



INKLUDERANDE LÄRMILJÖER

Kompetens för likvärdig utbildning i ett demokratiskt samhälle

2020:2 – Vetenskaplig slutrapport från Ifous Forsknings-
och Utvecklingsprogram Inkluderande lärmiljöer 2017–2019

Ifous rapportserie 2020:2

Stockholm, april 2020

ISBN: 978-91-985535-4-3

Redaktör: Elisabeth Persson

Projektledare: Henrik Hamilton & Karin Hermansson

Grafisk form & produktion: Per Isaksson

Ansvarig utgivare: Ifous

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

INNEHÅLL

| | |
|--|-----|
| Ifous förord | 5 |
| Författarnas förord | 7 |
| Författarpresentationer | 9 |
| Sammanfattning | 11 |
| Inledning | 13 |
| <i>Lill Langelotz och Elisabeth Persson</i> | 13 |
| Att arbeta för en inkluderande skola | 19 |
| <i>Elisabeth Persson och Bengt Persson</i> | 19 |
| Från internationella överenskommelser till lokal utbildningsverksamhet | 29 |
| <i>Maria Ferlin och Elisabeth Persson</i> | 29 |
| Glapp, möjligheter och begränsningar för inkluderande lärmiljöer | 41 |
| <i>Lill Langelotz</i> | 41 |
| Särskilda undervisningsgrupper – tillgång, återgång och övergång | 53 |
| <i>Maria Ferlin och Elisabeth Persson</i> | 53 |
| Anpassningar i förskolan | 65 |
| <i>Camilla Carlsson och Elisabeth Persson</i> | 65 |
| Inkluderande lärmiljöer – autonomi, solidaritet och lek | 79 |
| <i>Susanne Klar och Lejonströms förskolor i Skellefteå kommun</i> | 79 |
| Lärandematriser för alla? | 91 |
| <i>Magnus Levinsson</i> | 91 |
| Stadieövergång mellan årskurs sex och sju | 103 |
| <i>Maria Ferlin</i> | 103 |
| Tabellbilaga till kapitlet Från internationella överenskommelser till lokal utbildningsverksamhet | 116 |

IFOUS FÖRORD

Hur ser en lärmiljö som är inkluderande ut och vad menas egentligen med inkludering? Ja det är frågor som 250 lärare och skolledare har arbetat med under tre års tid tillsammans med forskare från Högskolan i Borås. Arbetet har bedrivits inom ramen för Ifous forsknings- och utvecklingsprogram (FoU) *Inkluderande lärmiljöer* som avslutades under hösten 2019. I programmets slutrapport *Att forma framtidens demokratiska samhälle* (2019) presenterades erfarenheter och lärdomar från det utvecklingsarbete som bedrivits i de medverkandes verksamheter tillsammans med en sammanfattning av resultaten från forskningsinsatsen. I den här rapporten presenteras de slutliga och fördjupade forskningsresultaten.

FoU-programmet har fokuserat på en fråga som har kommit att bli politiskt-ideologiskt laddad, nämligen den om en inkluderande skola. I debatten hävdar vissa att inkluderingen har gått för långt medan andra menar att den aldrig har implementerats. Det här programmet har inte haft som syfte att ta ställning i en politisk debatt. I stället har syftet varit att ge stöd åt lärare, skolledare och ansvariga på förvaltningsnivå i att förstå och utföra sitt uppdrag, så som det uttrycks i nationella och internationella styrdokument, och att med hjälp av forskningsbaserad kunskap utveckla den egna undervisningspraktiken. Syftet har också varit att bidra till ny kunskap om vad som främjar elevers rätt att känna gemenskap och höra till, samtidigt som de får sina pedagogiska och andra behov tillgodosedda.

Ifous är ett fristående forskningsinstitut inom utbildningsområdet som bedriver FoU-arbete i samverkan med skolhuvudmän och lärosäten i syfte att bidra till praktikinära forskning och skolutveckling på vetenskaplig grund. Det är vår förhoppning att detta arbete ska bidra till en ökad dialog om hur forskare och praktiker tillsammans kan utveckla skolan för att ge bästa möjliga förutsättningar för lärande för barn och unga.

Stockholm i april 2020.

Marie-Hélène Ahnborg
VD Ifous

FÖRFATTARNAS FÖRORD

Det här är slutrapporteringen av forskningsdelen i Forsknings- och Utvecklingsprogrammet *Inkluderande lärmiljöer 2017–2019*. Här presenteras den forskning som har bedrivits inom ramen för programmet. FoU-programmet har genomförts i samverkan mellan Ifous och sju kommuner; Gislaved, Skellefteå, Säter, Trelleborg, Täby, Värmdö och Västerås samt Högskolan i Borås (HB). Forskningsinsatsen har letts av Elisabeth Persson och Lill Langelotz som båda ingår i forskargruppen *Research and Capability in Inclusion and Welfare* (RCIW) vid Akademin för bibliotek, information, pedagogik och IT på HB. Professor Bengt Persson har varit senior rådgivare. Camilla Carlsson, Maria Ferlin, Susanne Klaar och Magnus Levinsson har också genomfört studier kopplade till programmet. Dessa studier återfinns i rapporten. Finansiärer för forskningsinsatsen är de sju kommunerna och Högskolan i Borås.

Studierna är kollegialt granskade av fil. dr Daniel Östlund vid Högskolan i Kristianstad. Vi riktar ett stort tack till honom för noggrann läsning och konstruktiv återkoppling. Tack även till Henrik Hamilton och Karin Hermansson (Ifous) för omsorgsfull läsning och respons.

Vi vill till sist rikta ett stort och varmt tack till alla deltagare i programmet samt till personal och barn vid de förskolor och skolor som så generöst har bjudit in oss att delta i och studera deras verksamheter!

Högskolan i Borås mars 2020

*Lill Langelotz och Elisabeth Persson
Camilla Carlsson, Maria Ferlin, Susanne Klaar och Magnus Levinsson*

FÖRFATTARPRESENTATIONER

Elisabeth Persson är fil.dr. i didaktik och universitetslektor i didaktik med inriktning mot matematik. I sin forskning intresserar hon sig främst för frågor om inkludering och skolutveckling. Hon har ett förflutet som lärare i grundskolan och är FoU-programmets vetenskapliga ledare.

Lill Langelotz, fil.dr. i pedagogiskt arbete och forskningsansvarig tillsammans med Elisabeth Persson, arbetar som lektor vid högskolan i Borås. Hon undervisar på masterutbildningen i pedagogiskt arbete och i högskolepedagogik. Lills forskningsintresse är praktiktäna och riktas främst mot lärares lärande, professionsutveckling och social rättvisa. Hon har en bakgrund som lärare i svenska som andraspråk på gymnasiet.

Camilla Carlsson arbetar som adjunkt i pedagogiskt arbete vid högskolan i Borås. Hon undervisar främst inom specialpedagogik i förskolläro- och grundläroutbildningen och det är också inom specialpedagogik och inkludering som forskningsintresset finns. Camilla har sin grund som förskollärare och specialpedagog och har arbetat inom förskola, grundskola och habilitering.

Maria Ferlin är fil.dr. i naturvetenskap med inriktning utbildningsvetenskap och arbetar som universitetslektor vid läroutbildningen. Inom RCIW har hon arbetat med följeforskning av projekt kring inkluderingsfrågor. Marias forskningsintresse berör därutöver hur lärande i naturvetenskap kan stimuleras på olika sätt, samt vikten av ett språkutvecklande arbetssätt i alla ämnen. Maria har en bakgrund som högstadie- och gymnasielärare i biologi, kemi, fysik, naturkunskap och matematik.

Susanne Klaar är fil.dr. i pedagogik och arbetar som lektor i pedagogiskt arbete vid högskolan i Borås, där hon främst är verksam i kurser inom förskolläroutbildningen. Hennes forskningsintresse är speciellt riktat mot förskoledidaktiska frågor och unga barns lärande. Susanne har en bakgrund som förskollärare och Ma/NO-lärare 1–7.

Magnus Levinsson är docent i pedagogiskt arbete vid Högskolan i Borås. Magnus forskningsintresse är inriktat mot forskningens roll i läroprofessionen. Han har bland annat studerat hur idén om evidensbaserad praktik kommer till uttryck och påverkar forskning och praktik inom skolans och förskolans område. Vid sidan av sin forskning är Magnus verksam som lärare i läroutbildning. Han har också erfarenhet som lärare i psykologi och idrott och hälsa på gymnasiet.



SAMMANFATTNING

I olika nationella och internationella överenskommelser kan vi i dag utläsa en vision och politisk vilja som poängterar rätten till utbildning för alla och dess koppling till mänskliga rättigheter. Den svenska skollagen och läroplanerna framhåller principen om att alla lika värde och vikten av likvärdig utbildning för alla. Skolmyndigheterna rapporterar dock allt för ofta om brister i förskolan och skolan och vi kan konstatera att en stor andel elever lämnar grundskolan utan behörighet för fortsatta studier på gymnasiet.

I denna forskningsrapport redovisas studier genomförda inom ramen för Ifous FoU-program *Inkluderande lärmiljöer* som genomförts 2017–2019. Det är det andra FoU-programmet med denna titel som Ifous genomfört, den här gången i samarbete med sju kommuner och Högskolan i Borås. 42 förskolor, grundskolor, grundsärskolor, gymnasieskolor och gymnasiesärskolor har deltagit i programmet. Syftet har varit att systematiskt arbeta tillsammans i ett FoU-program för att:

skapa inkluderande lärmiljöer, dvs. att barn och elever på medverkande förskolor/skolor får ökad insikt i demokratins villkor och processer och upplever sig som delaktiga och medskapande i förskolan och skolan. (ur programplanen 2016/17 s. 4).

Utgångspunkten för ett inkluderande utbildningssystem är att kunna erbjuda alla barn de mest lämpliga inlärningsmiljöerna och därmed ge möjlighet för barn och ungdomar att uppnå sin fulla potential. Personalen i förskola och skola förväntas att med kunskap och professionalitet ge alla barn och ungdomar stimulans och uppmuntran så att de upplever verklig delaktighet och meningsfull samvaro som grund för deras lärande. I tider av osäkerhet och stora utmaningar framstår frågor gällande människors lika värde, solidaritet och delaktighet som ytterst betydelsefulla. Förskolans och skolans demokratiska uppdrag så som det beskrivs i skollagen och läroplanerna, ansvaret att stödja alla barns tilltro till den egna förmågan liksom tillit till andra människor och samhällets institutioner, utgör den inkluderande lärmiljöns grundprinciper. Utbildningssystemet som institution är en del av det samhälle vi lever i med alla de praktiker som verkar inom dess ramar. Inkludering handlar inte enbart om utbildningssystemet utan också om ett mer inkluderande och hållbart samhälle där möjligheten att hantera framtida utmaningar är centralt.

temet utan också om ett mer inkluderande och hållbart samhälle där möjligheten att hantera framtida utmaningar är centralt.

Nio olika forskningsstudier har genomförts inom ramen för programmet. Det övergripande syftet med dessa studier är att:

- a) utveckla kunskaper om inkluderande lärmiljöer och
- b) studera hur dessa miljöer (utbildningspraktiker på olika nivåer) hänger samman, påverkar och påverkas av övriga utbildningspraktiker på olika nivåer.

Det mer specifika syftet är att samtliga delstudier ska bidra med kunskap om inkluderande lärmiljöer ur tre olika perspektiv:

- 1) ökad kunskap om arbetsätt (urval av till exempel material, aktiviteter, organisation, bedömning) som främjar en inkluderande förskole- och skolpraktik för alla barn och elever;
- 2) ökad kunskap om kollegialt lärande i relation till inkluderande lärmiljöer;
- 3) ökad kunskap om vad som främjar och hindrar utbildningspraktiker (som till exempel skola, förskola eller kompetensutveckling för lärare/skolledare) att utvecklas till integrerade praktiker, där vetenskaplig kunskap och beprövad erfarenhet delas och genererar förändring på lokal, kommunal och nationell nivå.

Dataproduktionen består av olika dokument, informella samtal, intervjuer, besök på förskolor och skolor, observationer av möten, utvecklingsseminarier och undervisning samt enkäter. Studierna och delar av forskningsfrågorna har till stora delar formats tillsammans med deltagarna i Ifous-programmet. Forskningsansatsen har alltså varit interaktiv – forskningen genomförs med och i praktiken – för att bidra till förändring också under programmets genomförande. Programmet och forskningsprojekten förstås därmed som ömsesidigt beroende av varandra i sökande efter ökad förståelse och utveckling av inkluderande lärmiljöer. Därför har också barnens röster varit centrala i flera av studierna.

Resultaten visar en förskjutning gällande förståelsen av innebörden i begreppet inkludering så att fokus efter programmets genomförande i större ut-

sträckning ligger på barnets interaktion med verksamheten, det vill säga inkluderande lärmiljöer. Trots detta riktas insatser som genomförs i många av kommunerna mot enskilda elever med diagnoser och "svårigheter" och en utmaning som alltjämt återstår är att hantera spänningarna mellan programmet ambition, huvudmannens/förvaltningens utsagor kring inkluderande lärmiljöer och det som görs i förskole- och skolverksamheterna. Många elever som får hela eller delar av sin undervisning utanför den ordinarie undervisningsgruppen beskriver sig själva och sina tillkortakommanden som orsakerna till att de behöver särskilt stöd. Elever med diagnoser blir på så vis inkluderingens representanter.

Ett villkor för deltagande i Ifous FoU-program är att verksamhets-, ledar- och systemnivå (förvaltning eller motsvarande) är involverade i programmet. Tanken med ett sådant brett deltagande är att alla nivåer ges möjlighet att utveckla en gemensam syn på uppdraget. För att få genomslag i praktiken krävs att såväl den individuella som den kollektiva kapaciteten stärks på alla verksamhetsnivåer. Resultat från den övergripande enkätstudien visar tecken på en utveckling präglad av en harmoni mellan uppdrag och praktik i ett par av de i programmet deltagande kommunerna medan det inte är lika tydligt i andra kommuner.

INLEDNING

Lill Langelotz och Elisabeth Persson

Denna forskningsrapport är ett resultat av Ifous FoU-program *Inkluderande lärmiljöer 2017–2019*. I relation till programmets övergripande syfte ”att utifrån forskning och beprövad erfarenhet förbättra skolans förutsättningar att skapa inkluderande lärmiljöer”, har olika studier bedrivits kontinuerligt under hela programtiden. Ytterligare ett syfte med programmet har varit att finna ”ökad kunskap om hur metoder, arbetsätt och organisatoriska faktorer kan förbättra förutsättningar för skapandet av inkluderande lärmiljöer och hur lärare och övrig personal arbetar för att skapa dessa”.¹ Tillsammans med de erfarenhetsutbyten och utbildningsinsatser som genomförts i programmets regi kommer förhoppningsvis de studier som redovisas i den här rapporten också medverka till detta.

FoU-programmet *Inkluderande lärmiljöer 2017–2019* är det andra programmet, som har genomförts inom ramen för Ifous verksamhet, med inkluderande lärmiljöer som fokus. Även det första programmet pågick under tre år (2012–2015) och resulterade i forskningsrapporten *Från idé till praxis. Vägar till inkluderande lärmiljöer i tolv svenska kommuner*.² I båda programmen har forskningsstudier genomförts på såväl organisations-, grupp- som individnivå. En viktig tillgång, tillika utmaning, i 2017–2019 års program har varit att hela utbildningskedjan, från förskolan till och med gymnasieskolan deltagit. Därtill har särskolans verksamheter i vissa kommuner också varit en del av programmet. Sammanlagt har cirka 250 deltagare från de sju kommunerna aktivt deltagit i programmets forsknings- och utbildningsinsats.

KOLLEGIALT LÄRANDE GENOM HELA UTBILDNINGSKEDJAN

Såväl förvaltningschefer och huvudmannens centralt placerade utvecklingsledare som pedagogisk personal som exempelvis rektorer och lärare³ samt personal inom elevhälsans verksamhet har kontinuerligt mötts för att kollegialt lära och utvecklas tillsammans. Forskning har tidigare visat på vikten av att hela verksamheten, från lokala politiker, den kommunala förvaltningsnivån, rektorer och pedagoger arbetar tillsammans för att kompetensutveckling ska leda till bestående förändringar.⁴ En gemensam förståelse av uppdraget enligt gällande lagar och förordningar och inte minst utbildningsvetenskaplig forskning är centralt då det handlar om att bygga upp den individuella och kollektiva kapaciteten på alla nivåer i systemet. FoU-programmet 2017–2019 har, precis som många av Ifous FoU-program, varit organiserad för att möjliggöra en form av kollegialt lärande. I programförklaringen framhålls betydelsen av kollegialt lärande.

Kollegialt lärande är ett samlingsbegrepp för flera olika modeller som kan stödja kompetensutveckling, en systematisk undervisningsutveckling och också verksamhetsutveckling. En del av dessa modeller, men inte alla, har vetenskapliga belägg för att de kan bidra till både professionellt lärande och utveckling av undervisningen och verksamheten. Det finns dock inte en modell för kollegialt lärande som fungerar för alla – överallt. Det beror bland annat på vad man vill uppnå med samarbetet, vilka frågor som ska besvaras och hur den lokala kontexten ser ut.⁵ Kollegialt lärande har alltså visat sig kunna bidra till såväl professionell kompetens- och kunskapsutveckling som verksamhetsutveckling. Med kompetensutveckling menar vi här de formella och också informella aktiviteter som lärare och andra yrkesgrupper engagerar sig i under sitt yrkesliv för att utveckla

1 Hamilton, H. & Hermansson, K. 2016/2017.

2 Ifous rapportserie 2015:2, *Från idé till praxis, Vägar till inkluderande lärmiljöer i tolv svenska kommuner*.

3 Lärare står för samtliga kategorier av lärare som deltagit i programmet.

4 jfr Blossing, U. & Wennergren, A-C. 2019; Jarl, M. et al., 2017.

5 Langelotz, L. 2017.

sin kompetens och yrkesskicklighet.⁶ Deltagarna i programmet har delat kunskaper, erfarenheter och reflektioner kring arbetet med inkludering genom olika kollaborativa övningar och med inspel från utbildningsvetenskaplig forskning i form av litteratur, föreläsningar samt en interaktiv forskningsansats.

GEMENSAMMA UTGÅNGSPUNKTER I STUDIERNAS

De nio studierna skiljer sig åt vad gäller genomförande, teoretiska och metodologiska utgångspunkter. Dock har studierna några grundläggande förutsättningar gemensamt. I stället för att respektive studie gör genomgångar av detta väljer vi att presentera de gemensamma utgångspunkterna under nästkommande rubriker. För det första handlar det om en interaktiv ansats samt de etiska överväganden som vi i egenskap av forskare har att beakta. För det andra handlar det om inkluderingsbegreppet och vår förståelse av inkluderande lärmiljöer. I Agenda 2030 presenterar UNESCO den inriktning alla länders utbildning bör ha för säkerställandet av ett hållbart samhälle. Det övergripande målet är att säkerställa en inkluderande och kvalitativt likvärdig utbildning och möjligheter för livslångt lärande för alla. Vidare framhålls betydelsen av att policier måste bidra till att förändra utbildningssystemet så att det bättre möter de lärandes olikheter och behov. Det är själva nyckeln till en utbildning där likvärdighet, deltagande och möjlighet att lyckas gäller alla de som studerar:

To achieve inclusive education, policies should aim to transform education systems so they can better respond to learners' diversity and needs. This is key in fulfilling the right to education with equality, and it is related not only to access, but also to participation and achievement of all students⁷

Att inkludering inte bara handlar om tillgänglighet och deltagande, utan även om kunskap och lärande är således centralt. Efter en sammanfattning av studierna, under rubriken *Att arbeta för en inkluderande skola*, presenteras en text skriven för Ifous-programmets deltagare. Den lästes och diskuterades av samtliga deltagare i inledningen av programmet men också vid ett par tillfällen under programmets gång. Det är också mot denna bakgrund som inklu-

deringsbegreppet i de nio olika studierna förstås och relateras till. Avslutningsvis presenteras studierna i sin helhet.

INTERAKTIV FORSKNING I UTBILDNINGSPRAKTIKER

För att bidra till förändring och utveckling tar forskningsinsatsen avstamp i en kritisk, deltagarorienterad aktionsforskningstradition eller det som Svensson med kollegor⁸ benämner som en interaktiv forskningsansats. Studierna och delar av forskningsfrågorna har delvis formats tillsammans med deltagarna i Ifous-programmet. Forskningsansatsen har alltså genomförts med och i praktiken för att bidra till förändring också under programmets genomförande. Forskningsansatsen innebär kortfattat att kunskapsbildning förstås som något som görs tillsammans utifrån de frågeställningar som finns i ett specifikt sammanhang. Forskare och deltagare i en studie, exempelvis lärare, rektorer, förvaltningschefer och elever, ses som aktiva kunskapsbärare. Programmet och forskningsprojekten förstås därmed som ömsesidigt beroende av varandra i sökandet efter ökad förståelse och utveckling av inkluderande lärmiljöer. Därför har också barnens röster varit centrala i flera av delstudierna. Delar av resultaten har kontinuerligt återkopplats till deltagarna under programmets gång. En delrapport levererades också till styrgruppen våren 2019.⁹

Grundläggande för forskningsprojektet i sin helhet är att vi tar avstamp i en praktikteoretisk tradition. Det innebär att vi riktar vårt analytiska intresse mot det som sägs och görs och hur människor relaterar till varandra – det som utgör själva praktiken. När till exempel rektorer och lärare träffas för att utveckla inkluderande lärmiljöer i sina utvecklingsgrupper ställer vi exempelvis frågor som: Vad händer här? Hur kan vi förstå det? Hur "görs" inkluderande lärmiljöer här? Vilka strukturer möjliggör respektive försvarar inkludering i den här praktiken?¹⁰

Utvecklandet och bibehållandet av inkluderande lärmiljöer är en ständigt pågående process. Forskningsrapportens texter är därför skrivna med syftet att de dels ska kunna användas som utgångspunkt i det fortsatta arbetet i de deltagande kommunerna, dels som kunskaps- och inspirationskälla för personal i andra kommuner som inte deltagit i programmet.

6 jfr Langelotz, L. 2014; Wemke, 2013.

7 UNESCO, 2016 s. 44.

8 Svensson, L. Brulin, G. & Ellström, P-E. 2002.

9 Langelotz, L. & Persson, E. 2018.

10 Jfr. Langelotz, L., Rönnerman, K. & Mahon, K. 2019.

ETISKA ÖVERVÄGANDEN

Det finns anledning att här särskilt uppmärksamma några av de grundprinciper som gäller för all forskning inom humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning och som reglerar det etiska förhållnings-sätt som skall genomgå samtliga delar av ett forskningsarbete. För de studier som genomförts ute i kommunerna har informationsbrev och samtyckesblanketter tagits fram och använts vid behov. Flera av deltagarna har dock menat att de redan gett sitt samtycke i och med att de accepterat att ingå i Ifous-programmet eftersom forskningsinsatsen var framskrivna i programplanen. Deltagande observationer och intervjuer som metoder kräver att ett stort mått av förtroende byggs upp så att deltagarna i olika typer av möten och intervjuer vill och vågar lämna uppriktig och utförlig information. Vidare krävs att forskaren visar en öppenhet och ärlighet i hur materialet kommer att användas. Emellertid är det inte alltid möjligt att från början lämna all information. Exempelvis kan möten och intervjuer ta oväntade riktningar vilket i sin tur kräver extra aktsamhet av forskaren. Trots att undersökningspersonerna av-identifieras finns i en undersökning av föreliggande karaktär alltid en risk att informanterna själva eller andra deltagare i programmet kan känna igen uttalanden och därmed tro sig kunna identifiera enskilda informanter eller den grupp eller kommun som de representerar. Det är därför viktigt att påpeka att det inte är den enskilde individens eventuella tillkortakommanden och/eller framgångar som är av intresse. Fokus ligger i stället på hur och på vilket sätt inkluderande lärmiljöer förstås och omsätts i den dagliga praktiken på respektive nivå i kommunerna. Samtliga studier utgår från Vetenskapsrådets etiska principer som bland annat står att finna i rapporten God forskningssed.¹¹

STUDIERNA

Sju fallstudier och två övergripande studier har genomförts. Den första av de två övergripande studierna planerades i förväg av forskarteamet utifrån erfarenheter och material från tidigare genomförda studier. Resterande studier har vuxit fram under det första året i programmet dels genom forskarnas deltagande observationer i såväl styrgrupp som processledargruppen samt i utvecklingsseminarierna, dels genom en första analys av skriftligt insamlat material från deltagarna. I samband med det första utvecklingsseminariet, i april 2017, där cirka

250 deltagare från samtliga kommuner i programmet deltog, genomfördes exempelvis ett grupparbete med syfte att göra en så kallad föreställningskarta där framgångsfaktorer och hinder för hur ”Sveriges mest inkluderande lärmiljö” såg ut. Grupparbetet resulterade i en mängd post-it-lappar som samlades in, analyserades, kategoriserades och redovisades vid utvecklingsseminarium nummer två i oktober 2017. Vidare har olika self-reports och beskrivningar från förskole- och skolenheterna systematiskt lästs igenom för att identifiera områden att studera som är av relevans för deltagarna i enlighet med såväl programmets som forskningens syfte. Flera av delstudierna tar delvis utgångspunkt i dessa data och analyser.

Studierna presenteras av respektive forskare längre fram i denna rapport. De olika delstudierna tar utgångspunkt i varierande teorier, metodologiska ansatser och analytiska raster. Dataproduktionen består av olika dokument, informella samtal, intervjuer, besök på förskolor och skolor, observationer av möten och undervisning samt enkäter. Det är Camilla Carlsson, Maria Ferlin, Susanne Klaar, Lill Langelotz, Magnus Levinsson och Elisabeth Persson som genomfört studierna många gånger i nära samarbete med rektorer, lärare och andra deltagare i programmet. Elisabeth Persson, vetenskaplig ledare, och Lill Langelotz har varit ansvariga forskare för projektet och har följt FoU-programmet i dess helhet. Under det första året deltog också Lena Tyrén i delar av analysarbetet. Professor Bengt Persson har funnits med som senior rådgivare. Samtliga forskare är anställda vid Högskolan i Borås och aktiva i forskargruppen *Research and Capability in Inclusion and Welfare (RCIW)/Praktiknära forskning*.

I den första övergripande studien *Från internationella överenskommelser till lokal utbildningsverksamhet* redogör Maria Ferlin och Elisabeth Persson för resultaten från de övergripande enkätstudier som genomförts vid inledningen respektive avslutningen av programmet i syfte att kartlägga tecken på framväxt av mer inkluderande lärmiljöer på de enheter som deltagit i programmet. Resultat från studien ger en indikation om ökad samsyn och en utveckling som kännetecknas av överensstämmelse mellan uppdrag och praktik i ett par av de deltagande kommunerna medan detta inte är lika tydligt i andra kommuner.

I den andra övergripande studien *Glapp, möjligheter och begränsningar för inkluderande lärmiljöer* beskriver Lill Langelotz hur inkludering ‘görs’ i samband med olika typer av möten i programmets regi. Bland annat belyser Langelotz hur det emellan-

11 Vetenskapsrådet (2017).

åt uppstår ett 'glapp' mellan det som sägs på kommunnivå och det som sedan görs i verksamheterna. Inkluderande lärmiljöer görs och förstås/beskrivs på skilda vis beroende på var i utbildningskedjan deltagarna befinner sig. Den fysiska placeringen och barns diagnoser upptar stor del av samtalen och agerandet på såväl förvaltningsnivå som i de lokala verksamheterna.

Langelotz har genomfört ytterligare två studier. Dessa redovisas dock endast med en kort beskrivning här då de ska skickas in för publicering i två vetenskapliga tidskrifter under 2020/21. Det är dels en studie om hur inkluderande lärmiljöer 'görs' i en nyetablerad skola där grundsärskola och grundskola integrerats i samma byggnad och lokaler *Syns det några spår i verksamheten då? En studie om inkluderande lärmiljöer när två skolformer möts*, dels är det en studie om *Kollegial ledning för inkludering*.

