat på funktionella färdigheter, såsom att sköta sin hygien eller följa skolans rutiner. Över tid har fokus skiftat mer mot akademiska kunskaper (Browder m.fl., 2003a; Wåger & Bagger, 2024).

Ett större fokus på akademiska kunskaper har också lett till en diskussion om hur sociala och funktionella färdigheter kan få utrymme i en sådan undervisning (Moljord m.fl., 2018; Östlund, 2012). Kunskapsuppdraget i de anpassade skolformerna är därför komplext och motiverar behovet av att få en djupare förståelse för hur lärare i de anpassade skolformerna resonerar om didaktiska val i relation till sin undervisning.

### Övergripande syfte och frågeställningar

Syftet med FoU-programmet är att bidra med kunskap om hur undervisning för elever mottagna i anpassade skolformer (anpassad grund- och gymnasieskola) kan utvecklas/utformas i relation till lokala förutsättningar för att öka elevernas förutsättningar att nå skolformernas övergripande och kursplanespecifierade mål.

- Vad kännetecknar de undervisningspraktiker som har utvecklats inom programmet utifrån ett didaktiskt perspektiv?
- Hur kan lärare stöttas i att utveckla sin medvetenhet om didaktiska val och en förmåga att öppet pröva och värdera dessa i relation till elevers utveckling mot målen?
- Hur kan ett ömsesidigt förhållande mellan: (I) lokala kontextuella faktorer; (II) utveckling av ett lokalt utvecklingsarbete samt (III) utveckling av specifika undervisningspraktiker beskrivas och förstås?

### **Teoretiska utgångspunkter för lärares undervisningspraktiker och didaktiska val**

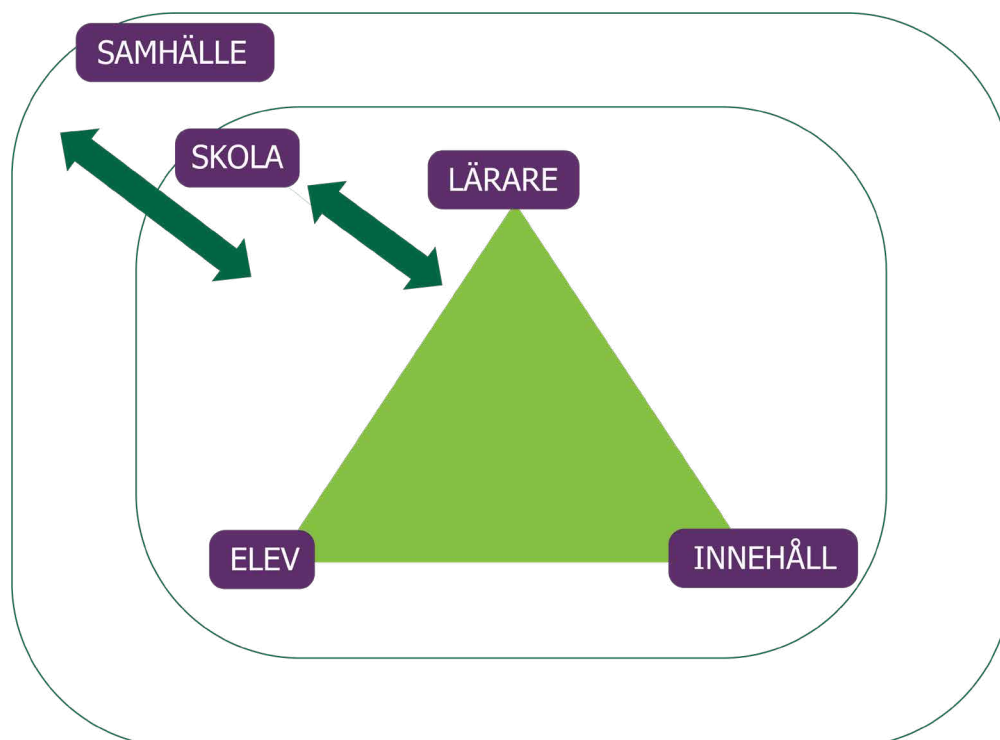
I det här programmet, särskilt i studie 1 och 2, är synen på lärares didaktiska val i ljuset av modellen för den didaktiska triangeln (Kansanen, 1999; 2003; Kansanen & Meri, 1999), se figur 15. Modellen består av tre komponenter: elev, lärare och innehåll/undervisningsstoff, som alltid är närvarande i undervisning. Undervisningsprocessen beskrivs som ett samspel mellan undervisning (lärarens aktiviteter), studier (elevens aktivitet) och en lärandeprocess (teaching–studying–learning process).

Relationen mellan elev och undervisningsinnehåll, det vill säga elevens aktivitet, förväntas leda till lärande och utveckling hos eleven. Det är också denna relation som läraren genom sin undervisning skapar förutsättningar för. Lärares fokus på elevens relation till innehållet i undervisningen kallas den didaktiska relationen. Det är denna relation som modellen lyfter fram som central i lärarprofessionen:

*To concentrate on the relation between the student and the content or on studying is, however, the core of a teacher's profession.*

(Kansanen, 2003)

Därmed behöver lärares didaktiska val ses i relation till innehållet för undervisningen och till de elever som deltar i den. För att dessutom förstå hur samhällets normer och utbildningens struktur påverkar elevers lärande i relation till omvärlden och samhället, används Öhman's (2014) utvidgade didaktiska modell, se figur 15.



Figur 15. Utvecklad didaktisk triangel, samhällskontext (Fritt återgivet från Öhman, 2014, s. 40).



Modellen kan synliggöra hur undervisningens funktion sträcker sig bortom klassrummets normer och värden. Med tanke på att lärare didaktiska val har betydelse för hur elever möter undervisningens innehåll och ges möjlighet att utveckla en förståelse, blir det möjligt att studera utbildning både som en individuell och en social process. Öhmans modell betonar att utbildning är mer än kunskapsförmedling, eftersom utbildning fungerar som en socialisationsprocess där både normer, värderingar och delaktighet skapas. Det innebär att lärare behöver vara medvetna om hur deras didaktiska val påverkar elevernas möjlighet att utveckla självständighet, agens och kritiskt tänkande.

För att få en djupare förståelse för de anpassade skolformernas kunskapsuppdrag används även Gert Biestas teori om utbildningens tre dimensioner (Biesta, 2011; 2020). Den erbjuder en analytisk ingång för att förstå hur undervisningen i anpassade skolformer inte bara handlar om kunskapsöverföring, utan även om att integrera elever socialt och att stötta deras utveckling som självständiga individer med en egen agens och röst:

1. **Kvalificering** handlar om att eleverna utvecklar kunskaper, färdigheter och kompetenser, som gör dem redo för arbetsliv, vidare studier, samhällsdeltagande och personliga livsmål.
2. **Socialisering** handlar om att elever introduceras i och blir en del av gemensamma normer, värderingar och kulturella traditioner, vilket gör det möjligt för dem att delta aktivt i sociala gemenskaper.
3. **Subjektifiering** innebär att elever ges möjlighet att utvecklas som självständiga subjekt med en egen röst, egna perspektiv och en förmåga att agera och ta ansvar i relation till andra människor och till samhället.

De tre funktionerna är centrala för att förstå vad utbildning bör sträva efter och varför utbildning och undervisning inte kan reduceras enbart till en fråga om kunskapsöverföring eller social kontroll. Enligt Biesta är utmaningen i all utbildning att balansera dessa tre funktioner, så att elever ges möjlighet att utvecklas som kunniga, socialt integrerade och självständiga individer.

Sammanfattningsvis syftar didaktiska val på de medvetna beslut som lärare fattar om vad som ska undervisas (innehåll), hur undervisningen ska genomföras (metod) och varför detta är relevant i ett visst sammanhang (syfte). Sådana val formas i relation till elevernas behov och förutsättningar, men också i relation till styrdokument och övergripande utbildningsideal.

I forsknings- och utvecklingsprogrammet KASK har vi studerat kunskapsuppdraget i anpassade skolformer ur olika perspektiv i tre delstudier. Tillsammans skapar de tre teoretiska ramverken (Biesta, 2011, 2020; Kansanen & Meri, 1999; Öhman, 2014) en analytisk modell, som synliggör undervisningens olika funktioner. Det gör de genom att fokusera på hur undervisningen genom FoU-programmet:

1. Utvecklar elevers förståelse för ämnesinnehåll
2. Utvecklar elevers socialiseringsprocesser
3. Utvecklar elevers självständighet.

## Teoretiska utgångspunkter för koppling mellan lokala kontexter, utvecklingsarbete och undervisningspraktiker

I studie 3 ligger fokus på hur lokala kontexter och professionella lärprocesser formar undervisningsutvecklingen. Lärares didaktiska val kan vara tätt sammankopplade med specifika förutsättningar för undervisningen i anpassad skola. Nationellt varierar antalet elever som är inskrivna i de anpassade skolformerna. Utöver speciallärare/lärare arbetar i allmänhet också elevassistenter i verksamheten och de har ansvar för såväl undervisningen som för andra, mer omsorgsinriktade, aktiviteter (Östlund m.fl., 2021). Elevassistenter har sällan någon pedagogisk utbildning eller tidsmässig möjlighet att delta i planeringen av undervisningen. Lärares didaktiska val kan därför påverkas av sådana faktorer.

En utgångspunkt för vår forskningsinsats är att lokala utvecklingsprocesser, i det här fallet undervisningsprocesser, är en flerdimensionell process som sker i dialog med en kontext. Eftersom de utvecklingsgrupper som deltar i programmet utgör en del av sådana sammanhang, är de betydelsefulla för att förstå hur de lokala undervisningsprocesserna gestaltar sig.

För att förstå hur skolutvecklingsarbete inom anpassade skolformer tar form i praktiken, utgår vi från Stephen Balls teori om *policy enactment* (Ball m.fl., 2012) Den belyser att en policy inte i strikt mening kan implementeras ovanifrån, utan behöver omskapas och förhandlas i relation till skolors lokala sammanhang. Ball identifierar fyra kontextuella dimensioner som påverkar hur en policy tolkas, formas och omsätts i skolors vardag:

- **Den situerade kontexten** innefattar skolans historia och struktur, exempelvis om det är en verksamhet med lång erfarenhet av undervisning för elever i anpassad skola eller en nyetablerad verksamhet. Hit hör också hur de anpassade skolformerna är organiserade i förhållande till övrig skolverksamhet.
- **Den professionella kulturen** rymmer de normer, värden och föreställningar som präglar lärarkollegiet, exempelvis hur utbildning för elever i anpassad skola förstås och värderas inom skolorganisationen.
- **Den materiella kontexten** utgörs av fysiska och ekonomiska resurser såsom tillgång till anpassade lokaler, lärares utbildningsnivå och personalresurser.
- **Den externa kontexten** inkluderar bredare samhällsliga och kommunala faktorer, till exempel hur stor andel av eleverna i kommunen som går i anpassad skola, kommunens skolorganisationsmodell samt befolkningssammansättning och utbildningsnivå.

Tillsammans utgör dessa faktorer en analytisk ram för att förstå varför undervisningspraktiker ser olika ut. De ger också en bild av hur utvecklingsarbete inom ramen för anpassade skolformer påverkas av lokala förutsättningar, professionella tolkningar och organisatoriska strukturer.

## METOD OCH RESULTAT

Nedan följer en redogörelse för samtliga studier som har genomförts inom ramen för FoU-programmet KASK (studie 1, 2 och 3), med särskilt fokus på syfte och frågeställningar, metod samt resultat och slutsatser.

### Studie 1. Vad karakteriserar pedagogers undervisningspraktiker och didaktiska val?

För att få en förståelse för de medverkande pedagogernas undervisningspraktiker och didaktiska val, har de loggböcker som deltagarna har utvecklat i programmet analyserats i studie 1, som innefattar två delstudier.

Även studie 2, se s. 70, har undervisningspraktiker och didaktiska val i fokus. Där har två mikrostudier genomförts i två klassrum med fokus på elevernas matematiska utveckling och pedagogernas språkutvecklande arbetssätt.

#### Metod

##### Översikt över de producerade loggböckerna

Loggböckerna utgör en viktig del av datainsamlingen, där pedagogerna har reflekterat över sina erfarenheter och didaktiska val. Dessa loggböcker har sammanställts för att få en översikt av den insamlade dokumentationen och pedagogernas deltagande i utvecklingsarbetet inom anpassad grundskola (AG) och anpassad gymnasieskola (AGy).

Genom en analys av dessa loggböcker och deltagarfördelning kan vi identifiera återkommande mönster och didaktiska strategier i de undervisningspraktiker som har utvecklats inom programmet. Fokus ligger på hur pedagogerna reflekterar över undervisningen, vilka didaktiska val de gör och hur de skapar progression i lärmiljön.

I det här projektet har insamlad dokumentation och pedagogers arbete utgjort grunden för datainsamlingen. Tabell 3 ger en överblick av antalet deltagare, utvecklingsgrupper och insamlade loggböcker inom anpassad grundskola (AG) och anpassad gymnasieskola (AGy), redovisat per skolform. Deltagare definieras här som det totala antalet pedagoger som har medverkat i forsknings- och utvecklingsarbetet, uppdelat på skolform och i sin helhet. Utvecklingsgrupper avser de pedagogiska team som tillsammans har arbetat för att utveckla undervisningen inom respektive skolform.

	<b>AG</b>	<b>AGy</b>	<b>Varav både AG och AGy</b>	<b>Totalt</b>
<b>Deltagare</b>	86	79		165
<b>Utvecklingsgrupper</b>	17	10		27
<b>Loggböcker</b>	48	42		90
<b>Kommuner/Regioner</b>	4	3	2	7

Tabell 3. Sammanfattning av antalet deltagare från AG och AGy samt antal loggböcker.

För att ge en tydlig överblick av den insamlade datan har en sammanställning av loggböcker och deltagarfördelning per kommun/region och skolform utformats, se tabell 3. Fördelningen i tabellen baseras på skolform, där både anpassad grundskola och anpassad gymnasieskola är representerade.

Begreppet loggböcker handlar om de reflekterande anteckningar som deltagarna har dokumenterat i sina respektive verksamheter. Dessa loggböcker innehåller värdefulla insikter och erfarenheter hos de pedagoger som har varit delaktiga i forsknings- och utvecklingsarbetet.

Deltagare definieras som de pedagoger som aktivt har medverkat i programmet genom att delta i forskningscirkel och andra aktiviteter inom ramen för programmet. Tabell 4 ger en detaljerad bild av hur både loggböcker och deltagare är fördelade över olika kommuner/regioner, samt vilken skolform de representerar. Den visar också hur omfattningen av datainsamlingen varierar mellan de geografiska områdena och de olika skolformerna, vilket ger en tydligare förståelse för spridningen och representationen av materialet i studien.

Kommun/Region	Loggböcker (antal)	Deltagare	Skolform
Stockholm	22	46	Anpassad gymnasieskola
Stockholm	16	40	Anpassad grundskola
Klippan	9	6	Anpassad grundskola
Bjuv	6	2	Anpassad grundskola
Åstorp	2	6	Anpassad grundskola
Ulricehamn	9	16	Anpassad grundskola
Västerås	12	27	Anpassad gymnasieskola
Kristianstad	6	6	Anpassad gymnasieskola
Kristianstad	12	10	Anpassad grundskola

Tabell 4. Loggböcker och deltagarfördelning per kommun/region

### Innehållsanalys av loggböckerna

Innehållsanalys är en forskningsmetod som används för att undersöka kvalitativa data genom att identifiera återkommande teman och mönster i textmaterialet. I det här FoU-programmet har vi använt en kvalitativ innehållsanalys med fokus på manifest innehållsanalys (Elo & Kyngäs, 2008). Det innebär att textens tydliga och märkbara drag har analyserats. Enligt Graneheim och Lundman (2004) innebär denna analysprocess att forskarna aktivt tolkar och strukturerar textens innehåll för att upptäcka mönster och samband, snarare än att söka efter en objektiv sanning.

Detta arbetssätt är särskilt värdefullt i praktisk forskning, där insikterna kan bidra till utveckling av både undervisning och didaktiska strategier. Metoden gör det möjligt att belysa centrala teman i de insamlade loggböckerna och att synliggöra lärdomar och didaktiska val utifrån deltagarnas reflektioner.

För att systematisera analysen har programvaran *NVivo 15* använts som ett stöd för kodning, kategorisering och tematisering av data. Programvaran möjliggör en mer strukturerad hantering av stora textmängder, genom att organisera och visualisera mönster i loggböckerna. Programvaran har använts för att identifiera återkommande begrepp, teman och relationer, vilket har ökat tydligheten i analysen och gjort den möjlig att följa och upprepa av andra. I FoU-programmet har en konventionell innehållsanalys använts, där materialet har kategoriserats utifrån loggböckernas innehåll. Metoden har valts för att få en djupare förståelse för hur deltagare reflekterar över sin undervisningspraktik och för att synliggöra mönster i de didaktiska val som dokumenterats i loggböckerna.

Loggböckerna strukturerades utifrån tre huvudområden:

- A. Didaktisk situation (Vad gjorde vi?)
- B. Synliga tecken på lärande hos elever (Vad såg vi hos vår elev/våra elever?)
- C. Framåsyftande planering (Vad ska vi tänka på till nästa gång?)

Analysen i loggböckerna har genomförts i fem steg (Graneheim & Lundman, 2004):

1. **Datareduktion och organisering.** I den här fasen granskades och organiserades materialet i en inledande genomläsning av samtliga loggböcker. Material som exempelvis bilder och andra noteringar märktes och placerades i egna filer. Analysen fokuserades på deltagarnas reflektioner över didaktiska val, medan bilderna var viktiga för att få en fördjupad förståelse.

2. **Kodning och identifiering av meningsbärande enheter.** Texten delades in i meningsbärande enheter, vilket innebar de avsnitt i loggböckerna som innehöll relevanta observationer, reflektioner och beskrivningar av undervisningssituationer. Varje meningsbärande enhet kodades med en etikett, som sammanfattade innehållet. Exempel på koder är självförtroende och delaktighet, differentierade undervisningsstrategier, stöd i socialt samspel och vardagserfarenhet och autonomi.
3. **Kategorisering och strukturering.** Koderna grupperades i överordnade kategorier, där likheter och skillnader mellan enheterna analyserades. Kategorierna konstruerades för att vara homogena inom kategorin, och heterogena mellan varandra. Ett exempel är kategorin Att främja självständighet och delaktighet, där koder som ge två val, kontrollerad valmöjlighet och elev initierar kommunikation samlades. Dessa kodade enheter sorterades vidare i underkategorier som Stöd för elevens egna val, där elever ges val under exempelvis måltider, och Lärarledda aktiviteter med fokus på initiativtagande, där undervisningen utformas så att eleverna själva tar initiativ att kommunicera, med hjälp av till exempel iPad eller kommunikationskortor.
4. **Tematisering och analys av samband.** Kategorierna organiserades sedan i övergripande teman. De formades av mönster i loggböckerna, som speglade deltagarnas didaktiska val i undervisningspraktiken. Underteman identifierades enligt samma procedur. Till skillnad från underteman har övergripande teman en högre abstraktionsnivå och sammanlänkar flera kategorier. Ett exempel på ett övergripande tema är Didaktiska situationer och gränser, där olika sätt att stötta elevernas utveckling genom undervisningssituationer lyfts fram. Ett undertema i detta tema är Att främja självständighet och valmöjligheter genom lärarledda aktiviteter, där lärarna beskriver hur de planerar undervisning som ger eleverna möjlighet att göra egna val i både välbekanta och nya sammanhang.
5. **Reflektion och analys.** Under analysprocessen har resultaten granskats och diskuterats inom forskargruppen med hjälp av analytisk triangulering. Metoden innebär att flera forskare oberoende av varandra analyserar samma material för att identifiera likheter och skillnader i kodningen och tematiseringen (Patton, 2015). Syftet är att minska påverkan av subjektivitet och förförståelse hos forskaren och att säkerställa att analysen är trovärdig och reproducerbar.

För att genomföra en sådan triangulering har *NVivo 15* använts som stöd för att systematisera kodningarna och att analysera sambanden mellan identifierade teman. Först analyserades och kodades enskilda loggböcker individuellt av oss forskare, utan att vi hade tillgång till varandras kodningar. Därefter jämförde vi och utvärderade varandras kodning, för att undersöka i vilken mån de stämde överens. Eventuella skillnader identifierades och hanterades genom att gemensamt diskutera, justera och revidera kodningsstrukturen. Genom det systematiska och cykliska analysförfarandet minskade risken för att forskningsresultatet skulle bli missvisande. I stället erbjöds en mer transparent och metodologiskt tillförlitlig kvalitativ analys.

### Delstudie 1a

Artikeln "What are priorities and didactic choices of teachers at schools for Swedish students with Intellectual disability? A study of teacher-initiated professional development in a Swedish context" (Andersson m.fl., 2025), beskriver en studie av lärares didaktiska val i anpassad grundskola och anpassad gymnasieskola. Studien utgår från de ökade kraven på akademiska kunskaper för elever med IF, samtidigt som funktionella färdigheter är en central del av undervisningen.

Enligt skollagen (SFS 2010:800) har elever med IF rätt till en anpassad utbildning utifrån *Läroplan för anpassad grundskola (Lgra22)* (Skolverket, 2024b) och *Läroplan för anpassad gymnasieskola (Gy25)* (Skolverket, 2025b). I Sverige finns det cirka 25 000 elever inskrivna i anpassad skolform. Några av dessa elever får sin utbildning inom ämnesområden, till exempel vardagliga färdigheter och estetisk verksamhet, i stället för traditionella skolämnen som matematik och historia.

### Syfte och frågeställning

Studiens syfte är att undersöka dels vilka didaktiska val lärare i anpassade skolformer gör, dels deras förhållningssätt till ökade kunskapskrav i relation till elevers praktiska färdigheter. Studien fokuserade särskilt på hur lärare inom ramen för FoU-programmet identifierar och prioriterar utvecklingsområden för att förbättra sin undervisning.

- Vilka mål anser de lärare som ingår i forskningscirkelarna är relevanta?
- Vilka didaktiska situationer betonar dessa lärare?

### Resultat och slutsatser

Studiens resultat tyder på att lärare i anpassad skolform prioriterar undervisning som stärker kommunikation, självständighet och delaktighet. Lärares kort- och långsiktiga mål fokuserar bland annat på att utveckla elevernas förmåga att uttrycka sig, ta egna initiativ och att använda alternativa och kompletterande kommunikationssätt (AKK).

Lärarna använder olika strukturerade didaktiska strategier för att skapa tillgängliga lärmiljöer, exempelvis tydliga instruktioner, återkommande övningar och anpassat stöd. Ämnesövergripande arbetssätt och samarbete i smågrupper används för att stärka både elevers kunskapsinhämtning och sociala utveckling.

Resultatet redovisar att det finns behov av en fortsatt, kontinuerlig kompetensutveckling och att en samverkan mellan lärare och forskare bidrar till en ökad didaktisk medvetenhet och en förbättrad undervisningskvalitet. Studien understryker behovet av flexibla undervisningsstrategier, individuella anpassningar och en tillgänglig lärmiljö. För att möta de ökade kraven på flexibel och nyanserad undervisning inom anpassad skolform krävs fortsatt forskning och skolutveckling med ett fokus på en balanserad undervisning, där både akademiska och funktionella färdigheter integreras.

### Delstudie 1b

#### Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka hur elever i anpassad skolform beskrivs i pedagogernas loggböcker. Den ska även belysa hur pedagogerna resonerar om sina didaktiska val, kopplat till undervisningsinnehåll och strategier som främjar elevers förutsättningar till lärande.

1. Hur beskrivs eleverna i loggböckerna?
2. Hur resonerar lärare om didaktiska val av undervisningsstrategier?
3. Hur resonerar lärare om didaktiska val av innehåll?

### Resultat och slutsatser

Resultatet i studien visar att lärare i anpassad skolform fokuserar på undervisning som stärker elevers självförtroende, delaktighet och sociala relationer. Anpassningar som aktivitetsbaserat och multimodalt lärande används för att skapa en tillgänglig undervisning, där elevers dagsform och individuella behov beaktas. Lärarna använder strukturerade strategier, som tydliga instruktioner och återkommande övningar, för att stötta elevernas kunskapsutveckling och självständighet.

Trygghet och social interaktion lyfts fram som avgörande för motivation och lärande, där arbete i mindre grupper och ämnesövergripande undervisning främjar både kognitiva och sociala färdigheter. De framhåller också vikten av att koppla undervisningen till elevernas vardagserfarenheter för att öka meningsfullhet och engagemang.

Även denna delstudie visar betydelsen av kontinuerlig kompetensutveckling och samverkan mellan lärare och forskare för att stärka den didaktiska medvetenheten. Resultaten understryker behovet av flexibla undervisningsstrategier och en trygg lärmiljö, där social interaktion främjar lärande. För att möta kunskapsuppdraget inom anpassad skolform krävs fortsatt forskning och skolutveckling, som integrerar akademiska och funktionella färdigheter i meningsfulla sammanhang.

## Studie 2. Lokala undervisningspraktiker och elevers lärande och deltagande

### Metod

I två klassrum vid två olika skolor genomfördes fördjupade studier av didaktiska situationer med hjälp av videoinspelningar och intervjuer. Som underlag använde vi videoinspelningar av lektioner, intervjuer med lärare och elever samt elevproducerat material.

Datainsamlingen skedde under varierande tidsperioder, i genomsnitt två veckor. Tillförlitligheten säkerställdes genom att etablera tydliga rutiner för videoinspelningen, där en kamera riktades mot läraren och en kamera riktades mot de elever som var i fokus för undervisningen.

Ett annat sätt att säkerställa tillförlitligheten var genom att vi forskare följde etablerade riktlinjer för intervjun som metod.

Med stöd av videoobservationerna ville vi följa olika undervisningssituationer, som aktörerna hela tiden var med i och skapade villkoren för. Vi utgick ifrån en föreställning om att undervisningen och den interaktion som pågår där definieras av flera meningsbärande handlingar, som påverkar samspelet. Det kan handla om tal, men också om mer kroppsorienterade handlingar som gester, kroppshållning och framför allt blickar. Betoningen på att det inte enbart var det talade språket som stod i centrum var ytterst viktigt, eftersom flera av studiens deltagare använde andra resurser än talat språk för att interagera med sin omgivning.

En studie med fokus på elevernas matematiska utveckling genomfördes under höstterminen 2024 och fokuserade på lärares undervisning i taluppfattning och hur tal används. Vi använde då principer för forskning om utbildningsdesign (McKenney & Reeves, 2019), som bygger på att forskningen sker i nära samarbete mellan lärare och forskare i upprepade cykler som inkluderar design, genomförande och uppföljning av undervisning.

Genom noggrant utformat samarbete och co-design med läraren, tog vi fram material som kunde användas under lektionerna. Därefter filmades sex lektioner och mellan lektionerna genomfördes intervjuerna med lärarna och eleverna. Videoinspelningarna från tre sammanhängande lektioner, där elever arbetade med tallinjen, valdes ut och transkriberades. Det genomfördes med hjälp av riktlinjer för transkribering vid konversationsanalys, för att studera de deltagande eleverna vägar till lärande och betydelsen av pedagogernas stöttande strategier.

Studien med fokus på språkutvecklande arbetssätt handlade om lärares arbete med området faktatexter. Denna studie är utformad som följeforskning, där vi forskare följde lärarnas på förhand bestämda planering under sju lektioner och spelade in dem med hjälp av en videokamera. Efter varje lektion genomförde vi intervjuer med lärare och elever. Denna studie pågår under vårterminen 2025.

I vår analys av det videoinspelade materialet hade vi för avsikt att utgå ifrån det öppna förhållningssätt som används vid analys av videodata inom den etnometodologiska traditionen, där man som försöker förstå hur individer konstruerar, förhandlar och kommer överens om verkligheten. Analyserna grundas i genomgångar av den totala datamängden, i form av videoobservationer och intervjuer med pedagoger och elever. Därefter väljer vi ut sekvenser för mikroanalys och transkriberar dem med inspiration från en konversationsanalytisk tradition (Sacks m.fl., 1974; Ochs, 1979; Östlund, 2025). Arbetssättet inom samtalsanalys eller konversationsanalys (CA) kan beskrivas som att samtal analyseras systematiskt för att förstå hur deltagare interagerar med varandra och hur samtalet organiseras i samtalsturer.

## Delstudie 2a. Studie med fokus på matematikutveckling

Frågeställningar:

- Vilka didaktiska principer kan urskiljas vid utvecklingen av en samdesignad didaktisk situation med fokus på tal och antal?
- Vad kännetecknar elevers progression i lärande om tal och antal i den iscensatta didaktiska situationen?

## Preliminära resultat och slutsatser

Tidigare forskning visar att matematik lärs bäst in genom att pröva och samtala om matematiska samband, tal och deras representationer i olika situationer (Aunio & Räsänen, 2016; Sterner m.fl., 2020). Konceptuell förståelse i matematik handlar om att verkligen förstå de underliggande idéerna och principerna bakom matematiska begrepp och idéer, snarare än att endast memorera regler eller procedurer (Hiebert & Carpenter, 1992). Studier visar att elever som får en konceptuell förståelse före färdighetsträningen, tenderar att minnas procedurerna bättre och att kunna använda dem i nya sammanhang (Kilpatrick m.fl., 2001).

Trots detta visar studier att undervisningen för elever med IF främst fokuserar på procedurförmågor och enkla matematiska begrepp. De får då få förutsättningar att skapa erfarenheter för att förstå matematiska samband och att använda sina kunskaper för att lösa problem (Bouck & Long, 2023).

Det är särskilt bekymmersamt, eftersom det är belagt att barn med IF, liksom alla barn, kan utveckla sin förståelse för matematik och lösa matematiska problem, förutsatt att de får stöd i undervisningen (Browder m.fl., 2018; Göransson m.fl., 2015). Därför behövs forskning om konceptuellt rik undervisning i matematik för barn med IF.

Preliminära resultat från videoinspelningarna med fokus på lärares undervisning i matematikutveckling visar på komplexiteten i elevernas lärande i de iscensatta didaktiska situationerna. Där har det laborativa materialet som används och den guidning som eleverna får från läraren och elevassistenterna betydelse. Särskilt intressant är det sätt på vilket läraren ställer frågor, som sporrar eleverna till att själva pröva och ompröva strategier för addition och subtraktion när de arbetar med tallinjen som representationsform.

Studien utgör på så sätt ett viktigt bidrag, då den illustrerar didaktiska strategier som kan liknas vid konceptuell undervisning i matematik. Studien har också haft betydelse för den nyligen erhållna finansieringen från Stiftelsen Sävstaholm för en doktorand, som ska fokusera på konceptuellt rik matematikundervisning i anpassad grundskola.

### Delstudie 2b. Studie med fokus på språkutvecklande arbetssätt

Frågeställningar:

- Vilka didaktiska principer kan urskiljas vid utvecklingen av en lärardesignad didaktisk situation med fokus på språkutvecklande arbetssätt?
- Vad kännetecknar elevers användning av olika språkliga resurser i den iscensatta didaktiska situationen?

### Preliminära resultat och slutsatser

Tidigare forskning visar att klassrumsundervisning för elever med IF ofta kännetecknas av en komplexitet, sett till möjligheter till kommunikation och interaktion. Elever med IF har ofta komplexa kommunikationsbehov och kommunikationen begränsar sig sällan till enbart språkliga resurser. Dessutom kännetecknas undervisningen i ämnen ofta av ett akademiskt språk. Eftersom det skiljer sig från vardagsspråket och medför högre språkliga krav i undervisningen (Nippold m.fl., 2005; Beck m.fl., 2013), kan det leda till språklig sårbarhet (Bruce m.fl., 2016).

Därför är det angeläget att studera hur undervisningen kan göras tillgänglig för elever med olika språkliga förutsättningar. En av utvecklingsgrupperna i FoU-programmet KASK ville pröva didaktiska situationer där de använde ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt (Gibbons, 2018), vilket blev utgångspunkten för delstudie 2b.

Studien om språkutvecklande arbetssätt är pågående under våren 2025 och förväntas komplettera tidigare forskning, sett till de möjligheter som elever erbjuds vid undervisning med ett språkutvecklande arbetssätt. Med utgångspunkt i socio-semiotisk teori (Kress, 2009), studeras hur såväl elever som lärare använder olika språkliga och kommunikativa resurser och vilka möjligheter till meningsskapande som kan uppstå med hjälp av ett språkutvecklande arbetssätt. Denna ansats är särskilt angelägen med tanke på den komplexitet i olika kommunikationssätt, som kännetecknar undervisningen i anpassad skola.

## Studie 3. Förhållandet mellan lokala kontextuella faktorer, utveckling av ett lokalt utvecklingsarbete och utveckling av specifika undervisningspraktiker

### Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka hur undervisningspraktiker och didaktiska val utvecklas inom forsknings- och utvecklingsprogrammet KASK med inriktning på utbildning för elever med IF. Ett annat syfte är att se vilka lokala förutsättningar som påverkar denna utveckling. Studien behandlar följande forskningsfrågor:

1. Hur beskriver lärare och rektorer de undervisningspraktiker som de har utvecklat genom FoU-programmet?
2. Hur reflekterar lärare och rektorer över sina didaktiska val och vilka verktyg har de använt för att utvärdera effekterna av sin undervisning?
3. Vilken roll spelar lokala förutsättningar, såsom skolans organisation och ledarskap, i utvecklingen av undervisningspraktiker?