I studien *Särskilda undervisningsgrupper – tillgång, återgång och övergång* har Maria Ferlin och Elisabeth Persson genom användandet av olika, komplementär, metoder undersökt hur organisationen av undervisningen för högstadiel elever i behov av särskilt stöd beskrivs, hur utbildningsväsendets styrande dokument tolkas och vilka konsekvenser som valet av organisation kan medföra ur elevers, olika lärarkategoriernas och skolledningars perspektiv men också ur ett samhälleligt perspektiv. Resultatet visar att variationen är stor såväl inom som mellan kommunerna när det gäller organisation, förekomst och benämning av olika gruppkonstellationer med syfte att ge stöd till elever i annan grupp, utanför den ordinarie klassen som eleven tillhör eller tillhört. Såväl rektorer och pedagogisk personal som elever uttrycker att de är positiva till den organisation som finns och det framkommer en nöjdhet om eleven når behörighet för gymnasiet. Viktig information i samband med denna övergång överläts i stor utsträckning till eleven och hans vårdnadshavare.

Några studier har varit specifikt inriktade på förskolans verksamhet. Camilla Carlsson och Elisabeth Persson har i studien *Anpassningar i förskolan*, kartlagt vilken typ av Anpassningar som genomförs, hur dessa genomförs, dokumenteras, följs upp och kommuniceras, till exempel i samband med barnens övergång till förskoleklassen. Resultaten visar bland annat på en osäkerhet och brist på samsyn när det gäller vad som ska dokumenteras och vilken information som bör överlämnas i samband med barnets övergång till förskoleklassen. Vidare framkommer osäkerhet om begrepps innebörd, vilka lagar och regler som gäller och hur kommunala direktiv ska tolkas.

Susanne Klaar har tillsammans med förskollärare genomfört så kallade samtalspromenader i studien *Inkluderande lärmiljöer – autonomi, solidaritet och lek*. Dessutom har några av barnen samtalat

med rektorerna och en specialpedagog om sina upplevelser av inkludering i förskolan och barnens röster blir på detta vis en viktig del i studien. Studien visar dels hur förskollärare resonerar kring inkludering utifrån ett didaktiskt perspektiv i sin egen verksamhet, dels hur barnen beskriver att de upplever aspekter av inkludering i sin förskolevardag. Resultatet synliggör två tydliga funktioner med utbildning när förskollärare talar om inkluderande lärmiljöer. Dels bidrar lärmiljöerna till barns möjligheter att utveckla självständighet och autonomi, och dels bidrar lärmiljöerna till att främja solidaritet och att barnen socialiseras tillsammans. Samtalen med barnen visar att leken är en viktig faktor då barnen vistas i förskolan, och barnen har många och stora möjligheter att välja vem de kan och vill leka med. Denna autonomi kan dock leda till färre möjligheter för barnen att socialiseras i termer av att leka med alla. Avslutningsvis konstaterar Klaar tillsammans med rektorer och specialpedagog att metoderna för att lyssna in barn behöver varieras. Förutom att samtala med barnen, blir det viktigt framöver att också observera barns lärande för att utveckla arbetet med inkludering och synliggöra alla barns möjligheter att lära i förskolans miljöer.

Ytterligare en undersökning där barns röster bidrar till kunskapsutvecklingen om inkluderande lärmiljöer utifrån ett didaktiskt perspektiv är studien *Lärandematriser för alla?* som Magnus Levinsson har genomfört. Syftet med studien är att undersöka huruvida undervisning som bygger på så kallade lärandematriser bidrar till inkluderande lärmiljöer sett ur ett elevperspektiv. Tidigare forskning visar att formativ användning av matriser kan förbättra elevers skolprestationer och att elever kan uppleva matriser som ett positivt inslag i klassrumsarbetet eftersom förväntningar klargörs och oron inför uppgifter kan minska. Huruvida matriser också kan bidra till inkluderande lärmiljöer i enlighet med FoU-programmets definition av inkludering tycks vara mindre utforskat. Studien fokuserar högstadiel elevers erfarenheter av undervisning i olika ämnen där lärandematriser utgör ett centralt pedagogiskt verktyg. I resultatet som baseras på fokusgrupps- och individuella intervjuer av elever identifieras fyra teman – *Matriser ger ökad tydlighet; Matriser för att stämna av betyg; Matriser riskerar att färga lärandet; Matriser som verktyg för social reproduktion* – som belyser möjligheter och begränsningar för matriser att främja inkluderande lärmiljöer i skolan.

I Maria Ferlins studie om *Stadieövergång mellan årskurs sex och sju* är det återigen barnens perspektiv som speglas och spegeln är KASAM. Eleverna i årskurs sju på en högstadieskola, som tar emot elever från tre mindre skolor, svarade på enkätfrågor om hur de upplevt övergången mellan årskurs sex och sju. För flertalet av eleverna har övergången fungerat bra och de uppger att de, efter en inledande ner-

vös period, trivs med att gå på högstadiet. Pojkarna tycker i betydligt större utsträckning än flickorna att skolan är rolig. Eleverna är inte överens om vilket informationsutbyte som skett mellan lärarna i sexan och sjuan. Det finns en stor spridning i om eleverna uppfattar studierna i årskurs sju som lättare eller svårare än i sexan. Denna spridning kan relateras både till olika skolor och olika ämnen och är en aspekt som bör beaktas vid fortsatt arbete med stadietövergångar. De flesta elever vågar alltid be om hjälp, men några undantag finns och det är ganska många elever som uppger att de får vänta länge på hjälpen de ber om, något som i längden kan påverka både lärandet och elevernas känsla av begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet under sin högstadietid.

REFERENSER

- Blossing, U., & Wennergren, A-C. (2019). *Kollegialt lärande – Resan mot framtidens skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Ifous rapportserie 2015:2. (2015). *Från idé till praxis. Vägar till inkluderande lärmiljöer i tolv svenska kommuner*. Stockholm: Ifous.
- Jarl, M., Blossing, U., & Andersson, K. (2017). *Att organisera för skolframgång. Strategier för en likvärdig skola*. Stockholm: Natur & Kultur
- Langelotz, L., Rönnerman, K., & Mahon, K. (2019). Praktikteorier i allmänhet och teorin om praktikarkitekturer i synnerhet. I I. Henning Loeb., L Langelotz & K. Rönnerman (red.) *Att utveckla utbildningspraktiker. Analys, förståelse och förändring genom teorin om praktikarkitekturer*. Lund: Studentlitteratur.
- Langelotz, L., & Persson, E. (2018). *Inkluderande lärmiljöer 2017–2019. En delrapport*. (ej publicerad rapport).
- Langelotz, L. (2017). *Kollegialt lärande i praktiken – kompetensutveckling eller kollektiv korrigerings?* Stockholm: Natur & Kultur.
- Langelotz, L. (2014). *Vad gör en skicklig lärare? En studie om kollegialt lärande som kompetensutvecklingspraktik*. (Doktorsavhandling, Göteborg Studies in Educational Sciences, 348.) Göteborg: ACTA Universitatis Gothoburgensis.
- Svensson, L., Brulin, G., & Ellström, P-E. (2002) *Interaktiv forskning för utveckling av teori och praktik*. Media-Tryck: Serie: Arbetsliv i omvandling ISBN: 9789170456374
- UNESCO (2016). *Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action. Towards Inclusive and Equitable Quality Education and Lifelong Learning for All*. Paris: UNESCO.
- Vetenskapsrådet 2017. *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wermke, W. (2013). *Development and Autonomy. Conceptualising teachers' continuing professional development in different national contexts*. (Doktorsavhandling, Institutionen för pedagogik och didaktik, 16). Stockholm. Stockholm University.

ATT ARBETA FÖR EN INKLUDERANDE SKOLA

Elisabeth Persson och Bengt Persson

FRÅN INTEGRERING TILL INKLUDERING

Det är inte svårt att hitta litteratur där begreppen ”inkludering” eller ”inkluderande undervisning” är centrala. Vad som däremot saknas är enighet om vad inkludering är och handlar om.¹² Inkluderande skolmiljöer förväntas ge alla elever stimulans och uppmuntran där målet är meningsfullt deltagande och en känsla av tillhörighet. En vanlig missuppfattning av begreppet inkludering är att det handlar om att alla elever alltid ska befinna sig i samma rum och undervisas av samma lärare. Denna definition ger en allt för snäv bild och ger inte utrymme för våra demokratiskt grundade föresatser om ett bättre samhälle.¹³

Grundläggande utbildning i västvärlden har under de senaste två decennierna kommit att få ett starkt fokus på mätning av resultat, rangordning, utkrävande av ansvar och konkurrens och mycket lite på dess grundläggande funktion i samhället. I en sådan kontext kan skolans långsiktiga mål och ambitioner vara svåra att genomdriva och för många professionella inom skolans värld kan därför en bredare definition av inkluderingsbegreppet upplevas besvärlig när det kommer till genomförande i den praktiska verksamheten. Den engelske forskaren och förkämpan för en mer demokratisk utbildning, Len Barton, beskrev 1997 begreppets innebörd på följande sätt:

Inclusive education is about responding to diversity; it is about listening to unfamiliar voices, being open, empowering all members and about celebrating 'difference' in dignified ways.¹⁴

”Inclusion” som begrepp börjar användas i samband med att medborgarrörelsen i USA växer

sig starkare under 1950-talet. I början av 1960-talet infördes i Sverige den nioåriga grundskolan. Syftet var att skapa en skola för alla elever med den grundläggande principen om tillgänglighet för alla oavsett om de hade olika slag av funktionsnedsättningar eller kom från förhållanden som saknade utbildningstradition. I samtliga läroplaners allmänna del har sedan 1960-talet demokratifostran och allas möjlighet till delaktighet i det demokratiska samhället framhållits som ett av skolans övergripande syften. Inkludering som princip är följaktligen förankrad i den svenska skollagstiftningen sedan drygt 50 år tillbaka i tiden även om begreppet inte nämnts explicit. I dagens samhälle kan vi se en fara i att den sammanhållna skolan tas för given vilket kan vara vilseledande eftersom den grundläggande idén om inkludering då inte blir föremål för offentlig debatt. Det faktum att vi i Sverige sedan början av 1960-talet haft en sammanhållen grundskola kan vara orsak till att villkoren för detta uppfattas vara så uppenbara att frågan inte behöver diskuteras.¹⁵

Tidigare forskning om inkludering ger en splittad bild av begreppets definition. Ett vanligt förekommande sätt att förstå inkluderingsbegreppet är, som tidigare nämnts, i en kontext som begränsas till den lokala utbildningsmiljön där det handlar om att ”svåra elever” ska ”inkluderas” i skolan, klassen eller gruppen. En sådan definition av begreppet handlar snarare om *integrering*. Genom införandet av grundskolan startade en omfattande integreringsprocess av elever med olika typer av funktionsnedsättningar och som tidigare varit placerade i specialskolor eller specialklasser anpassade efter dessa gruppers behov. Avsikten var att införliva dessa elever i den vanliga skolan.

12 Se till exempel, Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A 2006; Farrell et al. 2007; Lindsay, G. 2007; Slee, R. 2011.

13 Bangs, J., Galton, M.J. & MacBeath, J.E.C. 2011; Barton, L. 1997.

14 Barton, L. 1997, s. 234.

15 Det bör påpekas att den grupp av elever som undervisas i specialskolan och i grundsärskolan inte varit medräknade utifrån idén om en sammanhållen skola.

PERSPEKTIV PÅ INKLUDERING

I boken *Inkludering och måloppfyllelse* görs en genomgång av inkluderingsbegreppets framväxt och olika uttolkningar.¹⁶ Förståelsen och tolkningarna av begreppet kan hänföras till två idealtypiska kategorier. På mikronivå är det den lokala kontexten, det vill säga klassrummet och den pedagogiska verksamheten, som står i fokus. Det innebär att frågan om inkludering begränsas till en undervisnings- och lärandekontext där inkluderingsobjekt är barnet eller eleven.

Lars Qvortrup,¹⁷ liksom Anne Qvortrup tillsammans med Lars Qvortrup, ansluter sig till det här perspektivet och operationaliserar inkluderingsbegreppet genom att tala om huruvida eleven är fysiskt inkluderad (formel optagelse i fællesskabet), socialt inkluderad (aktiv deltagelse i fællesskabet) eller psykiskt inkluderad (oplevelt anerkendelse fra fællesskabet). Författarna framhåller vidare att man måste särskilja en framgångsrik inkluderingsinsats från själva lärandet och dess resultat:

... analytisk, men også med praktiske formål for øje – adskille de to dimensioner. Dette indebærer, at vi både [kursivering i original] skal kunne måle og registrere inklusionssucces og læringsudbytte, men at disse udgør to forskellige, om end indbyrdes korrelerende dimensioner af det samlede billede af undervisningen og skolen.¹⁸

I en svensk kontext finns en liknande uppdelning hos Asp-Onsjö som i sin doktorsavhandling skiljer mellan rumslig, social och didaktisk inkludering.¹⁹ Fokus ligger på elevens fysiska placering och sociala interaktion samt lärarens förmåga att anpassa undervisningen. Dessa definitioner beskrivs ofta som "praktiknära" samtidigt som de inte tar till exempel ideologiska eller etiska dimensioner i beaktande.

Den andra idealtypiska ytterligheten återfinns i en global kontext. Inom UNESCO har sex mål för utbildning tagits fram där särskilt genus- och etnicitetsfaktorer fokuseras. I den globala kontexten ges då inkluderingsbegreppet en innebörd där utsatta grupper ska ges möjlighet till utbildning av hög kvalitet. The Inclusive Education Initiative (IE) handlar om att genomföra "Education for All" där uppmärksamheten riktas mot utsatta och missgynnade grupper. Målet är att skapa utbildningssystem som inte exkluderar någon från grundläggande ut-

bildning och av det skälet deklarerar man att

... education for all must take account of the needs of the poor and the disadvantaged, including working children, remote rural dwellers and nomads, and ethnic and linguistic minorities, children, young people and adults affected by conflict, HIV/AIDS, hunger and poor health; and those with special learning needs.²⁰

IE-initiativet ställer krav på politiker på olika nivåer och man menar att det inte i första hand är resursknapphet som exkluderar en stor del av jordens befolkning från grundläggande utbildning. Snarare är det den politiska viljan som saknas och vad som krävs är "an expanded vision", för att marginaliserade grupper ska kunna få sina behov åtminstone hjälpligt tillgodosedda.

I det här perspektivet är FN:s deklaration om de mänskliga rättigheterna liksom Barnkonventionen av central betydelse för inkluderingsfrågan, oavsett om det gäller forskning eller konkret verksamhet i skolor och förskolor där begreppet inkludering är i fokus. I Barnkonventionens artikel 29 redogörs för skolans roll när det gäller barns och ungas undervisning och socialisation till ansvarstagande medborgare tillsammans med andra. I den så kallade Salamancadeklarationen som berör "principer, inriktning och praxis vid undervisning av elever i behov av särskilt stöd" förtydligas några år senare att detta handlar om att respektera och värna olikheter mellan individer och att undervisningen ska ske i inkluderande miljöer. Dessa dokument refereras ofta i diskussioner och texter där inkludering står på agendan. Risker finns dock att det stannar vid retoriska argument och därmed inte får konkret genomslag i praktiska tillämpningar i förskolor och skolor.

Mellan dessa två ytterligheter, eller som delar av ett eller båda perspektiven, finns ytterligare intressanta perspektiv att beakta i sammanhanget. I Sverige har vi skolplikt vilket innebär att det är vårdnadshavarens skyldighet att se till att barnet infinder sig i skolan. Trots det finns ett antal barn som av olika skäl inte kan förmå sig att gå till skolan alternativt hålls hemma av sina föräldrar. Vi kan också konstatera att avhoppen från grundskolan är omfattande, särskilt bland flickor i vissa invandrargrupper. Ytterligare en grupp är så kallade "papperslösa barn" vars antal och eventuella skolgång man saknar statistiska uppgifter om. Arbetet med att dessa elever ska kunna fullfölja sin skolgång kan ses som en in-

16 Persson, B. & Persson, E. 2012.

17 Qvortrup, L. 2012.

18 Qvortrup, A. & Qvortrup, L. 2015, s.78.

19 Asp-Onsjö, L. 2006.

20 World Education Forum, 2000, s. 19.

kluderande åtgärd. Det är alltså värt att notera att de två ytterligheterna i dag möts i den svenska skolan i takt med den demografiska förändringen av vårt samhälle.

1980 fick grundskolan sin tredje läroplan och ”En skola för alla” blev ett vedertaget uttryck.

Alla barn skulle välkomnas i en obligatorisk skola som skulle bygga på likvärdighet som princip. I Danmark och Norge har andra uttryck använts även om intentionerna varit de samma. ”Inkludering” blev det samlade uttrycket i Norge och i Danmark talade man om ”den rummelige skole”.²¹

Inom ramen för forskningsprojektet *Inkludering för bildning* (2010–2016) har en omfattande genomgång av internationell forskning med fokus på inkluderingsarbeten, internationella policydokument och överenskommelser gjorts. Sammantaget och med utgångspunkt i det empiriska materialet har en definition av begreppet inkludering växt fram. Inkludering kan då sägas handla om ett sätt att tänka och därmed handla där *inkludering utgör en vägledande princip för det pedagogiska vardagsarbetet men med ett vidare syfte att bidra till ett mer inkluderande och hållbart samhälle där förmågan att bemästra framtida utmaningar är central*. Enligt detta sätt att förstå begreppet inkludering, startar arbetet med en gemensam uppslutning om principer om likaberättigande och meningsfullt deltagande i skolans verksamhet. Men det långsiktiga syftet är att eleverna redan i de tidiga skolåldrarna skall ges möjlighet till möten med den naturliga variationen av olikheter människor emellan genom att deras lärare delar en tankestil vilande på etiska grunder.²² Av studiens empiriska material framgår hur lärarna genom att utveckla sin didaktiska repertoar i högre utsträckning än tidigare lyckas möta *alla* elevers behov av hjälp och stöd i deras lärande. Ainscow, Booth och Dyson skriver:

*We cannot do the right thing in education without understanding at some level the values from which our actions spring. The development of inclusion, therefore, involves us in making explicit the values that underlie actions, practices and policies, and learning how to better relate our actions to inclusive values.*²³

Ambitionen att bejaka elevernas olikheter och söka anpassa utbildningen till deras varierande behov är utmärkande för inkludering som princip. Inkluder

dering handlar alltså inte enbart om utbildningen som sådan utan om hur vi vill att det framtida samhället ska se ut. Mot bakgrund av ovanstående beskrivningar varken kan eller bör inkludering därför frigöras från ideologiska, etiska och humanistiska dimensioner.

INKLUDERINGENS OBJEKT

Det sätt på vilket vi förstår inkludering får avgörande konsekvenser för hur vi uttrycker oss men också genom hur vi agerar i den dagliga verksamheten, i våra möten med andra människor. I ovanstående citat kan vi se hur de olika definitionerna går från mikronivån där det är den enskilde individen som ska ”inkluderas” i skolans verksamhet, till makronivån där det förutom didaktiska aspekter i den dagliga praktiken i skola och förskola också handlar om ett vidare samhällsperspektiv:

*Inkluderingens objekt är eleverna och deras interaktion och liv i en utbildnings- och samhällskontext. Det handlar därför om en tankestil där inkludering utgör en vägledande princip för det pedagogiska vardagsarbetet men där det vidare syftet är ett mer inkluderande samhälle. Enligt detta sätt att förstå inkludering, startar arbetet med en gemensam uppslutning om principer om likaberättigande och meningsfullt deltagande i skolans verksamhet. Men det långsiktiga syftet är att eleverna redan i de tidiga skolåldrarna skall ges möjlighet till möten med den naturliga variationen av olikheter människor emellan.*²⁴

SPECIALPEDAGOGIKENS INFLYTANDE – ETT DILEMMA?

Inom ramen för såväl forskning som skoldebatt har begreppet inkludering i stor utsträckning kommit att ses som hemmahörande inom det specialpedagogiska kunskapsområdet.²⁵ Inte minst ovanstående beskrivning av begreppsdefinitioner, där det handlar om att individer ska ”inkluderas” i den ”vanliga” verksamheten, leder till ett synsätt i den riktningen. Även internationellt uppfattas och hänförs området ofta till specialpedagogikens ansvar med följd att den allmänna pedagogiken kan avsäga sig frågan.

21 Egelund, N., Haug, P. & Persson, B. 2006.

22 Persson, B. 2010 s. 162.

23 Ainscow, M. Booth, T. & Dyson, A. 2006 s.23.

24 Persson, B. & Persson, E. 2016 ss. 38–40.

25 Se t.ex. Haug, P. 2003; Persson, B. & Persson, E. 2012; Persson, B. 2013.

Handböcker med titlar som *What really works in special and inclusive education*²⁶ och *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*²⁷ leder lätt tankarna i riktning mot att inkludering är ett ansvarsområde för specialpedagogiken. Också inom ramen för den svenska kontexten sker denna sammankoppling. Ett sådant exempel är regeringens uppdrag 2013 åt Vetenskapsrådet att genomföra ”Kartläggningar av forskningsresultat med relevans för praktiskt arbete i skolväsendet”.²⁸ Ett av de sexton delprojekt som Vetenskapsrådet definierade benämns just inkludering/specialpedagogik (område IXB).

En sådan avgränsning av ansvar är emellertid olycklig då det får till följd att området definieras in bland frågor som rör funktionsnedsättning och särskilda stödåtgärder i den pedagogiska miljön. Det är naturligtvis så att barn och elever i behov av särskilt stöd ofta är i fokus när det gäller frågan om hur man ska bedriva en inkluderande pedagogik och det är av största vikt att barn och elever med olika slag av stödbehov får det stöd de är berättigade till. Inkludering handlar om *alla* barn och elever och om *alla* nivåer i utbildningssystemet.

*Inkludering handlar främst om skolans uppgift att förbereda barn och unga för en tillvaro tillsammans med andra där gemenskap, respekt och solidaritet är nyckelbegrepp, alltså om en allmänpedagogisk uppgift.*²⁹

I en artikel där kontexten är USA, argumenterar Artiles och Kozleski för vikten av att forskningen om inkludering vidgas. Författarna menar att forskningen måste bli en angelägenhet för hela utbildningssystemet i stället för som nu, pragmatiska lösningar i klassrummet eller skolan.

A critical shift in future inclusion scholarship is the unit of analysis. We documented that most studies had either a whole school or classroom focus. However, datasets are built and research findings are reported with the individual student in mind. We argue that future research must be grounded in a unit of analysis that examines individuals embedded in multilayered systems of activities. This will strengthen the generalizability of findings for [sic!] studies will take into account the institu-

*tional conditions under which students participate in inclusive systems. This shift will also enable scholars to link systematically macro and micro forces in the study of inclusion.*³⁰

Varken specialpedagogiken eller den allmänna pedagogiken kan således avsäga sig ansvaret för inkluderingsfrågan. Vikten av att undvika segregeringar och i stället se olikheter som en tillgång som är både önskvärd och normal, skrivs fram i UNESCO:s arbete. Salamancadeklarationens³¹ krav på att särlösningar för elever i behov av särskilt stöd ska undvikas har medfört att inkluderande lärandemiljöer allt mer lyfts in på agendan i de flesta länder. Frågan är då vilka motiv som kan ligga bakom segregeringar? Två forskare som studerat detta är Pfahl och Powell.³² De lyfter fram den makt de professionella har när det gäller att bedöma och bestämma individers möjligheter att utveckla kunskap inom ramen för den ordinarie undervisningen i klassrummet.

*Who becomes classified and into which categories always depends on those who identify, assess, diagnose, and classify pupils: measurements are themselves based on the goals and decisions of those in control of 'special' educational processes.*³³

Pfahl och Powell fortsätter:

*Contrary to empirical research results, many parents and educators continue to assume that 'normal' school conditions demand too much of some pupils and that 'normal' pupils are hindered in their learning by the presence and needs of classmates diagnosed as 'having special educational needs'.*³⁴

Att på ett medvetet plan ständigt arbeta med ett inkluderande förhållningssätt är av avgörande betydelse. En jämförelse kan här göras med demokratibegreppet. I båda fallen måste de normer och värderingar som utgör grunden för respektive begrepp ständigt återerövas. Grundläggande i ett sådant arbete är inställningen att individers olikheter ska respekteras och ses som något naturligt och där just dessa olikheter utgör en möjlighet för oss alla att

26 Mitchell, D. 2014.

27 Hedderich, I., Biewer, G., Hollenweger, J., & Markowetz, R. 2015.

28 Vetenskapsrådet 2015.

29 Persson, B. & Persson, E. 2016 s. 31.

30 Artiles, A.J., & Kozleski, E. B. 2016.

31 UNESCO 1994.

32 Pfahl, L. & Powell, J. W. 2011.

33 Pfahl, L. & Powell, J. W. 2011 s. 455.

34 Pfahl, L. & Powell, J. W. 2011 s. 456.

ge och få stöd och hjälp i vår utveckling och vårt lärande så att vi upplever delaktighet.³⁵

ELEVER MED DIAGNOSER

Under senare år har något som ibland benämns som ”diagnoshysterin” utvecklats inom skolans verksamhet.³⁶ I samband med detta ges ofta rekommendationer om individens fortsatta skolgång. De bedömningar och beslut som rör barn och elevers placeringar kan få långtgående konsekvenser inte enbart för den tid individen går i skolan utan också sett till individens hela livsperspektiv. Enligt skollagen är det skolans uppgift att se till att alla elever ges möjlighet att utvecklas optimalt tillsammans med andra samtidigt som de barn och elever som är i behov extra anpassningar eller särskilt stöd självklart ska erbjudas detta.³⁷

Sedan 2006 har andelen friskolor, speciellt i Stockholmsregionen, som riktar sig till elever med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar som ADHD och autismspektrumtillstånd ökat.³⁸ Förtroendet för att neurovetenskapen kan ge råd och stöd när det gäller att säga något om den pedagogiska verksamheten i skolan för dessa barn är en betydelsefull komponent för att förstå det ökade trycket på psykologiska och psykiatriska utredningar bland barn och unga. Handböcker och råd inom området har ökat under senare år och inom Specialpedagogiska skolmyndighetens verksamhet ägnas omfattande rådgivningstid åt detta område. De stödåtgärder som rekommenderas för elever med ADHD tar oftast sin utgångspunkt i den vanliga klassens eller gruppens verksamhet. Avsikten är att läraren använder sig av olika metoder så att eleven kan undervisas inom ramen för den vanliga verksamheten. Problem uppstår om den psykologiska eller psykiatriska diagnosen ges tillsammans med rekommendationen att eleven bör få sin undervisning enskilt eller i liten grupp. ”En sådan rekommendation innebära stora utmaningar i ett inkluderande perspektiv, särskilt då föräldrar kräver en sådan placering för sina barn”.³⁹ Närvaron av elever som inte ”passar in” i mallen för det som bedöms vara det normala ses inte sällan som ett hot också mot de så kallade normala elevernas möjligheter till utveckling och lärande. Det finns en uppenbar risk att detta kan utgöra ett motiv som inte uttrycks explicit men som kan ligga bakom särlösningar.

INKLUDERING OCH DIDAKTISKA KONSEKVENSER

I det här avsnittet fokuseras några aspekter av resultatet från projektet *Inkludering för bildning* (den så kallade Essungastudien) som genomfördes 2010–2016. En grundläggande strukturell förändring var att alla särskilda undervisningsgrupper lades ned och att den specialpedagogiska verksamheten knöts närmare undervisningen i klassrummet. För att detta skulle fungera krävdes att all pedagogisk personal var införstådd med och ställde sig bakom den nya ordningen. Bland annat var det viktigt att eleverna möttes av samma budskap från alla lärare, att lektionsstrukturen samordnades och att de elever som behövde särskilt stöd verkligen fick den hjälp de behövde. Skolan tog som sitt ansvar att eleverna skulle lyckas samtidigt som man gjorde klart att detta skulle kräva hårt arbete från elevernas sida. Viktigast var dock att få eleverna att se skolan som viktig och lärandet som en investering i deras liv.

Detta kan tyckas som utopiskt och sannolikt har samma budskap förmedlats på en mängd skolor tidigare. I Essunga gjorde man tydligt att det inte handlade om tom retorik utan var på allvar – något som kom att genomsyra verksamheten i grunden. Eleverna började inse att det var så och att det verkligen var personalens genuina vilja att de skulle lyckas. Kanske bäst visas detta av ett par citat från intervjuer med elever flera år efter det att de lämnat grundskolan. Samtalet handlade om vad det kan ha varit som gjorde att skolan blev så viktig:

- Jag tror det var lärarna. För de var, duktiga var de. De var mer än lärare. Det var som en storebror, som man inte träffade så ofta kanske. Halvt bara kännande storebror. Som man såg upp till och lyssnade på.

- Sista tiden i nian där så var vi till och med ett gäng som träffades extra bara för att plugga på prov. För att få så bra resultat som möjligt. Så vi träffades liksom extra på vår fritid. Det var ganska ovanligt liksom. Det var, om man nu får kalla det för en kultur så var det ganska, liksom ganska konstigt, för det var inte så många som hade gjort det innan. Det hade jag aldrig gjort liksom. Träffat kompisar för att plugga. Det hade jag aldrig gjort i hela mitt liv innan.

35 Persson, B. & Persson, E. 2016.

36 Se exempelvis Skolvärlden 2012, 20 januari.

37 SFS 2010:800.

38 Skolverket 2014.

39 Persson, B. & Persson, E. 2016 s. 51.

I resultatanalysen har ambitionen varit att söka förstå hur den anda eller kultur som citaten ger uttryck för, kunnat få en sådan genomslagskraft bland eleverna och att studera frågan ur motivations- och intresseaspekter. Skolan med dess lärare och rektorer gav eleverna motivation att anstränga sig och nå goda resultat. I de heterogent sammansatta klasserna innebar det att man var beredd att ta emot hjälp men också att hjälpa andra. Men lärarna som kollektivt hade också en förmåga att väcka och vidmakthålla elevernas intresse för undervisningens innehåll och lärandet i stort. Med referens till Eva Forsberg kan man tala om tre slag av intressen:⁴⁰

- *Det subjektiva intresset*, dvs. de önskningskrav och krav som eleven själv har och ger uttryck för.
- *Det objektiva intresset*, det som eleven med mer kunskap skulle kunna ha och därmed ofta är omedveten om.
- *Det formativa intresset* där det inte är intressets innehåll utan formandet av intresset som är det väsentliga.

Det är uppenbart att eleverna blev allt mer motiverade att lägga kraft på sitt skolarbete. Lärarna lyckades å sin sida fånga elevernas intresse under sina lektioner. Kanske är det här som den största didaktiska utmaningen generellt ligger – att få eleverna att rikta sitt intresse mot undervisningsinnehållet och omsätta detta till kunskap som känns viktig.

Som didaktiskt fenomen är det just det formativa intresset som är i fokus. En duktig lärare är bra på att fånga elevernas intresse, brukar man säga. Vad det handlar om är att läraren målmedvetet söker forma ett intresse som inte allt för mycket avviker från elevens subjektiva intressen och som kan leda i riktning mot det objektiva intresset. Detta i sin tur går hand i hand med förutsättningarna för det motivationsskapande arbetet på en strukturell nivå.

Men detta räcker inte för att eleverna ska tycka att skolan är viktig. Vad som ytterligare krävs skulle kunna sammanfattas i begreppen *vetgirighet* och *kreativitet*. En intresserad elev blir sugen på att veta mer, vilket kräver engagemang och medskapande. Det handlar då om att vilja skaffa mer kunskap, att använda den kunskap man redan har och att också förhålla sig analytisk och kritisk till vad andra kallar kunskap. Allt detta är uttryck för kreativitet eller medskapande i den egna lärande- och kunskapsuppbbyggnadsprocessen.

Analysen visar att det var genom att använda sig av varierande arbetsformer och genom att visa goda

ämneestetiska och didaktiska kunskaper som lärarna i Essunga lyckades skapa en kollektiv upplevelse av lärande bland eleverna. Den inkluderande grundidén fungerade stödjande i denna process eftersom olikheter elever emellan sannolikt gjorde lärandemiljön än mer stimulerande. Kanske var just konsekvenserna av att finnas i ett sammanhang där det man kallar ”individuella differenser” ses som positivt något som befrämjade tolerans och respekt för andra. Trots att det i klasserna fanns elever med bland annat neuropsykiatrisk problematik gav eleverna i våra intervjuer inte uttryck för att detta var något man tänkte på. Tre elever svarade så här på frågan om det inte var besvärligt att alla nu fanns i vanliga klasser:

– *Vi hade ju ingen som gick där i vår klass så jag vet inte hur det var.*

– *Jag hade nog ingen sådan i min klass. Så jag har inga referenser till det direkt.*

– *Vi hade ingen som var i vår klass. Men jag kände inget så här att, att det var något jobbigt eller att jag hörde något sådant.*

Citaten stödjer vad tidigare forskning också har visat, nämligen att en inkluderande lärandemiljö verkar ge förutsättningar för attityder och hållningar bland elever som vi förknippar med demokratiska ideal. Detta uppstår inte av sig självt utan kräver professionella lärare som samverkar.

NYA KRAV PÅ SKOLA OCH UTBILDNING I EN OSÄKER FRAMTID

Tidigare i texten har pekats på betydelsen av internationella deklARATIONER och policydokument för att förstå innebörden av inkludering som begrepp. EU:s ministerråd publicerade 2009 ett strategiskt ramverk för medlemsländernas utbildningssystem perioden 2010–2020. Dokumentets strategimål 3 handlar om främjande av likvärdighet, social sammanhållning och aktivt medborgarskap:

Educational disadvantage should be addressed by providing high quality early childhood education and targeted support, and by promoting inclusive education. ... Education should promote intercultural competences, democratic values and respect for fundamental rights and the environment, as well as combat all forms

40 Forsberg, E. 2000.

*of discrimination, equipping all young people to interact positively with their peers from diverse backgrounds.*⁴¹

På samma sätt som UNESCO lyfter man fram den sammanhållna skolans förtjänster när det gäller att skapa ett samhälle som präglas av tolerans, respekt och som motverkar olika former av diskriminering. I *Policy Guidelines on Inclusion in Education* redogörs för hur världssamfundet ser på utbildningens roll i en globaliserad värld, dess betydelse för tolerans, respekt och samvaro människor och nationer emellan.⁴² UNESCO:s riktlinjer tar sin utgångspunkt i Salamancadeklarationen där man bland annat slår fast att ett utbildningssystem som bygger på inkludering som princip bara kan skapas om vanliga skolor ges förutsättningar att ta emot och undervisa alla barn.⁴³

I rapporten *Rethinking Education – Towards a global common good?* från år 2015 lyfter UNESCO fram frågor som ”What education do we need for the 21st century? What is the purpose of education in the current context of societal transformation? How should learning be organized?”⁴⁴ Utbildning handlar inte enbart om att förvärva kompetens. Det handlar också om värden som respekt för liv och mänsklig värdighet, något som krävs för social harmoni i en mångsidig värld, och för att kunna leva ett meningsfullt och värdigt liv:

*A humanistic approach takes the debate on education beyond its utilitarian role in economic development. It has a central concern for inclusiveness and for an education that does not exclude and marginalize. It serves as a guide to dealing with the transformation of the global learning landscape, one in which the role of teachers and other educators continues as central to facilitating learning for the sustainable development of all.*⁴⁵

Det kan också konstateras att senare års allt intensivare diskussioner om nödvändiga samhällsförändringar för att möta klimatförändringar och resursknapphet, i liten utsträckning tagits upp i utbildningssammanhang. En av få rapporter där frågan behandlas är *Climate Change Education for Sustainable Development in Asia and the Pacific* där man skisserar ett utbildningssystem anpassat

till kommande förändringar. Man skriver bland annat att

*Educational strategies and reform programmes are essential in responding to the new migration streams caused by climate change impacts – and to new skills requirements due to a changing environment.*⁴⁶

Under senare tid har emellertid olika initiativ presenterats med ambitionen att anpassa utbildning på olika nivåer till de förändringar vår civilisation står inför. Den fristående organisationen European Organisation for Sustainable Development (EOSD) arbetar med frågor av det här slaget inom ramen för underavdelningen Global Reshaping of Education and Training for the 21st century (GREAT21). I sin programförklaring skriver man bland annat:

*Globalization, speedy technological development, colossal environmental problems and growing social crisis are some of the major issues that have started to shape the world of education. There is already a growing consensus among leading academic experts, governments, businesses, multilateral organisations and other stakeholders that education needs to become more relevant to the changing needs of the society and more responsive to the environmental threats. It has now become an economic as well as social and ecological imperative to transform education to meet the 21st century challenges.*⁴⁷

Dagens samhälle står, som tidigare behandlats, inför stora utmaningar. Skola och utbildning kan inte leva i internationell eller politisk isolering vilket innebär att andra frågor än tidigare måste ställas. Klimatförändringarna och den ökade migrationen utgör globala frågeställningar som måste tas på allvar. Det inkluderande förhållningssättet kan därför inte frigöras från ideologiska, etiska och humanistiska dimensioner.

Grundidén bakom den sammanhållna eller inkluderande skolan är att vi lär av varandra och på så sätt ges möjlighet att bygga upp ett socialt kapital. Den inkluderande miljön är inte fysisk, utan om vi så vill, en social eller mental

41 Council of the European Union 2009 s. 4.

42 UNESCO 2009.

43 Svenska Unescorådet 2006.

44 UNESCO 2015 s. 3.

45 UNESCO 2015 s. 37.

46 UNESCO, 2014, s. 2.

47 EOSD, 2016.

företeelse. Att vara tillsammans med likar ger trygghet, att vara tillsammans med dem som inte är lika oss är något vi får lära oss. Men utan den erfarenheten kan vi inte bli trygga eftersom vi ständigt kommer att möta olikheter.⁴⁸

REFERENSER

Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving schools – developing inclusion*. London: Routledge.

Artiles, A. J. & Kozleski, E. B. (2016). Inclusive education's promises and trajectories: Critical notes about future research on a venerable idea. *Education Policy Analysis Archives*, 24(43). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.1919>

Asp Onsjö, L. (2006). *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg?: en fallstudie i en kommun*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.

Bangs, J., Galton, M.J. & MacBeath, J.E.C. (2011). *Reinventing schools, reforming teaching: From political visions to classroom reality*. London: Routledge.

Barton, L. (1997). Inclusive education: Romantic, subversive or realistic? *International Journal of Inclusive Education* 1(3), 231–42

Council of the European Union (2009) *Council conclusions on a strategic framework for European cooperation in education and training ('ET 2020')* (12 May 2009) <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:EN:PDF>

Egelund, N., Haug, P. & Persson, B. (2006). *Inkluderande pedagogik i skandinaviskt perspektiv*. Stockholm: Liber.

European Organisation for Sustainable Development. EOSD (2016) http://eosd.org/en/igee_changing_education.html

Farrell, P., Dyson, A., Polat, F., Hutcheson, G. & Gallaunnaugh, F. (2007). SEN inclusion and pupil achievement in English schools. *Journal of Research in Special Educational Needs* 7, (3), 172–8

Forsberg, E. (2000). *Eleveflytandets många ansikten*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.

Haug, P. (2003). Regimer i forskning om spesialundervisning i Norge. *PsykologiskPædagogisk Rådgivning*, 40(2). ss. 181–204

Hedderich, I., Biewer, G., Hollenweger, J., Markowitz, R. (red.) (2015). *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: UTB Julius Klinkhardt.

Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77 (1), 1–24.

Mitchell, D. R. (2014). *What really works in special and inclusive education: using evidence-based teaching strategies*. (2. uppl.) Abingdon, Oxon: Routledge.

Persson, B. (2010). Rättvisa eller rättighet? Konsekvenser av utbildningspolitiska värdeförskjutningar för barn och unga med skolsvårigheter. I Solveig Magnus Reindal och Rune Sarromaa Hausstätter (Red.) *Spesialpedagogikk og etikk. Kollektivt ansvar og individuelle rettigheter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget

Persson, B. (2013). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.

Persson, B. & Persson, E. (2012). *Inkludering och måluppfyllelse: att nå framgång med alla elever*. 1. uppl. Stockholm: Liber.

Persson, B. & Persson, E. (2016). *Inkludering och socialt kapital: skolan och ungdomars välbefinnande*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Pfahl, L. & Powell, J. W. (2011). Legitimizing school segregation. The special education profession and the discourse of learning disability in Germany. *Disability & Society*, 26(4), 449–462.

Qvortrup, L. (2012). Inklusion – Forslag til en definition. I L. Qvortrup & T. Næsby (red.) *Er du med? Om inklusion i dagtilbud og skole* (seriehæfte nr. 5). Aalborg: UCN.

48 Persson, B. & Persson, E. 2016 ss. 40–41.

- Qvortrup, A. & Qvortrup, L. (2015). *Inklusion. Den inklusionskompetente Lærer, Pædagog og elev*. København: Hans Reitzels Forlag.
- SFS. 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolinspektionen (2016). *Omfattande ogiltig frånvaro i Sveriges grundskolor*. Kvalitetsgranskning 2016. Skolinspektionen: Stockholm
- Skolverket (2008). *Rätten till utbildning. Om elever som inte går i skolan*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2010). *Skolfrånvaro och vägen tillbaka*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2014). *Fristående skolor för elever i behov av särskilt stöd – en kartläggning*. Rapport 409. Stockholm: Skolverket
- Skolvärlden (2012, 20 januari). *Diagnoshysterin: Dubbelt så många utredningar görs*. <http://skolvarlden.se/artiklar/diagnoshysterin-dubbelt-sa-manga-utredningar-gors>
- Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. London: Routledge.
- Svenska Unescorådet (2006). *Salamancadeklarationen och Salamanca +10*. Svenska Unescorådets skriftserie nr 2/2006.
- UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Spain: Salamanca.
- UNESCO (2014). *Climate Change Education for Sustainable Development in Asia and the Pacific. UNESCO Experts Meeting on Climate Change Education for Sustainable Development in Asia and the Pacific. Report and Recommendations*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2015). *Rethinking Education – Towards a global common good?* Paris: UNESCO.
- Vetenskapsrådet (2015). *Forskning och skola i samverkan. Kartläggningar av forskningsresultat med relevans för praktiskt arbete i skolväsendet*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- World Education Forum (2000). *The Dakar Framework for Action. Education for All: Meeting our Collective Commitments*. Dakar, Senegal, 26 – 28 april 2000.

FRÅN INTERNATIONELLA ÖVERENSKOMMELSER TILL LOKAL UTBILDNINGSVERKSAMHET

Maria Ferlin och Elisabeth Persson

INKLUDERANDE LÄRMILJÖER I EN TID AV SAMHÄLLSFÖRÄNDRINGAR

Sedan grundskolan infördes i vårt land för snart 60 år sedan har en grundprincip varit att barn och unga från olika hemförhållanden ska undervisas tillsammans. Skolan skulle vara en plats där alla skulle ges lika möjligheter oberoende av deras förutsättningar, något som några decennier senare kom att gälla även i förskolan. Inkluderingsfrågan berör individen men också, och kanske viktigast, handlar det om samhällsutveckling och demokratiska värden. Därför har vi valt att sätta in den här studien i ett vidare sammanhang, i en tid med stora pågående samhällsförändringar, vilka också påverkar skolan och förskolan.

Från den första januari 2020 är Barnkonventionen lag i Sverige. Detta tydliggör att politiska beslut på skolans område ska spegla de internationella överenskommelser och fördrag om mänskliga rättigheter som anger rätten till utbildning för alla. Under senare år har i flera internationella sammanhang framhållits att en inkluderande undervisning är en grundläggande mänsklig rättighet och en nyckel till en hållbar samhällsutveckling och global fred. I UNESCO-dokumentet Education 2030 som togs fram 2015 med syfte att vara ledande för medlemsländernas utbildningspolitik de närmaste 15 åren är budskapet tydligt:

Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all.⁴⁹

Under 2000-talets två första decennier har den svenska skolan diskuterats flitigt såväl i den politiska debatten som i media. Orsaken till detta var bland annat de sjunkande elevresultaten i PISA-undersökningarna åren 2006, 2009 och 2012.⁵⁰ En rad reformer på skolans område genomfördes i snabb takt, bland annat arbetades nya läroplaner fram som också reviderats, betygssystemet gjordes om och lärarutbildningen förändrades. OECD, som driver PISA-programmet, kom 2015 med en rapport som bygger på "the result of an analysis of Sweden's context and policies and of relevant international best practices to support school improvement".⁵¹ I rapporten lyfte OECD fram tre huvudsakliga områden som måste förbättras för att vända den nedåtgående tendensen gällande svenska elevers skolresultat. Dessa områden kvarstår enligt OECD att arbeta vidare med också efter 2018 års PISA-undersökning, trots att elevresultaten då stigit i förhållande till andra OECD-länders. Framför allt handlar det om att stärka likvärdigheten och kvaliteten genom hela skolsystemet så att skillnaderna mellan skolor och kommuner minskar. Det handlar också om kvaliteten på lärarnas och skollärares arbete. Vikten av att få läraryrket att bli attraktivt igen, framhålls liksom att lärarkåren kan känna sig stolt över sitt arbete. Andreas Schleicher, direktör för OECD:s utbildningsdirektorat, betonar att man i Sverige måste utveckla det kollegiala lärandet betydligt. OECD konstaterar att svenska lärare och rektorer besöker kollegors klassrum för att observera undervisningen mer sällan än lärare och rektorer i andra länder. Ytterligare en problematik inom det svenska skolsystemet är enligt OECD att det är kommuner och

49 UNESCO 2016.

50 PISA (*Programme for International Student Assessment*) drivs av OECD och är en kunskapsutvärdering, som går ut på att utvärdera hur femton-åriga elever i olika länder är rustade inför framtiden när de ska gå ut skolan. PISA genomförs vart tredje år främst genom prov i läsförståelse, matematik, naturvetenskap och problemlösning.

51 OECD 2015 s. 4.

huvudmän som ansvarar för lärarnas vidareutbildning. Med en sådan konstruktion följer att det är svårare för små kommuner än för stora att satsa på fortbildning och delta i projekt. Upplägget av Ifous FoU-program ger även mindre kommuner goda förutsättningar att delta i större sammanhang där pedagoger, skolledare och förvaltningar från hela Sverige kan mötas.

I ett treårigt EU-projekt, Teaching Diverse Learners in School Subjects (TdiverS) samarbetade företrädare för Island, Lettland, Luxemburg, Tyskland, Spanien och Sverige. Syftet var att utbyta erfarenheter, stödja olika verksamhetsnivåer vid implementering och genomförande av inkluderande undervisning och finna ”inspirerande inkluderande praktiker” i de sex länderna. Trots olikheter i skolsystem, utbildningstraditioner och politisk historik, framträder en gemensam kärna där inkludering förstås som en process som för att bli framgångsrik, måste engagera forskare, pedagogisk personal, administratörer och beslutsfattare. Där detta sker skapas förutsättningar för att säkerställa hållbarheten i genomförda reformer i syfte att göra skolan mer inkluderande.⁵²

I en artikel publicerad 2018 redovisar Azorín och Ainscow en studie där de analyserar användandet av ett ”verktyg” med syftet att studera hur ”schools can be helped to review progress on their journey to becoming more inclusive”.⁵³ ”Verktyget” består bland annat av ett frågeformulär som deltagarna ska arbeta med. Författarna poängterar att en förutsättning för att lyckas är att inledningsvis belysa de olika uppfattningar om inkludering som troligtvis finns hos den berörda personalen. Därefter måste dessa diskuteras och om möjligt utmynna i en gemensam förståelse av begreppet och dess innebörd och därmed skolans uppdrag.⁵⁴ Vidare framhåller författarna att det är osannolikt att total enighet uppnås vilket samtidigt måste accepteras. I detta sammanhang blir ledarskapets förmåga att ge stöd och hjälp i att hantera, leva med och lära av varandra central. En noggrann analys av den egna praktiken och en vital diskussion bör vara utgångspunkten för förändringsarbetet. De erfarenheter, styrkor och svagheter som kommer fram genom denna analys bör sedan ligga till grund för ett kollektivt beslut avseende förbättringsområden i processen med att utveckla en mer inkluderande praxis. Arbetet måste också involvera en återkopplingsprocess i vilken individernas specifika problem diskuteras liksom andra frågor som uppstår. Dessa bör hanteras genom

gemensamma ansträngningar. En brist i Azorín och Ainscows studie, som de också påtalar, är att fokus enbart är på lärarnivå.

Inkluderande lärmiljöer – alla elevers rätt till en likvärdig utbildning.

Allt sedan vi i Sverige fick en sammanhållen grundskola i början av 1960-talet har samtliga läroplaners allmänna del betonat demokratifostran och allas möjlighet till delaktighet i samhället som ett av skolans övergripande mål. Detta får till följd att alla som arbetar inom utbildningsväsendet i Sverige har ett kollektivt ansvar för att se till att hänsyn tas till alla barns behov. Detta är tydligt framskrivet i skollagen där det betonas att all utbildning inom skolväsendet ska vara likvärdig var helst den bedrivs. När utgångspunkten för en inkluderande verksamhet tas i FN:s deklaration om de mänskliga rättigheterna och Barnkonventionen handlar det om alla barns rätt till en likvärdig utbildning oavsett i vilken kommun, på vilket stadium eller i vilken skola de går. Skolinspektionen konstaterar i sin granskningsrapport 2016 att likvärdigheten, trots intentionerna, brister inte bara mellan kommuner och skolor utan också inom en och samma skola.⁵⁵

DATAINSAMLING

Inkluderande lärmiljöer är ett FoU-program som initierats av Ifous och genomförts i samverkan med sju skolhuvudmän och Högskolan i Borås. Ett av kraven för kommunernas deltagande i programmet är att en ledare på förvaltningsnivå för de olika deltagande huvudmännen ingår i programmets styrgrupp. Dessutom har varje medverkande huvudman utsett minst en lokal processledare, som ingått i programmets processledargrupp med uppgift att bland annat ge stöd till arbetet på hemmaplan. Vid programmets slut bestod de två grupperna av totalt 17 personer, sju personer i styrgruppen och tio i processledargruppen (exklusive representanter från Ifous och Högskolan i Borås).

Av programplanen framgår också andra krav som Ifous ställer på kommunerna för deras deltagande:

Kärnan i programmet är utvecklingsgrupperna som består av pedagogisk personal och skolledare i de medverkande skolorna eller

52 Powell, J.W. et al 2019.

53 Azorín, C. & Ainscow, M. 2018.

54 Se exempelvis texten *Att arbeta för en inkluderande skola* i denna forskningsrapport.

55 Skolinspektionen 2016.

förskolorna. Det är dessa grupper som utgör navet i att utveckla inkluderande lärmiljöer.

Rektor/förskolechef är ansvarig för att driva och säkerställa att förutsättningar ges för utvecklingsgrupperna att bedriva arbetet i programmet.

En lokal styrgrupp bestående av ledare på förvaltningsnivå, rektor/förskolechef och processledare följer arbetet.⁵⁶

En återkommande fråga inom programmet *Inkluderande lärmiljöer* har varit: ”Hur kan vi se tecken på att vi är på väg mot en mer inkluderande verksamhet?”. I föreliggande studie har ett frågeformulär, liknande det som Azorín och Ainscow använde sig av, skickats ut och besvarats på såväl förvaltningsnivån, ledningsnivån som verksamhetsnivån i förskolor och skolor.⁵⁷ Den kanske viktigaste gruppen, nämligen eleverna, har inte getts utrymme att delta i denna studie. För att ta del av deras röster och uppfattningar om hur undervisningen utvecklats och förmår möta deras behov, hänvisas till studierna *Särskilda undervisningsgrupper – tillgång, återgång och övergång*, *Lärandematriser för alla?* och *Stadieövergång mellan årskurs 6 och 7*, som också redovisas i denna forskningsrapport.

När programmet inleddes våren 2017 skickades en enkät ut som skulle besvaras av samtliga deltagare i programmet samt all annan pedagogisk personal på de förskolor och skolor som deltog i programmet *Inkluderande lärmiljöer*. Enkäten har tidigare också använts i följeforskningsprojektet *Holistiskt, engagerat lärande för alla* (HELA).⁵⁸ Enkätens utformning har inspirerats av ett internationellt projekt, *Raising the Achievement of All Learners in Inclusive Education (2014–2017)*, och har anpassats till svensk kontext av artikelförfattarna.⁵⁹

Sex varianter av enkäten har använts beroende på vilken målgrupp den riktat sig till:

- Personal på förvaltningsnivå
- Skolledare
- Förskolechefer⁶⁰
- Personal inom elevhälsa
- Pedagogisk personal i förskola
- Pedagogisk personal i skola

Enkätfrågorna har varit uppdelade i fem underrubriker, *Relationsskapande och lärandemiljö*, *Verksamhetens innehåll/Undervisningsinnehåll – delaktighet och stöd i lärandet*, *Delaktighet och kommunikation*, *Samarbete med vårdnadshavare och det övriga professionella nätverket* samt *Välbefinnande och förhållningsstrategier*. Under varje underrubrik har det funnits fyra till tolv påståenden. Flera av påståendena har varit utformade så att respondenterna har behövt ta ställning till likartade påståenden där enbart subjektet ändrats, det vill säga hur de uppfattar att ledningen, kollegorna respektive de själva förhåller sig till det aktuella påståendet. Frågor som relaterat till rubriken *Verksamhetens innehåll, delaktighet och stöd i lärandet* har inte funnits med i den enkät som vänt sig till personal inom elevhälsoteam (EHT). I den avslutande enkäten tillkom sex, för ingången EHT fem, så kallade fritextfrågor där informanterna fick utrymme att kommentera, förklara eller utveckla sina svar.

Efter det att programmets avslutande seminarium genomförts i november 2019 fick samma personalgrupper på de deltagande enheterna återigen besvara enkätfrågorna. Enkäterna har vid båda tillfällena distribuerats och fyllts i digitalt. Den inledande enkäten besvarades av 1468 personer och slutenkäten av 711. Någon exakt siffra på antalet möjliga svarande har inte gått att få fram. Vi kan dock konstatera att betydligt färre personer svarade på den avslutande enkäten. Vid inledningen av programmet uppmanades samtliga chefer via mail att ge tid till personalen vid exempelvis arbetsplatsförlagda möten för att ett utgångsläge skulle kunna dokumenteras. Inför den avslutande enkäten gick samma information till cheferna ut via mail men också muntligt på dels ett ledarseminarium i september och dels på det avslutande seminariet på Arlanda dagen innan enkäten öppnades. Påminnelser skickades ut och enkätens öppningstid förlängdes, vilket ledde till en ökad, men fortfarande låg svarsfrekvens.

Efter publiceringen av denna forskningsrapport kommer frågeställningarna i enkäten att skickas ut till berörda kommuner. Syftet är att dessa ska kunna användas även fortsättningsvis för att uppmuntra till reflektion och gemensamma diskussioner hos berörda personalgrupper. Avsikten är att möjliggöra en fortsättning på den process som startats genom programmet. För dem som så vill ges därmed också

56 Hamilton, H. & Hermansson, K. 2016/17.

57 Med skolor avses grundskolor, gymnasieskolor, grundsärskolor och gymnasiesärskolor genomgående i detta arbete.

58 Ferlin, M. & Persson, E. 2017.

59 RAISING THE ACHIEVEMENT OF ALL LEARNERS, A Resource to Support Self-Review. The European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2017 (European-Agency.org). Ett alternativ som övervägts men lämnats är The Index for Inclusion, framtaget och publicerat första gången i tidskriften Education Journal 2000. Artikeln, Breaking down the Barriers: the Index for Inclusion är skriven av författarna Tony Booth och Mel Ainscow, www.csie.org.uk/resources/inclusion-index-explained.shtml

60 Från och med 1 juli 2019 används benämningen rektor såväl i förskolan som i skolan. Vi har dock valt att behålla beteckningen förskolechef och informerat om detta i slutenkätens följebrev för att inga missförstånd skulle uppstå i förhållande till vilken enkät man fyllt i vid första tillfället.

fortsättningsvis möjligheten att observera förskjutningar när det gäller de ställningstaganden respondenterna gör i enkäten.