### Metod

Fokusgruppsamtal innebär att data samlas in genom gruppinteraktion (Wibeck, 2010). Det är därför en lämplig metod för att undersöka människors åsikter och underliggande värderingar.

Fokusgruppintervjuer som metod drar nytta av den interaktion och den gruppdynamik som skapas i ett gruppsamtal, där deltagare behöver förklara och motivera sina svar för varandra (Plummer, 2017). På det sättet kan en fokusgruppintervju generera andra svar än en individuell intervju skulle ha gjort.

Samtidigt kan fokusgruppintervjuerna vara förknippade med flera utmaningar, exempelvis hierarkier och de informella normer som uppstår i grupper (Kristiansen & Grønkjær, 2018). För att skapa goda förutsättningar för samtal fungerade vi forskare som facilitatorer, genom att ställa frågor och följdfrågor och att uppmärksamma allas lika deltagande (Plummer m.fl., 2017).

Ett målinriktat urval användes för att få en djupare förståelse för hur personer med en aktivt drivande roll i programmet har uppfattat det utvecklingsarbete som genomfördes inom ramen för KASK. Inbjudan till fokusgruppintervjuerna gick ut till lokala och centrala processledare, med information om att alla deltagare som hade haft en central roll i utvecklingsgrupperna var välkomna att delta. Totalt genomfördes nio intervjuer med 28 deltagare.

Till att börja med handlade fokusgruppintervjuerna om betydelsen av KASK för deltagarnas verksamhet, lärarnas didaktiska val och elevernas lärande. Därefter riktades fokus mot deltagarnas syn på framgångsfaktorer och utmaningar i utvecklingsarbetet. Fokusgruppintervjuerna genomfördes via det digitala mötesverktyget zoom under tider som passade deltagarna. Valet av zoom gjordes med hänsyn till intervjupersonernas arbetssituation och vi strävade efter att få till stånd en bred geografisk spridning av erfarenheterna.

Samtidigt är det viktigt att notera de utmaningar som kan finnas vid digitala intervjuer, exempelvis att möjligheten till gruppinteraktion kan minska på grund av svårigheter att uppfatta icke-verbal kommunikation (Thunberg & Arnell, 2022).

Datamaterialet består av nio fokusgruppintervjuer, som genomfördes digitalt via zoom med sammanlagt 28 deltagare. Det handlade om lärare, speciallärare och rektorer från både anpassad grund- och gymnasieskola, som representerade samtliga deltagande kommuner i programmet. Intervjuerna varade mellan 55 och 70 minuter och transkriberades i sin helhet. De genomfördes av oss tre medverkande forskare i FoU-programmet KASK.

Alla deltagare informerades om studiens syfte, upplägg och genomförande, bland annat att allt empiriskt material skulle hanteras konfidentiellt och att deltagandet var frivilligt. Särskild hänsyn togs för att minimera risken för att enskilda deltagare skulle kunna identifieras (Vetenskapsrådet, 2024).

För att ytterligare säkerställa deltagarnas anonymitet och skydda känsliga uppgifter, vidtog vi särskilda åtgärder under vår datainsamling och transkribering. En central metod var då att anonymisera materialet genom att ta bort namn på skolor och kommuner. Dessa åtgärder utgjorde en del av en systematisk forskningsetisk strategi för att värna deltagarnas integritet och säkerställa att databehandlingen följde etablerade etiska riktlinjer.

Materialet från de nio fokusgruppintervjuerna analyserades med tematisk analys – en kvalitativ metod som används för att identifiera och tolka mönster i deltagarnas utsagor. Analysen genomfördes induktivt, vilket innebär att teman växte fram ur datamaterialet utan att vara styrda av kategorier som var bestämda i förväg (Braun & Clarke, 2006).

Arbetet inleddes med att vi forskare var för sig läste igenom transkriptionerna flera gånger, för att få en helhetsbild och notera våra första intryck. Därefter enades forskargruppen om en gemensam kodningsstrategi, som användes för att analysera materialet systematiskt. Koderna jämfördes och diskuterades i gruppen tills vi uppnådde en samsyn.

Nästa steg var att identifiera mönster och teman genom att gruppera liknande koder. Dessa teman relaterades till studiens forskningsfrågor och fördjupades sedan med hjälp av citat från deltagarna. Genom återkommande diskussioner i forskargruppen förfinades temana successivt, tills vi kunde formulera en gemensam och teoretiskt förankrad analys. Tre huvudteman identifierades:

1. Utveckling av undervisningspraktiken
2. Didaktiska val och verktyg för utvärdering av undervisningen
3. Lokala organisatoriska förutsättningar och dess betydelse.

## Resultat

Resultaten från fokusgruppstudien visar att deltagarna generellt upplever att FoU-programmet har medfört en positiv utveckling av undervisningspraktiken. Undervisningen beskrivs som mer medveten och reflekterande efter programmet, med ett tydligare fokus på syfte, mål och elevers lärande. Samtidigt betonas vikten av kollegial samverkan och integrering av forskningsbaserade arbetssätt.

Även kritiska perspektiv framträder, särskilt på ökad arbetsbelastning och risken för yttlig förändring när organisatoriskt stöd brister. Vidare lyftes betydelsen av strukturerade verktyg för dokumentation och utvärdering fram som avgörande för utvecklingen av didaktiska val, men deltagarna upplevde att implementeringen av dessa ibland har varit krävande och ojämn. Lokala organisatoriska förutsättningar, såsom avsatt tid för utvecklingsarbete och ledningens engagemang, framhålls som avgörande faktorer för att förändringsarbetet ska bli hållbart över tid, men variationen mellan skolor utgör en fortsatt utmaning.

## Utveckling av undervisningspraktiken

Utvecklingen av undervisningspraktiken är ett centralt tema i det forsknings- och utvecklingsprogram som studien bygger på. Genom kollegial samverkan och didaktisk reflektion har deltagarna förflyttat sig från en praktik där fokus låg på *vad* som görs, till en undervisning där *varför* och *hur* står i centrum.

Tre tydliga delteman träder fram i fokusgruppintervjuerna: *Reflektion över undervisningen, kollegial samverkan* och *systematisk forskningsbaserad undervisning*. Temat om utveckling av undervisningspraktiken visar att undervisningen har förflyttats mot en mer medveten, reflekterande och forskningsbaserad praktik. Det didaktiska samtalet har fördjupats, särskilt om varför undervisningen utformas som den gör och hur en progression kan uppnås. Det kollegiala lärandet, där både lärare och elevassistenter deltar, har fungerat som en motor för utvecklingen.

Forskningscirkelarna har varit centrala arenor för denna kunskapsbildning, där både reflektion och utveckling har stärkts, med stöd i forskning. Några av deltagarna menar att den ökade tydligheten som den didaktiska triangeln har bidragit med, se figur 15, har gett positiva effekter för elevernas lärande och delaktighet. Det finns även kritiska utsagor. Bland annat pekar några deltagare på att förändringsarbetet har varit tidskrävande och ökat arbetsbelastningen. Det finns även en oro för att förändringarna stannar vid diskussioner och för att djupare förändringar av praktiken kan utebli, om inte stödet från ledning och organisation är stabilt över tid.

## Didaktiska val och verktyg för utvärdering av undervisningen

Det andra temat, *Didaktiska val och verktyg för utvärdering av undervisningen*, synliggör hur deltagarna i FoU-programmet har utvecklat en mer systematisk och reflekterande praktik, sett till sina didaktiska val. Genom olika verktyg och metoder har de skapat strukturer för att kontinuerligt utvärdera sin undervisning och dess effekter på elevernas lärande. Fyra delteman har utkristalliserats: *Dokumentation och uppföljning, Den didaktiska triangeln, Elevers inflytande och Förändrat didaktiskt medvetande*.

Sammanfattningsvis har programmet bidragit till en fördjupad medvetenhet om didaktiska val. Det kollegiala lärandet har förstärkts genom gemensamma analysverktyg, reflektion, elevdelaktighet och strukturerad dokumentation. Den didaktiska praktiken har blivit mer målinriktad, med fokus på lärande snarare än på de aktiviteter som har genomförts i undervisningen.

Verktyg som den didaktiska triangeln har etablerats som ett gemensamt sätt att analysera undervisningens komponenter: innehåll, elev och lärare. Elevinflytandet har också stärkts genom strukturerad användning av återkopplingsverktyg, såsom exit tickets och elevenkäter. Det har ökat såväl elevernas självmedvetenhet som lärarnas förståelse för elevernas upplevda progression i lärandet.

Även här framkommer kritiska perspektiv. Några deltagare uttrycker att dokumentationskraven ibland har upplevts överväldigande och tidsödande. Andra menar att dokumentationen i vissa fall har riskerat att bli rutinmässig och yttlig, snarare än reflekterande och utvecklande.

## Lokala organisatoriska förutsättningar

Det tredje temat knyter an till lokala organisatoriska förutsättningar och betydelsen av dessa. För att ett utvecklingsarbete inom skolan ska leda till en reell förändring i undervisningspraktiken, krävs rätt organisatoriska förutsättningar.

Fokusgruppintervjuernas deltagare berättar att ledningens stöd, tillgång till tid för reflektion, tydliga prioriteringar och en beredskap att förändra etablerade kulturer är avgörande faktorer. Organisatoriska ramar – avsatt tid, prioritering av utvecklingsarbete – i kombination med ett engagerat ledarskap och ett mod att förändra kulturer, ses som viktigt för att kunna förändra undervisningspraktiken på djupet. För att uppnå en långsiktighet krävs strukturer som stöttar fortsatt reflektion och kollegialt lärande, även efter att utvecklingsprogrammet har avslutats.

Några utmaningar framkommer också. Det organisatoriska stödet har varierat mellan skolor, vilket har hämmat utvecklingsprocessen. Några deltagare uttrycker oro för långsiktigheten i förändringsarbetet efter programmets slut, särskilt där det organisatoriska stödet har varit svagare. Deltagarna påpekar också att en förändring av invanda normer och traditioner, särskilt sett till dokumentation, är en långsam och utmanande process, som kräver kontinuerligt stöd från ledning och organisation.

### Slutsatser

Syftet med fokusgruppstudien var att undersöka hur undervisningspraktiker och didaktiska val har utvecklats inom ramen för FoU-programmet KASK. Ett annat syfte var att förstå vilka lokala förutsättningar som påverkar denna utveckling. Studien visar på ett övergripande plan att undervisningsutveckling inom anpassade skolformer är möjlig när professionella får utrymme att reflektera, samverka och pröva idéer med stöd av organisationen. För en hållbar utveckling krävs ett fördjupat didaktiskt medvetande, gemensamma verktyg för dokumentation och analys. Dessutom behövs ett tydligt organisatoriskt stöd med engagerat ledarskap och tid för kollegial samverkan. Utmaningar finns i form av ökad arbetsbelastning, ojämnt stöd och implementeringssvårigheter. Det är aspekter som behöver hanteras framöver i skolornas fortsatta arbete.

## DISKUSSION OCH SLUTSATSER

Resultaten av projektet diskuteras här med utgångspunkt i frågor som initialt gav upphov till FoU-programmet KASK. I centrum står diskussion om kännetecknen för didaktiska val inom KASK samt roll och funktion i de metoder som har använts i programmet. Avsnittet avslutas med en reflektion över kunskapsuppdraget i de anpassade skolformerna.

### Diskussion med utgångspunkt i studiens resultat

Först diskuterar vi vad som kännetecknar de undervisningspraktiker som har utvecklats inom ramen för KASK, med särskilt fokus på lärarnas didaktiska val, deras relation till undervisningens innehåll och hur dessa val påverkar elevernas möjligheter till delaktighet, förståelse och progression. Sedan följer en diskussion om resultat, som handlar om förhållandet mellan lärares didaktiska val och undervisningspraktiker och de lokala kontexter där utvecklingsarbetet inom programmet KASK har genomförts.

I likhet med tidigare forskning (Andersson m.fl., 2025; Browder m.fl., 2003b; Östlund, 2021; Wåger & Bagger, 2024) visar resultaten i den här studien att lärares didaktiska val till stor del formas av de utmaningar som deras elever möter i sitt lärande. Reflektioner i loggböcker ger uttryck för ett medvetet förhållningssätt, där undervisningens innehåll och form snarare anpassas efter elevernas individuella behov och förutsättningar, än att eleverna förväntas anpassa sig till en förutbestämd undervisning. Undervisningen planeras i syfte att skapa en meningsfull lärmiljö, där eleverna ges möjlighet att utvecklas i sin egen takt och där deras erfarenheter utgör grunden för deras fortsatta lärande.

Anpassningarna tar sig olika uttryck, bland annat genom multimodala undervisningsstrategier, variation i undervisningens djup och omfång samt en flexibel tidsstruktur. Denna typ av undervisning möjliggör, i linje med Gert Biestas (2011) tre utbildningsdimensioner, tre olika typer av lärande. Genom att kombinera visuella, auditiva och taktila undervisningsmoment skapas fler tillfällen till meningsskapande, där både kvalificering, socialisation och subjektivering får utrymme. Flera av lärarna betonar vikten av att blanda teoretiska och praktiska moment för att främja elevers förståelse och engagemang. Dessa didaktiska val kan förstås som en konkretisering av lärarnas ansvar för att skapa tillgängliga och utvecklande lärmiljöer.

Där handlar kunskapsinnehållet inte bara om att uppnå mätbara mål, utan även om att möta varje elev där hen befinner sig.

Resultatet belyser vikten av att eleverna ges inflytande över sin undervisning. Det är något som förstärker deras känsla av sammanhang och motivation. Genom att undervisningen an knyter till elevernas vardagserfarenheter, skapas förutsättningar för en undervisning som går bortom ensidig kvalificering (Biesta, 2011). Det blir tydligt hur undervisningens sociala funktion, handlar om att stärka elevernas egen röst och handlingsförmåga. Lärarna beskriver hur de aktivt arbetar med att skapa en undervisningsstruktur, där elevernas tidigare kunskaper och erfarenheter integreras i planeringen. Det kan förstås som en del av den sociala dimensionen i undervisningen (Öhman, 2014). Det kan även kopplas till Gert Biestas (2011) begrepp subjektifiering, där undervisning inte enbart handlar om att förmedla kunskap, utan också om att stärka elevernas egen röst och handlingsförmåga.

Det relationella perspektivet på undervisning framträder tydligt, särskilt inom anpassad skolform (Kansanen, 1999; 2003; Kansanen & Meri, 1999), där en trygg och inkluderande lärandemiljö anses vara en viktig utgångspunkt för elevers möjlighet till delaktighet. Här ser vi hur undervisningen fungerar som en social praktik, där lärandet inte bara handlar om innehållet, utan även om att elever blir en del av en lärande gemenskap.

Studiens resultat tyder på att lärares förväntningar på eleverna har en central roll i hur undervisningen utformas. I enlighet med Biestas (2011) socialisationsdimension, handlar undervisningen inte enbart om att tillgodose kunskapsmål, utan även om elevers utveckling i ett socialt sammanhang. En strukturerad och stöttande lärmiljö med tydliga rutiner, återkommande övningar och ämnesövergripande undervisning, tycks bidra till att elever känner sig trygga och vågar utmanas. Utmaningar skapar förutsättningar för självständighet och långsiktig kunskapsutveckling (jfr. Öhman, 2014). En trygg och stöttande lärmiljö tycks också bidra till att elever i större utsträckning kan genomföra uppgifter med ökad självständighet och engagemang.

Det är tydligt att undervisning för elever med IF kan balansera kunskapsförmedling, funktionella kunskaper och utveckling av elevers självständighet i linje med Biestas (2011) utbildningsdimensioner. Läraren blir därmed inte enbart ett medel för att överföra kunskap, utan också ett sätt att främja elevers autonomi och sociala utveckling. Balansen mellan dessa tre dimensioner synliggör undervisningens komplexitet, men även dess möjlighet att bidra till att elever med IF erbjuds ett demokratiskt och meningsfullt lärande.

1. De studier som bygger på analyser av deltagarnas loggböcker (studie 1a och b) visar att lärares didaktiska val spelar en viktig roll i att skapa en undervisning som är tillgänglig, engagerande och meningsskapande för elever i anpassad skolform. Genom att relatera fynden till Biestas (2011) utbildningsdimensioner och Öhmans (2014) utvecklade didaktiska triangel framträder tre centrala aspekter: Elever rustas med kunskap, kompetens och förståelse och erbjuds en strukturerad undervisning och progression i lärandet (kvalificeringsdimensionen)
2. Eleverna ges möjlighet till interaktion och gemenskap i undervisningssituationen (socialiseringsdimensionen)
3. Eleverna uppnår större självständighet och inflytande i sitt lärande (subjektifieringsdimensionen).

För att fortsätta utveckla undervisningens flexibilitet och anpassningsförmåga krävs fortsatt forskning om hur akademiska och funktionella färdigheter kan integreras i undervisningen. Studier som visar hur lärares didaktiska medvetenhet kan stärkas genom kollegialt lärande och tvärprofessionell samverkan är också nödvändiga.