Analys

Enkäten konstruerades i programmet SUNET Survey som vi haft tillgång till via Högskolan i Borås. För analys av enkätsvaren har statistik-programvaran SPSS använts främst genom korstabulering.

Det finns en rad svårigheter att synliggöra resultaten av insatser för kompetens- och verksamhetsutveckling på förskolans och skolans område, särskilt om dessa förväntas utgöras av förändrade attityder i undervisningssituationer.⁶¹ Att en kompetensutvecklingsinsats är en komplex process vilken inte kan isoleras från andra händelser i förskola/skola och samhälle bidrar ytterligare till att det är svårt att dra slutsatser gällande effekter av ett specifikt forsknings- och utvecklingsprogram.⁶²

Det svenska utbildningsväsendet kan sägas utgöra en institution, styrd av lagar, regler, normer och värden. Inom denna finns ett antal kollektiv, hierarkiskt ordnade eller om vi så vill subinstitutioner, var och en med sina praktiker, sin historia och sina traditioner. Den *kulturellt-kognitiva institutionsteorin* betonar att samhällets institutioner styrs av lagar, regler och normer och präglas av den rådande tidsandan samtidigt som de bär med sig sin historia. De "objektiva" fakta som existerar i världen är en följd av mänskliga överenskommelser. Deras existens är beroende av att de som observerar har gemensamma begrepp och definitioner vilka i sin tur är konstruerade i den sociala världen. Det råder således ett dialektiskt förhållande mellan människan och den sociala världen vilket också ger individen möjlighet att omskapa den. Språket är centralt då gemensamma begrepp och definitioner utgör verktyg för det gemensamma kunskapsförrådet.⁶³

Institutioners utveckling över tid är ett resultat av ett pågående samspel mellan individerna som verkar inom dem och miljön. Således påverkar miljön och individen varandra hela tiden och står i ett inbördes förhållande till varandra. Detta gäller på alla nivåer, såväl för samhället i stort i form av exempelvis skolpolitik som för personal som har ett stort inflytande över och ansvar för hur den miljö som präglar respektive verksamhet utvecklas. Samtidigt måste lagar och regler för respektive verksamhet följas.

Inom ramen för teorin *Design för lärande, ett designteoretiskt perspektiv*, studeras människors bearbetande och omvandlande av kunskap genom ett aktivt, situerat skapande i en specifik institutionell miljö.⁶⁴ Det handlar om hur gjorda erfarenheter transformeras till och representeras som bearbetad och ny kunskap hos deltagarna.⁶⁵

I denna studie har de två teorierna kombinerats och använts i analysarbetet för att följa och kartlägga de erfarenheter deltagarna i Ifous-programmet ger uttryck för via enkätsvaren. I analysen av enkätsvar, bland annat i form av fritextkommentarer, eftersöks tecken på transformering av kunskap.

Studiens syfte är att kartlägga tecken på framväxt av mer inkluderande lärmiljöer på de enheter som deltagit i programmet.⁶⁶

RESULTAT

Mot bakgrund av det stora bortfallet av svar i enkät nummer två redovisas först resultat från enkätstudie ett, därefter redovisas resultat från enkätstudie två. Jämförelser görs enbart för den grupp respondenter, 348 personer, som uppgett att de svarat på båda enkäterna.

Startenkäten

Med hjälp av en inledande enkät erhöles ett utgångsläge som redovisas yrkeskategorivis. Startenkäten besvarades i första halvan av vårterminen 2017. Av 1468 inkomna svar kom 67 procent från pedagogisk personal i skolor och gymnasier och 17 procent från pedagogisk personal i förskolan, de två största respondentgrupperna. Deltagarna är erfarna inom sina yrken. Endast 17 procent av dem har arbetat fem år eller mindre medan 31 procent har mer än 20 år i yrket. Däremot finns det en rörlighet när det gäller arbetsplats. Drygt hälften har bara arbetat 0–5 år på sin nuvarande arbetsplats.

PEDAGOGISK PERSONAL I FÖRSKOLA

Pedagogerna i förskolan skattar sin verksamhet och sin egen kompetens högt. Genomsnittet på i vilken utsträckning respondenterna instämmer ligger sammantaget för enkätens 54 påståenden på 4,1 på en

61 Kurniawati, F., de Boer, A.A., Minnaert, A. E. M. G. & Mangusong, F. 2017.

62 Avalos, B. 2011.

63 Douglas, M. T. 1986.

64 Selander, S. 2008.

65 Selander, S. 2008, s. 34.

66 Se texten Att arbeta för en inkluderande skola i rapportens inledning för en definition av begreppet "Inkluderande lärmiljö".

femgradig skala. Högsta värdena, 4,6 respektive 4,5 erhålls på påståendena ”Ledningen har en etisk grundsyn som innebär att alla barn behandlas med respekt” respektive ”Vi har goda relationer mellan personal och barn vilket möjliggör god kommunikation”. Lägst värde, 3,2, finns för påståendet ”Vi har tillräcklig och regelbunden schemalagd gemensam planeringstid”.

Kunskapen finns men inte resurstiden.

Tiden räcker inte till att fullfölja och använda sig av alla strategier m.m.

Näst lägst värde erhåller ”Vi har fungerande strategier för att stå i kontakt med hem som är svåra att nå” som ligger på 3,5.

Nedanstående citat kan utgöra ett representativt exempel på respondenternas svar.

Vi har ganska mycket kunskap, mycket engagemang och stora ambitioner att hjälpa alla barn utvecklas utifrån sina egna förutsättningar – för att bli sitt bästa jag! Men i dagsläget har vi inte förutsättningar för att göra ett så bra jobb som vi skulle kunna, då vi inte har tid och möjlighet till planeringstid och reflektionstid.

PEDAGOGISK PERSONAL I SKOLOR

Pedagogerna i skolan ligger som grupp något under förskolepersonalen i sin skattning av sin verksamhet och sin egen kompetens. Genomsnittet på i vilken utsträckning respondenterna instämmer ligger sammantaget för enkätens 60 påståenden på 3,9. Högsta värdena, 4,5 och 4,4 erhålls på påståendena ”Jag uppmuntrar alla elever att visa sitt lärande på olika sätt”, där 54 procent instämmer helt, respektive ”Skolan uppmuntrar alla vårdnadshavare till besök och att kommunicera frågor som är viktiga för dem. Lägst värde, 3,0, finns även här för påståendet ”Vi har tillräcklig och regelbunden schemalagd gemensam planeringstid”. Värde 3,5 erhålls för tre påståenden: ”Ledningen involverar berörda medarbetare när beslut ska fattas”, ”Vi har kunskap om och använder oss av effektiva strategier för att hjälpa elever att hantera starka reaktioner och utbrott” och precis som hos pedagogerna i förskolan ”Vi har fungerande strategier för att stå i kontakt med hem som är svåra att nå”.

Även hos den här respondentgruppen finns många fritextsvar som uttrycker att kunskap och engagemang finns men inte tillräckliga resurser för att nå upp till ambitionerna.

Kunskap finns men inte alltid tid och resurs i stora grupper

Tillgängligt lärande är toppen, men mer personal [...] behövs

Många uttrycker att det är svårt att svara på frågor som rör ”vi”. Man uppger sig kunna svara för sig själv och de närmaste kollegorna men inte skolan som helhet. Många skriver också att de är nyanställda eller har arbetsuppgifter som gör att de inte kan besvara alla enkätfrågor. Detta är särskilt vanligt hos framför allt personal i grundsärskolan och fritidshemspersonal. Det finns också en spridning i yrkesbenämningar som gör att exempelvis ”Resursmedarbetare” inte upplevde att enkäten vände sig till dem.

FÖRSKOLECHEFER

Förskolecheferna skattar sig själva och sin verksamhet något lägre än deras medarbetare gör. Genomsnittet på i vilken utsträckning respondenterna instämmer i enkätens 43 påståenden ligger sammantaget på 3,9 på en femgradig skala. Högsta värdena, 4,4 erhålls på påståendena ”Stöd inom gruppens ram ges när särskilda behov är identifierade så att barnet kan delta i den vanliga verksamheten” respektive ”Förskolan uppmuntrar vårdnadshavare till besök och att kommunicera frågor som är viktiga för dem”. Lägst värde, 3,4, finns för påståendet ”Personalen har tillräcklig och regelbunden schemalagd gemensam planeringstid” och ”Vi har fungerande strategier för att stå i kontakt med hem som är svåra att nå”, alltså samma påståenden som ligger lägst hos deras medarbetare.

SKOLLEDARE

Skolledarnas medelvärden ligger aningen lägre än deras medarbetares. Medelvärdet för svaren på deras 46 påståenden är 3,9. De är överens med medarbetarna om att planeringstiden är otillräcklig (3,2) men sedan går värdena isär. Det högsta medelvärdet för skolledarna är ”Ledningen har en etisk grundsyn som innebär att alla elever behandlas med respekt och uppmuntras att ha höga förväntningar på verksamheten” (4,7) och ”Ledningen uppmuntrar till positiva relationer och till ett förtroendefullt klimat där personalen tar kollektivt ansvar för alla elever” (4,5). Det lägsta värdet erhålls för ”Personalen har kunskap om och använder sig av effektiva strategier för att hjälpa elever att hantera starka reaktioner och utbrott” (3,3). En tiondel högre ligger påståendet om planeringstid, strategier för samarbete med familjer från olika kulturella/språkliga bakgrunder och om elever i behov av särskilt stöd ges adekvat hjälp att utveckla sina funktioner och förmågor för att nå målen i skolan. Skolledarna uttrycker problem

Tabell 1: Respondenternas medverkan i programmet. Hur många år har du deltagit i programmet och besvarade du den inledande enkäten?

| Besvarade du den inledande enkäten 2017? | 1 år | 2 år | 3 år | Total |
|--|------|------|------|-------|
| Ja | 14 | 63 | 271 | 348 |
| Nej | 180 | 105 | 78 | 363 |
| Total | 194 | 168 | 349 | 711 |

med att besvara frågorna eftersom deras medarbetares kompetens varierar och det är svårt att göra en rättvis skattning.

PERSONAL INOM ELEVVÄLSA

Personal i elevhälsa (EHT) är den grupp som har lägst ingångsvärde. Deras medelvärde på enkätens 45 påståenden är 3,7. Tre påståenden får EHT:s högsta värde 4,3. Det gäller påståendet om ledningens etiska grundsyn, ”Jag utformar min verksamhet så att den tillmötesgår alla barns/elevs olikheter och säkerställer likvärdigheten” samt ”Jag interagerar med elever i behov av särskilt stöd, så att positiva relationer och personlig värdighet utvecklas. De lägsta värdena erhålls på planeringstiden (3,0) samt kunskap och strategier för att hjälpa elever att hantera starka känslor och utbrott och ”Förskolan/skolan ger fortbildning, tillgänglig information och stöd till vårdnadshavare för att främja inkluderande undervisning”, båda med 3,2. Påståenden som handlar om ”Jag” har högre medelvärden än de som börjar med ”Vi”. Flera uttrycker också att de ser utvecklingsmöjligheter med deltagande i programmet.

Många gånger ser jag att kunskap och förutsättningar finns, men att systematisk styrning saknas. Jag hoppas att denna satsning kan vara ett led i detta.

PERSONAL PÅ FÖRVALTNINGSNIVÅ

Deltagare på förvaltningsnivå i kommunerna besvarade 23 påståenden och landade på ett medelvärde på 3,9. Högst värde erhöll påståendet ”Personalen samverkar på ett bra sätt med vårdnadshavare och det omgivande samhället” (4,3) medan påståendet om effektiva strategier vid starka reaktioner och utbrott får lägst värde (3,5).

SAMMANFATTNING

Medelvärdena ligger närmare fyra på startenkäten. Samtliga respondentgrupper skattar sin egen förmåga högre än sina medarbetares/kollegors/andra yrkesgruppers och skillnaderna är störst när det gäller personal inom EHT.

Den avslutande enkäten

Slutenkäten besvarades av 711 respondenter. Den rörlighet på arbetsmarknaden som framkom i startenkäten märks även i slutenkäten. Över 60 procent av respondenterna har arbetat fem år eller mindre på sin nuvarande arbetsplats. Knappt hälften av de 711 som besvarade enkäten har deltagit alla tre åren i Ifous-programmet (tabell 1). Av tabellen framgår också hur många som besvarat både start- och slutenkäten. Enkäten skickades ut till all pedagogisk personal på de medverkande förskolorna och skolorna, och det var rimligt att man kunde besvarat enkäten även om man inte ingick i programmet.

PEDAGOGISK PERSONAL I FÖRSKOLA

Pedagogerna i förskolan skattar sin egen förmåga och sin verksamhet något lägre än vid starten. Gennomsnittet på i vilken utsträckning respondenterna instämmer ligger sammantaget för enkätens 54 påståenden på 3,9 på en femgradig skala. Högsta värdena, 4,5 respektive 4,4 erhålls på påståendena ”Vi har goda relationer mellan personal och barn vilket möjliggör god kommunikation.” respektive ”Ledningen har en etisk grundsyn som innebär att alla barn behandlas med respekt”, ”Jag uppmuntar alla barn att visa sitt lärande på olika sätt”, ”Vi samverkar på ett bra sätt med vårdnadshavare och det omgivande samhället”, ”Varje vårdnadshavare välkomnas och värderas som en expert på sitt/sina barn för att stödja personal i arbetet med att göra det möjligt för att göra det möjligt för deras barn att ta del i hela förskolans verksamhet” och ”Förskolan

uppmuntrar alla vårdnadshavare till besök och att kommunicera frågor som är viktiga för dem”. Lägst värde, och något lägre än senast, 3,0, finns fortfarande för påståendet ”Vi har tillräcklig och regelbunden schemalagd gemensam planeringstid”. Påståendena ”Jag använder digitala verktyg för att engagera och stödja lärandet för alla barn” och ”Vi har fungerande strategier för att stå i kontakt med hem som är svåra att nå” får snittskattningar på 3,3.

Många pedagoger i förskolan uttrycker att de hade goda kunskaper inom det här området sedan tidigare, medan andra lyfter fram att de fått nya strategier, ibland så många att arbetet blir svårare.

Jag tycker att det känns som att ju mer nya strategier jag får desto mer förvirrande och svårt att veta om man gör ”rätt.”

PEDAGOGISK PERSONAL I SKOLOR

Pedagogerna i skolan skattar sig själva och sin verksamhet likvärdigt med startvärdet. Värdet ligger nu som då på 3,9. Högsta värdet 4,4 erhålls på påståendena ”Ledningen har en etisk grundsyn som innebär att alla barn behandlas med respekt” och ”Jag uppmuntrar alla barn att visa sitt lärande på olika sätt”. Lägst värde erhålls fortfarande på frågan om planeringstiden, 3,0. ”Vi har effektiva rutiner för att identifiera eventuella ytterligare behov av lärande så snart de uppstår och effektiva åtgärder vidtas som regelbundet granskas och vid behov utvecklas” får värdet 3,5. Respondenterna ligger fortsatt högre på påståenden som inleds med ”Jag” i relation till dem som inleds med ”Vi” eller beskriver verksamheten i mer allmänna ordalag.

FÖRSKOLECHEFER

I den här kategorin erhöles en så låg svarsfrekvens att det enda svaret, av anonymitetsskäl, slogs samman med skolledarna, då de har likartade frågeställningar.

SKOLLEDARE

Värdena som framkommer från skolledarnas svar är att medelvärdet ökat till 4,1. Högsta värdet 4,8 erhålls på ”Ledningen har en etisk grundsyn som innebär att alla elever behandlas med respekt och uppmuntras ha höga förväntningar på verksamheten” och 4,7 på påståendet ”Ledningen uppmuntrar till positiva relationer och ett förtroendefullt klimat där personalen tar kollektivt ansvar för alla elever”. Lägsta värdena erhålls fortfarande angående personalens strategier för att hjälpa elever att hantera starka reaktioner och utbrott (3,7), ”Lärarna utfor-

mar undervisningen genom att bygga på elevers tidigare kunskaper och erfarenheter och införlivar en rad metoder och material för att ge elever valmöjligheter sitt lärande” och ”Vi har fungerande strategier för att samarbeta med familjer från olika kulturella/språkliga bakgrunder” (3,8).

PERSONAL INOM ELEVHÄLSA

EHT är den grupp vars medelvärde ökat mest i förhållande till sitt ingångsvärde. Deras medelvärde på slutenkäten är 3,8. Två påståenden får EHT:s högsta värde 4,6. Det gäller påståendet om ledningens etiska grundsyn och ”Jag interagerar med elever i behov av särskilt stöd, så att positiva relationer och personlig värdighet utvecklas. Snittskattning 4,5 erhålls på påståendena ”Ledningen uppmuntrar till positiva relationer och till ett förtroendefullt klimat där personalen tar kollektivt ansvar för alla barn/elever” och ”Jag har tillräcklig kunskap och tillgång till strategier för att skapa trygga relationer med elever i behov av särskilt stöd”. De lägsta värdena erhålls fortfarande på planeringstiden (3,1) samt ”Den pedagogiska verksamheten är tillräckligt flexibel för att tillhandahålla uppgifter som erbjuder en passande utmaningsnivå för alla barn/elever” och ”Förskolan/skolan ger fortbildning, tillgänglig information och stöd till vårdnadshavare för att främja inkluderande undervisning”, båda med 3,3.

PERSONAL PÅ FÖRVALTNINGSNIVÅ

Deltagarna på förvaltningsnivå besvarade 23 påståenden och deras medelvärde steg till 4,1. Högst värde, 4,5, erhöles på påståendena om ledningens etiska grundsyn och ”Ledningen stödjer professionell kollegial utveckling i en trygg miljö som uppmuntrar till nytänkande och kreativitet”. Lägst värde (3,4) fick påståendet om planeringstiden medan ”Vi är framgångsrika när det gäller att hantera frågor som rör mobbning och utanförskap”, påståendet gällande personalens effektiva strategier vid starka reaktioner och utbrott samt ”Personalen har tillräckliga kunskaper och strategier för att ge barn/elever i behov av särskilt stöd adekvat hjälp [...] för att nå målen i skolan” alla låg på 3,6.

Sammanfattning

Medelvärdena har förändrats i både positiv och negativ riktning. Värdena har sjunkit för gruppen pedagogerna i förskolan, medan pedagogerna i skola och gymnasium ligger på samma nivå och skolledarna, EHT samt förvaltningen stiger. Samtliga respondentgrupper skattar fortfarande sin egen förmåga högre

än sina medarbetares/kollegors/andra yrkesgruppers men skillnaderna har minskat, främst när det gäller personal inom EHT, vilka uttrycker sig mer positivt om kunskaper och förmågor hos kollegor i andra yrkesgrupper efter programmets slut. En sammanställning av respondentgruppernas högsta respektive lägsta värden vid de två mättillfällena återfinns i tabellbilagan på sid 116.

De tecken på framväxt av mer inkluderande lärmiljöer som framkommer i enkäterna, finner vi på olika nivåer i utbildningssystemet. Dels finns det *inre förändringar* som beskrivs av enskilda individer om hur de förändrat sitt tankesätt och sin undervisning i riktning mot ökad inkludering, dels finns det beskrivningar av *yttre förändringar* såsom avveckling av särskilda undervisningsgrupper, ett mer enhetligt förhållningssätt i organisationen och dokumentation, men också fysiska förändringar i såväl undervisning som skolans lokaler, såsom användning av bilder och teckenspråk. Uttryck i fritextsvar i enkäten visar att inre och yttre förändringar skett i ungefär lika hög grad.

En jämförelse har gjorts mellan de respondentgrupper som besvarat båda enkäterna och de som enbart skickat in slutenkäten avseende hur respektive grupp besvarat slutenkäten. Ett generellt resultat är att alla yrkesgrupper som lämnat in svar på båda enkäterna ligger på högre medelvärden i den avslutande enkäten än den personal som enbart svarat på slutenkäten.

Påståendena i enkäten var grupperade genom underrubriker. Flera påståenden under varje rubrik har haft en likartad formulering men skiljer sig åt genom det inledande ordet "Jag" eller "Vi". Samtliga respondentgrupper erhåller högre värden för påståenden i båda enkäterna som inleds med "Jag".

Jag har mycket kunskaper och erfarenheter men inte övriga arbetslaget. (Förskola)

Störst skillnad mellan den egna uttryckta förmågan och omgivningens återfinns hos EHT. När de i fritextsvar beskriver förändringar som skett är det mer hos andra yrkeskategorier än dem själva.

Den pedagogiska personalen har fått ett mer relationellt och inkluderande synsätt. [...] Även skolledningen har fått ökade kunskaper inom allt detta. (EHT)

I detta sammanhang kan finnas skäl att lyfta frågan om självskattning som metod kan ha brister. Sundström har studerat hur den egna förmågan skattas i

en provsituation. Så kallad "optimism bias" föreligger ofta vilket innebär att respondenten överskattar sin egen förmåga då hen tar ställning till en enkäts påstående.⁶⁷

En annan skillnad är den som framkommer när respondenterna får besvara frågor om upplevda förändringar under programmets gång. Det finns några deltagare som beskriver att det inte skett någon förändring alls utan ser programmet som något som påbjudits av ledningen.

Nya rön kommer och går. (Skola)

Men nu kan vi iallafall säga att vi genomfört projektet och gå in i nya projekt. (Skola)

Andra deltagare uttrycker också att det inte skett några större förändringar men motiverar detta med att deras arbetsplats redan före programmets start hade kommit långt i sitt arbete med en inkluderande lärmiljö och att det därför inte fanns utrymme för större utmaningar. Programmet upplevs då delvis som en bekräftelse på något man redan upplevde sig kompetent för.

Upplever inga stora förändringar med relationsskapande och lärmiljö. Jobbade inkluderande redan innan. (Skola)

Flertalet respondenter som använder funktionen fritextsvar i enkäten ger uttryck för många olika förändringar av såväl yttre som inre karaktär.

Använder oss av mer bildstöd och stödtecken. (Förskola)

Det har gett oss tillgång till mer anpassningsmaterial, såsom sittkuddar, skärmar, fler bilder som stöd som är lika för varje klass. (Skola)

Vi har nått längre i diskussioner/samtal och kunnat ringa in saker vi behöver jobba vidare med. (Skolledare)

Framförallt bidragit till många givande diskussioner där vi fått stöta och blöta ord och begrepp. Det har gjort att vi har utvecklat en samsyn och talar ett mer liknande språk när det gäller elever och inkludering. (EHT)

Den största processen har skett inne i huvudet på oss pedagoger – medvetenhet = makt att förändra! (Skola)

67 Sundström, A. 2004.

Att få input av andras åsikter. Oavsett om man håller med eller inte. Antingen så kan jag ändra mig i min åsikt eller så stärks den av att ha dialog med andra. (Förskola)

Av fritextsvaren i den avslutande enkäten framkommer att personal anställd inom fritidshemmets verksamhet inte upplevt sig som delaktiga eller ens inbjudna att delta i de samtal eller andra aktiviteter som genomförts inom ramen för programmet.

Fritidspersonalen på min arbetsplats går istället Skolverkets web-kurs Fritidshemmets uppdrag. (Skola)

På andra enheter har fritidshemspersonalen deltagit i programmet på samma villkor som övriga pedagoggrupper, något som uppskattats.

Vi på fritidshemmet har fått en gemensam utbildning och kan prata och förstå varandra då vi numera använder samma begrepp kring problematik. (Skola)

Ofta har praktiska förklaringar till sådana beslut framförts i samband med de verksamhetsbesök som genomförts i kommunerna under programtiden. En fråga som väcks är varför det inte gått att lösa detta på vissa enheter när det fungerat på andra.

FÖRÄNDRINGSBENÄGENHET OCH LEDNINGSRETORIK

Institutioner är alltid stadda i förändring. Ibland är förändringen mindre känd av aktörerna och det är då bättre att man som aktör inom institutionen gör sig medveten om den förändring som sker och också aktivt medverkar i den. Under de tre år som Ifous-programmet *Inkluderande lärmiljöer* fortgått i de sju kommunerna har förändringar skett såväl inom som utom programmets ramar. I nedanstående avsnitt diskuteras tecken på förändringar av såväl yttre som inre karaktär.

Innan vi diskuterar resultatet är en reflektion kring datainsamlingsverktyget på sin plats. Det var en omfattande enkät som tog lång tid att besvara. Några respondenter kommenterar mängden frågor och den kan ha påverkat svarsfrekvensen negativt.

Ledningens ingångsvärden var höga, både på enhetsnivå och på förvaltningsnivå. Den retoriska dimensionen ska inte föraktas, den kan också uttryckas som målbild. Inledningsvis är den oftast abstrakt och därför är ledningens retorik viktig men den måste sedan omsättas i praktik. Frågan är i vilken utsträckning det skett här. Det totala bortfallet av enkätsvar vid avslutningen av programmet är stort.

I de två mindre kommunerna har emellertid antalet svar ökat, vilket förklaras av att en enhet tillkommit i en av kommunerna och ytterligare en personalkategori tillkommit i den andra. I övriga kommuner har antalet svar minskat. Ett vanligt fenomen är att ledare behöver mana på sina anställda. Här får vi dock en dyster bild av förvaltningsnivåns bristande intresse, enkätsvaren från denna nivå har också minskat och resultatet väcker frågan om möjligheten att få en förändring till stånd.

Kompetens- och verksamhetsutveckling är kostsamt, såväl ekonomiskt som tidsmässigt och då är det självklart beklagligt att det efter en treårig satsning förekommer svar som "Jag har inte fått några större nya kunskaper genom deltagandet" (Skola) och "Inte alls" (EHT) på frågan om programmet bidragit till utökad kunskap om inkluderande lärmiljöer och den egna förmågan att omsätta detta i sin praktik. Andra svarar att:

Det har fått upp ögonen på oss angående inkludering och arbetssätt. På vår skola hade vi jobbat med det i många år innan. Men det var ändå nyttigt att tänka tillbaka på det vi gör och vad det kan bli bättre. (Skola)

Även om informationen från programmet inte var helt tydlig anade vi från början att vi behövde ta stort ansvar själva om det skulle ske någon utveckling. (Skolledare)

Kollegialt lärande bygger på deltagarnas vilja till öppenhet, delaktighet och reflektion samt en insikt om det egna ansvaret i denna process. Ledarskapet är centralt, ett ledarskap byggt på ett inkluderande förhållningssätt förtjänar tilltro och är reciprokt, vilket innebär att det kräver en tankemässig handling hos mottagaren i samtal och diskussioner. Ett ledarskap som präglas av såväl visioner som kraften att omsätta ord i handling med demokratiska värderingar och metoder som grund är avgörande. När byten på ledande positioner skett under programmets gång har med stor sannolikhet tidiga utbildningsinsatser inom programmet riktade mot ledarskapets roll i en inkluderande utbildningsmiljö inte kommit alla nytillkomna till del, något som kan ha påverkat programmets avslutningsfas och något som är värt att beakta i kommande program.

Av programplanen framgår att "rektor/förskolechef är ansvarig för att driva och säkerställa att förutsättningar ges för utvecklingsgrupperna att bedriva arbetet i programmet" och att "en lokal styrgrupp bestående av ledare på förvaltningsnivå, rektor/förskolechef och processledare" skulle skapas i varje kommun med ansvar att följa arbetet. Resultatanalysen pekar dock på behovet av att på kommunal nivå genomföra en genomlysning avseende hur detta har fungerat under programtiden.

Under programmets gång upplever jag att vi som deltagit i programmet har fått en gemensam syn kring inkludering. Svårare att implementera detta synsätt hos alla på skolan. Vår rektor har inte prioriterat detta. (Skola)

I en tid med stor personalomsättning och en yttre press på skolor och förskolor kan ledningen nödgas prioritera kortsiktiga frågor framför längre utvecklingsinsatser. Det är ändå positivt att samtliga sju kommuner fortsatt att arbeta med programmet *Inkluderande lärmiljöer* under tre år, trots byten av personer på ledande nivåer.

Resultatanalysen visar att det framför allt är hos gruppen pedagogisk personal i skolor som en positiv förskjutning uttrycks gällande insikten i betydelsen av förhållningssätt liksom inställningen till inkluderande lärmiljöer under programmets gång.

Relationsskapande och lärandemiljö har blivit lättare att samtala kring tack vare ett gemensamt språk och att det ofta lyfts i såväl formella som informella sammanhang. (Skola)

Det kan också vara så att en ökad medvetenhet om förutsättningar för inkluderande lärmiljöer hos flera av dem som svarat på enkät nummer två lett till ökad grad av ifrågasättande och därmed en mer nyanserad reflektion avseende de påståenden som förekommer i enkäten.

Flera andra faktorer kan naturligtvis utgöra förklaring till det stora bortfallet i slutenkäten. En fråga som måste ställas i detta sammanhang är om programmets upplägg, val av föredragshållare och andra inslag varit mer riktat mot och därmed av större intresse för någon av de personalgrupper som deltagit.

Vi har i tidigare studier kunnat konstatera kraften i och möjligheten till fortsatt utveckling i de förändringsarbeten som drivs av den pedagogiska personalen och inte enbart åläggs dem från lednings- eller förvaltningsnivå.⁶⁸ Medvetenheten hos personalen om vad inkluderande lärmiljöer innebär och framför allt öppenheten och förståelse för det egna agerandet tillika ansvaret verkar vara centralt i en sådan utveckling:

Ute på enheterna har tänket förändrats från att någon annan får ta hand om problemet-tänket till vad kan jag göra. (Förvaltning)

En förutsättning för fortsatt progression är dock att verksamheten får gehör på ledningsnivåerna. En fördel är naturligtvis när nivåerna utvecklar en samsyn

gällande uppdraget och arbetar aktivt för att bygga upp den individuella och kollektiva kapaciteten på alla nivåer i systemet. Ett trovärdigt ledarskap, såväl i barngrupper och klassrum, på förskolor och skolor som på förvaltningsnivå, handlar om att det finns en harmoni mellan uppdrag och praktik. Så verkar vara fallet i ett par av de i programmet deltagande kommunerna enligt enkätsvaren.

I kommuner och på enheter där samsynen inte kommit lika långt kan inkludering komma att innebära mer yttre än inre förändringar, såsom alternativ kommunikation, bildstöd och andra materiella förändringar. Detta kan vara enklare att enas om än arbetet med fördjupade diskussioner som skulle kunna bidra till en enighet om både inkluderingens innebörd och dess omsättning i praktiken.

I Sverige är det kommuner och fristående skolvårdsmän som ansvarar för personalens kompetensutveckling, vilket enligt OECD ses som problematiskt.⁶⁹ I utredningen framhålls att detta missgynnar små kommuner då deras ekonomiska möjligheter till långsiktiga projekt är begränsade. Analysen av den avslutande enkäten visar en märkbart högre svarsfrekvens i programmets två minsta kommuner än i övriga kommuner. En av förklaringarna till detta skulle kunna vara att när personalen i dessa kommuner erbjuds en treårig satsning medför detta ett större engagemang till skillnad från i större kommuner där personal är mer van vid att olika insatser avlöser varandra. En annan förklaring kan vara att det i en mindre kommun är närmare mellan olika instanser i utbildningssystemet och att medvetenheten är större om att en stor utvecklingsatsning pågår. Att hela kedjan i utbildningssystemet ingår är också en framgångsfaktor vid kompetens- och verksamhetsutveckling som ska leda till bestående förändringar.⁷⁰

Under programmets gång har deltagarnas förståelse av vad en inkluderande lärmiljö innebär belysts och diskuterats vid återkommande gemensamma seminarier. Texten *Att arbeta för en inkluderande skola* som finns i inledningen av denna forskningsrapport, har varit utgångspunkten. Trots betoningen av att inkluderande lärmiljöer handlar om ett förhållningssätt, ett sätt att tänka i det pedagogiska vardagsarbetet, visar resultatanalysen att flera av respondenterna alltjämt lägger ansvaret på faktorer som ligger utanför dem själva att påverka, till exempel "för lite resurser" eller tidsbrist.

Upplever ofta att det inte är kunskaperna i sig som brister utan att man inte hinner med alla elever. (Skola)

68 Se exempelvis Ferlin, M & Persson, E. 2018; Persson, B & Persson, E. 2012.

69 OECD 2015

70 Fullan, M. 2013.

Hos den grupp respondenter som angett att de besvarat enkäten vid båda tillfällena kan en förskjutning i förståelsen av innebörden i *inkluderande lärmiljöer* utläsas. Detta gäller också för kunskapen att omsätta inkluderande lärmiljöer i praktiken. Båda delarna stärks av fritextsvaren och kan med stöd i det designteoretiska perspektivet beskrivas som transformation av kunskap.⁷¹

Det stora bortfallet i antalet svar mellan den inledande och den avslutande enkäten kan ha flera förklaringar. Enkäten innehåller många påståenden att ta ställning till och frågan är om det är för många. Några informanter har påpekat i fritextsvaren att de upplevt att så är fallet. Som tidigare beskrivits har flera av påståendena varit utformade så att respondenterna har behövt ta ställning till likartade påståenden men där subjektet ändrats. Detta har varit nödvändigt för att få en bild av i vilken utsträckning den kollegiala samverkan fungerat. Det handlar också om att få en bild av hur frekventa och öppna diskussioner som förts med ledningen och i kollegiet. Azorín och Ainscow beskriver detta som nödvändigt för att om möjligt utmytna i en gemensam förståelse för begreppet inkluderande lärmiljöer och dess innebörd och i och med det, skolans uppdrag.⁷² Vikten av ett ökat sådant arbete påtalas också i OECD:s utvärdering av den svenska skolan.⁷³ Utformningen av enkäten kan beskrivas som formativ för att den också ska kunna användas som bas för kommunernas och enheternas fortsatta arbete.

Skapandet och vidmakthållandet av en inkluderande lärmiljö är en ständigt pågående process och arbetet med detta tar aldrig slut. En nutida och återkommande problematik i fleråriga projekt av den här karaktären är att när en så stor del av personalstyrkan omsätts under en treårsperiod, kan utvecklingen av ett koherent, professionellt förhållningssätt försvåras. Detta har också framkommit i andra studier av kompetensutvecklingsinsatser. Betoningen på förmågan att ”hålla i och hålla ut”, som under de två sista åren av programmet frekvent har lyfts fram i såväl programmets processledargrupp som styrgrupp, är därför central. Parallellt har också andra typer av insatser genomförts i kommunerna. Att relatera också dessa och deras innehåll till ett inkluderande förhållningssätt är en del av denna ständigt pågående process, en process som kräver medvetenhet, reflektion och eftertanke hos samtliga involverade på alla nivåer i utbildningssystemet.

Inkluderande lärmiljöer – medborgar- och demokratifostran

En röst som saknas i denna studie är den kanske viktigaste av alla, nämligen barnens. Deras upplevelser och erfarenheter av utbildningsmiljön är viktiga då dessa påverkar deras möjligheter att ta ansvar, bygga tilltro till den egna förmågan liksom tillit till andra människor och samhällets institutioner. Som framgått tidigare i texten finns emellertid inom programmet andra delstudier där deras röster har en framträdande roll.

Den inkluderande lärmiljön handlar om skolväsendets uppdrag att rusta varje barn så att hen, i relation till sin ålder, kan göra och uttrycka medvetna etiska ställningstaganden grundade på ”respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på.”⁷⁴ Ytterst handlar det om barns och elevers förmåga att möta framtida samhällsförändringar och utmaningar såväl i deras lokalmiljö som i ett vidare sammanhang. Studiens resultat gällande skillnader mellan ingångs- och avslutningsvärden tyder på att en process startat på de ingående enheterna, men att fortsatt arbete krävs på alla nivåer i utbildningssystemet.

REFERENSER

Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education* 27(1), 10–20.

Azorín, C. & Ainscow, M. (2018). Guiding schools on their journey towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*. 24(1) pp 58–76. Published online: 24 Mar 2018.

Douglas, M. T. (1986). *How institutions think*. 1. ed. Syracuse, N.Y.: Syracuse University Press.

The European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2017). *Raising the Achievements for all Learners*, a Resource to Support Self-Review. european-agency.org Erhållen 2018-01-02

Ferlin, M. & Persson, E. (2017). *Följeforskningsrapport HELA – Holistiskt, Engagerat, Lärande för Alla*. Borås: Högskolan i Borås.

71 Selander, S. 2008.

72 Azorín, C. & Ainscow, M. 2018.

73 OECD 2016.

74 SFS 2010:800.

Ferlin, M. & Persson, E. (2018). Fernissa eller förändring? – kunskapstransformering genom ett utvecklingsprojekt för förskolor och skolor. *Paideia* 2018 (15), Dafolo förlag, Fredrikshavn, Danmark 30–44.

Fullan, M. (2013). *Great to excellent: Launching the next stage of Ontario's education agenda*. Toronto: Ontario Ministry of Education.

Hamilton, H. & Hermansson, K. (2016/17). *Inkluderande lärmiljöer. Programplan*. Stockholm: Ifous

Kurniawati, F., de Boer, A.A., Minnaert, A. E. M. G., & Mangusong, F. (2017). Evaluating the effects of a teacher training programme on the primary teachers' attitudes, knowledge and teaching strategies regarding special education needs. *Educational Psychology* 37(3), 287–297.

OECD (2015). *Improving Schools in Sweden: An OECD Perspective*. OECD 2015.

Persson, B. & Persson, E. (2012). *Inkludering och målpåfyllelse: att nå framgång med alla elever*. 1. uppl. Stockholm: Liber.

Powell, J.W. et al. (2019). Teaching Diverse Learners in Europe: Inspiring Practices and Lessons Learned from Germany, Iceland, Lithuania, Luxembourg, Spain and Sweden. I M.J. Schuelka, C. J. Johnstone, G. Thomas & A. J. Artiles (red.). *The SAGE handbook of inclusion and diversity in education*. Los Angeles: SAGE.

Selander, S. (2008). Tecken för lärande – tecken på lärande, ett designteoretiskt perspektiv. I A. Kempe & S. Selander (red). *Design för lärande*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

Selander, S. (2017). *Didaktiken efter Vygotskij: design för lärande*. Stockholm: Liber.

Skolinspektionen (2016). *Skolinspektionens årsrapport 2016, Undervisning och studiemiljö i fokus*. Regeringsuppdrag 2016, Diarienummer: 01–2016:8479.

SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Sveriges Riksdag.

Sundström, A. (2004). *Självvärdering som metod för att mäta målpåfyllelse via prov*. Umeå universitet: BVM nr 3, 2004.

UNESCO (2016). *Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action. Towards Inclusive and Equitable Quality Education and Lifelong Learning for All*. Paris: UNESCO.

GLAPP, MÖJLIGHETER OCH BEGRÄNSNINGAR FÖR INKLUDERANDE LÄRMILJÖER

Lill Langelotz

Utifrån teorin om praktikarkitekturer söker den här övergripande studien synliggöra hur inkluderande lärmiljöer kan se ut och hur olika utbildningspraktiker hänger samman, möjliggör och begränsar varandra.⁷⁵

INLEDNING OCH SYFTE MED STUDIEN

I forsknings- och utvecklingsprogrammet (FoU-programmet) *Inkluderande lärmiljöer 2017–2019* förknippas inkludering med förskolans och skolans demokratiska uppdrag. Programmet är en samverkanssatsning mellan Ifous, sju svenska kommuner och högskolan i Borås för att utveckla en inkluderande skola. I programförklaringen står det att syftet med programmet är att *”skapa inkluderande lärmiljöer, dvs att barn och elever på medverkande förskolor/skolor får ökad insikt i demokratins villkor och processer och upplever sig som delaktiga och medskapande i förskolan och skolan.”*⁷⁶ Definitionen av inkluderande lärmiljöer i FoU-programmet ligger helt i linje med svensk skollag och läroplaner där det uttrycks att förskolan och skolan ska genomsyras av en demokratisk undervisning. Det står i läroplanerna att en demokratisk undervisning inte enbart handlar om undervisning om demokrati utan en undervisning som strävar efter att skapa demokratiska situationer där alla som deltar ges möjlighet till reellt inflytande.⁷⁷ Själva ordet inkludering finns

dock varken i skollag eller läroplan. Precis som demokratibegreppet är inkludering omtvistat.

Inkludering som begrepp har genom åren och beroende på tid och till exempel nationellt sammanhang fokuserat olika perspektiv och definierats på olika vis. Persson och Persson skriver tidigare i den här rapporten under rubriken *Att arbeta för en inkluderande skola* mer utförligt om hur inkludering definieras i olika nationella och internationella studier.⁷⁸ Sammanfattningsvis handlar inkluderingsforskningen många gånger om elevers fysiska placering samt om social eller didaktisk inkludering. Det är främst dessa båda definitioner som har varit vanliga i den svenska skoldebatten. Många tidigare studier inom inkluderingsforskningen har fokuserat enskilda barn och deras svårigheter.⁷⁹

Ett didaktiskt perspektiv och en möjlighet att ingå i lärandegemenskaper kan innebära en fokusförskjutning från barns svårigheter till verksamhetens och lärares⁸⁰ (och olika professioners) möjlighet att anordna och bedriva en inkluderande verksamhet och undervisning. För att söka förstå komplexiteten med inkluderande lärmiljöer, där inte den enskilda individen är fokus utan miljön eller praktiken och de processer som pågår i praktiken, har jag här anlagt en praktikteoretisk ansats och lutar mig mot teorin om praktikarkitekturer.⁸¹ Det innebär kortfattat att fokus i forskningen är olika praktiker och inte enskilda individer. Ett exempel på en praktik i förskolans och skolans värld är undervisning. En praktik

75 Delar av studien har presenterats av Langelotz vid två internationella konferenser (ECER, 2018; ICSEI, 2020) samt vid två utvecklingsseminarier i programmet (2018, 2019). Studien bygger på det material som Langelotz och också till viss del Elisabeth Persson kontinuerligt har samlat in under programmets gång.

76 Hamilton, H. och Hermansson, K. 2017.

77 Skolverket, 2018a; 2018b.

78 Persson, E. & Persson, B. 2020.

79 Det finns också studier om inkludering som tar helt andra perspektiv där relationer, skolkulturer, demokratiskt deltagande och inte minst policy är utgångspunkten i forskningen. Av utrymmesskäl går jag inte in på det närmare här.

80 Med 'lärare' menar jag lärare i samtliga skolformer och nivåer som finns representerade i programmet.

81 Kemmis, S. & Grootenboer, P. 2008.

som exempelvis undervisning görs genom det lärare och barn *säger* och *gör* samt hur de *relaterar* till varandra. Det som sägs-görs-relateras utgör alltså själva praktiken.⁸² Praktiken formas och hålls på plats av ekonomiska, historiska, sociala, politiska, kulturella och diskursiva förutsättningar.⁸³ Det betyder att en inkluderande lärmiljö inte görs i ett vakuum utan är påverkat av och påverkar de olika förutsättningar som praktiken omgärdas av. Vidare förstås arbetet med inkludering här som en ständigt pågående process.

Syftet med den här studien är att utveckla kunskap om hur inkludering 'görs' i några olika praktiker inom FoU-programmets ram. Resultaten diskuteras i relation till ambitionen och syftet i programmet.

TEORI OCH METOD

Det finns många olika praktikteorier framskrivna av olika teoretiker. I den här studien tar jag som nämnts utgångspunkt specifikt i teorin om praktikarkitekturer. Det är en teoretisk, analytisk, metodologisk och 'transformerande resurs'.⁸⁴ Att teorin kan vara transformerande betyder att teorin kan användas som utgångspunkt för att få syn på det som bör förändras. En praktik som till exempel undervisning utgörs av det som sägs (*sayings*), görs (*doings*) och hur deltagarna relaterar till varandra (*relatings*).⁸⁵ Externa strukturer – eller med teorins begrepp: kulturella-diskursiva, materiella-ekonomiska och sociala-politiska arrangemang – formar också praktikerna. Det som är möjligt att *säga* är påverkat av de kulturer och diskurser som omger praktiken, det som är möjligt att *göra* påverkas av ekonomiska och materiella arrangemang och hur vi *relaterar* till varandra möjliggörs och försvåras av sociala och politiska arrangemang. Dessa arrangemang utgör så att säga en praktiks arkitekturer. När man har zoomat in en praktik och ställt frågorna: Vad gör ni? Vad händer här? kan man också 'zooma ut' den genom att analysera dess praktikarkitekturer och på så vis analysera varför praktiken ser ut som den gör. Viktigt att komma ihåg är att teorin betonar att deltagarna i en praktik alltid har möjlighet att, till viss del, förändra praktikerna och påverka arrangemangen.⁸⁶

I den här studien har också Foucaults teorier

om makt som en ständigt pågående process mellan människor lagts till.⁸⁷ Utifrån dessa teoretiska glasögon blir inkluderande lärmiljöer så som det uttrycks i FoU-programmets syfte – som en del i skolans demokratiuppdrag och (elevers) möjligheter till delaktighet och medskapande – nära förknippat med makt och maktprocesser.⁸⁸

OLIKA PRAKTIKER PÅVERKAR VARANDRA

Enligt teorin om praktikarkitekturer kan en praktik aldrig studeras och förstås eller för den delen förändras utan att man också studerar och förändrar de närliggande praktikerna. Lärare, rektorer, barn och elever deltar i en mängd olika praktiker i förskolan eller skolan under en och samma dag. Förutom själva undervisnings- och lärandepraktikerna kan det för lärarnas del exempelvis handla om kollegiala lärandepraktiker (kompetensutveckling) eller andra mötespraktiker. Dessa praktiker påverkar och formar varandra i ett ömsesidigt samspel i den lokala kontexten. Samspelet mellan olika praktiker benämns 'ecologies of practices'⁸⁹ – praktikekologier. Undervisningen hänger alltså tätt samman med till exempel ledning och kompetensutveckling. Figur 1 på sid 43 illustrerar detta.

PRAKTIKERNA I FOU-PROGRAMMET

En genomgripande idé i FoU-programmet är att en inkluderande skola kan främjas genom att skolans olika professioner deltar i gemensam kontinuerlig och kollegial kompetensutveckling grundad i forskning. Syftet med programmet förutom att *barn och elever på medverkande förskolor/skolor får ökad insikt i demokratins villkor och processer och upplever sig som delaktiga och medskapande i förskolan och skolan* är att främja lärande om inkludering i hela organisationen:

att på lärar- rektor- och förvaltningsnivå utveckla såväl kunskap och förhållningssätt som arbetsmetoder och system för att åstadkomma goda förutsättningar för lärande – på klassrumsnivå och organisatorisk nivå.⁹⁰

82 Langelotz, L. 2017 s. 27.

83 Kemmis, S. 2010.

84 Mahon, K. 2017.

85 T.ex. Langelotz, L., et al. 2019; Mahon, K., et al. 2017.

86 Kemmis, S. & Grootenboer, P. 2008; Kemmis, S., et al. 2014; Langelotz, L., et al. 2019.

87 För en utvecklad teoretisk diskussion se Langelotz, L. 2013; Langelotz, L. 2017; Langelotz, L. et al., 2019.

88 Det finns mängder av tidigare studier som belyser skolans demokratiuppdrag, makt, elevers delaktighet och deltagande t.ex. Englund, T. 2003; Forsberg, E. 2000; Lanå, K. 2015; Willis, E. 1977.

89 Kemmis et al., 2014.

90 Ur programförklaringen, Hamilton, H. & Hermansson, K. (2017).

Figur 1: Olika praktiker i skolan hänger samman och påverkar varandra. Ur Langelotz, L, 2017 s. 30 med hänvisning till Kemmis et al., 2014 s. 52.



Kompetensutvecklingen i programmet är organiserad för att möjliggöra en form av kollegialt lärande. Lärare och andra professionella delar kunskaper, erfarenheter och reflektioner kring arbetet med inkludering genom olika kollaborativa övningar och med inspel från utbildningsvetenskaplig forskning i form av litteratur, föreläsningar och en interaktiv forskningsansats.

FoU-modellen inbegriper samtliga nivåer hos skolhuvudmannen från förvaltnings- till undervisningsnivån. Deltagarna är organiserade i olika grupper: a) styrgrupp, b) processledargrupp och c) utvecklingsgrupper. Deltagarna i dessa grupper är a) förvaltningschef/skolchef, b) centralt placerade utvecklingsledare i respektive kommun och c) rektorer från resp. förskole-/skolenhet samt pedagogisk personal, lärare och elevhälsa. Totalt är cirka 250 personer direkt involverade i någon av grupperna. För utförligare beskrivning av själva programmet och genomförandet se Ifous slutrapport inkluderande lärmiljöer. *Att forma framtidens demokratiska samhälle 2019:4 – Slutrapport från FoU-programmet Inkluderande lärmiljöer*.⁹¹ Deltagarna i de olika grupperna ingår i flera olika praktiker i FoU-programmet nedan följer en beskrivning av vilka praktiker som ingår i den här studien.

ATT STUDERA OCH ANALYSERA PRAKTIKER

Både i arbetet med att delta som forskare i de olika praktikerna i FoU-programmet och i analysarbetet har jag använt teorin om praktikarkitekturer som "glasögon". Jag har alltså deltagit i olika möten (praktiker), klassrummet och i samtal samtidigt som jag försökt fånga vad som händer genom att anteckna vad de olika deltagarna säger, vad de gör och hur de relaterar till varandra. Ibland har jag hunnit skriva ner ordagrant vad personer säger och ibland har jag skrivit sammanfattningar samt egna reflektioner direkt i stunden. Ansatsen hör hemma i en etnografisk tradition.⁹²

Det empiriska materialet i den här studien består av fältanteckningar från observationer i samband med gemensamma utvecklingsseminarier (sex lunch-lunch tillfällen) samt från de mötespraktiker där a) styrgruppen (18 tillfällen), b) processledargruppen (16 tillfällen) och c) två lokala utvecklingsgrupper har träffats (två tillfällen/grupp) för att behandla inkluderande lärmiljöer under de tre åren som programmet pågår.

Dessutom ingår analyser av fältanteckningar från åtta skol- och klassrumsbesök samt ljudupptag-

91 Hamilton, H. & Hermansson, K. (red.) 2019.

92 T.ex. Jeffrey, B. & Troman, G. 2004.

ningar från fyra fokusgruppsamtal med två olika utvecklingsgrupper. Totalt handlar det om över 150 timmar observationer, informella samtal och intervjuer.

I själva analysarbetet har jag läst igenom fältanteckningar och lyssnat på inspelat material flera gånger. Delar av det inspelade materialet har skrivits ut för närmare analys och möjlighet att göra direkta citat. Tillvägagångssättet har i en etnografisk tradition inneburit att tänkande och planering, fältarbete och skrivprocess gått om lott i så kallade överlappande faser.⁹³

Följande forskningsfrågor har styrts analysen: Hur görs inkluderande lärmiljöer i den här praktiken? Hur talar man om inkluderande lärmiljöer, vem/vilka gäller det och varför är det betydelsefullt? Vad är det som möjliggör alternativt försvårar inkluderande lärmiljöer?

GLAPP OCH GEMENSKAP: PÅ VÄG MOT INKLUDERANDE LÄRMILJÖER

Ett resultat som tidigt framträdde är det som vi valt att kalla för "glapp".⁹⁴ I det följande gör jag nedslag i några av de olika praktikerna i programmet för att belysa dessa glapp. Först analyseras FoU-programmets organisering och hur det kan främja och eventuellt försvåra inkludering så som det beskrivs i programmet. Exempel ges från styrgrupps-, processledar- och utvecklingsseminariepraktikerna samt ifrån två lokala utvecklingsgrupper på hur deltagarna i programmet *Inkluderande lärmiljöer* talar om och gör inkludering. Därefter kommer exempel från olika klassrum.

FÖRUTSÄTTNINGAR I PROGRAMMET SOM MÖJLIGGÖR ARBETET MED EN INKLUDERANDE LÄRMILJÖ

De olika grupperna i FoU-programmet som beskrivs ovan har var för sig kontinuerligt träffats, diskuterat och sökt utveckla inkluderande lärmiljöer. Grupperna har även träffats lokalt på sina respektive enheter. Samtliga grupper samlas också två gånger per år för att genomföra gemensamma utvecklingsseminarier. Kollegialt lärande har varit en viktig utgångspunkt i programmets organisering och genomförande.

Under senare år har vikten av en gemensam och kollegial utveckling betonats, både i nationell och internationell forskning och också i skoldebatten, i relation till främst lärarprofessionens utveckling.⁹⁵ Lärare och andra professionella ska tillsammans och systematiskt utveckla sin egen och kollektivets kunskap och undervisningen och på så vis också bidra till verksamhetsutveckling.⁹⁶ Betoningen av det kollegiala kan innebära att lärandet och utvecklingen ska utgå från professionens egen kunskap, erfarenhet och frågeställningar. De mest framgångsrika skolorna i världen kännetecknas av en kollegial praxis.⁹⁷ Det vill säga att lärare samarbetar för att utveckla undervisningen. Det finns med andra ord en samhällelig diskurs (kulturella-diskursiva arrangemang) som påverkar och legitimerar organiseringen av programmets utbildningsinsatser. Det möjliggör för både individ och skolhuvudmännen likväl som för Ifous att arbeta med inkludering genom kollegialt lärande. Olika arrangemang är endast analytiskt möjliga att separera.⁹⁸ Det kulturella-diskursiva arrangemanget som främjar kollegialt lärande glider också över i sociala-politiska arrangemang då modellen som Ifous använder möjliggör och uppmunttrar ett relationellt utbyte. Till exempel används 'kritiska kollegor' som modell för att bidra till erfarenhetsutbyte.⁹⁹ Det innebär att både den pedagogiska personalen men också deltagare på förvaltningsnivå besöker varandras verksamheter för att ställa konstruktiva och kritiska frågor till varandras verksamheter för att på så vis bidra till förändring och inkluderande lärmiljöer.