Vidare forskning behöver även undersöka hur olika undervisningsmodeller, exempelvis explicit undervisning, multimodal undervisning och flippad undervisning, kan kombineras för att bättre stötta lärandet för elever med IF. Genom att knyta undervisningen närmare elevernas vardagsliv och skapa en tydligare koppling mellan akademiska och praktiska moment, kan undervisningen utvecklas i en riktning som stärker såväl elevernas kunskapsutveckling som deras självständighet. Här utgör de videoinspelningar som genomfördes i studie 2a och b ett viktigt bidrag. Med utgångspunkt i upprepade cykler, som bygger på lärares analys av elevers lärande, bidrar studierna med forskning om hur undervisningen kan tillgängliggöras för elever med olika språkliga förutsättningar. Studierna visar också betydelsen av lärares guidning och val av material vid undervisning i matematikutveckling.

Resultatet av fokusgruppdiskussionerna visar att undervisningspraktiken för elever med IF formas i nära samspel med lokala kontextuella faktorer. Det sker när pedagoger ges möjlighet till reflektion, kollegialt lärande och stöttande strukturer. Med stöd i Stephen Ball med fleras (2012) modell framträder hur lärande sker i ett komplext samspel mellan flera kontextuella nivåer (situerad kontext, professionell kontext, materiell kontext och extern kontext). Den situerade kontexten, exempelvis skolans organisation och elevernas varierade behov, påverkar de möjligheter som finns för att arbeta långsiktigt och gemensamt med undervisning och lärande. Skillnader i organisatoriska ramar mellan skolor, såsom ledarskap, schemaläggning och traditioner, skapar olika villkor för vad som är möjligt att genomföra.

Ett centralt resultat av studie 3 är hur undervisningssituationen under programmet har utvecklats i riktning mot en mer medveten, reflekterad och forskningsbaserad undervisning. Deltagarna beskriver att den didaktiska praktiken har gått från en mer aktivitetsbaserad undervisning till en undervisning där syfte, mål och elevers lärande står i centrum. Samarbetet mellan lärare och elevassistenter lyfts fram som framgångsfaktorer, liksom betydelsen av elevers ökande inflytande över den egna kunskapsprogressionen och växande självmedvetenhet.

Den professionella kulturen med normer och värderingar framträder som en avgörande faktor. Den framstår som betydelsefull för vad som sker i undervisningen, liksom för hur och varför. Därmed är den avgörande för hur utvecklingsarbetet tas emot och omsätts i praktiken. I de miljöer där det finns en öppenhet för förändring och ett gemensamt ansvar för undervisningens kvalitet, har en förflyttning mot en mer forskningsbaserad och reflekterande praktik varit särskilt tydlig.

Även den materiella kontexten, exempelvis tillgång till utbildad personal, resurser, lokaler och tid, sätter tydliga ramar för vad som är möjligt att genomföra. Brist på tid och risk för ökad arbetsbelastning lyfts fram som hinder, särskilt när dokumentationen upplevs som krävande eller när den saknar tydlig koppling till utvecklingen av undervisningen.

Slutligen utgör den externa kontexten, såsom styrdokument, kommunala beslut och demografiska förutsättningar, en bakgrund som påverkar lärares och skolledares handlingsutrymme. Deltagarnas reflektioner visar hur välgrundade didaktiska initiativ riskerar att bli kortsiktiga och ytliga om inte ledning och organisation erbjuder långsiktigt stöd. Tillsammans synliggör dessa dimensioner att undervisningssituationen för elever med IF inte enbart är en fråga om pedagogers individuella initiativ, utan om något som sker inom ett komplext system som innefattar organisatoriska, kulturella och strukturella villkor.

## **Metodernas roll och funktion inom programmet**

Detta avsnitt fokuserar på hur de metoder i form av loggböcker, forskningscirkel och seminarier, som vi har använt i programmet har bidragit till att stärka lärares didaktiska medvetenhet. Hur har metoderna gett lärarna redskap att kontinuerligt pröva och värdera sina didaktiska val i relation till elevers lärande och utveckling mot målen? Inte minst är det intressant att se hur stödstrukturer i programmet har möjliggjort ett systematiskt och reflekterande förhållningssätt till undervisningen.

De metoder som har använts inom KASK-programmet har haft ett fokus på deltagarinitierad professionsutveckling och på hur deltagarnas egna val av utvecklingsområden har kunnat bidra till undervisningsutveckling inom anpassade skolförmer. Det har lett till att en mångfald av områden har utvecklats i de lokala undervisningssammanhangen och det har även resulterat i ett starkt engagemang hos deltagarna. Programmets upplägg och organisering har tydliggjort hur viktigt det är att deltagarna själva bedriver utveckling och forskning i den egna praktiken, med forskare som medaktörer snarare än som externa bedömare.

Genom loggboksskrivande, forskningscirkel och kommunövergripande utvecklingsseminarier skapades strukturer för systematisk reflektion och kollektiv kunskapsutveckling. Det kan relateras till tidigare genomförda forsknings- och utvecklingsprojekt där kollektiva lärprocesser har lyfts fram som centrala för hållbar skolutveckling (Rönnerman m.fl., 2016).

Loggböckerna visade sig vara ett viktigt verktyg för att dokumentera och synliggöra undervisningens progression över tid i undervisningen. Det blev ett konkret verktyg för att omsätta kollegial reflektion till praktisk handling. Det ligger i linje med tidigare forskning av Karin Rönnerman med flera (2016), som beskriver att systematisk dokumentation skapar möjligheter för deltagare att förstå sin praktik på djupet. Det stärker i sin tur det didaktiska omdömet och kollegiets handlingsberedskap.

Samtidigt kan den tidsmässiga aspekten av kontinuerlig dokumentation utgöra en potentiell utmaning, som behöver beaktas när framtida forsknings- och utvecklingsprogram ska genomföras.

Deltagarna framhöll också betydelsen av forskningscirkelar, där de i dialog kunde analysera och utveckla undervisningspraktiken utifrån sina egna formulerade frågor. Karin Rönnerman med flera (2016) och Sven Persson (2009) framhåller värdet av att forskningscirkelar fungerar som arenor, där deltagarnas egna erfarenheter tas på allvar och där en kollegial analys driver professionsutvecklingen framåt med stöd av forskning.

Genom forskningscirkelarna kunde deltagarna i KASK, exempelvis med hjälp av den didaktiska triangeln (Öhman, 2014) som modell, koppla sina didaktiska val till elevens lärande och utveckling. En aspekt som behöver uppmärksammas är att kvaliteten och hållbarheten i dialogerna delvis är beroende av organisatoriskt stöd. Pedagogerna behöver också tidsmässigt utrymme för att ta del av texter eller andra underlag inför cirkelträffarna, för att genomföra dem och för att reflektera.

De kommunövergripande seminarierna stärkte kopplingen mellan teori och praktik genom att ge deltagarna möjlighet att pröva och utveckla de områden som de hade valt ut i den egna undervisningen. Denna praktikinlära teoribildning, som Karin Rönnerman med flera (2016) pekar ut som avgörande för professionsutveckling, var tänkt att ge deltagarna möjlighet att utveckla sin terminologi för att kunna analysera och kommunicera sin undervisning. Seminarierna blev därmed en viktig brygga mellan lokal praktik och forskning, det vill säga ett sammanhang som kunde bidra till ett metaperspektiv på det egna arbetet inom programmet.

En kritisk aspekt är att resultat som är starkt knutna till lokala och deltagarinitierade frågor också måste förstås i ljuset av de lokala och kontextuella förutsättningarna i respektive skola och kommun. KASK-programmet visar på goda resultat utifrån vår analys av de loggböcker som har producerats (Andersson m.fl., 2025) och utifrån de fokusgruppintervjuer som har genomförts.

Trots det, kan det vara utmanande att skala upp eller generalisera resultaten till en bredare kontext, om det krävs ett starkt lokalt ägarskap och specifika organisatoriska förutsättningar. Under läsåret 2024/25 ges utbildning inom anpassade skolformer i 286 av Sveriges 290 kommuner (Skolverket, 2025a), vilket gör att möjligheterna att implementera resultat från KASK-programmet i olika kommuner varierar.

Sammanfattningsvis visar resultaten, sett till deltagarnas professionella utveckling, att de metoder vi har använt i FoU-programmet KASK inte bara har fungerat som stöd för pedagogers enskilda didaktiska val i det egna klassrummet. De har även aktivt format en kollektiv reflekterande praktik. Genom att låta deltagarna själva initiera vilka frågor som ska fördjupas och driva utvecklingsarbetet i den lokala kontexten, skapas ett hållbart och meningsfullt förändringsarbete. Samtidigt ger programmet en ökad medvetenhet om kritiska aspekter, som organisatoriska förutsättningar och risk för en ökad arbetsbelastning. Dessa aspekter bidrar med betydelsefulla insikter inför framtida forsknings- och utvecklingsprogram och framtida lokala skolutvecklingsprocesser.

## Återkoppling till syfte och forskningsfrågor

Det övergripande syftet med programmet har varit att bidra med kunskap om hur undervisningen för elever i anpassade skolformer kan utvecklas i ett komplext samspel mellan didaktisk praktik och lokala organisatoriska och kontextuella förutsättningar. Denna ambition har genomsyrat programmets upplägg, där deltagarinitierad professionsutveckling har skett med hjälp av forskningscirkelar, loggboksskrivande och kollegiala reflektioner. Detta har i sin tur skapat strukturer för fördjupad didaktisk medvetenhet.

Den första forskningsfrågan – *vad som kännetecknar de undervisningspraktiker som har utvecklats inom programmet* – har besvarats genom analyser av loggböcker och observationer. Här framträder en undervisning som präglas av differentiering, multimodalitet, ämnesövergripande arbete och vardagsanknytning. Lärares didaktiska val grundar sig i elevens perspektiv, med målet att öka självständighet, delaktighet och ett meningsfullt lärande. Resultaten visar hur kvalificering, socialisering och subjektivering samverkar i en undervisning som anpassas till elevens behov och resurser.

Den andra frågan – *hur lärare kan stöttas i att utveckla en medvetenhet om didaktiska val och inta en prövande hållning* – besvaras genom resultaten från fokusgruppintervjuer och loggboksanalyser. Här har forskningscirkelarna visat sig vara centrala för att skapa ett språk och en struktur för kollegial reflektion.

Verktyg som loggboken och den didaktiska triangeln har gett lärarna möjlighet att systematiskt följa och analysera sin undervisning över tid. En fördjupad didaktisk medvetenhet har utvecklats genom att lärarna har kopplat undervisningsval till elevernas lärande, både individuellt och i grupp. Det har i sin tur stärkt deltagarnas autonomi och ansvarstagande.

Den tredje frågan – *hur relationen mellan lokala kontextuella faktorer och utvecklingen av ett lokalt utvecklingsarbete och specifika undervisningspraktiker kan förstås* – har blivit belyst genom analys av fokusgruppernas diskussioner. De har sedan tolkats med hjälp av Stephen Ball med fleras (2012) modell för *policy enactment*. Undervisningsutveckling i anpassade skolformer formas i ett komplext samspel mellan skolans historia, professionella kulturer, materiella förutsättningar och extern styrning. Resultaten visar att när dessa faktorer beaktas och integreras i utvecklingsarbetet, skapas förutsättningar för en långsiktig och kontextanpassad förändring. Samtidigt framhålls betydelsen av ett stabilt ledarskap, ett organisatoriskt stöd och en gemensam kunskapsbas för att utvecklingsarbetet ska kunna förankras och vidareutvecklas i praktiken.

### **Kunskapsuppdraget i anpassade skolformer – avslutande reflektioner**

De insikter som har framkommit genom programmet aktualiserar centrala frågor om utbildningens uppdrag inom anpassade skolformer. Resultaten tydliggör även hur undervisningspraktiken formas i ett komplext samspel mellan kvalificering, socialisering och subjektifiering (Biesta, 2011; 2020). De illustrerar hur dessa tre dimensioner, snarare än att ses som separata eller konkurrerande, behöver betraktas som aspekter av undervisningen som är ömsesidigt beroende. När dessa dimensioner balanseras i såväl formaliserade undervisningssituationer som i skolans mer informella sammanhang, möjliggörs en utveckling av elevernas kunskapsutveckling, sociala deltagande och personliga autonomi.

En återkommande insikt i programmet är betydelsen av relationellt grundade undervisningspraktiker. Lärande och utveckling inom anpassade skolformer präglas av ett sammanflätat kunskaps- och omsorgsuppdrag i undervisningen, där den pedagogiska relationen mellan pedagoger och elever blir avgörande.

Med utgångspunkt i de pedagogiska relationer som undervisning alltid bygger på, riktar lärare och elevassistenter inte enbart sitt fokus mot kunskapsöverföring, utan de arbetar också för att integrera innehåll i undervisningen som stöttar eleverna i att bli aktiva subjekt, utveckla självständighet och agens i förhållande till sitt eget lärande (jfr Biesta 2011; 2020). I praktiken innebär det en didaktisk hållning, som aktivt tar hänsyn till elevernas individuella förutsättningar och behov. Det stärker i sin tur elevernas möjligheter till meningsskapande och utveckling av aktörskap, det vill säga grunden för att utveckla delaktighet (Östlund, 2013).

Samtidigt framträder en spänning mellan behovet av individuella anpassningar och undervisningens mer kollektiva dimension. Lärare i anpassad skola står inför utmaningen att möta elevers individuella behov och samtidigt bedriva en undervisning som möjliggör social gemenskap och deltagande. Här har den didaktiska triangeln (Kansanen, 2003; Öhman, 2014) visat sig vara ett viktigt analytiskt verktyg för att stötta lärare och elevassistenter att systematiskt reflektera över sina didaktiska val, genom att synliggöra relationen mellan elev, lärare och innehåll. Genom att på ett tydligt sätt lyfta fram ämnesinnehållets betydelse för lärandet har lärare och elevassistenter utvecklat medvetna didaktiska val, som balanserar elevernas möjligheter att utveckla ämnesspecifika kunskaper med deras sociala och personliga utveckling. Det kan till exempel handla om att ämnesinnehåll väljs och anpassas för att vara relevant och begripligt i relation till elevernas vardagliga sammanhang, vilket ökar deras motivation och engagemang i undervisningen.

Genom att utgå från deltagarnas egna erfarenheter och låta utvecklingsfrågorna växa fram ur de faktiska och autentiska utmaningar som deltagarna har identifierat i sin undervisningspraktik, menar vi att goda förutsättningar för långsiktig förändring har etablerats. De didaktiska samtalen och reflektionerna i kollegiala sammanhang, det stöttade innehåll som har bearbetats i forskningscirkel och den systematiska dokumentationen, har visat sig vara avgörande för utvecklingen av undervisningen.

Sammantaget visar resultaten att utvecklingen av undervisningspraktiker inom anpassade skolformer inte kan förstås frikopplat från sina lokala kontextuella villkor (Ball m.fl., 2012). Det dialektiska förhållandet mellan (I) organisatoriska och historiska förutsättningar, (II) deltagarstyrda utvecklingsprocesser och (III) förändringar i undervisningens innehåll och form, framträder tydligt i materialet.

Lokala kontextuella faktorer fungerar både som möjliggörare och begränsningar för vilka undervisningspraktiker som kan utvecklas. Det stärker behovet av skräddarsydda stödstrukturer i professionsutveckling. Här blir det ömsesidiga sambandet mellan lokala strukturella villkor, kollegialt lärande och utveckling av undervisningen särskilt tydligt. Det pekar på vikten av att förstå skolutveckling som en dynamisk och kontextbunden process, där lärare, elevassistenter, skolledare och forskare tillsammans formar undervisningen i samspel med de lokala förutsättningarna.

Sammanfattningsvis illustrerar resultaten från FoU-programmet KASK betydelsen av att betrakta undervisning i anpassade skolformer som en komplex social praktik. Där står en medvetenhet om didaktiska val alltid i ett dialektiskt förhållande till utbildningens kvalificerande, socialiserande och subjektifierande funktioner. För att skapa hållbara och meningsfulla lärmiljöer krävs att dessa dimensioner integreras i ett sammanhängande didaktiskt tänkande och handlande. Med en sådan utgångspunkt ges elever med IF möjlighet att utvecklas – inte enbart som kunniga och kompetenta individer, utan också som socialt engagerade och självständiga subjekt.



Solve more complex missing number problems e.g.  $14 + 7 = 15 + 27$ . Use estimation to check that their answers to a calculation are reasonable.

Solve word problems involving more than 1 step. Recognise relationships between addition and subtraction and can rewrite addition statements as simplified subtraction statements. Find and compare fractions of amounts.  $1/4$  of 20 is greater than  $1/2$  of 8.