De materiella-ekonomiska förutsättningarna i form av tid och kontinuitet främjar också arbetet med inkluderande lärmiljöer i FoU-programmet. Programmet sträcker sig över tre år med regelbundna träffar och kontinuerlig uppföljning. Vidare erbjuds såväl gemensam litteratur som gemensamma föreläsningar. Dessutom består grupperna av deltagare från olika praktiker från ledningsnivå till undervisningsnivån, vilket kan bidra till en hållbar förändring då tidigare forskning visar på vikten av att ledningen är involverad.¹⁰⁰

93 Lather, P. 1991.

94 Langelotz, L & Persson, E. 2017.

95 Kennedy, A. 2005; 2014; Langelotz, L. 2014, 2017, 2019.

96 Jfr Blossing, U. & Wennergren, A-C. 2019.

97 T.ex. Kornhall, P. 2018 med hänvisning till nationella och internationella studier.

98 Langelotz, L., Rönnerman, K. & Mahon, K. 2019.

99 Se Langelotz, L. 2013 för en problematisering av begreppen kritiska vänner/kritiska kollegor.

100 Jarl, M., et al. 2017.

FÖRSVÅRANDE OMSTÄNDIGHETER – BRIST PÅ MEDVERKAN

Vad som framträder som paradoxalt och som i viss mån verkar begränsa FoU-programmets syfte att ge *“goda förutsättningar för lärande – på klassrumsnivå och organisatorisk nivå”* relativt inflytande och demokrati skulle kunna vara att det främst är styrgruppen och processledargruppen som står för planering av såväl innehåll som form i den gemensamma kompetensutvecklingen som iscensätts i samband med gemensamma utvecklingsseminarier och ledarskapsträffar. Forskarna är deltagande observatörer och bidrar med reflektioner och också förslag vid de möten som styrgruppen (totalt 18 möten) och processledargruppen (totalt 16 möten) genomför. Deltagarna i de andra grupperna (rektor, lärare med flera i utvecklingsgrupperna) har ett sekundärt inflytande i form av kontinuerliga utvärderingar, men ett direkt inflytande i utformning och innehåll har de inte. Processledarna som arbetar på förvaltningens utvecklingsenheter i respektive kommun utgör en sorts brygga mellan de pedagogiska verksamheterna (förskolor, skolor och gymnasieskolor) och styrgruppen. Både nationella och internationella studier som belyser lärares professions- och kompetensutveckling pekar på betydelsen av att lärare själva är med och definierar frågeställningar, innehåll etc. i den kompetensutveckling de erbjuder för att en hållbar förändring i undervisningen ska komma till stånd.¹⁰¹ Utifrån teorier om makt och olika praktikers inverkan på varandra kan negligeringen i programmet av lärarnas (och de andra skolprofessionernas) direkta inflytande försvåra utvecklingen av inkluderande lärmiljöer i hela utbildningssystemet.

De personer (lärare, elevhjälsopersonal med flera) som är närmast barnen och som arbetar i förskolans och skolans dagliga praktiker med att forma inkluderande lärmiljöer har således begränsad möjlighet till direkt inflytande på programmets innehåll och genomförande. Vidare saknas också andra röster. Det framgår inte i materialet huruvida barnen har tillfrågats om hur de ser på inkludering och inkluderande lärmiljöer.¹⁰² Inte heller föräldrar har involverats i någon större grad. Det finns dock ett undantag i någon eller några förskolor. En processledare i en av kommunerna arbetar aktivt på olika vis med att involvera föräldrar i de lokala förskolorna. Dock får det arbetet ringa avtryck i programmet. Tidigare forskning framhåller, liksom programförklaringen

i studien, *medverkan* som betydelsefullt för att ett demokratiskt lärande ska möjliggöras och där skolan kan utvecklas till en demokratisk praktik. Det innebär att alla röster ska bli hörda, föräldrar och elever ska ha tillgång till relevant information och får ta del av, diskutera samt påverka sakförhållanden som gäller dem själva.¹⁰³ Programplaneringen inför de gemensamma utvecklingsseminarierna utgår främst från vad styrgruppen, processledargruppen och forskarna anser sig veta om bristerna vad gäller inkludering hos de som arbetar med barnen i utbildningen var dag. Med andra ord är det ett glapp mellan programplanens ambition att främja demokratiska och inkluderande praktiker – utifrån inflytande och medverkan – och hur kompetensutvecklingen planeras och genomförs innehållsmässigt.

Kunskapsglapp, ansvar och “andras problem”

Inkluderande lärmiljöer handlar inte bara om undervisningen och barnen utan också om personalen. I en av utvecklingsgrupperna i samband med ett möte på hemmaplan diskuterar deltagarna ett “kunskapsglapp” som de har upplevt. De uttrycker att de som grupp ligger “före” sina kollegor och att i samband med “implementering” av en gemensam syn kring inkludering blir “glappet” till kollegorna påtagligt (minnesanteckningar skolbesök, januari 2018). Möjligen hänger detta kunskapsglapp ihop med bristen på inflytande och medverkan för lärarna i de lokala praktikerna. Lärare och rektor som ingår i utvecklingsgruppen tar del av FoU-programmets utbildningsinsats, åker iväg på seminarier och därefter vill de implementera det de lärt sig i den lokala verksamheten. Det motstånd de menar att de möter på hemmaplan kan bero på låg medverkan och inflytande på kompetensutvecklingens innehåll.¹⁰⁴

Några lärare i en av utvecklingsgrupperna reflekterar över hur svårt det är att få alla att känna sig inkluderade i utvecklingsarbetet med inkluderande lärmiljöer.

Det har vi pratat om i den här gruppen. Det är mycket personal på skolan i många olika roller och vi hamnar ofta i lärarrollen att man ibland glömmer andra personalgrupper inte av ondo men bara för att man är så inne i det man gör att man inte riktigt har den där vida vinkeln.

101 T.ex. Kennedy, A. 2014; Langelotz, L. 2014; Opfer och Pedder, 2011; Timperley, H. 2013.

102 Dock har flera studier som redovisas i den här rapporten tagit in barnens röster men dessa studier har inte hunnit få direkt inflytande i programmet.

103 Haug, 2012.

104 Jfr Timperley, H. 2013.

Och det är inte att man har egentligen räknat med dem men man benämner dem inte eller såna där bitar. (fokusgruppintervju, 2018)

Det egna ansvaret, att som personal välja att känna sig inkluderad, var något som också framhölls.

Vi pratade även om hur olika syn man har. Om man känner sig exkluderad eller att man tillhör någonting ändå. /.../ Man kan försätta sig själv i en offerroll och det tycker jag att vi på (benämner den egna verksamheten) lite har gjort det emellanåt... det här är min personliga... /.../ En kollega skulle gå och dricka kaffe i uppehållsrummet och rektorerna hade gjort en lapp där det står att det var gratis kaffe för lärare 7–9. Men det stod inte (benämner den egna verksamheten) på lappen där. Och när hon kom tillbaka: Ja, det är ju för hemskt att vi inte får kaffe. Jo men sa jag frågade du då om... Nä, men det stod ju inte. Jo, men det kan ju inte vara möjligt att... självklart gäller det alla vuxna. /.../ Förstår du hur man kan tänka? /.../ det var ju naturligtvis så att all personal... (fokusgruppintervju, 2018)

I andra intervjuer och vid skolbesök genom åren framgår det att det är andras "brister i förståelsen" av vad inkluderande lärmiljöer (egentligen) innebär som är ett problem och som bidrar till olika glapp i verksamheterna. Det kan gälla svårigheten att få med andra personalgrupper som till exempel "fritids", "vanliga lärare" (de som inte ingår i programets grupper eller personal som arbetar i en annan årskurs/verksamhet) eller "politiken" (fältanteckningar, 2017, 2018). Tidigare forskning¹⁰⁵ problematiserar kollegiala samtal och pekar på svårigheten att kritiskt och konstruktivt granska sin egen praktik. Det kan vara svårt att få syn på det som tas för givet. Det här var också något som belystes i bland annat processledargruppen och så småningom i styrgruppen. En av skolcheferna uttrycker i januari 2020:

Men hur gör ni inkluderande lärmiljöer i er egen verksamhet? Lever vi som vi lär? (skolchef, januari 2020).

Frågan bemöttes först med tystnad, någon gjorde en kort reflektion om att det hade man inte tänkt på och sedan beslutade gruppen om att tala vidare om det vid nästa möte. Ambitionen att bidra till en inkluderande lärmiljö verkar inte ge direkta avtryck i den egna (lednings-)praktiken.

KAMPEN OM BEGREPPEN

Under framförallt FoU-programmets första år (2017) pågår det en sorts kamp mellan två begrepp – 'tillgängliga lärmiljöer' visavi 'inkluderande lärmiljöer'. Begreppet tillgänglighet betonas återkommande i samtliga styr-, process – och utvecklingsgrupper i programmet under den första delen av 2017 av ett antal deltagare framförallt från samma skolhuvudman. I styrgruppen diskuteras tillgänglighet visavi inkludering i samband med att man ska enas om att namnge FoU-programmet. En av skolcheferna framhöll att inkluderingsbegreppet var problematiskt eftersom det var "ideologiskt" och att "politiken" inte gillade begreppet inkludering och hen uttryckte: "Vi använder inte begreppet inkludering eller den retoriken" (skolchef januari 2017). Här kan vi vända oss till exempelvis Foucault för att förstå skolchefens dilemma. Språk (diskurser – sätt att tala om något) uppfattas inte som neutralt utan snarare som produktivt och meningsskapande. Kontrollen över språket innebär en form av makt, vilket Foucault uttrycker på följande vis:

I ett samhälle som vårt är utestängningsprocedurer naturligtvis välkända /.../ Alla vet att man inte får säga allt, att man inte kan tala om vad som helst när som helst och, slutligen, att inte vem som helst får tala om vad som helst.¹⁰⁶

Tidigare nämnda skolchef uttrycker också vikten av att fortsätta arbetet med att ändra språkbruket hos alla i hans organisation: "Vi måste fortsätta processen för att säkra att vi når ut till varje medarbetare med tillgänglighetsbegreppet." (skolchef, jan 2017). Det fanns med andra ord ett kulturellt-diskursivt arrangemang runt arbetet med tillgängliga/inkluderande lärmiljöer hos den här skolhuvudmannen som påverkade hur man talade om och sökte implementera FoU-programmet i kommunen samtidigt som det påverkade samtalen både i styrgruppen och i samband med ledarseminarier i FoU-programmet. Hos andra skolhuvudmän menade skolcheferna att arbetet med inkluderande lärmiljöer förankrats hos "politiken" redan innan programmet var fastslaget och att begreppet inkludering/inkluderande lärmiljöer inte var problematiskt. En av huvudmännen poängterade att hen hade pekat på "nämndens vilja att nå de statliga målen" och med många "nyanlända med låg måluppfyllelse" (skolchef, mars 2017) var det en självklarhet att arbeta med och benämna arbetet inkluderande lärmiljöer.

¹⁰⁵ Langelotz, L. 2013.

¹⁰⁶ Foucault, M. 1971/1993 s. 7.

Begreppsdiskussionen orsakade spänningar i samarbetet mellan deltagarna i FoU-programmet. Flera av deltagarna från andra kommuner, inklusive forskarna, betonade vikten av att benämna arbetet inkluderande lärmiljöer. Det uppstår alltså en sorts normativ kamp om vad som är rätt och fel i samtalen mellan deltagarna under första året. Kampen bidrog till fördjupade diskussioner om förståelsen av de olika begreppen. Carlson och Nilholm har tidigare undersökt sambandet mellan olika demokratimodeller och skolans inkluderingsprocesser. De avslutar med att diskutera huruvida den deliberativa demokratin kan erbjuda möjligheter att framförhandla innebörder av inkludering i praktiken.¹⁰⁷ I FoU-arbetet i den här studien blir det deliberativa samtalets möjligheter, men också begränsningar, synliga. Flera deltagare vittnar om en fördjupad förståelse genom de förhandlingar om begreppet som görs i olika grupp-konstellationer. Samtidigt blir det tydligt att många röster saknas. Deltagarna representerar framförallt en vit medelklass där det kan vara svårt att få syn på det som är för givet taget.¹⁰⁸

I ett av fokusgruppsamtalen med en av utvecklingsgrupperna uttrycker en rektor att hens arbete med inkluderande lärmiljöer innebär att hen numera högt ställer frågan i samband med möten "Hur gynnar det här beslutet eleven/eleverna på alla plan?" (fokusgrupp, 2018). Hen uttrycker att inkluderande lärmiljöer handlar om att alltid söka ta beslut och agera utifrån "barnets bästa". Rektorn ger sedan ett konkret exempel på hur ett beslut om att flytta en specifik verksamhet till en annan skola, vilket hade underlättat organisatoriskt, omförhandlades efter att hen ställt frågan i arbetsgruppen. Detta menade rektorn var ett agerande utifrån en fördjupad förståelse över vad inkluderande lärmiljöer innebär för barnen. Det handlade inte bara om en fysisk placering (tillgänglighetsaspekt) utan om elevers möjlighet att lära och också utvecklas socialt, poängterade rektorn. Precis som Foucault¹⁰⁹ framhåller, verkade kampen om makten – att definiera begreppen – produktivt och bidrog till olika (lär)processer hos deltagarna likväl som i de olika praktikerna.

BARN MED DIAGNOSER OCH DERAS FYSISKA PLACERING

Många samtal och kompetensutvecklingsinsatser både i programmet och på de lokala skolorna handlade om specifika grupper av barn samt deras fysiska placering. Samtalen, och också planerade åtgärder,

handlade främst om barn med diagnoser och ibland om barn som är flerspråkiga och lär på sitt andraspråk (svenska). Ett sätt att tala om och göra inkludering utgår för flera skolhuvudmän från ett individorienterat perspektiv där enskilda elevers svårigheter är fokus för de insatser som görs/planeras för.

Det är mycket vanligare med diagnoser nu än bara för några år sedan. Det har verkligen ökat och det är inte lätt för lärarna med alla föräldrar som... ja, de vill ju bara att det ska funka för deras barn. Och vi måste ju ombesörja det och ... ja, elevassistenter det finns ju inte utbildade lärare (rektor, 2017)

Flera rektorer och lärare återkommer till att diagnoserna har ökat under senare år och att det medför konsekvenser för verksamheten. Dessa kulturella-diskursiva arrangemang bidrar för många skolchefer, utvecklingsledare och rektorer till ett starkt fokus på att söka lösa den fysiska placeringen. Utifrån en föreställning om inkluderande lärmiljöer där alla elever ska tillhöra en ordinarie klass och delta i klassrumsundervisningen verkar det också vara just detta som rektorer och förvaltning vill 'visa upp' när vi som forskare bjuds in till verksamheterna. Flera skolchefer, och även rektorer, poängterar att det (nästan) inte förekommer några särskilda undervisningsgrupper längre. Och om det förekommer är det för att det är någon eller några rektorer eller lärare som inte vill "släppa sina elever". Den här typen av uttalanden gäller främst i grundskolan då förskoleverksamheterna inte verkar särskilja barnen på samma vis.

Flera av kommunerna har dock sedan tidigare, enligt då rådande normer, skapat särskilda undervisningsgrupper för exempelvis barn med ADHD. Dessa grupper finns således kvar i många verksamheter även om man inte riktigt vill tillstå det. Ibland kan dessa undervisningsgrupper bestå av barn med olika diagnoser. I några fall ingår också nyanlända barn utan diagnoser i dessa särskilda undervisningsgrupper.

Ja, alltså (barnets namn) kan ju inte någon svenska alls och då är det en tillfällig lösning med den lilla gruppen. (speciallärare, 2017)

Analytiskt går det att konstatera att inkluderande lärmiljöer på förvaltningsnivå uttrycks som miljöer där elever inte särskiljs från varandra. En form av 'performance-diskurs' verkar dominera i en del av

107 Carlson och Nilholm, 2004 s. 92 ff.

108 Jfr Delpit, L. 19.

109 Foucault, M. 2000.

kommunerna; ansvariga i kommunen har ett behov av att visa upp 'rätt' verksamhet. I tidigare forskning problematiseras denna diskurs relativt en marknadsskildiskurs som innebär att till exempel rektorer måste 'sälja' sina verksamheter såväl politiskt som till föräldrar.¹¹⁰ Denna oro för politiken och också för föräldrars missnöjdhet märks i framförallt styrgruppen.

*Vi får se nu vad som händer nu i september...
/.../ och med inkluderingen ... vet ju inte ens om
man är kvar... (förvaltningschef, 2018)*

Under första delen av 2018 dominerar samtalen i styrgruppen och emellanåt också i processledargruppen av en oro för det politiska valet (2018) och dess inflytande över programmet och möjligheter att fortsätta det systematiska arbetet med inkluderande lärmiljöer. Det blir tydligt att skolan är en verksamhet som styrs av kommunens politiker och som därmed kan ges nya direktiv vart fjärde år.

I KLASSRUMMET – SÄRSKILJANDE PRAKTIKER

När barn med diagnoser befinner sig i samma klassrum som barn utan diagnoser i de skolor jag har studerat/besökt, särskiljs många gånger barnen i samband med undervisning i framförallt kärnämnen som matematik och svenska. Det är främst de barn som har diagnoser (eller "svårt att koncentrera sig i stor grupp" som några lärare uttrycker det) som efter en gemensam klassgenomgång plockar ihop sina böcker/datorer etc. och går in i ett annat mindre rum i anslutning till klassrummet. Den vuxna som följer med kan vara en specialpedagog. Ibland är det en elevassistent och inte en utbildad lärare/pedagog som tar hand om undervisningen i den mindre gruppen. Undervisningen i den här lilla gruppen består oftast av att den vuxne repeterar vad klassläraren sagt och sedan sitter bredvid eller mellan barnen medan de skriver och löser de uppgifter som klassläraren instruerat om. Persson och Persson menar att motivation och självbild riskerar att skadas när barn undervisas i en differentierad grupp (nivågruppering). Andra forskare uttrycker på liknande vis att risken med nivågrupperingar är att eleverna definierar sig som lågpresterande och att det därmed också kan bli självuppfyllande.¹¹¹

Huruvida särskiljandet möjliggör eller hindrar elever att uppleva sig som delaktiga och medskapande i förskolan och skolan har jag inte studerat. Dock kan man fundera över hur det demokratiska uppdraget som framhålls i programplanen¹¹² möjliggörs när elever åtskiljs och riskerar att stigmatiseras som avvikande. Samtidigt finns det både föräldrar, barn och tidigare forskning som visar att särskiljandet av elever kan bidra till att barnen då får en reell möjlighet att utvecklas och lära utifrån sina förutsättningar.¹¹³

I studier som handlar om elevers inflytande och makt framgår att det är få lärare som bjuder in eleverna att kritiskt granska undervisningen, kursplaner och ämnesinnehållet. Elever upplever ofta innehållet som fastställt och omöjligt att påverka.¹¹⁴ I de fall där eleverna i den här studien går iväg till ett angränsande rum är det i de flesta fall redan bestämt i förväg vilka elever som ska göra det utifrån deras behov menar lärarna och rektorerna som jag pratar med. Elevernas möjlighet till inflytande över sin studiesituation verkar begränsad. De kulturella-diskursiva och materiella-ekonomiska strukturer som bidrar till att elever med diagnoser särskiljs kan precis som tidigare konstaterats spåras till såväl tidigare forskning som till skolhuvudmännens möjlighet att anställa utbildade lärare. Eller som en av rektorerna uttryckte det: "Ja, men man får ju vara glad att det finns någon överhuvudtaget som kan fungera som elevassistent. Det går ju inte att få tag på utbildade lärare" (rektor, 2019). I Sverige har vi under flera år haft ett sjunkande antal studenter på våra lärarutbildningar och en brist på specialpedagoger – de materiella-ekonomiska arrangemangen påverkar.

Det finns tidigare forskning som visar att och hur äldre elever ibland får vara med och till viss del påverka vilka läromedel som kan användas i undervisningen.¹¹⁵ I den här studien finns det några exempel på hur elever involveras i undervisningen genom aktiva val i relation till innehållet. Det här gäller elever i år fyra och fem i två olika skolor jag besökt. En av dessa undervisningspraktiker beskrivs mer ingående under nästa rubrik.

I KLASSRUMMET – DUBBELBEMANNING OCH FLEXIBLA GRUPPER

I en del klassrum används undervisning i smågrupper flexibelt. Det är då olika individer, med eller utan diagnoser, som under skoldagen ingår i olika

110 T ex Jarl, M. 2013.

111 Persson, B. & Persson, E. 2016.

112 Hamilton, H. & Hermansson, K. 2017.

113 Jfr resonemang i Nilholm, 2019.

114 Swahn, R. 2006.

115 Forsberg, E. 2000.

gruppkonstellationer och med stöd av de vuxna (lärare, specialpedagog, elevassistenter) som finns att tillgå. Under en lektion får eleverna välja grupp utifrån sina frågeställningar till innehållet. Ämnes-/klassläraren startar med en genomgång av upplägget och målet/syftet med lektionen. Därefter ger läraren en genomgång (power point som kan laddas upp av alla elever) av dagens läxa och frågor om elevernas tillvägagångssätt för att lösa uppgiften. Eleverna involveras aktivt i genomgången. De har sedan också inflytande i valet av grupp som de ska arbeta i för att fördjupa förståelsen av innehållet. För att förhindra "kompisval" som enligt läraren kan underminera lärprocessen, skriver eleverna ner frågeställningar/funderingar. Läraren talar om vilket innehåll som kommer att behandlas på olika platser i klassrummet och i grupprummet samt syftet med lektionen. Därefter går eleverna till respektive grupp med sin frågeställning. Där ger de varandra stöd i att förstå/lösa uppgiften samtidigt som två lärare samt elevassistenter cirkulerar mellan grupperna för att diskutera och svara på frågor. Lärarna i klassen berättar att de har flera elever med svåra diagnoser men att de genom det här arbetssättet undviker att peka ut enskilda individer. Dessutom menar de att man inte i förväg kan vara säker på att det är samma elever som behöver extra mycket hjälp varje lektion. Det varierar (fältanteckningar skolbesök, 2017). Liknande beskrivningar av inkluderande undervisning finns i tidigare forskning. Bland annat har Gustavsson och Hjärne¹¹⁶ studerat en skola där dubbelbemanning i klassrummet tillsammans med tydliga instruktioner visat sig vara framgångsrikt för att alla elever ska uppleva sig sedda och som en del i en lärandegemenskap.

På den här skolan verkar det finnas en tradition (kulturella-diskursiva arrangemang) och en organisatorisk möjlighet (materiella-ekonomiska arrangemang) att så ofta som möjligt, när det är lämpligt att vara två lärare i klassrummet. I stället för att i förväg ha definierat vem eller vilka som behöver extra stöd eller behöver arbeta i liten grupp bjuds eleverna själva in att bestämma utifrån det aktuella ämnesinnehållet vilken grupp de ska arbeta i. Eleverna arbetar således i olika grupper under dagen och återsamlas i samband med lektionernas start och avslutning i helklass. I tidigare forskning benämns det här sättet att organisera undervisningen för varierade grupper och gruppstorlekar.¹¹⁷ Huruvida eleverna "upplever sig som delaktiga och medskapande i förskolan och skolan"¹¹⁸ framgår inte av datamaterialet.

Dock möjliggör och framtingar organiseringen av undervisningen här elevernas medskapande, vilket poängteras som en betydelsefull del i en inkluderande lärmiljö enligt FoU-programmet *Inkluderande lärmiljöer* och också i tidigare forskning.¹¹⁹

KONKLUSION OCH DISKUSSION

I den här studien har jag sökt visa hur inkluderande lärmiljöer och inkludering görs i några praktiker inom ramen för FoU-programmet *Inkluderande lärmiljöer 2017–2019*. De praktiker som ingår i den här studien är dels kompetensutvecklingspraktiken (Ifous utvecklingsseminarier), olika möten (i styrgrupp, processledargrupp och möten i två lokala utvecklingsgrupper) samt undervisningspraktiker. Utifrån teorin om praktikarkitekturer visar resultaten att inkludering görs på olika vis i de olika praktiker, lokalt och relativt ambitionen i programmet. Studien visar att det uppstår olika glapp i och mellan praktiker som både kan främja och också försvåra inkluderande lärmiljöer relativt programmets ambition.

I programförklaringen för FoU-programmet framhålls utbildningens demokratiska uppdrag och ambitionen att alla elever ska ha inflytande i undervisningen. I de praktiker jag studerat är det framförallt enskilda elever med diagnoser och "svårigheter" som är fokus för samtal och riktade undervisningsåtgärder. Ett individperspektiv råder. Elever med diagnoser, eller det som ibland uttrycks som "svårigheter", får hela eller delar av sin undervisning utanför den ordinarie klassverksamheten. Trots strävan i programmet att fokusera undervisningen/verksamheten och inkludera alla barns möjlighet till inflytande och delaktighet verkar fokus många gånger ligga på barnets brister. Det är främst diagnostiserade barn som utgör inkluderingens objekt i ledningsmöten och i de lokala praktiker. Med andra ord problematiseras sällan undervisningen och verksamheten relativt de barn som tidigare forskning visar riskerar att stigmatiseras alternativt inte nå målpuppfyllelse.¹²⁰ Diskussioner om undervisningens innehåll och skolans attityder till föräldrar och barn ur ett köns-, klass- och etnicitetsperspektiv lyser med sin frånvaro vid de olika mötena även om det till viss del utgör innehåll i utvecklingsseminarierna (kompetensutvecklingspraktiken). Förskolans och skolans personal, och framförallt de som beslutar om utbildningsverksamheter, är och har historiskt

116 Gustafson, K. & Hjärne, E. 2015.

117 Rosenqvist, J. 2004.

118 Ur programförklaringen Hamilton & Hermansson, 2017.

119 Jfr Persson & Persson, 2016; Gustafson & Hjärne, E. 2015.

120 Till exempel Kallstenius, J 2010.

också alltid varit en relativt homogen grupp – vita och från medelklassen.¹²¹ Denna homogenitet får givetvis också inverkan på hur vi förstår och närmar oss inkludering. Kanhända är det lättare att inta ett individperspektiv än att ta sig an de stora, samhälleliga och komplexa frågeställningarna där social rättvisa och en likvärdig skola för alla utgör fokus. De skolor som jag har besökt och studerat i den här undersökningen har framförallt legat i så kallade vita medelklassområden där föräldrar har makt att flytta sina barn från den kommunala verksamheten till ett annat alternativ närhelst de önskar. Självklart påverkar det både de ekonomiska och diskursiva arrangemangen. En form av 'performance-diskurs' verkar dominera i en del av kommunerna; ansvariga i kommunen verkar visa upp "rätt" verksamhet utifrån vad som kan, skall och bör uttryckas utifrån den rådande lokala politiska normen.

Det finns också andra sätt att arbeta för att utveckla inkluderande lärmiljöer. I studien ges exempel på undervisning där barnen ingår i olika "lärandegemenskap" i samma klassrum. Och där administrativa beslut omförhandlas utifrån det som uttrycks som barnens bästa. Inkludering kan utifrån dessa resultat förstås som en process i ständig förvandling och omförhandling.

Vad innebär då en inkluderande lärmiljö? Självklart finns det inte ett svar på frågan. Det går inte enkelt att peka på något så komplext och säga "så här är det" eller "så här gör man inkluderande lärmiljöer". Det har till exempel skett utveckling för både individer och verksamheter som beskrivs som mycket positiva i relation till en inkluderande lärmiljö. Här har jag gjort ett nedslag i de olika praktikerna med fokus på det som "sticker ut" och som vi kanske kan lära oss något av i det fortsatta arbetet med en skola för alla. Det som studien visar kan förhoppningsvis bidra till en fördjupad förståelse av hur inkluderande lärmiljöer kan se ut och vilka förutsättningar och försvårande omständigheter som omgärdar arbetet. När möjligheter och svårigheter eller rent av hinder synliggörs kan det bidra till en diskussion bland de inblandade så att en förändring kan komma till stånd.

Vi är alla olika som människor kanske måste vi se och stå ut med den enskilda individen bakom de sociala konstruktionerna för att kunna leva samman i ett demokratiskt samhälle. Denna argumentation med utgångspunkt i olikhet kan man finna hos flera pedagogiska filosofer bland annat Hanna Arendt och Sharon Todd. Tidigare forskning visar att det är oerhört viktigt att synliggöra maktstrukturer där

specifik kunskap och erfarenhet räknas som rätt och viktig – och som utgör nycklar till att ta sig vidare i exempelvis utbildningssystemet. Lärare måste undervisa så att alla elever får tillgång till och känner igen denna kunskap och maktstruktur utan att behöva förneka sig själva eller sina erfarenheter.¹²²

Med ett citat från Dewey vill jag avslutningsvis poängtera att alla de erfarenheter som samarbetet med samtliga involverade i FoU-programmet bidragit till, aldrig går att ersätta med en teori. Dock kan teorier hjälpa oss att få syn på det som vi annars måhända tar för givet. På så vis får vi också möjlighet att synliggöra och kanske även förändra det som är ohållbart eller bidrar till social orättvisa. Det hoppas jag att den här studien och dess teoretiska ansats kan bidra till.