Read rules in 1s, 2s, 5s and 10s where not all numbers are given. Read the time to the nearest 5 minutes. Describe similarities and differences of shape properties e.g. describe what is different about a cube and a cuboid.

Perform two digit addition and subtraction of one and two e.g.  $24 + 1$  or  $41 - 1$ . Use the greater and less than sign. Add 1 two digit number to a 20. Subtract mentally a one digit number from a two digit number. Add and subtract 10 to a two digit number. Use the addition to check that the answer is a multiple of 10. Subtract 10 from a two digit number. Add a 20 to a two digit number.

Use reciprocal the inverse relationships between addition and subtraction and work with missing number problems. Recall and use multiplication and division facts for the 2, 5, and 10 to solve problems. Identify 1/2, 1/4, 1/2, 3/4 and 3/4.

Use different coins to make the same amount. Read rules in 1s, 2s, 5s and 10s where all numbers are given. Read the time to the nearest 15 minutes. Describe the properties of 2D and 3D shapes using their names, faces, edges and lines of symmetry.

Understanding of place value using apparatus and ten sticks. Count up to ten, five and one from 10. Use the remaining ones to solve the problem and write numbers mentally up to 100.

Use number bonds within 20. Add and subtract a one digit number to a single digit number. Add and subtract a ten number to a one digit number. Recall doubles and halves to 20. Recognise, name and group shapes, rectangles, squares, circles, ovals, polygons and spheres.

Use the full range of taught in Key Stage 1. Use taught joins in handwriting.

Spell most common words. Spell most words. Add suffixes to correctly. e.g. -ment, -ness.

Use capital letters and full stops for most sentences and some use of question marks and exclamation marks. Use sentences with different forms. Statements, questions, exclamations.

Use some apparatus. Plan and produce a poster. Use punctuation like and other punctuation. Punctuation of their own writing.

Use taught joins in some of their writing. Write a capital letter and digits of the correct size, orientation and placement to use another and to use the same letter. Use spacing to make their writing clear and legible.

Use phonics sounds accurately when writing. Spell many common words correctly. Spell some words with punctuation. Add suffixes to words correctly. e.g. -ment, -ness, -fully.

Use capital letters and full stops for some sentences. Use punctuation like and other punctuation. Punctuation of their own writing.

Use phonics sounds accurately when writing. Spell many common words correctly. Spell some words with punctuation. Add suffixes to words correctly. e.g. -ment, -ness, -fully.

Use capital letters and full stops for some sentences. Use punctuation like and other punctuation. Punctuation of their own writing.

Use phonics sounds accurately when writing. Spell many common words correctly. Spell some words with punctuation. Add suffixes to words correctly. e.g. -ment, -ness, -fully.

Use capital letters and full stops for some sentences. Use punctuation like and other punctuation. Punctuation of their own writing.

Use phonics sounds accurately when writing. Spell many common words correctly. Spell some words with punctuation. Add suffixes to words correctly. e.g. -ment, -ness, -fully.

Use capital letters and full stops for some sentences. Use punctuation like and other punctuation. Punctuation of their own writing.

Use phonics sounds accurately when writing. Spell many common words correctly. Spell some words with punctuation. Add suffixes to words correctly. e.g. -ment, -ness, -fully.

Use capital letters and full stops for some sentences. Use punctuation like and other punctuation. Punctuation of their own writing.

Use phonics sounds accurately when writing. Spell many common words correctly. Spell some words with punctuation. Add suffixes to words correctly. e.g. -ment, -ness, -fully.

Use capital letters and full stops for some sentences. Use punctuation like and other punctuation. Punctuation of their own writing.

Use phonics sounds accurately when writing. Spell many common words correctly. Spell some words with punctuation. Add suffixes to words correctly. e.g. -ment, -ness, -fully.

Use capital letters and full stops for some sentences. Use punctuation like and other punctuation. Punctuation of their own writing.

Use phonics sounds accurately when writing. Spell many common words correctly. Spell some words with punctuation. Add suffixes to words correctly. e.g. -ment, -ness, -fully.

Use capital letters and full stops for some sentences. Use punctuation like and other punctuation. Punctuation of their own writing.

Use phonics sounds accurately when writing. Spell many common words correctly. Spell some words with punctuation. Add suffixes to words correctly. e.g. -ment, -ness, -fully.

Use capital letters and full stops for some sentences. Use punctuation like and other punctuation. Punctuation of their own writing.

Use phonics sounds accurately when writing. Spell many common words correctly. Spell some words with punctuation. Add suffixes to words correctly. e.g. -ment, -ness, -fully.

Use capital letters and full stops for some sentences. Use punctuation like and other punctuation. Punctuation of their own writing.

Use phonics sounds accurately when writing. Spell many common words correctly. Spell some words with punctuation. Add suffixes to words correctly. e.g. -ment, -ness, -fully.

Use capital letters and full stops for some sentences. Use punctuation like and other punctuation. Punctuation of their own writing.

Use phonics sounds accurately when writing. Spell many common words correctly. Spell some words with punctuation. Add suffixes to words correctly. e.g. -ment, -ness, -fully.

Use capital letters and full stops for some sentences. Use punctuation like and other punctuation. Punctuation of their own writing.

Use phonics sounds accurately when writing. Spell many common words correctly. Spell some words with punctuation. Add suffixes to words correctly. e.g. -ment, -ness, -fully.

Use capital letters and full stops for some sentences. Use punctuation like and other punctuation. Punctuation of their own writing.

Use phonics sounds accurately when writing. Spell many common words correctly. Spell some words with punctuation. Add suffixes to words correctly. e.g. -ment, -ness, -fully.

Use capital letters and full stops for some sentences. Use punctuation like and other punctuation. Punctuation of their own writing.

# RESULTAT I FORM AV DE MEDVERKANDES UTVECKLINGSARTIKLAR

**Andreas Jacobsson, process- och projektledare, Ifous**

Lärare som undervisar elever med intellektuell funktionsnedsättning (IF) möter flera utmaningar. Det finns dessutom begränsat med forskning om undervisning som kan utgöra ett stöd för att möta dessa utmaningar. En central svårighet är att anpassa undervisningen till en heterogen elevgrupp med varierande behov. Det krävs en balans mellan att utmana eleverna och att skapa trygghet, samtidigt som undervisningen tydligt ska kopplas till styrdokumentet och bedöma elevernas kunskapsutveckling på ett stöttande sätt.

Mot den bakgrunden utgör dessa utvecklingsartiklar ett mycket stort bidrag, då de beskriver undervisningsutveckling och ledning av undervisningsutveckling i anpassade skolformer. Samtliga studier som artiklarna baseras på är genomförda inom ramen för FoU-programmet KASK. Därför kan dessa artiklar även ses som tydliga exempel på resultat av medverkan i FoU-programmet.

Nedan följer en sammanfattning av utvecklingsartiklarna, sorterade efter huvudman. Efter publikation tillgängliggörs artiklarna i sin helhet på [Ifous.se](http://Ifous.se).

## FLERLÄRARSKAPETS BETYDELSE FÖR UNDERVISNINGsutveckling

*Anna Bergevi, Kristin Björk och Camilla Persson, Bjuv*

En skolorganisation som bygger på flerläraryskap i undervisningen är ovanlig i Sverige i alla skolformer, så också i anpassad grundskola. Detta blev synligt för oss genom deltagandet i Ifousprogrammet KASK och den samverkan som ägde rum där med kollegor och forskare runt om i landet.

Tvålärarysystem/flerlärarysystem är en organisationsform som återfinns i olika skolformer världen över. Forskningsunderlaget om flerläraryskap i svensk skolkontext är däremot inte särskilt omfattande och för våra anpassade skolformer saknas det helt. Vi har därför valt att belysa på vilket sätt flerläraryskapssystemet har betydelse för att utveckla undervisning som gör eleverna i anpassad grundskola framtidsredo.

Vår artikel bygger på aktionsforskning, där kollegiet under programmets gång har dokumenterat planering, genomförande och utvärdering av undervisningen. Utvecklingsgruppen har sedan analyserat dokumentationen.

Resultaten visar två tydliga aspekter av flerläraryskapets betydelse för undervisningens utveckling. Den ena aspekten kan kopplas till kvaliteten på undervisningen som eleven möter i lärandesituationen och den andra aspekten kan kopplas till utvecklingen av undervisningen på verksamhetsnivå.

## VISUELL PROGRESSIONSMALL BLIR RESURS FÖR UNDERVISNINGsutveckling

*Helene Berggren, Klippan*

I anpassade skolformer har fokus tidigare inte legat på bedömning. Samtidigt är bedömning en förutsättning för undervisningsutveckling. Denna studie syftar till att undersöka hur undervisningen förändras när lärare använder en visuell progressionsmall för att synliggöra elevernas lärande och progression i anpassad skola. Genom intervjuer analyserades resonemang kring mallens funktion som bedömnings-, planerings- och kommunikationsstöd. Resultaten visar att lärarna upplever mallen som ett konkret verktyg för att kartlägga elevernas kunskaper och progression över tid. Som planeringsstöd hjälper mallen till att strukturera undervisningen samt fungera som ett kommunikationsstöd mellan lärare, elever och elevassistenter. Utmaningar med mallen är fragmentiserad undervisning samt ökad arbetsbörda för lärarna.

## ÅTERKOPPLING SOM VERKTYG FÖR UNDERVISNINGsutveckling I ANPASSADE SKOLFORMER

*Helene Andersson, Ida Annerfeldt och Marcus Falk, Kristianstad*

Bra återkoppling är en av de mest väsentliga faktorerna för elevers framgång i skolan. Samtidigt visar forskning att det finns ett behov av kunskaps om återkopplingsmetoder för personal inom anpassad skola. Det behövs både verktyg och mer kunskap om hur lärare kan bedöma och följa elevernas kunskapsutveckling. Syftet med studien är just att öka kunskapen om konsekvenser av återkoppling på anpassat gymnasium. För att undersöka dessa konsekvenser intervjuades pedagoger.

Resultaten visar därför på pedagogers uppfattningar av konsekvenser av återkoppling i anpassade skolformer. Resultaten visar två övergripande teman som i sin tur grenar ut sig i tre underrubriker: samtal, foto och filmsekvenser. Det första temat vi såg var återkoppling mellan personal och elev, det vill säga uppfattningar av effekter, innehåll och form. Det andra temat vi såg var personalens kollegiala samtal och reflektioner.

## HUR VET VI OM VI LYCKAS? PEDAGOGERS UPPFATTNINGAR OM UNDERVISNINGsutveckling

*Maria Andersson, Linus Bromander, Camilla Eriksson och Christina Thelander, Kristianstad*

En av de viktigaste förutsättningarna för att utveckla ett professionellt lärande är att skapa ett system där pedagogerna på ett tydligt sätt får syn på och tar ansvar för den undervisning som bedrivs. Vi har iscensatt processer för undervisningsutveckling och professionellt lärande. Nu är det dags att granska konsekvenserna av dessa processer. Syftet med studien är att öka kunskapen om de metoder för undervisningsutveckling som har utvecklats under Ifousprogrammet, genom att granska våra egna processer för undervisningsutveckling i anpassad skola.

Resultaten visar att pedagogerna anser att alla delar i vår utvecklingscykel är viktiga, men att forskningscirkeln och rektors återkoppling behöver utvecklas. Arbetet har lett till förbättrad undervisning, ökad samsyn på elevernas behov och stärkta arbetslagssamtal. Pedagogernas analysförmåga har varit avgörande för att identifiera behov av förändringar i undervisningen.

## utveckling av självständig kommunikation på individuella programmet i anpassat gymnasium

*Maria Boberg, Susanne Johansson och Daniel Persson, Kristianstad*

I anpassad gymnasieskola, där elever ofta har kognitiva och fysiska svårigheter, är kommunikation en central fråga. Samtidigt har elever i anpassad skola en stor spridning i sina behov av att utveckla sin kommunikationsförmåga. Syftet med studien är att öka kunskapen om hur kommunikationsverktyg kan stötta elever med olika förutsättningar att initiera, upprätthålla och avsluta kommunikation. Genom observationer, foto och filmning samt dokumentation i loggböcker har skolan arbetat med att stärka elevers självständighet i kommunikationen.

Resultaten visar hur elever på lägre utvecklingsnivå, med stöd av olika hjälpmedel och kroppsspråk, kan kommunicera mer självständigt.

## Tillgängliga lärmiljöer: En metod för att få syn på elevernas lärande i anpassad grundskola

*Karin Doyle, Ann-Charlotte Ek-Byrhult, Anna Niklasson, Maria Svensson och Josefina Wall, Kristianstad*

Tillgänglig lärmiljö har under det senaste decenniet beskrivits som en resurs för elevers lärande. Denna artikel undersöker pedagogers uppfattningar av tillgänglig lärmiljö i form av fysisk, pedagogisk och social lärmiljö. Artikeln beskriver på vilket sätt elevens kommunikationsutveckling påverkas av tillgängligheten i lärmiljön. Det var av särskilt intresse att titta på elevens delaktighet och kommunikation i den fysiska, pedagogiska och sociala lärmiljön.

Undervisningen på de medverkande skolorna har filmats och systematiskt analyserats i arbetslagen. Resultatet visade att pedagogerna med hjälp av filmerna har synliggjort kännetecknen för en tillgänglig lärmiljö i anpassad skola. Pedagogerna uppmärksammade även förändringar i lärmiljön som påverkade eleverna.

## **VERKTYG SOM FRÄMJAR DELAKTIGHET I ANPASSAD GRUNDSKOLA: ELEVERNA KAN, VILL OCH VÅGAR**

*Malin Fältman, Johanna Månsson och Rebecca Tillman, Kristianstad*

Syftet med vår studie är att utveckla kunskap om hur vi kan skapa en lärmiljö som främjar delaktigheten hos elever i anpassad grundskola. Valet av studie grundar sig i att tidigare forskning påvisar svårigheter i arbetet med delaktighet. Dessutom påvisar vår kommuns utvecklingsenhet att vår skolas utvecklingsområde handlar just om elevers delaktighet.

Varje klass utsåg en fokuselev och en bestämd lärsituation som skulle observeras utifrån studiens syfte. Vi filmade lärsituationen, analyserade vad vi såg och dokumenterade i loggböcker. Resultatet visar på fem didaktiska verktyg som pedagoger upplever främjar elevers delaktighet under skoldagen. Utöver detta visar resultatet att det relationella perspektivet har en avgörande roll för att eleven ska vilja, kunna och våga delta.

## **FRÅN MÄRKBART TILL MÄTBART: EN STUDIE OM ATT SYNLIGGÖRA LÄRANDET I ANPASSAD GRUNDSKOLA**

*Linda Nertlinge och Anna Persson, Kristianstad*

All personal i anpassad skola behöver vara väl insatta i lärandemålen för att lyckas med undervisningen och vara delaktiga i elevernas väg mot måluppfyllelse. Mot den bakgrunden genomför vi en aktionsforskning med syftet att utveckla ett stöd för att fånga upp och diskutera elevers progression. Stödet utvecklas utifrån kursplanerna för anpassad grundskola och med stöd i forskning om språk- och kommunikationsutveckling. Stödet har provats av lärarna i skolutvecklingsgruppen genom att planera och genomföra undervisning inom aktuellt ämne/ämnesområde tillsammans med en utvald fokuselev.

Resultaten beskrivs genom tre på varandra följande aktioner med utgångspunkt i rubrikerna intresse, delaktighet samt bearbetning och resonemang, som återfinns i stödhjulet och grundar sig i kursplanerna för svenska, svenska som andraspråk och kommunikation i anpassad grundskola. Under arbetets gång beskrivs att elevernas intresse, delaktighet, bearbetningsförmåga och resonemang har ökat i varierad grad och lärande har synliggjorts utifrån varje enskild elevs behov och förutsättningar.

## **KOMMUNIKATION SOM NYCKEL: ATT SKAPA TILLGÄNGLIGA LÄRMILJÖER MED STÖD AV DIGITALA VERKTYG**

*Anita Beer, Fredrik Bjurenfors, Anton Hertzberg och Survinia Omboy Villahermosa, Stockholm*

Ett vanligt antagande i anpassade skolformer är att visuella hjälpmedel utvecklar elevernas kommunikationsförmåga. Samtidigt är det lätt att ett överdimensionerat fokus riktas mot hjälpmedlets banbrytande effekter på elevers lärande. Syftet med vår studie är att undersöka konsekvenser av undervisningsmodeller för kommunikativ utveckling med hjälp av visuella hjälpmedel. Vi har följt en fokuselev som läser ämnesområden på anpassat gymnasium samt pedagoger runt den eleven. Centralt för studien har varit användningen av ett visuellt hjälpmedel. Filmanalyser och dokumentation i loggböcker ligger till grund för analysen.