*Ett gram erfarenhet är bättre än ett ton teori, helt enkelt för att det bara är i erfarenheten som teorin har en bestämd och kontrollerbar betydelse. En erfarenhet, även en mycket blygsam erfarenhet, kan bära hur mycket teori (eller intellektuellt innehåll) som helst, men en teori utan erfarenhet kan inte begripas fullt ut, ens som teori.*¹²³

REFERENSER

Arendt, H. (2004). *The Promise of Politics*. New York: Schocken.

Blossing, U., & Wennergren, A-C. (2019). *Kollegialt lärande – Resan mot framtidens skola*. Lund: Studentlitteratur.

Carlson, R., & Nilholm, C. (2004). Demokrati och inkludering – en begreppsdiskussion. *Utbildning och Demokrati*, 13(2), s. 77–95.

Delpit, L. (1988). The Silenced Dialogue. Power and Pedagogy in Educating Other People's Children. *Harvard Educational Review*, 58(3).

Dewey, J. (1916/2009). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos AB.

Englund, T. (2003). Skolan och demokratin: på väg mot en skola för deliberativa samtal? I: Jonsson, B. & Roth, K. (Red.), *Demokrati och lärande: om valfrihet, gemenskap och övervägande i skola och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.

121 Jfr Delpit, L. 1989.

122 Delpit, L. 1988; Langelotz, 2017.

123 Dewey, J. 1916/1999, s. 188.

- Forsberg, Eva. (2000). *Elevinflytandets många ansikten*. Doktorsavhandling, Uppsala Studies in Education. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Foucault, Michel. (1971/1993). *Diskursens ordning: installationsföreläsning vid Collège de France den 2 december 1970*. Stockholm: Brutus Östlings bokförlag Symposion.
- Foucault, M. (2000). The Subject and Power. I J. D. Faubion (red.), *Michel Foucault Power. Esstila works of Foucault 1954–1984*, s. 326–349.
- Gustafson, K., & Hjärne, E. (2015). Friskolan som frizon för elever i behov av särskilt stöd? Inkludering, olikhet och specialpedagogik för alla. *Pedagogisk forskning i Sverige*. 20(3–4). S. 273–292.
- Hamilton, H., & Hermansson, K. (red.) (2019). *Inkluderande lärmiljöer. Att forma framtidens demokratiska samhälle. Slutrapport från FoU-programmet Inkluderande lärmiljöer*. Stockholm: Ifous rapportserie 2019:4
- Hamilton, H., & Hermansson, K. (2017). *Programplan Inkluderande lärmiljöer 2017–2019* (opublicerad).
- Haug, P. (2012). Har vi ein skule for alle? I T. Barow & D. Östlund (Red.), *Bildning för alla. En pedagogisk utmaning* (s. 85–94). Kristianstad: Högskolan Kristianstad.
- Jarl, M., Blossing, U., & Andersson, K. (2017). *Att organisera för skolframgång. Strategier för en likvärdig skola*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Jarl, M., (2013). *Om rektors pedagogiska ledarskap i ljuset av skolans management-reformer. Pedagogisk forskning i Sverige*. Tema: skolutveckling och Ledarskap, 18(3–4), s. 197–215.
- Jeffrey, B. & Troman, G. (2004). Time for ethnography. *British Educational Research Journal*, 30(4), 535–548.
- Kallstenius, J. (2010). *De mångkulturella innerstadsskolorna. Om skolval, segregation och utbildningsstrategier i Stockholm*. Doktorsavhandling. Stockholm: Acta Universitatis Stockholmiensis.
- Kemmis, S. (2010). What is professional practice? Recognizing and respecting diversity in understandings of practice. I C Kanes (red.), *Elaborating Professionalism: Studies in Practice and Theory*, s. 139–165. London: Springer.
- Kemmis, S. & Grootenboer, P. (2008). Situating practice in praxis. I S. Kemmis & T. J. Smith (red.), *Enabling Praxis. Challenger for Education*, s. 37–62. Rotterdam: Sens Publishers.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Grove, C., Hardy, I., Grootenboer, P. & Bristol, L. (2014). *Changing Education, Changing Practices*. Singapore: Springer.
- Kennedy, A. (2014). Understanding continuing professional development: the need for theory to impact on policy and practice, *Professional Development in Education*, 40:5, (688–697), DOI: 10.1080/19415257.2014.955122
- Kornhall, P. (2018). *Lärare. En handbok*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Langelotz, L., Rönnerman, K., & Mahon, K. (2019). Praktikteorier i allmänhet och teorin om praktikarkitekturer i synnerhet. I I. Henning Loeb., L Langelotz & K. Rönnerman (red.) *Att utveckla utbildningspraktiker. Analys, förståelse och förändring genom teorin om praktikarkitekturer*. Lund: Studentlitteratur.
- Langelotz, L., & Persson, E. (2018). *Inkluderande lärmiljöer 2017–2019. En delrapport*. (ej publicerad rapport)
- Langelotz, L. (2017). *Kollegialt lärande i praktiken: Kompetensutveckling eller kollektiv korrigering?* Stockholm: Natur & Kultur.
- Langelotz, L. (2014). *Vad gör en skicklig lärare? En studie om kollegialt lärande som kompetensutvecklingspraktik*. (Doktorsavhandling, Göteborg Studies in Educational Sciences, 348.) Göteborg: ACTA Universitatis Gothoburgensis.
- Langelotz, L. (2013). Så görs en (o)skicklig lärare. *Pedagogisk forskning i Sverige*. Tema: Skolutveckling och Ledarskap, 18(3–4), s. 258–279.
- Lanå, K. (2015). *Makt, kön och diskurser. En etnografisk studie om elevers aktörsskap och positioneringar i undervisningen*. (Doktorsavhandling, Göteborg Studies in Educational Sciences, 371.) Göteborg: ACTA Universitatis Gothoburgensis.
- Lather, P. (1993). Fertile Obsession: Validity after Poststructuralism. *The Sociological Quarterly*, 34(4), s. 673–693.

- Mahon, K., Kemmis, S. & Francisco, S. (2017). Introduction: Practice Theory and the Theory of Practice Architectures. In K. Mahon., S. Francisco. & S. Kemmis. (Red.), *Exploring Education and Professional Practice. Through the Lens of Practice Architectures*. Singapore: Springer.
- Nilholm, C. (2019). *En inkluderande skola – möjligheter, hinder och dilemman*. Lund: Studentlitteratur.
- Opfer, V. D. & Pedder, D. (2011). Conceptualizing Teacher Professional Learning. *Review of Educational Research*, 81, 376.
- Persson, B., & Persson, E. (2016). *Inkludering och socialt kapital: skolan och ungdomars välbefinnande*. Lund: Studentlitteratur.
- Swahn, Ragnhild. (2006). *Gymnasieelevers inflytande i centrala undervisningsfrågor. Doktorsavhandling, Linköping Studies in Education and Psychology*. Linköping: Institutionen för beteendevetenskap. Linköpings universitet.
- Timperley, H. (2013). *Det professionella lärandets inneboende kraft*. Lund: Studentlitteratur.
- Todd, S. (2008). *Att lära från den Andre*. Lund: Studentlitteratur.
- Wermke, W. (2013). *Development and Autonomy. Conceptualising teachers' continuing professional development in different national contexts*. (Doktorsavhandling, Institutionen för pedagogik och didaktik, 16). Stockholm. Stockholm University.
- Willis, Paul, E. (1977). *Learning to labour: how working class kids get working class jobs*. Farnborough: Saxon House.

SÄRSKILDA UNDERVISNINGSGRUPPER – TILLGÅNG, ÅTERGÅNG OCH ÖVERGÅNG

Maria Ferlin och Elisabeth Persson

Inom ramen för programmet *Inkluderande lärmiljöer* blir frågor som rör förekomst och organisation av eventuella särskilda undervisningsgrupper intressanta att studera.¹²⁴ Några områden framstår som särskilt viktiga: Förekommer kommunalt övergripande grupper? Hur sker inskrivning från, respektive återgång till, den ordinarie undervisningsgruppen? Hur permanent är en placering i en eventuell sådan grupp?

Enligt skollagen ska alla barn och elever i vårt land ha likvärdig tillgång till utbildning ”oberoende av geografisk hemvist och sociala och ekonomiska förhållanden”.¹²⁵ Skollagen föreskriver också att:

*Barn och elever ska ges stöd och stimulans så att de utvecklas så långt som möjligt. En strävan ska vara att uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen.*¹²⁶

Elever som av olika anledningar bedöms vara i riskzon för att inte nå gällande kunskapskrav eller kravnivåer ska ”skyndsamt ges stöd i form av extra anpassningar inom ramen för den ordinarie undervisningen”.¹²⁷ I de fall dessa anpassningar befaras inte vara tillräckliga eller eleven uppvisar andra svårigheter i skolsituationen ska en anmälan göras till rektor som i sin tur ansvarar för ”att elevens behov av särskilt stöd skyndsamt utreds”.¹²⁸ Det särskilda stödet får ges

*... i stället för den undervisning eleven annars skulle ha deltagit i eller som komplement till denna. Det särskilda stödet ska ges inom den elevgrupp som eleven tillhör om inte annat följer av denna lag eller annan författning.*¹²⁹

Det framgår också av skollagen att om det finns särskilda skäl kan det

*... innebära att särskilt stöd ska ges enskilt eller i en annan undervisningsgrupp (särskild undervisningsgrupp) än den som eleven normalt hör till.*¹³⁰

Skolverket publicerade våren 2014 en rapport där en intervjustudie med kommunala tjänstemän och rektorer avseende organisering och användning av särskilda undervisningsgrupper redovisas.¹³¹ Fyra huvudsakliga resultat lyfts fram. För det första visar studien att det i de berörda kommunerna finns en strävan mot ett mer inkluderande förhållningsätt. Ambitionen är att fler elever som är i behov av särskilt stöd ska kunna få sina behov tillgodosedda inom ramen för undervisningen i sin ordinarie undervisningsgrupp i stället för att de placeras i en särskild undervisningsgrupp. I de fall detta inte är möjligt handlar det om att den särskilda undervisningsgruppen uppfattas ge bättre förutsättningar att tillgodose elevens behov av specifik kompetens, ett mindre sammanhang och mer lärarstöd. Det andra

124 Med särskild undervisningsgrupp, i denna text benämnd som SU-grupp, menar vi i den här studien grupp där eleven får hela eller delar av sin undervisning utanför den ordinarie klassen som eleven tillhör eller tillhört i enlighet med skollagen 3 kap, 11§. Variationen är stor i och mellan kommunerna när det gäller att namnge dessa grupper.

125 SFS 2010:08, 1 kap. 8§.

126 SFS 2010:08, 1 kap. 4§.

127 SFS 2010:08, 3 kap. 5§.

128 SFS 2010:08, 3 kap. 7§.

129 SFS 2010:08, 3kap. 8§ (Lag 2018:1098).

130 SFS 2010:08, 3 kap, 11§.

131 Skolverket 2014.

resultatet som framkommer i rapporten är att bestämmelserna om rektors ansvar kan upplevas som otydliga och i vissa fall också svåröfrenliga med praktiken. Det tredje resultatet handlar om att placeringen avgörs av ekonomiska avväganden och inte med utgångspunkt i vad som bedöms som bäst för eleven. För det fjärde handlar det om bristande förtroende mellan olika aktörer som kan ha betydelse vid organisering och användning av särskilda undervisningsgrupper. Aktörer som nämns är kommunala tjänstemän, rektorer, lärare och vårdnadshavare.

Andelen elever som lämnade grundskolan med behörighet för vidare studier på gymnasiet har de senaste åren ökat något. 2017 var siffran 82,5 procent, 2018 var den 84,4 procent och 2019, 84,3 procent. Trots att pojkar fortfarande är överrepresenterade i gruppen obehöriga har andelen pojkar med behörighet ökat något.¹³² Sedan tidigare är det väl känt att föräldrarnas utbildningsnivå har stor betydelse för elevernas skolresultat.¹³³

Den större andelen pojkar gäller i stort sett oavsett föräldrarnas bakgrund, både vad gäller utbildning och födelse land. Det gäller också oavsett om en elev är född i Sverige eller utomlands eller vid vilken ålder en elev som är född utomlands har invandrat.¹³⁴

Genom statistisk uppföljning över tid kan konstateras att en slutförd gymnasieutbildning resulterar i högre etableringsgrad på arbetsmarknaden.¹³⁵ Ett första steg är då att individen blir behörig för fortsatta studier på gymnasiet. Av SCB-rapporten framgår också att behörigheten har betydelse för möjligheten till arbete även för de elever som trots behörighet väljer att inte påbörja en gymnasieutbildning. 16 år efter avslutad grundskola är denna grupp med behörighet för gymnasie studier i betydligt högre grad etablerade på arbetsmarknaden än de som var obehöriga.

I rapporten konstateras också att för de elever som inte uppnår behörighet för gymnasiet är individens samlade meritvärde ändå av betydelse. Ett högre meritvärde har samband med om eleven senare i livet slutför grundskolan och i förlängningen, också gymnasie studier.

Ju högre betyg i årskurs 9 i desto högre grad har man senare deltagit i gymnasie studier. Bland dem som senare slutförde gymnasieskolan hade endast runt 3 procent avgått 9:an utan slutför betyg, medan ungefär en tredjedel hade ett genomsnittligt meritvärde på 150 poäng eller mer. Detta förhållande mellan meritvärde från avgången av årskurs 9 och senare gymnasieambitioner är likartat för alla tre avgångsåren 1998, 2003 och 2008.¹³⁶

I all verksamhet för vilken skollagen gäller poängteras att "det är barnets bästa som ska vara utgångspunkt"¹³⁷ och att barnet också ska få möjlighet att uttrycka sina åsikter och inställning till frågor som rör honom eller henne.¹³⁸

SÄRSKILT STÖD I EN INKLUDERANDE VERKSAMHET

I en inkluderande verksamhet är lärmiljön av central betydelse. Forskning visar emellertid på olika uppfattningarna när det gäller vad som kännetecknar en inkluderande lärmiljö och hur en sådan omställs i praktiken.¹³⁹ Skapandet av en inkluderande lärmiljö är flerdimensionell och komplex, något som återspeglas hos såväl rektorer, lärare som övrig personal på skolans område.¹⁴⁰

Tidigare forskning uppvisar en splittrad bild avseende om inkluderingsfrågan bör uppfattas som ett ansvarsområde för specialpedagogiken eller för den allmänna pedagogiken.¹⁴¹ En återkommande fråga handlar om skapandet av en inkluderande lärmiljö i praktiken. Julie Allan skrev redan 2008:

There appears, however, to be deep uncertainty about how to create inclusive environments within schools and about how to teach inclusively.¹⁴²

Frågan är fortfarande aktuell. Lani Florian pekar på de skillnader hon menar finns mellan specialpedagogikens särskilda stöd och inkluderande undervisning och hur dessa kan samexistera samtidigt som alla elever får det stöd de behöver utan att bli

132 Skolverket 2019.

133 Statistiska centralbyrån (SCB), 2018.

134 SCB, 2018, s. 10.

135 SCB 2018, s. 47.

136 SCB, 2018, s. 28.

137 "Med barn avses varje människa under 18 år", SFS 2010:08, 1 kap, 3§.

138 SFS 2010:08, 1 kap, 3§.

139 Se texten Att arbeta för en inkluderande skola i inledningen av denna rapport.

140 Haug, P. 2019.

141 Se t.ex. Haug, P. 2003; Persson, B. & Persson, E. 2012; Persson, B. & Persson, E. 2016.

142 Allan, J. 2008, s. 10.

marginaliserade.¹⁴³ Specialpedagogik används enligt Florian, för att få elever att passa in i normen, det vill säga som ett individualiserat svar på elevers olikheter. En inkluderande utbildning däremot medför att den vanliga, differentierade, undervisningen anpassas till flera, för att inte säga alla, barn.

I den svenska kontexten introducerade Persson 1998/2019 det kategoriska och det relationella perspektivet.¹⁴⁴ Båda perspektiven återfinns inom det specialpedagogiska forskningsfältet och har starka likheter med de två förståelseformer som Florian beskriver när hon skiljer på ”special education” och ”inclusive education”.

Ett flertal studier visar ett nära samband mellan elevers skolframgång och undervisningens kvalitet. Lärarens kompetens att forma undervisningen så att alla elever lär är, liksom lärarens förhållningssätt, avgörande i en inkluderande lärmiljö.¹⁴⁵

Longitudinella studier där elevers upplevelser och erfarenheter av sin studietid i det som beskrivs som en inkluderande lärmiljö är få. Utgångspunkten i forskningsstudien *Inkludering för bildning* var att den lärmiljön eleverna deltagit i under sina högstadiår beskrevs utgå från synen att människors olikheter är en naturlig tillgång i undervisningen för alla elever. Elever i behov av särskilt stöd erhöll således detta stöd inom ramen för den ordinarie undervisningen. Utgångspunkten var strävan efter en likvärdig skola för alla och arbetet i kommunen byggde på ett medvetet förändringsarbete som tog sin utgångspunkt i pedagogisk forskning.¹⁴⁶ Även Florian lyfter fram vikten av att barn får delta i en lärmiljö präglad av synen på hur individers olikheter är en resurs i all utbildning.

This is important because when difference is construed as an ordinary aspect of human development, then inclusive education can be considered as that which ensures that everyone [kursivering i original] has access to a good quality education.¹⁴⁷

För att komma tillrätta med den ojämlikhet som präglar alltför många länders skolsystem, så också det svenska, argumenterar Julie Allan för att en omorientering när det gäller just synen på olikheter är etiskt nödvändig.¹⁴⁸ Ledarskapet, oavsett om det rör sig om lärarens ledarskap i klassrummet, rektors ledarskap på en skola eller förvaltnings-

chefens ledarskap, som krävs för en inkluderande verksamhet kännetecknas av en värdegrund präglad av demokratiska ideal och med ett tydligt etiskt förhållningssätt. Arbetet, liksom beslut, präglas av samarbete och bygger på evidens. Utgångspunkten är skapandet av en lärmiljö präglad av social rättvisa i kombination med individuella rättigheter, det som i skollagen uttrycks som likvärdighet.¹⁴⁹ Det som kan beskrivas som *det moraliska imperativet* för en inkluderande utbildningsverksamhet hålls levande i diskussioner och är synligt i beslut som fattas.¹⁵⁰ Ledarskapet präglas därmed av ett bejakande av konflikerande perspektiv men samtidigt av modet att fatta de beslut som krävs.

SYFTE

Föreliggande studie syftar till att undersöka hur organisationen av undervisningen för högstadielever i behov av särskilt stöd beskrivs, vilka uttryck för tolkning av utbildningsväsendets tankestil som framkommer i olika tankekollektiv och vilka konsekvenser som valet av organisation kan medföra ur elevers, olika lärarkategoriernas och skolledningens perspektiv men också ur ett samhällsligt perspektiv.

FRÅGESTÄLLNINGAR

1. Hur organiseras undervisningen för högstadielever i behov av särskilt stöd?
2. Hur argumenterar olika personalkategorier för verksamhetens organisation?
3. Vilka bakomliggande orsaker finns till att elever förflyttas till mindre undervisningsgrupp och hur planeras och genomförs återgång till ordinarie klass?
4. Vilka hinder och möjligheter framkommer i samband med övergången till gymnasieskolan?

TANKESTIL OCH TANKEKOLLEKTIV

Det svenska utbildningssystemet är att betrakta som en institution. En sådan styrs av lagar och är beroende av de normer, regler och värden som utvecklas inom institutionen.¹⁵¹ Institutionen bevarar också

143 Florian, L. 2019.

144 Persson, B. 1998; Persson, B. 2019.

145 Se exempelvis Brørup Dyssegaard, C. & Larsen Søgaard, M. 2013; Haug, P. 2017; Persson, B. & Persson, E. 2016.

146 Persson, E. 2013; Allan, J. & Persson, E. 2016; Allan, J. & Persson, E. 2018.

147 Florian, L. 2019. s. 701.

148 Allan, J. 2011.

149 SFS 2010:800.

150 Haug, P. 2017.

151 Douglas, M. 1986; Scott, W. R. 2008.

sin historik och sina traditioner. Den präglas också av vad som kan, skall och bör uttryckas i den tid och i det samhälle där den förekommer. Tillsammans bildar detta den tankestil som kan sägas gälla.¹⁵² Inom tankestilen utvecklas betydelsen av teorier och begrepp som är av centralt värde för verksamheten inom institutionen. Enligt Fleck formas tankestilen av och kommer till uttryck genom de tankekollektiv som verkar inom institutionen. Individens tänkande och handlande sker således inte förutsättningslöst utan är styrt av den tidsperiod och det tankekollektiv individen ingår i. Tankekollektiv kan vara av två slag, tillfälliga som när två eller flera personer möts och utbyter tankar, eller stabila, organiserade över tid. Personalen på en skola, lärare i ett arbetslag eller deltagare i ett FoU-program kan utgöra exempel på tankekollektiv. En enskild individ kan tillhöra flera tankekollektiv, såväl stabila som tillfälliga och kan bidra med influenser från ett tankekollektiv till ett annat.

För forandet av tankestilen liksom ansvaret för dess utveckling finns tankekollektiv. Det är i tankekollektivens inre *esoteriska krets* som meningsmotsättningar kommer till uttryck, diskussioner förs och överenskommelser görs. Här återfinns enligt Fleck tankestilens experter. Den esoteriska kretsen omgärdas av en *exoterisk krets* som måste lita på specialisterna i den inre kretsen, men en demokratisk och öppen relation mellan de två kretsarna leder till en ömsesidig möjlighet att påverka tankestilens utveckling. Den enskilda individens roll kan skifta mellan olika tankekollektiv. På så sätt ges utrymme för förändring och progression samtidigt som det är centralt att den kunskap som utvecklas alltid gör det i en samhällskontext, ett socialt sammanhang och inom en bestämd tid. Fleck beskriver också de problem han menar uppstår i den krets han benämner *vuxna allmänbildade amatörer*. Denna krets utgörs av de individer som inte tagit till sig tankestilens vetenskapliga grund utan snarare en populärvetenskaplig sådan som kännetecknas av förenklingar, tyckanden och oemotsagt vetande, ett gillande eller ogillande av vissa ståndpunkter.

METOD

I föreliggande studie har data samlats in med såväl kvantitativa som kvalitativa metoder. En enkät utformades i syfte att kartlägga förekomsten av undervisningsgrupper i vilka elever helt eller delvis deltar i stället för i den ordinarie undervisningsgruppen, det vill säga sådana grupper som i skollagen benämns

särskilda undervisningsgrupper. Samtliga specialpedagoger och speciallärare på de i FoU-programmet *Inkluderande Lär miljöer* deltagande 7–9-skolorna har ombetts besvara enkäten. Av programmets deltagarförteckning framgår att det i programmet finns 18 enheter som skulle kunna avge svar. 22 svar inkom från tio speciallärare och tolv specialpedagoger.

Intervjuer med rektorer, ämneslärare, specialpedagoger och speciallärare på högstadie- och gymnasienivå samt i centralt placerade SU-grupper har genomförts, liksom intervjuer med högstadieelever i årskurs nio. Därutöver har datainsamlingen kompletterats med studiebesök och informella samtal i samband med dessa samt observationer på högstadieskolor och SU-grupper. Kommunerna har också genom självrapportering bidragit med skriftliga beskrivningar av hur det särskilda stödet organiseras i kommunen. Syftet med att använda olika kompletterande metoder har varit att få bättre förutsättningar för att skapa en bild så nära verksamheten som möjligt. I studien ingår de sex av programmets sju kommuner som har deltagande högstadieskolor.

Vetenskapsrådets etiska grundregler har följts.¹⁵³ Samtliga respondenter har informerats om studiens syfte och har gett sitt medgivande till deltagande. Citat från respondenter används för att styrka analys- och kategoriseringsarbete. För ökad anonymitet benämns alla som arbetar i eller med SU-grupper enbart som *SU-pedagoger*. Av samma orsak benämns såväl specialpedagoger som speciallärare med *Spec*.

Analys

Fokus har varit att kartlägga vilka verksamheter som förekommer, hur organisationen beskrivs och vilka argument som framförs för vald organisation samt en analys av eventuella konsekvenser till följd av de val som gjorts.

Utsagor med liknande innebörd från intervjuer, enkäter och dokument användes för att konstruera beskrivningar av en variation i SU-grupperns organisation. Processen genomfördes i flera steg med utgångspunkt i Flecks teori om tankestil och tankekollektiv, se ovan. Utsagorna grupperades i olika, från varandra skilda, kategorier. Likheter och skillnader mellan kategorierna framträdde, vilket gav möjlighet till klassifikation och namngivning. Det är beskrivningar av organisationen och dess påverkan på elevers möjligheter till lärande som presenteras i studiens resultat.

152 Fleck, L. 1935/1997.

153 Vetenskapsrådet 2015, se även inledningen till denna rapport.

RESULTAT

Särskilda undervisningsgrupper förekommer inledningsvis i alla sex kommunerna, men avvecklas i en av dem under tiden för studien. Hur grupperna är organiserade varierar både mellan och inom de olika kommunerna (tabell 1). De vanligaste orsakerna till att en elev får merparten av sin undervisning i en SU-grupp uppges vara NPF-problematik, kognitiva svårigheter, social problematik samt hög ogiltig frånvaro, av våra respondenter ofta benämnda hemmasittare.¹⁵⁴ Flertalet respondenter är nöjda med den organisation de arbetar eller studerar i. Det som främst tas fram som positivt med SU-grupperna från både elever och personal, handlar i stor utsträckning om relationer och kompetens. Eleverna uttrycker att de blir sedda och bemöts på ett sätt som de inte upplever i sin vanliga klass. Flera elever med undervisning på heltid i en SU-grupp uttrycker att de uppfattar sig själva som "annorlunda" och lägger orsaker till sina skolproblem hos sig själva men att de trivs och känner sig trygga i den mindre gruppen och gärna vill vara kvar, eftersom det där finns tid för relationsskapande och att lärarna är bra och förstår sig på eleverns olika behov. Även elever som bara har viss tid i SU-grupp betonar vikten av att lärarna är flexibla och erbjuder många ingångar till lärande.

Ska man jobba med folk som har svårt för att koncentrera sig och lite svårt att hänga med så behöver man kunna prata med folk. (Elev som ibland väljer undervisning i SU-grupp)

De pedagoger och skolledare som intervjuats säger att de huvudsakligen är nöjda med sin verksamhet och ser den som en inkluderande lärmiljö oavsett vilken typ av organisation som erbjuds elever i behov av särskilt stöd. Några uppger att de fått ta strid för att få behålla den organisation av SU-grupper de har för närvarande. Flera av skolledarna lyfter fram såväl lärare som SU-pedagoger som nyckelfaktorer för framgång.

Det är de här lärarna som skapar trygghet. Bestämd och tydlig. En pondus som bara infaller. (Skolledare)

De bara har det. Sen läser de en massa och blir ännu bättre. Dagens ungdomar behöver ramar och kramar. (Skolledare)

Flera skolledare uppger att de har handplockat personal med relevant erfarenhet och kompletmen-

tära kompetenser till skolans SU-grupper. Personlig lämplighet framhålls ibland före formell utbildning.

Det är få av de elever som inte går i SU-grupp som uttrycker något negativt om skolans SU-grupp/grupper och eleverna som deltar i undervisning där. Några enstaka elever nämner dock att de som har all eller mycket stor del av sin undervisning i en SU-grupp kan ses som lite annorlunda jämfört med resten av eleverna. Det som bekymrar många i såväl personalgrupp som skolledning är att elever fastnar i det som planeras att vara en tidsbegränsad anpassning och att det kan bli problem med återgång till ordinarie klass. En annan svårighet är tydligheten kring vem som ansvarar för undervisning och betygssättning. Generellt är det ämneslärares ansvar att planera och betygssätta när eleverna växlar mellan SU-grupp och vanlig klass och när snabb återgång planeras. Ju mer undervisning och ju längre tidsperiod eleven går i SU-grupp desto mer överförs ansvaret för såväl undervisning som betygssättning till personalen i SU-gruppen.