Resultaten visar både möjligheter och utmaningar relaterat till verktyget. Användningen av Widgit Go har hjälpt eleven att bättre uttrycka sina behov och återberätta upplevelser, vilket har stärkt relationen med omgivningen. Det är ännu oklart om Widgit Go har haft en direkt effekt på elevens exekutiva minnesfunktioner, men det finns positiva indikationer på att verktyget stöttar dessa funktioner och dokumentationsarbetet i skolaktiviteter.

## MEDVETET RELATIONSARBETE ÖKAR FÖRUTSÄTTNINGAR FÖR LÄRANDE

*Susann Eriksson, Jenny Jakob och Susanne Larsson, Stockholm*

Forskning visar att relationskompetens, i form av förtroendefulla och stöttande relationer mellan elever och pedagoger, är avgörande för elevers lärande, välbefinnande och motivation. I samarbete med skolans utvecklingsgrupp har vi analyserat hur relationer mellan kollegor, elever och vårdnadshavare kan förbättras för att skapa en mer inkluderande och stöttande skolmiljö. Vi utgår ifrån frågeställningen ”På vilket sätt kan elevers tillhörighet, engagemang och samhandling utvecklas genom medvetna justeringar i lärmiljön på det anpassade gymnasiet?”

Studien visar att en kombination av förebyggande organisation, ämnesövergripande struktur och medvetet relationsarbete skapar bättre förutsättningar för elevernas utveckling. Genom att satsa på trygghet, delaktighet och ämnesintegration har elevernas närvaro och engagemang ökat markant. Resultaten indikerar att detta arbetssätt inte bara stärker elevernas skolgång, utan också förbereder dem för ett självständigt och meningsfullt liv.

## KONSEKVENSER AV INFORMELLA LÄRMILJÖER I ANPASSAT GYMNASIUM

*Sebastian Fremling och Anders Friström, Stockholm*

Ibland tas saker som genomförs i anpassade skolformer mer eller mindre för givna. Vad är exempelvis poängen med studiebesök för elever i anpassat gymnasium? Vår studie syftar till att öka kunskapen om informella lärmiljöer genom att undersöka uppfattningar om konsekvenser av studiebesök. Lärare och elever har svarat på kvalitativa enkäter i samband med studiebesök eller utflykter.

Resultaten visar att informella lärmiljöer, exempelvis studiebesök, stimulerar elevers nyfikenhet, engagemang, självständighet och social interaktion. En slutsats är därför att informella lärmiljöer kan bidra till förmågor som är viktiga för att ha makt över sitt framtida liv.

## KONSTEN ATT ÖKA KOMMUNIKATIONEN MELLAN ELEVER I ANPASSAD GRUNDSKOLA

*Cecilia Göransson och Marie Norén, Stockholm*

Kommunikationen mellan elever en viktig faktor för att utveckla både sociala och kunskapsmässiga mål. I anpassad grundskola, där elever ofta står inför särskilda utmaningar, blir denna aspekt ännu viktigare. Trots närhet och gemensamma aktiviteter tenderar många elever att söka stöd hos vuxna i stället för att vända sig till varandra. Inspirerade av aktionsforskning försöker vi ta reda på vilka didaktiska strategier som främjar kommunikation mellan elever som läser ämnen under lektionerna.

Resultaten visar att kommunikationen mellan elever i anpassad grundskola kan förbättras med hjälp av strukturerade verktyg och metoder, men att elever tenderade att ibland prioritera uppgiftslösning framför samarbete. Distraktioner från materialet påverkade både fokus och samarbete negativt, vilket begränsade möjligheten till meningsfull dialog. Genom användning av Venndiagram och kommunikationskort visade eleverna förbättrad förmåga att formulera tankar och argumentera, vilket främjade ökad delaktighet och förståelse för varandras perspektiv.

## STRUKTURER OCH UNDERVISNING FÖR ELEVERS HORISONTELLA KOMMUNIKATION

*Åsa Kenttä och Reiko Sallinen, Stockholm*

En fungerande kommunikation är grunden för att kunna vara delaktig i sitt liv och det är också en förutsättning för lärande. Dessutom är kommunikation och sociala förmågor något som eleverna kan ta med sig genom hela livet och som kan berika deras tillvaro. Syftet med artikeln är att öka kunskapen om kommunikationen mellan elever inom den anpassade grundskolan, särskilt för elever som läser ämnesområden. Under tre år genomförs forskningscirkel där progressionen dokumenteras i loggböcker. Loggböckerna och videoanalyser har utgjort studiens huvudsakliga data.

Resultaten visar att de strategier och stöd som tycks gynna kommunikation mellan eleverna under skoldagen var igenkännande och återkommande struktur, digitala verktyg, personalens gemensamma förhållningsätt, tydlig rollfördelning hos vuxna och tillgängligheten gällande placering för att möjliggöra den så viktiga den fysiska kommunikationen, exempelvis vilken placering eleverna har i klassrummet.

## **PEDAGOGISK SAMSYN FÖR ELEVERS LÄRANDE I ANPASSAD GYMNASIESKOLA**

*Veronica Söderlund, Stockholm*

Lärare och elevassistenter ser olika på ansvar för arbetsuppgifter, det kan finnas oklarheter i roller och ansvar professionerna emellan. Olika professioner har olika perspektiv på elevers skolgång och kunskapsutveckling och alla perspektiv är nödvändiga att ta in. En samsyn mellan olika professioner behövs, för att inte elevernas kunskapsutveckling ska påverkas negativt. Syftet med studien är att öka kunskapen om hur pedagogisk samsyn mellan personal och olika yrkeskategorier inom en anpassad gymnasieskola kan utvecklas och utformas för att öka elevers kunskaper. Kvalitativa intervjuer med två fokusgrupper har genomförts.

Resultaten visar att gemensamma begrepp och strukturer underlättar för både lärare och elevassistenter att följa elevernas lärande, inte bara under lektioner utan också under hela deras tid i verksamheten. Regelbundna samtal och avsatt tid för diskussion är avgörande för att förstå och fördjupa samarbetet mellan professionerna och för att följa elevernas utveckling över tid. När dessa samtal genomförs, sprider de sig utanför lektionstid och påverkar hela verksamheten, vilket ökar medvetenheten om elevernas lärande även under raster och andra delar av dagen.

## **SAMVERKAN MELLAN FRITIDSHEM OCH SKOLAN: EN VÄG TILL ÖKAD TRYGGHET**

*Maria Andersson och Pernilla Eng, Ulricehamn*

Samverkan mellan olika yrkesgrupper inom skol- och fritidsorganisationen är en förutsättning för att elever ska känna trygghet i de olika typer av övergångar de möter dagligen. För att uppfylla samverkansuppdraget krävs att pedagoger och elevassistenter får rätt förutsättningar. Studiens syfte är att öka kunskapen om vad god samverkan kan leda till i form av trygghet hos eleverna, men även deras kunskapsutveckling. Resultaten av observationer och analyser av loggboksanteckningar synliggör utmaningar med fungerande samverkansformer, strategier för samverkan och hur det påverkar elevernas trygghet och i förlängningen även deras lärande.

## **TYDLIGA STRUKTURER FÖR ATT UTVECKLA KOMMUNIKATION**

*Josefin Brunnegård, Ulricehamn*

En tydlig undervisningsstruktur är en förutsättning för att främja goda relationer i anpassad skola. När en elev vet vad som förväntas av hen och där ramarna är tydliga, finns det energi över för goda relationer. I undervisningen behöver det horisontella lärandet uppmuntras, så att eleverna får samarbeta mer. Studiens syfte är att beskriva/synliggöra hur tydliggörande undervisningsstruktur kan främja goda relationer i anpassad grundskola.

Genom observationer, enkäter, värdegrundsjobb, analyser av loggboksanteckningar och diskussioner med andra pedagoger, synliggörs i artikeln den omvändning vi gjorde för att komma fram till en tydlig undervisningsstruktur som gav det resultat vi önskade.

## I JAKTEN PÅ RÄTT UNDERVISNINGSMETOD: ETT VARIATIONSTEORETISKT UNDERVISNINGSUPPLÄGG PÅ YRKESPROGRAM INOM DEN ANPASSADE GYMNASIESKOLAN

*Therese Andersson och Greta Haffling, Västerås*

Konkurrensen är stor på dagens arbetsmarknad och ungdomsarbetslösheten hög, speciellt för personer som är i behov av stöd kopplat till olika funktionsvariationer. Därmed behöver undervisningen i yrkesprogrammen bidra till att eleverna befäster kunskaper som ökar möjligheten att bli anställningsbar. Syftet med studien är att undersöka på vilka sätt ett variationsteoretiskt undervisningsupplägg i yrkesmoment kan bidra till att eleverna befäster kunskaper.

Resultaten av undervisningen utifrån ett variationsteoretiskt undervisningsupplägg visade att elevernas kunskaper ökade och befästes hos alla elever i studien, men inte i den utsträckning vi hade önskat och inte heller i alla moment. De kunskaper eleverna befäste var de konkreta kunskaperna med lägre abstraktionsnivå. Det fanns utmaningar för lärarna att använda undervisningsmetoden när mer komplexa kunskaper skulle läras ut. Arbetet har emellertid lett till en ökad förståelse för vikten av att undersöka val av undervisningsmetod för att göra undervisningen mer tillgänglig för alla elever i målgruppen och därmed öka möjligheten att göra eleverna anställningsbara. Vi lärare har därför erfarit att ett variationsteoretiskt undervisningsupplägg är en metod som kan bidra till att befästa konkreta yrkeskunskaper med lägre abstraktionsnivå.

## LÄRANDE LÄRARE SKAPAR FÖRUTSÄTTNINGAR FÖR ELEVER ATT UTVECKLA HORIZONTELLA RELATIONER

*Lis Brylle Ramsten, Irene Schönning och Christina Östling Karlsson, Västerås*

Studiens syfte är att åskådliggöra hur lärare genom att utveckla sin undervisning, så att den i högre grad sker i samspel med elevernas jämnåriga kamrater, kan främja elevers horisontella relationer. I studien följs en utvecklingsprocess där lärares lärande utgör en framträdande del. Frågor som ställs är vilka erfarenheter lärare gör i utvecklingsarbetet och vilket lärande som blir synliggjort hos dem. I en process som inspireras av aktionsforskning kombinerar lärarna iterativt arbete med kollegiala samtal i forskningscirkel.

I processen blir medvetenheten om det egna agerandets betydelse i olika situationer tydligare hos lärarna. Lärarnas insikter om elevers förmågor, i förhållande till de möjligheter skolan faktiskt erbjuder eleverna att öva på dessa, blir framträdande. Detta gör skillnad för hur lärarna väljer att planera sin undervisning, utveckla stödstrukturer och organisera skolans gemensamma miljöer, vilket kan få stor betydelse i elevers vuxenblivande och aktiva medborgarskap.

## SYNLIGGÖRANDET AV ELEVENSKUNSKAPSUTVECKLING MED HJÄLP AV EXIT TICKETS

*Linda Holtby och Marie Lundin, Västerås*

Genom att göra elever delaktiga i, och medvetna om, sin egen kunskapsutveckling ges de möjligheter att bli mer autonoma i sitt lärande. Vår artikel bygger på ett utvecklingsarbete som har fokuserat på ett steg i detta: att synliggöra lärande. Syftet med artikeln är att undersöka hur exit tickets kan användas som metod för att synliggöra kunskapsutveckling hos elever med intellektuell funktionsnedsättning. Genom textanalyser och en intervju framträder en modell som lärarna har arbetat efter. Allt arbete har inletts med en pedagogisk planering. Därefter har insatser med exit tickets genomförts. För att stötta eleverna i att tolka sina exit tickets (och därmed sin utveckling) har reflekterande samtal genomförts med varje elev.

Denna modell anses ha ökat elevernas medvetenhet om sin kunskapsutveckling och stärkt deras självbild. Arbetet har också resulterat i en ökad medvetenhet hos lärarna om hur de kan synliggöra elevernas kunskapsutveckling.

## FRÅN SAMSYN TILL FRAMGÅNG: EN KOMMUNIKATIONSMODELL SOM SKAPAR UTVECKLING I UNDERVISNINGEN

*Karin Hansson och Malin Midlander, Åstorp*

Kommunikation är en central del i skolan utifrån läroplanen men också för eleven som individ. Elever med intellektuell funktionsnedsättning kan behöva riktning och stöd för att integrera och interagera med andra, bygga relationer och skapa en meningsfullhet i sin vardag.

Kollegiala diskussioner ledde till en gemensam kommunikationsmodell som syftar till att stärka elevernas självständighet och lärande genom att träna deras kommunikationsförmåga. Studiens syfte är att öka kunskapen om konsekvenser av kommunikationsmodellen. Genom en aktionsforskningsinspirerad metod diskuterades, och förändrades, användningen av kommunikationsmodellen.

Resultaten visar vikten av medveten kommunikation med fokus på mottagaren och syftet. Modellen gick från att vara ett stöd i kommunikation av progression mellan elev och lärare, till att vara ett stöd vid kollegialt lärande i form av ett viktigt stöd i undervisningsutveckling (planering och genomförande av undervisningen).

## LEDARSKAP I FOKUS: DET PEDAGOGISKA LEDARSKAPET BETYDELSE FÖR KUNSKAPSUPPDRAGET I ANPASSADE SKOLFORMER

*Karin Hansson, Åstorp och Lis Svensson, Ulricehamn*

Det pedagogiska ledarskapet beskrivs ofta som centralt för resultatet av olika utvecklingsinsatser i skolan. Samtidigt är det inte helt tydligt vad det pedagogiska ledarskapet kan innebära i praktiken. Därför syftar denna utvecklingsartikel till att synliggöra det pedagogiska ledarskapets roll vid utvecklingsarbete i anpassad skola, genom att besvara frågeställningen ”Hur uppfattar pedagoger stöttande aspekter av pedagogiskt ledarskap vid utvecklingsarbete i anpassad skola?”

Resultaten visar att pedagogernas syn på skolledarskap betonar en balans mellan skolledares och pedagogers roller i kunskapsuppdraget. Förutsättningar för kollegialt lärande och samsyn inom arbetslagen ses som centrala för utveckling. Närvarande och stöttande ledarskap framhålls som viktigt, men begreppet ”nära ledarskap” kräver ytterligare förtydliganden för att stärka skolutvecklingen.

# STÄRKT UNDERVISNING, SAMSYN OCH SAMVERKAN - IFOUS ANALYS

**Andreas Jacobsson, process- och projektledare, Ifous**

I detta kapitel analyseras och diskuteras det som beskrivs i huvudmännens kapitel i relation till de antagna programmålen för FoU-programmet Kunskapsuppdraget i anpassad skola (KASK), men även i relation till kunskap om effekter av tidigare FoU-program i Ifous regi.

En övergripande analys visar att de medverkande huvudmännen uppfattar att undervisningen i deras respektive verksamheter alltmer baseras på läro- och kursplaner, genom att lärarna arbetar med tydliga mål, elevdelaktighet, reflektion och sambedömning. Dessutom beskrivs en utveckling i form av en ökad individualisering och att lärare tar en tydligare utgångspunkt i elevers behov. En tydlig gemensam uppfattning i huvudmännens kapitel är att deras medverkan i FoU-programmet även har lett till en ökad samsyn eller samarbete. Mot bakgrund av dessa resultat är en tolkning att processer för undervisningsutveckling har utvecklats i de medverkande huvudmännens organisationer.

Ovanstående effekter, konsekvenser eller lärdomar av att ha medverkat i ett FoU-program i Ifous regi beskriver framför allt hur det har skett en förflyttning inom *lärargruppen*. Elevers, rektorers och förvaltningschefers lärdomar är en smula osynliga i huvudmännens kapitel, med ett fåtal undantag. Detta tydliga fokus på lärares förflyttning i huvudmännens kapitel är inte särskilt anmärkningsvärt, eftersom programaktiviteterna har fokuserat på att utveckla en stärkt undervisning. Insatserna har handlat om mer systematisk uppföljning av elevernas mål och resultat, stärkta bedömningskompetenser, att utvecklade metoder och verktyg förankras i verksamheterna och bättre balans mellan omsorg och undervisning (se bilaga 1).

Ett antagande är att en stärkt, eller utvecklad undervisning främjar elevers lärande. Det innebär att de beskrivna effekterna i form av en förbättrad undervisning, sannolikt innebär en ökad måluppfyllelse hos de elever som erbjuds den förbättrade undervisningen. Många av de medverkandes utvecklingsartiklar beskriver elevers lärande i relation till undervisningsförändringar, vilket kan stärka antagandet om att den undervisningsförändring som har skett genom deras medverkan i programmet också har påverkat elevers lärande.

## STÄRKT UNDERVISNING GENOM UTVECKLADE ARBETS- OCH FÖRHÅLLNINGSSÄTT

Huvudmännens egna redogörelser beskriver att lärarna har utvecklat nya arbetsätt som bygger på tydliga mål, strukturerad återkoppling och ökad elevdelaktighet. Det framgår att deltagarna har förändrat sina undervisningsmetoder för att bättre kommunicera mål och syfte till eleverna:

*Med hjälp av det arbete som har gjorts kan skolorna analysera elevernas prestationer utifrån konkreta förändringar, vilket ökar träffsäkerheten i de förändringar man gör i undervisningen.*

(Kristianstad)

Detta tyder på att kursplanerna nu används mer som en styrande och vägledande faktor i planering och genomförande. Flera av utvecklingsgrupperna i FoU-programmet har valt att utveckla elevers kommunikation. Detta syns även tydligt i flera av utvecklingsartiklarna som skrivs av de medverkande. Både huvudmännens kapitel och utvecklingsartiklarna visar att lärarna har utvecklat strategier för att stärka de horisontella relationerna mellan elever, exempelvis genom språkutvecklande material, ommöblering av fysiska miljöer och strukturerade reflektionsövningar. Detta främjar en mer inkluderande och interaktiv undervisningsmiljö, som utgår från elevernas sociala och kommunikativa behov.

I flera av huvudmännens kapitel beskrivs även ett förändrat förhållningssätt. Framför allt beskrivs detta i form av ett förändrat sätt att reflektera över och utveckla sin undervisning:

*Under programmets gång har vi sett betydande förbättringar i både kunskap och attityder inom verksamheten. Deltagarna upplever att de har tillägnat sig ny kunskap och förändrat sitt förhållningssätt till undervisning och ledarskap.*

(Åstorp)

Dessutom kan ett förändrat förhållningssätt kopplas till beskrivningarna av ett ökat engagemang i lärargruppen. I forskarnas resultatdelar beskrivs upptäckta tecken på stärkt undervisning främst i form av olika undervisningsstrategier, flexibilitet och vikten av att kombinera teoretiska och praktiska moment, det vill säga tecken på en utvecklad metodrepertoar hos lärare.

## ÖKAD INDIVIDUALISERING OCH BÄTTRE ANPASSNING TILL ELEVERS BEHOV

Ett mönster som syns i huvudmännens kapitel är beskrivningar av att arbetet med tydligare pedagogiska strukturer har lett till en mer målinriktad undervisning, som är anpassad till elevernas behov. Lärarna rapporterar exempelvis att de vågar testa nya metoder och dra lärdomar av dessa. Det indikerar en professionell utveckling där de känner sig trygga att anpassa och variera sitt arbetssätt för att möta elevernas behov:

*Det kan till exempel handla om att inse att en elevs förutsättningar för lärande inte alltid stämmer med skoldagens planering eller att multimodala arbetssätt är fördelaktiga i lärsituationer.*

(Ulricehamn)

Flera av huvudmännen beskriver hur de har utvecklat olika former av bedömning för att justera sin undervisning. Till exempel beskrivs exit tickets, skattningar och olika former av underlag för kollegiala diskussioner och bedömningar. I forskarnas resultatdel diskuteras det faktum att lärarna anpassar undervisningens innehåll och form efter elevernas individuella behov, snarare än att förvänta sig att eleverna ska anpassa sig till en förutbestämd undervisning. Som en effekt av detta uppfattar huvudmännen att anpassade undervisningsmetoder, såsom bildstöd och modellering, har ökat sin träffsäkerhet, det vill säga att de anpassade undervisningsmetoderna granskas och används i rätt sammanhang. En gemensam uppfattning är att skolorna, genom att identifiera och anpassa undervisningen efter elevernas behov, skapar bättre förutsättningar för varje elev att nå sina mål.

## STÄRKT SAMARBETE OCH SAMSYN

I ett FoU-program anordnat av Ifous är samverkan centralt. Begreppet forskning och utveckling signalerar samverkan mellan forskare och praktiker. Men i ett Ifousprogram försiggår fler former av samverkan, samarbeten och utveckling av samsyn, vilket också har beskrivits som tydliga områden för utveckling i huvudmännens kapitel.

### Samverkan forskare - lärare

I det inledande kapitlet ”Det här är FoU-programmet Kunskapsuppdraget i anpassad skola” beskrivs ett samverkansflöde mellan verksamma lärare och forskare. I forskarnas resultatdel beskrivs att:

*Programmets upplägg och organisering har tydliggjort hur viktigt det är att deltagarna själva bedriver utveckling och forskning i den egna praktiken, med forskare som medaktörer snarare än som externa bedömare*

Ifous tolkning är att forskarnas roll som medaktörer har förändrats under programmets gång. Vid inledningen av programmet fanns en blandning av oro och förväntan från de medverkande huvudmännen. Något som forskarna och Ifous var tvungna adressera var huvudmännens förväntan på att programmet skulle komma med lösningar på hur verksamheten skulle utvecklas:

*För många har även det varit en stor omställning, att gå från ett upplägg där forskare föreläser och instruerar om hur arbetet ska bedrivas till en modell där deltagarna själva formulerar frågeställningar och utforskar sin egen verksamhet med stöd av forskarna.*  
(Stockholm)

Inledningsvis höll forskarna mycket nära kontakt med de enskilda utvecklingsgrupperna med digitala eller fysiska träffar, som kan liknas vid handledning. Efterhand ändrade dessa träffar karaktär och forskarna kunde anta en roll som medaktör. Samtidigt visar delrapporter från programmets externa utvärdering att de medverkande, under i stort sett hela programtiden, önskade ”mer forsknings- och forskarstöd”. Vid flera uppföljningar efter programmets seminarier beskrivs även en önskan att ta en ökad hänsyn till de medverkandes ”ovana vid utvecklingsarbete”. Denna självuppfattning kan ha att göra med att skolformen fortfarande lever i skuggan av den ”vanliga” skolan med ett antagande om att andra skolformer ligger en bit före.

### **Samsyn och samarbete lokalt**

Analysen av huvudmännens kapitel visar att ett av de positiva resultat av programmet som framkommer är att samarbetet mellan lärarna och övrig personal har förbättrats. Kollegiala samtal och gemensam reflektion har ökat, vilket har stärkt samsynen på undervisning och skolutveckling. Deltagarna uppger att de har börjat prata mer om undervisningen utifrån pedagogik och didaktik, vilket har lett till en djupare reflektion och ökad förståelse av det egna arbetet. Gemensamma strukturer för utvecklingsarbete har införts, vilket har skapat en större samsyn på exempelvis elevernas prestationer och måluppfyllelse. Det verkar som att de presenterade metodstöden har fungerat som ledstänger att samlas omkring vid kollegiala samtal, där samtalen har fått en tydligare riktning:

*Samarbetet mellan kollegor har förbättrats och fördjupats genom att lärarna i högre grad samarbetar om undervisning.*

(Västerås)

Det verkar alltså som att medverkan i programmet inte bara har höjt undervisningens kvalitet, utan också har stärkt skolans interna samarbeten och skapat en mer enhetlig pedagogisk riktning.

### **Samarbete inom huvudmannens organisation**

Majoriteten av de medverkande huvudmännen har deltagit med hela sin verksamhet inom anpassade skolformer. Ett samarbete mellan olika anpassade skolor på respektive ort har därför varit en icke-fråga för de flesta av de medverkande huvudmännen.

Däremot har frågan om ”spridning av kunskap” varit närvarande från start. Som flera av huvudmännen beskriver är det ovanligt med en form för samverkan, eller kunskapsdelning, med andra skolor inom kommunen. Flera av huvudmännen beskriver dock en samverkan med skolor inom den egna organisationen som ett nästa steg, eller ett utvecklingsområde.

### **Samverkan mellan medverkande huvudmän**

Medverkan i FoU-programmet har lett till förbättrade samarbeten mellan olika kommuner. Det är framför allt synligt i Bjuv, Klippan och Åstorp, där den geografisk närheten mellan kommunerna underlättar en sådan samverkan. Samtidigt nämner dessa huvudmän framför allt gemensamma mål och metoder för utveckling som en nyckel till ett framgångsrikt samarbete:

*Genom vårt Skåne-team har pedagoger haft möjlighet att dela erfarenheter på ett strukturerat sätt, vilket har lett till ett pedagogiskt utbyte av hög kvalitet.*

(Åstorp)

Även större huvudmän nämner programmets gemensamma mål och metoder som ett kitt, som underlättar samarbete mellan anpassade skolor i de fall det har förekommit.

## HÅLLBARA UTVECKLINGSPROCESSER?

Analyserna ovan ger en tydlig bild av att huvudmännens medverkan i programmet dels har utvecklat individuella kunskaper, dels har lett till att verksamheten har utvecklats. Främst beskrivs forskarnas metodstöd i form av planeringsmallar och loggböcker som ett stöd. Det har skapat en ökad systematik i utvecklingsarbetet genom en tydlig problemformulering, diskussion om didaktiska förändringar och genomförande samt en uppföljande analys av vad som skett och vad som blir nästa steg. Dessutom lyfter ett par av huvudmännen att reflektion även sker över organisatoriska frågor, såsom rektors roll, processledarnas stöd och behovet av tydligare strukturer. Det visar att reflektionen inte bara är begränsad till klassrummet, utan också inkluderar en bredare systemnivå.

*Arbetet har stärkt lärarnas kompetens, vilja och förmåga att driva utvecklingsarbete.*  
(Västerås)

*En skolledare lyfter grupprocessen och beskriver hur utvecklingsgruppen har påverkats på ett positivt sätt.*  
(Stockholm)

Bilden av att det finns etablerade utvecklingsprocesser stärks i forskarnas resultatdel. De menar att deltagarna i KASK-programmet med hjälp av metoder som loggboksskrivande och forskningscirklar har kunnat reflektera över och utveckla sin undervisning i en kollegial kontext. Det har bidragit till en systematisk och kollektiv kunskapsutveckling, även om en utmaning är den tidsmässiga och organisatoriska belastningen som sådan dokumentation medför.

De preliminära forskningsresultaten understryker vikten av att undervisningen i anpassad skola är en mycket komplex social praktik, där många aspekter integreras för att ge eleverna möjlighet att utvecklas både akademiskt och som självständiga individer. Det finns ett tydligt mönster i huvudmännens kapitel, där många av huvudmännen lyfter fram vikten av att systematiskt fortsätta att undersöka och förbättra undervisningen samt att fokusera på att skapa en hållbar och långsiktig förändring.

Ur huvudmännens beskrivningar framträder även teman i hur detta ska ske. Ett vanligt tema är vikten av att inte stressa eller distraheras av nya idéer, utan att följa den beslutade planen. Ett annat är fortsatt samarbete, både internt och med andra skolor. Ett tredje är förvaltning och vidareutveckling av lärdomar och utvecklade stödverktyg, med de medverkande som viktiga ledare av fortsatt utvecklingsarbete.

Trots en marginaliserad skolform, uttryck för en ”ovana av utvecklingsarbete” och ett behov av forskarstöd, visar huvudmannakapitlen att det finns en mycket god grund för att vidmakthålla och fortsätta att utveckla verksamheterna på hemmaplan. Detta förstärks även i forskarnas diskussion:

*Genom att låta deltagarna själva initiera vilka frågor som ska fördjupas och driva utvecklingsarbetet i den lokala kontexten, skapas ett hållbart och meningsfullt förändringsarbete.*

Sannolikt kan denna rapport också få andra skolformer att upptäcka engagemanget och den systematik för undervisningsutveckling som finns i de medverkande huvudmännens organisationer. Det ska bli spännande att följa hur dessa kunskaper nu tas om hand och förvaltas hos respektive huvudman.



# REFERENSER

Anderson, L. & Östlund, D. (2020). *Speciallärare i särskolan: En profession i gränslandet mellan policy och praktik*. (Specialpedagogiska rapporter och notiser från Högskolan Kristianstad, nr18. Kristianstad University Press.

Andersson, A.-L., Klang, N. & Östlund, D. (2025). What are priorities and didactic choices of teachers at schools for Swedish students with intellectual disability? A study of teacher-initiated professional development in a Swedish context. *Education Sciences*, 15(2), 122. <https://doi.org/10.3390/educsci15020122>

Ball, S. J., Maguire, M., Braun, A., Hoskins, K. & Perryman, J. (2012). *How schools do policy: Policy enactment in secondary school*. Abingdon: Routledge.

Beck, I., McKeown, M.G. & Kucan, L. (2013). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*. (2 uppl.). New York, NY: The Guildford Press.

Biesta, G. J. J. (2011). *God utbildning i mätningens tidevarv*. Stockholm: Liber.

Biesta, G. (2020). Risking ourselves in education: Qualification, socialization, and subjectification revisited. *Educational Theory*, 70(1), 89–104. <https://doi.org/10.1111/edth.12411>

Bouck, E. C. & Long, H. (2023). Academic mathematics instruction and intervention for students with mild intellectual disability: An updated review. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 58(2), 144–161.

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Browder, D. M., Spooner, F., Algozzine, R., Ahlgrim-Delzell, L., Flowers, C. & Karvonen, M. (2003a). What we know and need to know about alternate assessment. *Exceptional Children*, 70(1), 45–61. <https://doi.org/10.1177/001440290307000103>

Browder, D., Spooner, F., Ahlgrim-Delzell, L., Flowers, C., Algozzine, B. & Karvonen, M. (2003b). A content analysis of the curricular philosophies reflected in states' alternate assessment performance indicators. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 28(4), 165–181. <https://doi.org/10.2511/rpsd.28.4.165>

Browder, D. M., Spooner, F., Lo, Y.-U., Saunders, A. F., Root, J. R., Ley Davis, L. & Brosh, C. R. (2018). Teaching students with moderate intellectual disability to solve word problems. *The Journal of Special Education*, 51(4), 222–235. <https://doi.org/10.1177/0022466917721236>

Bruce, B., Ivarsson, U., Svensson, A.-K. & Sventelius, E. (2016). *Språklig sårbarhet i förskola och skola: Barnet, språket och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.

Elo S. & Kyngäs H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115. [doi: 10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x](https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x)

- Graneheim, U. H. & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: Concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24(2), 105–112. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2003.10.001>
- Göransson, K., Hellblom-Thibblin, T. & Axdorph, E. (2015). A Conceptual approach to teaching mathematics to students with intellectual disability. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(2), 182–200. <https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1017836>
- Göransson, K., Bengtsson, K., Hansson, S., Klang, N., Lindqvist, G. & Nilholm, C. (2020). Segregated education as a challenge to inclusive processes: A total population study of Swedish teachers' views on education for pupils with intellectual disability. *International Journal of Inclusive Education*, 26(14), 1367–1382. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1810789>
- Hjort, S. & Furenhed, A. (2016). *Effektiv undervisning: meningsfullt lärande*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Kansanen, P. (1999). Teaching as teaching-studying-learning interaction. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 43(1), 81–89. <https://doi.org/10.1080/0031383990430105>
- Kansanen, P. (2003). Studying – the realistic bridge between instruction and learning: An attempt to a conceptual whole of the teaching-studying-learning process. *Educational Studies*, 29(2–3), 221–232. <http://dx.doi.org/10.1080/03055690303279>
- Kansanen, P. & Meri, M. (1999). The didactic relation in the teaching-studying-learning process. I B. Hudson, F. Buchberger, P. Kansanen & H. Seel (red.), *Didaktik/fachdidaktik as the science(-s) of the teaching profession?* (s.107–116). Thematic Network of Teacher Education in Europe.
- Kress, G. (2009). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Hoboken: Taylor & Francis.
- Kristiansen, T. M. & Grønkjær, M. (2018). Focus groups as social arenas for the negotiation of normativity. *International Journal of Qualitative Methods*, 17(1). <https://doi.org/10.1177/1609406917747393>
- McKenney, S. & Reeves, T.C. (2019). *Conducting educational design research*. (2 uppl.) London: Routledge.
- Moljord, G. (2018). Curriculum research for students with intellectual disabilities: A content-analytic review. *European Journal of Special Needs Education*, 33(5), 646–659. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1408222>
- Nippold, M., Hesketh, L. J., Duthie, J. K. & Mansfield, T. C. (2005). Conversational versus expository discourse: A study of syntactic development in children, adolescents, and adults. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48(5), 1048–1064. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2005/073\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2005/073))
- Ochs, Elinor (1979). Transcription as theory. I E. Ochs & B. B. Schieffelin (red.), *Developmental pragmatics* (s. 43-72). New York: Academic Press.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods: Integrating theory and practice* (4 uppl.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Persson, S. (2009). *Forskningscirklar: En vägledning*. Malmö: Resurscentrum för mångfaldens skola, avdelningen barn och ungdom, Malmö stad.
- Plummer, P. (2017). Focus group methodology, part 1: Design considerations. *International Journal of Therapy and Rehabilitation*, 24(7), 297–301. <https://doi.org/10.12968/ijtr.2017.24.7.297>

Prop. 2009/10:165. *Den nya skollagen – för kunskap, valfrihet och trygghet*. <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/proposition/2010/03/prop.-200910165>

Rönnerman, K., Olin, A., Moksnes Furu, E., & Wennergren, A.-C. (red.). (2016). *Fångad av praktiken: Skolutveckling genom partnerskap*. RIPS: Rapporter från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, nr 11. <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hh:diva-32206>

Sacks, H., Schegloff, E. A. & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50(4), 696–735.

SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800\\_sfs-2010-800](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800)

SFS 2011:326. *Förordning om behörighet och legitimation för lärare och förskollärare*. [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/forordning-2011326-om-behorighet-och\\_sfs-2011-326/](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/forordning-2011326-om-behorighet-och_sfs-2011-326/)

Sjöqvist, A., Göransson, K., Bengtsson, K. & Hansson, S. (2020). The arts: A precious part of special education? How principals value and organise arts education in compulsory school for pupils with intellectual disability in Sweden. *European Journal of Special Needs Education*, 36(3), 454–468. <https://doi.org/10.1080/008856257.2020.1764809>

Skolinspektionen. (2010). *Undervisningen i svenska i grundsärskolan*. Rapport 2010:9. Stockholm: Skolinspektionen.

Skolinspektionen. (2020). *Undervisningen i grundsärskolan: Med särskilt fokus på årskurserna 6–9*. Tematisk kvalitetsgranskning 2020, dnr SI 2019:2959. Stockholm: Skolinspektionen.

Skolverket. (2001). *Kvalitet i särskola: En fråga om värderingar: Regeringsuppdrag om särskolan*, oktober 2001, dnr 2000:2037. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2024a). *Pedagogisk personal i skola och vuxenutbildning: Läsåret 2023/24*. Beskrivande statistik, dnr 2024:970. Solna: Skolverket.

Skolverket. (2024b). *Läroplan för anpassade grundskolan (Lgra22)*. Solna: Skolverket.

Skolverket. (2025a). *Elever i anpassade grundskolan: Läsåret 2024/25*. Beskrivande statistik, dnr 2024:1522. Solna: Skolverket.

Skolverket. (2025b). *Läroplan för anpassade gymnasieskolan (Gy25)*. Solna: Skolverket.

Sterner, G., Wolff, U. & Helenius, O. (2020). Reasoning about representations: Effects of an early math intervention. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(5), 782–800. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1600579>

Sverla, D. (2023). *Den anpassade grundskolan: När elevsynen lyfter lärandet*. Stockholm: Lärarförlaget.

Timperley, H. (2019). *Det professionella lärandets inneboende kraft*. (2 uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Thunberg, S. & Arnell, L. (2022). Pioneering the use of technologies in qualitative research: A research review of the use of digital interviews. *International Journal of Social Research Methodology*, 25(6), 757–768. <https://doi.org/10.1080/13645579.2021.1935565>

Vetenskapsrådet (2024). *God forskningsred 2024*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper: om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. (2 uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Wåger, J. & Bagger, A. (2024). Didactic dimensions of teaching content for and with students with intellectual disabilities (ID): a scoping review. *European Journal of Special Needs Education*, 40(1), 53–68. <https://doi.org/10.1080/08856257.2024.2323250>

Öhman, J. (2014). Om didaktikens möjligheter: Ett pragmatiskt perspektiv. *Utbildning & Demokrati*, 23(3), 33–52. <https://doi.org/10.48059/uod.v23i3.1023>

Östlund, D. (2012). Om speciallärare med inriktning utvecklingsstörning är svaret: Vad är då frågan? I D.

Östlund & T. Barrow (red.), *Bildning för alla! En pedagogisk utmaning* (s. 145–158). Högskolan Kristianstad.

Östlund, D. (2013). Omsorgsarbete i träningskolan. I J. Aspelin (red.), *Relationell specialpedagogik: I teori och praktik* (s. 95–105). Kristianstad University Press, nr 2013:02.

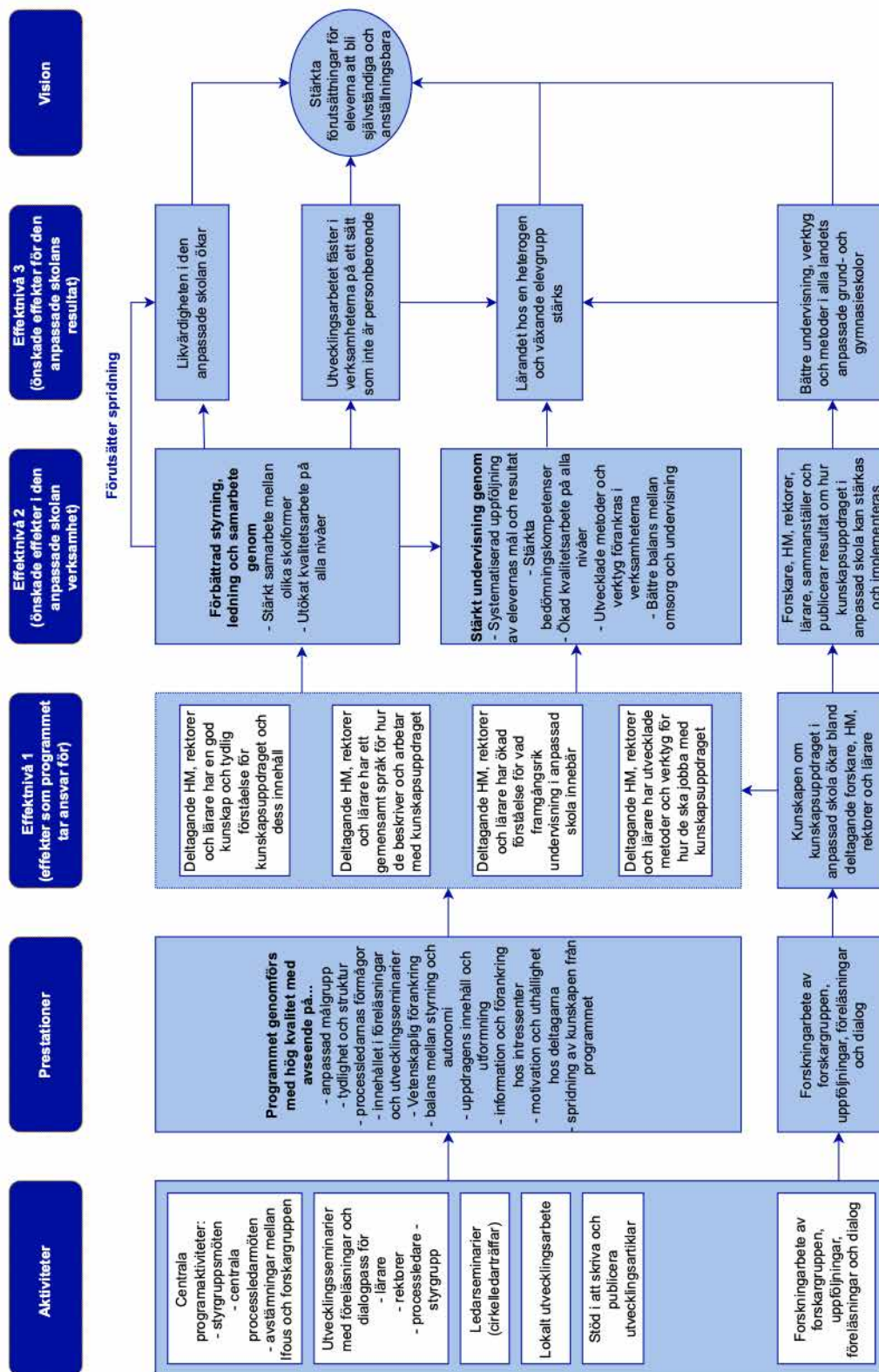
Östlund, D. (2025). Interaktion i anpassade skolformer: En modell för utveckling av undervisningen. I J. Aspelin (red.), *Samspel och relationer i pedagogisk praktik: Mikrostudier i skola, förskola och högre utbildning* (s. 85–102). Malmö: Gleerups.

Östlund, D., Barrow, T., Dahlberg, K. & Johansson, A. (2021). In between special needs teachers and students: Paraprofessionals work in self-contained classrooms for students with intellectual disabilities in Sweden. *European Journal of Special Needs Education*, 36(2), 168–182. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1901370>

# BILAGOR

## BILAGA 1: VERKSAMHETSLOGIK FÖR FOU-PROGRAMMET

Programlogik för Fou-programmet "Kunskapsuppdraget i anpassad skola", november 2022



## BILAGA 2: ÖVERSIKT ÖVER SEMINARIER

2022	
Okt (Ledarseminarium)	Hur kan vi ta reda på det vi inte vet och samtidigt stötta ledning av utvecklingsarbete?
Dec (Utvecklingsseminarium)	Kick off: Vad är ett FoU-program och vad är FoU-programmet KASK? Didaktiska utmaningar i anpassad skola
2023	
Mars (Ledarseminarium)	Introduktion forskningscirkel
April (Utvecklingsseminarium)	Forskarnas återgivning efter träffar med utvecklingsgrupper: Problemformulering och bordspresentationer
Sept (Ledarseminarium)	Erfarenhetsutbyte av att leda arbetet på hemmaplan med hjälp av presenterat metodstöd.
Okt (Utvecklingsseminarium)	Forskares återgivning av framträdande teman efter genomläsning av planeringsmallar och träffar med utvecklingsgrupper. Hur fångar vi upp lärande? Bordspresentationer
2024	
Feb (Ledarseminarium)	<i>Jaana Nehez</i> : Att processleda lärares lärande
April (Utvecklingsseminarium)	Forskares återgivning av framträdande teman efter genomläsning av planeringsmallar och träffar med utvecklingsgrupper. Bordspresentationer
Sept (Ledarseminarium)	<i>Katharina Myrén</i> : Tillitsbaserat ledarskap – Att leda behovsbaserat Samverkansytter och hierarkier – Utmaningar och möjligheter
Okt (Utvecklingsseminarium)	Forskarnas återgivning av analyser: Beskrivning av didaktiska val och progression i didaktiska val.
2025	
Feb (Ledarseminarium)	Vad hände(r) sedan? – Att förvalta och vidareutveckla utvecklingsarbete
Maj (Utvecklingsseminarium)	Fokus på resultatåtergivning. Vad har forskningen visat? Vad har skett i praktiken?

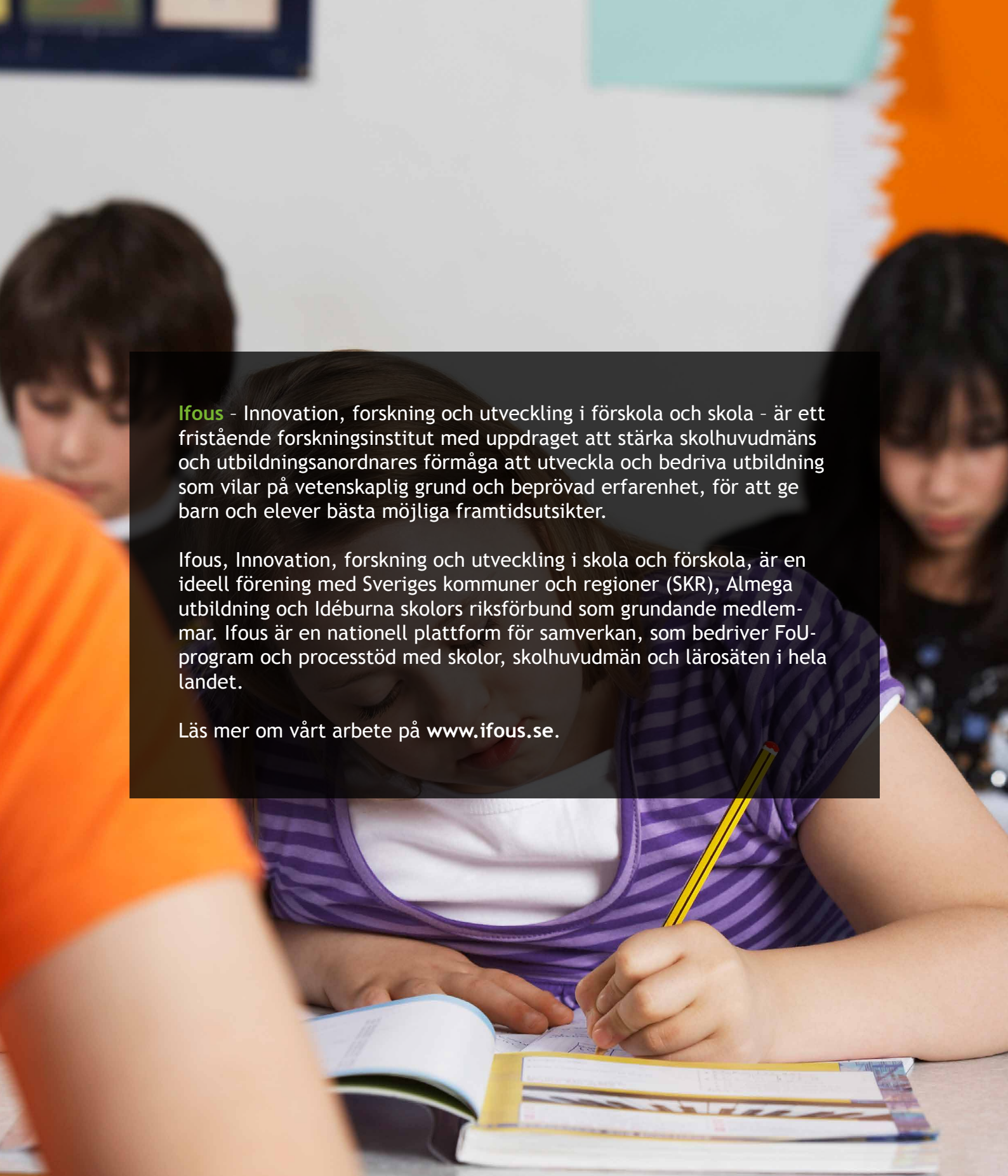
## BILAGA 3: UTVECKLINGSGRUPPERNAS PLANERINGSMALL

PLANERINGSMALL				
Mål för elevers kunskaper och förmågor kopplat till er problemformulering. (Kort- och lång sikt)	Vilka synliga tecken på utveckling vill vi se? (Konkretion av mål)	Vad ska vi prova under terminen? (Didaktiska situationer och avgränsningar: Vad, hur, när, vem, var?)	Hur tänker vi oss få syn på förändringen/utvecklingen hos eleverna? Hur ska vi göra det i praktiken?	Forskningstankar som vi utgår från. (Vad har vi tagit med från forskningen?)
			<p>Metod för "Datainsamling".</p> <p>Observation, elevdokumentationer, enkät, prov, filmer, Elevhandlingar som tecken på förändringar...? Fokuselever eller hela elevgruppen? Ju "smalare"/specificerat problem och mål, desto lättare att rikta blicken på förändringar.</p>	<p>Forskningstankar bör förstås brett som inspiration från föreläsningar, forskningsresultat, teorier. Forskarnas uppfattning är att många av utvecklingsgrupperna redan tar utgångspunkt i någon form av vetenskaplig grund, exempelvis genom att använda teorier och begrepp då de diskuterar bakgrund till sina problemformuleringar.</p>



## BILAGA 4: UTVECKLINGSGRUPPERNAS MALL FÖR LOGGBOK

LOGGBOK			
Datum	Didaktisk situation Vad gjorde vi?	Vad såg vi hos vår elev/våra elever?	Vad ska vi tänka på till nästa gång?
	Beskrivning av det didaktiska sammanhanget	<ul style="list-style-type: none"> <li>Vad har elever lärt sig eller inte lärt sig?</li> <li>Hur har de olika arbetsformerna bidragit till elevers lärande?</li> <li>Hur fungerar den planerade undervisningen för fokuselever och för hela klassen? <b>(Dessa diskussionsfrågor behövs eventuellt modifieras utifrån era mål)</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Vilka förändringar till didaktiska situationen kan behövas?</li> <li>Ska något tas bort eller läggas till?</li> <li>Behövs en annan ordning i presentation av materialet?</li> <li>Behövs andra arbetsformer? <b>(Dessa diskussionsfrågor behövs eventuellt modifieras utifrån era mål)</b></li> </ul>
			<p><i>Tänkt som avstamp till vårens arbete! Kan detta formuleras om för att bli en mer levande och kontinuerlig diskussion under ht 23/vt 24?</i></p>



**Ifous** - Innovation, forskning och utveckling i förskola och skola - är ett fristående forskningsinstitut med uppdraget att stärka skolhuvudmäns och utbildningsanordnares förmåga att utveckla och bedriva utbildning som vilar på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet, för att ge barn och elever bästa möjliga framtidsutsikter.

Ifous, Innovation, forskning och utveckling i skola och förskola, är en ideell förening med Sveriges kommuner och regioner (SKR), Almega utbildning och Idéburna skolors riksförbund som grundande medlemmar. Ifous är en nationell plattform för samverkan, som bedriver FoU-program och processtöd med skolor, skolhuvudmän och lärosäten i hela landet.

Läs mer om vårt arbete på [www.ifous.se](http://www.ifous.se).