Övergångarna både från årskurs sex till sju, och från årskurs nio till gymnasiet ses också som utmaningar. Enhetliga rutiner för övergång till gymnasiet saknas i flertalet kommuner och en svårighet som nämns är den stora mängden gymnasier som utvecklats efter friskolereformen. De specialpedagoger, speciallärare, SU-pedagoger och studie- och yrkesvägledare (SYV) som ska vara delaktiga i övergången till gymnasiet ställs inför en stor arbetsbörda och många besök. Ett alternativ blir då att skriftliga övergångshandlingar överlämnas och att elevhälso-team (EHT)/SYV ibland också kontakter gymnasieskolorna för en muntlig överlämning. Det framkommer att skolledare och pedagoger är tillfreds med skolans insatser när eleverna uppnått behörighet för gymnasiestudier. Vårdnadshavare och elever uppges få ta ett stort ansvar vid övergången till gymnasiet.

Enkätsvaren från speciallärare och specialpedagoger visar att färre elever som fått merparten av sin undervisning i en SU-grupp klarar att nå godkända betyg i svenska, matematik och engelska jämfört med det genomsnitt som Skolverket redovisar för respektive kommun. Motsvarande förhållande gäller också behörighet till ett nationellt gymnasieprogram.

På frågor om vad speciallärare och specialpedagoger tror att elever och vårdnadshavare ser som positivt med undervisning i SU-grupper är det trygghet, relationer, studiero, delaktighet och det lilla sammanhanget som återkommer i svaren och att eleverna får möjlighet att känna att de lyckas. Många svar liknar varandra trots att organisationen

154 En annan benämning på dessa elever är ELOF – elever med lång och ogiltig frånvaro.

Tabell 1: Förekomst av olika varianter av SU-grupper på enheter i de kommuner som deltog i FoU-programmet Inkluderande lärmiljöer.

| Kommun | I | II | III | IV | V | VI |
|------------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Deltagande 7-9-enheter 2018 | 3 | 2 | 1 | 5 | 6 | 2 |
| A | Nej | Ja | | | Ja | Ja |
| B | Ja | | | | Ja | Ja |
| C | Ja | | Ja | Ja | Ja | |
| D | Ja | | | Ja | Ja | |
| E | Nej | Ja | | Ja | Ja | Ja |

av SU-grupper varierar både mellan och inom kommunerna, något som vi återkommer till och analyserar konsekvenser av nedan.

SU-gruppernas organisation och konsekvenser av vald organisation

Fem, från varandra skilda, sätt att organisera undervisningen för elever i behov av särskilt stöd framkommer i vår analys.

- A Pedagogisk och placeringsmässig isolering¹⁵⁵
- B Pedagogisk isolering och placeringsmässig avskildhet
- C Pedagogisk isolering och placeringsmässig integrering
- D Pedagogisk och placeringsmässig delaktighet
- E Inkluderande verksamhet utan SU-grupper¹⁵⁶

I tabell 1 visas förekomsten av de fem olika varianter av SU-grupper som identifierats. Det är endast förekomsten som anges i tabellen, inte på hur många enheter de förekommer.

Tabell 1 bygger på enkäter genomförda VT 2018, dokument i form av självrapportering från kommunerna VT 2017 och intervjuer (2017–2019) och visar vår klassificering av den variation som beskrivits. Ytterligare SU-grupsvarianter kan förekomma. Det finns enskilda skolor som har flera varianter parallellt. På en skola som besöktes i kommun I fanns det möjlighet att placera elever i en central SU-grupp på en annan skola i kommunen (B), det fanns på

skolan en fast grupp för elever främst med NPF-problematik (C) och även bemannade lokaler dit eleverna kunde söka sig för att få en lugnare miljö och mer stöd under en del av skoldagen (D). Om SU-grupperna har tagits bort helt på en skola men det finns en central SU-grupp som skolan kan skicka elever till på annan plats i kommunen, som går att göra exempelvis i kommun II, är E enbart genomdriven på den enskilda skolan och i tabellen finns därför båda varianterna med.

A – PEDAGOGISK OCH PLACERINGSMÄSSIG ISOLERING

Verksamheten bedrivs i lokaler som är placerade på långt avstånd från kommunens övriga skolor, något som hindrar gruppens elever att etablera kontakt med elever utanför SU-gruppen eftersom all undervisning är förlagd till SU-gruppens lokaler. Den här organisationen finns i tre kommuner (tabell 1) men har tidigare funnits i fler.

*För vissa elever är det bra att vara utlokalisera-
rade. (SU-pedagog)*

Beskrivning av och argument kring organisationen av Variant A saknas i stor utsträckning i våra data. Det verkar snarare vara en organisation ”som blev kvar”, ibland fungerande, ibland ifrågasatt. I en kommun där man har många centrala SU-grupper har Ifous-programmet stimulerat till en utveckling mot en tydlighet kring rutiner för övergång och återgång.

155 Myndigheten för skolutveckling, 2005.

156 Ferlin, submitted.

Variante A avvecklas i en kommun under tiden för studien men svar från respondenter i aktuell kommun tyder på att den esoteriska kretsen befinner sig på förvaltnings- och ledningsnivå och att de har fattat ett beslut som inte har fått full acceptans i den exoteriska kretsen och där beslutet inte verkar ha realiserats så som önskats från ledningen.

B – PEDAGOGISK ISOLERING OCH PLACERINGSMÄSSIG AVSKILDHET

SU-gruppen har egna lokaler som är placerade i en avlägsen del i, eller i nära anslutning till, en av kommunens skolor. Undervisningen sker i mycket stor utsträckning i SU-gruppens egna lokaler men möjlighet till samverkan med övrig verksamhet på skolan finns inom räckhåll. Den här organisationen finns i tre kommuner (tabell 1). Som tidigare nämnts uttrycker elever i flera typer av grupper att de är nöjda med verksamheten, så även i B.

*Det ligger bra – man blir inte störd.
(Elev SU-grupp B)*

*En alternativ skolmiljö främst för NPF-elever.
(Skolledare)*

Många av eleverna i SU-grupperna lovordar sina pedagoger.

Bra lärare. (Elev SU-grupp B)

Det kan ta lång tid innan en elev flyttas till den här typen av SU-grupp eftersom många andra anpassningar provats först. Inledningsvis sägs verksamheten behöva inriktas på relationsskapande och att skapa en struktur för elevens skolgång.

*Social träning mer än skola. Eleverna fastnar.
(Skolledare)*

Problem som lyfts är att det kan vara svårt för eleverna att återgå till sin vanliga klass eftersom de fått anpassningar i sin skolgång.

Vi bedriver en anpassad verksamhet så det är svårt när de ska tillbaka. (SU-pedagog)

När anpassningarna innefattar borttagande av ämnen från elevens studieplan så blir det också svårare att komma in på gymnasiet. Personal och ledning uttrycker farhågor när det gäller möjlighet att uppnå behörighet till gymnasiet och att många elever behöver gå via ett introduktionsprogram för att kunna studera vidare.

Jämfört med A så har personal som arbetar i B större möjligheter till kontakter med övrig personal på skolan, vilket ses som positivt för verksamheten.

Som personal ingår man i ett kollegium och det blir en större förståelse för varandras verksamheter. (Pedagog SU-grupp)

Även för eleverna kan möjligheterna till kontakt med andra ungdomar öka jämfört med en placering i A men en elev som flyttas från sin ursprungliga skola till B kan uppleva samma isolering från resten av skolan som om hen varit placerad i A.

Ledning och pedagoger som företräder Variante B delar tolkningen av tankestilen att elevernas behov av särskilt stöd och framförallt en avskild lugn miljö är så stort att B är den enda möjliga lösningen. Elevantalet är väldigt litet vilket innebär att eleverna kan erbjudas speciallösningar på ett individuellt plan, såsom eget rum, anpassade scheman och mycket vuxenstöd. Verksamheten i SU-gruppen prioriteras framför en återgång.

C – PEDAGOGISK ISOLERING OCH PLACERINGSMÄSSIG INTEGRERING

SU-gruppens lokaler finns placerade inne i en skola, vilket innebär att C-eleverna är fysiskt integrerade i skolmiljön men i C har eleverna större delen av sin undervisning i SU-gruppens lokaler och undervisningen planeras och genomförs huvudsakligen av SU-pedagogerna. Då dessa lokaler inte är öppna för skolans övriga elever blir C-eleverna pedagogiskt isolerade, vilket skiljer C från D. Övriga elever på skolan ser C-gruppens elever på vissa raster men har ytterst begränsad kontakt med dem.

De kan vara med ibland på friluftsdagar. Väldigt isolerat. De går och åter men går tillbaka till sin lokal igen. (Elev om C).

Den här organisationen finns i fyra kommuner (tabell 1). Personalen beskriver en verksamhet där många elever har NPF-problematik och att de arbetar med struktur och mycket fokus på relationsskapande och att de arbetar i en liten och stabil personalgrupp.

Elever och föräldrar uttrycker att det fungerar. Barnen sover på nätterna. (SU-pedagog)

Samtidigt uttrycker personalen en medvetenhet om att fortsatta studier kan bli problematiska, dock prioriteras trygghet och relationer. Denna trygghet i en liten, ganska sluten grupp, ses som viktigare än skolresultat och återgång till ordinarie grupp av vissa pedagoger.

Om individen känner sig trygg och lugn så NEJ inga farhågor. (Spec.)

Trygghet ska skapas först. (SU-pedagog)

Rektorn vid en skola med C berättar att hen anser att verksamheten är välfungerande för eleverna, men att hen ändå fått argumentera gentemot skolförvaltningen för att få ha gruppen kvar.

Ekonomi är ett bekymmer. Tuffa förhandlingar krävs. (Skolledare)

Personalen som leder och arbetar i Variant C finner vi i ett tankekollektiv som kan beskrivas som relations- och trygghetsinriktat. De är måna om elevernas mående och ser det som prioriterat i verksamheten. De planerar och betygssätter i stor utsträckning eleverna i SU-gruppen, varför samverkan med resten av kollegiet inte krävs i samma utsträckning som i D.

D – PEDAGOGISK OCH PLACERINGSMÄSSIG DELAKTIGHET

D är centralt placerat i skolan och där erbjuds både tillfälliga och mer permanenta platser för elever i behov av särskilt stöd men D är öppet för alla skolans elever. Här ges läxhjälp, möjlighet att få lite extra hjälp och studiero under allt från enstaka lektioner till längre perioder.

Sitta i grupp. För att få lugn och ro. (Elev)

Alla går dit någon gång. (Elev)

Både C och D används för att få tillbaka den ökande andelen hemmasittare till skolan. På några skolor har man tagit hänsyn till deras behov och ordnat en egen ingång till SU-gruppens lokal och eleverna får också tillåtelse att komma lite senare när det lugnat sig på morgonen i skolan.

Specialingång. Får komma 8.10 när det är lugnt. (Skolledare)

De elever som har en omfattande frånvaro där vi försöker hitta vägar för att komma tillbaka behöver oftast ett mindre sammanhang och mer vuxenkontakt för att orka komma till skolan. (Spec.)

Vissa elever känner sig sedda först när de kommer in i den här typen av verksamhet. (SU-pedagog)

Pedagogernas mål med undervisning i denna variant av SU-grupp är oftast att eleverna ska förberedas för en återgång till sin ordinarie klass. Många elever däremot vill gärna vara kvar i den mindre gruppen och försöker i stället få mer undervisningstid förlagd dit. Det händer också att elever "straffar ut sig" i samband med planerad återgång till sin ursprungliga klass.

Kan du inte prata med min lärare om att jag ska få vara här jämt. (SU-pedagog)

En SU-pedagog i D påtalar vikten av att se undervisning i en SU-grupp inte bara som en tillfällig lösning på ett akut problem utan som ett verktyg som ska hjälpa eleven att på sikt klara sig i det framtida samhället.

Inkludering på sikt. Är jag den enda som inte förstår så känner jag mig exkluderad. Bättre att få hjälp ett tag hos SU (SU-pedagogen).

För en elev som får en mycket stor del av sin undervisning i D skiljer sig situationen inte mycket mot en placering i C. Det är öppenheten och möjligheter till kontakt med andra elever som kommer till SU-gruppens lokal som gör att eleven kan uppleva social och pedagogisk delaktighet. Eftersom många elever besöker D blir personalen välkänd på skolan och kan vid behov stötta upp undervisningen även i ordinarie klasser. Lösningen anses också motverka att eleverna i SU-gruppen ses som annorlunda i jämförelse med elever som inte är i behov av särskilt stöd. Den här organisationen finns i tre kommuner (tabell 1).

Tankekollektivet som leder och arbetar i Variant D kännetecknas av att de vill att skolans SU-grupp ska vara öppen för alla och att verksamheten ska vara tillgänglig vid behov utan en lång föregående utredning och att exempelvis läxhjälp som vänder sig till alla elever ska erbjudas. Om SU-gruppens personal inte belastas för hårt nämns också en önskan att de ska hinna arbeta med stöd ute i klasserna och bli kända bland alla elever. Allt för att motverka att SU-gruppens elever och verksamhet ses som något udda som bara finns till för ett fåtal elever. En målsättning är att eleverna ska förberedas för återgång till ordinarie klass exempelvis genom extra anpassningar men det är inte sällsynt att eleverna motsätter sig denna återgång. I Variant D har ämneslärarna en viktigare roll än i A-C. Oftast är det ämnesläraren i den ordinarie klassen som planerar undervisningen och sätter betyget även för en elev som tillbringar lektionstiden i SU-gruppens lokaler undervisad av SU-pedagog. Lösningen kräver ett kollegium med samsyn. Även om den esoteriska kretsen finns i SU-gruppens personal och skolledning behöver ämneslärarna i den exoteriska kretsen dela tankestil med SU-pedagogerna. Det krävs också en tydligt uttalad ansvarsfördelning.

E – INKLUDERANDE VERKSAMHET UTAN SU- GRUPPER

Under tiden som föreliggande studie pågått har en kommun valt att avveckla sina centrala SU-grupper och i stället satt in flexibelt lärostöd.

Jag har ju haft en sådan liten grupp som det varit central placering på. Vi har utvecklats successivt och tagit med erfarenheterna ut i klasserna. Mer flexibelt lärostöd som är ute i klassrummet som också stöttar lärarna med tips om hur man möter de här eleverna. (Skolledare).

Enkät svar tyder dock på att förvaltningens beslut inte fått fullt genomslag. Det är tre respondenter från den kommunen som i enkäten till speciallärare/specialpedagoger svarar att det finns enhetsöverskridande klasser för elever med NPF, AST, ADHD/utåtagerande beteende/koncentrationssvårigheter medan en fjärde respondent från samma kommun instämmer i att grupperna lagts ner men inte i vilken effekt som uppnåtts.

Alla har stängts ner av kommunens nuvarande skolledning. Tidigare fanns flexibla grupper. [...] Grupperna var flexibla år från år och eleverna hade hemklasser som de deltog i, i så stor utsträckning som de klarade. Nu sitter dessa elever utanför klassrummen rätt ofta med rätt så förtvivlad elevassistent. (Spec.)

Det finns också enskilda skolor i övriga kommuner som saknar SU-grupper, oftast finns dock kommunövergripande grupper som en möjlig lösning för elever i behov av särskilt stöd, varför enbart E enligt insamlade data inte förekommer i någon av kommunerna. Ett tankekollektiv som täcker in såväl ledning som personal företrädande Variant E har inte hittats. I den kommun som infört Variant E har ett tankekollektiv med en gemensam tolkning av tankestilen inte hunnit utvecklas.

DISKUSSION

Problemen som personal och ledning i de olika kommunerna beskriver att de möter när det gäller elever i behov av särskilt stöd är likartade men det finns en mångfald av olika lösningar för att möta elevernas behov. Trots denna mångfald finns likheter mellan de olika lösningarna.

Generellt sett berättar såväl elever som personal och ledning att de är nöjda med den/de varianter som förekommer. Flera rektorer betonar att de fått ta strid med skolförvaltningen för sin, i deras tycke, välfungerande verksamhet. Den här uttalande nöjdheten med befintlig organisation kan ha en konserverande effekt och vara ett hinder för utveckling av verksamheten. Elever vill gå kvar, pedagoger anser att de erbjuder en relevant verksamhet och ser yttre faktorer såsom beslut om förändringar på förvaltningsnivå som påbud

snarare än stimulans till utveckling. Det är också förhållandevis ovanligt med framåtblickar bortom grundskoletiden i svaren. Många lärare och skolledare uppger att de är nöjda om gymnasiebehörighet nås.

SU-gruppernas förtjänster

Det som främst tas fram som positivt med SU-grupperna från elever, lärare och ledning har sin grund i SU-pedagogernas förmåga att skapa goda relationer med elever i behov av särskilt stöd – eleverna upplever att de blir sedda. Den här förmågan är inte sällan kopplad till enskilda individers kompetens. Ett mindre sammanhang uppges också leda till ökad trygghet och studiero och ökade möjligheter att lyckas med sina studier. I stora klasser kan även de som är kvar i klassrummet gynnas genom att ämnesläraren får mer tid för dem när några elever får stöd i SU-gruppen. Elever med lång och ogiltig frånvaro, av respondenterna ofta benämnda hemmasittare, är en grupp som uppges ha ökat de senaste åren och SU-grupper används på flera skolor som ett sätt att få tillbaka eleverna till skolan. Alternativet till SU-grupp uppges vara hemundervisning några timmar per vecka och inget socialt sammanhang alls för eleven.

Kritiska synpunkter på SU-grupper

I studien framkommer också kritiska perspektiv på SU-grupper, vilka kan användas för genomlysning av den egna verksamheten i såväl de kommuner som ingår i programmet, som i andra skolor och kommuner.

PERSONBUNDENHET

Elever och ledning ser i stor utsträckning dem som arbetar med elever i behov av särskilt stöd som nyckelpersoner för en fungerande verksamhet. En verksamhet vars kvalitet bygger på enskilda medarbetares förtjänster är sårbar på sikt. SU-pedagoger som "handplockats" av rektorn, och inte alltid med en formell lärarbehörighet som den viktigaste meriterna för att få tjänsten, kan i samband med exempelvis övertalighet ha en osäkrare anställning och plötsligt få lämna en skola.

SU-pedagogernas relationella kompetens kan enligt eleverna också leda till att de vill stanna kvar i tryggheten i den mindre gruppen en längre tid än som från början planerats. Elevernas upplevelse av lärarnas relationella kompetens skulle också kunna bero på att SU-pedagogen inte riktigt lyckats skapa en god balans mellan närhet och distans, det vill

säga det som inom det relationella fältet kan kallas differentieringskompetens.¹⁵⁷ Om de upplever att de där bemöts mer personligt än i en stor grupp och därför inte vill återgå till sin ordinarie klass, trots att de bedöms klara av det, kan placeringen bli mer permanent än planerat. Här konkretiseras den av Florian beskrivna balansgången mellan att plocka ut elever för att ge dem anpassat särskilt stöd för att därmed möjliggöra deltagande i ordinarie undervisning på sikt, och att anpassa den ordinarie undervisningen till elever med olika förutsättningar.¹⁵⁸ Ett arbete riktat mot att minska skillnaderna mellan studieklimatet i den mindre gruppen och i den ordinarie klassen skulle kunna bidra till minskat behov av SU-grupper.

SOCIAL DELAKTIGHET

I analysen av beskrivningen av de studerade verksamheterna framträdde främst kategorierna pedagogisk och placeringsmässig isolering/avskildhet/integrering/delaktighet. Ytterligare en aspekt som hade kunnat belysas är den om eleven känner sig socialt delaktig. Den valdes dock bort då våra möjligheter till datainsamling för att möjliggöra en analys av kvalitén när det gäller elevernas sociala interaktion, bedömdes som begränsade. Ska social delaktighet undersökas måste man fundera på vad den sociala delaktigheten ska ses i relation till. SU-gruppen, ordinarie klass eller skolan som helhet? Ett tidsperspektiv är också relevant. Det som ändå framkommit är att hemmasittare erbjuds ökad social delaktighet genom att komma till SU-gruppen i stället för alternativet hemundervisning. Resonemanget kan vidareutvecklas; en elev i en SU-grupp Variant A kan uppleva ökad social delaktighet i Variant D och så vidare. På längre sikt handlar det om att skapa förutsättningar för inkludering i samhället. Skapandet av förutsättningar för social delaktighet vid planering av undervisning för elever i behov av särskilt stöd är därför ytterligare en aspekt som bör beaktas.

SYNEN PÅ ELEVER SOM GÅR I SU-GRUPP

Samtal med elever i skolor där pedagogiskt isolerade SU-grupper förekommer tyder på att den pedagogiska isoleringen också följs av en social isolering. De få tillfällen eleverna i Variant B och C deltar i ordinarie undervisning eller schemabrytande aktiviteter, ses de ändå som lite ”annorlunda” och utanför, även

om uttalad mobbning inte förekommer enligt våra respondenter. Även de elever som i stor utsträckning undervisas i SU-grupper lyfter fram att de ser sig själva som ”den andre”, den som det tittas lite extra på och kanske pratas lite om, något som också funnits i andra studier.¹⁵⁹ De berättar dock att det inte spelar dem någon roll att de är lite utanför i skolan som helhet, så länge som deras SU-grupp och lärarna där finns kvar, något som kan vara ännu en aspekt som bidrar till konservering av en befintlig organisation och kan försvåra övergången till gymnasiet.

ÅTERGÅNG TILL KLASS OCH ÖVERGÅNG TILL GYMNASIET

Det kan ta lång tid innan en elev placeras i en SU-grupp eftersom många andra lösningar provats tidigare. Det kan då leda till att verksamheten för den aktuella eleven inledningsvis blir mer av social karaktär – en träning i att gå i skolan, i stället för att gå i skolan med fokus på kunskapsutveckling. Under tiden halkar eleven än längre efter sina jämnåriga. En elev som tillbringar lång tid i en grupp där relationskapande och trygghet är verksamhetens huvudsakliga fokus, oftast Variant A-C som alla är pedagogiskt isolerade, riskerar att hamna längre och längre ifrån sina jämnåriga klasskamrater såväl kunskapsmässigt som socialt och en återgång blir allt svårare med tiden. Här finns inte, till skillnad från i Variant D, ämneslärare som fyller på med stoff från den ordinarie planeringen och därmed bidrar med en pedagogisk kontakt med klassen, där ämnesinnehållet synliggörs och kunskapskraven bedöms på samma sätt som i ordinarie klass.

Om skolgången dessutom innebär en anpassning i form av borttagna ämnen, kan en sådan anpassning underlätta i stunden men medverka till att eleven får svårare att nå gymnasiebehörighet och på sikt även att klara av att hantera ett liv med förväntningar på ansvarstagande i ett demokratiskt samhälle och en möjlighet att etablera sig på arbetsmarknaden.

I takt med att antalet gymnasieskolor ökat, och därmed möjliggjort en ökad rörlighet bland eleverna som lämnar årskurs nio, blir det en allt större utmaning för skolorna att ha välfungerande rutiner för övergången till gymnasiet för elever i behov av särskilt stöd. En effekt av den ökade rörligheten uppges vara att mer ansvar för övergången läggs på elever och vårdnadshavare, vilka kan ha svårigheter att hitta rätt informationskanaler både vid val av skola och när det är dags att påbörja studierna. Personliga

157 Aspelin, J. 2018.

158 Florian, L. 2019.

159 Ferlin 2019; Persson & Ferlin 2018.

möten ersätts i vissa fall med skriftliga dokument. Elever som med relevant stöd lyckats nå gymnasiebehörighet riskerar att misslyckas i sina fortsatta studier om informationen om deras behov och hur dessa bemötts under grundskoletiden inte når fram.

Kommungemensamma rutiner för återgång och övergångar kan medföra en mer likvärdig situation exempelvis vid övergången till gymnasiet. Arbetet med framtagandet av sådana dokument kan både bidra till att ett gemensamt synsätt utvecklas under arbetets gång och att underlätta vid personalomsättning. Ett sådant arbete har initierats i en av kommunerna under programmets gång och sägs ha medfört en utveckling av ett professionellt yrkesspråk och gemensamt synsätt inom det aktuella tankekollektivet.

Verksamhetsförändring – en pågående process

Enskilda respondenters tolkningar av den i styrdokument och internationella överenskommelser beskrivna tankestil som utbildningsväsendet ska arbeta enligt, visar på mer eller mindre enhetliga tankekollektiv. Det påverkar verksamheten om en uttalad samsyn finns, såväl på skolan som i kommunen, annars finns en risk att talet om inkludering stannar vid läpparnas bekännelse. Skolor och kommuner beskriver en förändring i riktning mot en mer inkluderande lärmiljö men det motsatsförhållande mellan särskilt stöd och inkludering som Florian beskriver, framkommer. Vi ser dock tecken på en ökad medvetenhet om att en inkluderande verksamhet inte utesluter särskilt stöd för elever i behov av sådant. Flexibla lösningar skapas för att ge förutsättningar för alla elevers möjligheter att möta framtida utmaningar.

De oklarheter i tolkningen av inkluderingsbegreppet som förekommit och förekommer både bland skolpersonal och på ledningsnivå likväl som bland kommunpolitiker, ses tecken på även i denna studie. Variationen är stor när det gäller förekomst och benämning av olika gruppkonstellationer, trots att grundproblemen beskrivs likartat. Det utvecklas då inte ett gemensamt professionellt språk som fungerar över kommungränser. En möjlig förklaring till denna mångfald kan vara skollagens skrivning avseende en restriktiv förekomst av särskilda undervisningsgrupper. En annan förklaring kan vara att personal på ledningsnivå vet vad som kan, ska och bör uttryckas, medan det från verksamheten uttrycks behov och lösningar på problem som inte

alltid får tillstås. Vi kan se tecken på en obalans mellan teori och praktik, en obalans som återfinns på många nivåer i utbildningssystemet. Regeringen har tillsatt *Utredningen om elevers möjligheter att nå kunskapskraven*¹⁶⁰ vilken har fått tilläggsdirektivet att till i februari 2020 ”analysera vilka förändringar av bestämmelserna för särskild undervisningsgrupp som bör göras för att det ska bli lättare för eleven att få stöd utanför den ordinarie undervisningsgruppen”.¹⁶¹

I en tid när andelen obehöriga lärare och personalomsättningen på skolor är stor, krävs ett kontinuerligt arbete med att utveckla stabila tankekollektiv där det finns en drivande kärngrupp. Tid måste avsättas till gemensamma diskussioner så att alla upplever sig delaktiga i verksamhetens utveckling. Ett kvarhållande av kollektiva erfarenheter och kunskaper från en stor kompetensutvecklingsatsning kräver möjligheter till fortsatt kollegialt samarbete kring inkluderande lärmiljöer, en aspekt som framkommit även i tidigare forskning om kompetensutvecklingsatsningar.¹⁶² En satsning på kompetensutveckling kan metaforiskt uttryckas som att den ”måste få landa innan verksamheten kan lyfta”. Stabila men nytänkande tankekollektiv kan då påverka hela skolor i riktning mot inte bara inkluderande lärmiljöer utan mot ett inkluderande samhälle.

REFERENSER

Allan, J. (2008). *Rethinking Inclusive Education. The Philosophers of Difference in Practice*. Dordrecht: Springer.

Allan, J. (2011). Responsibly Competent: Teaching, Ethics and Diversity. *Policy Futures in Education* 9(1), 130–137.

Allan, J. & Persson, E. (2016). Students' perspectives on raising achievement through inclusion in Essunga, Sweden, *Educational Review*, 68(1), 82–95.

Allan, J. & Persson, E. (2018). The importance of social capital and trust for inclusion in school and society. *Education, Citizenship and Social Justice*. <https://doi.org/10.1177/1746197918801001>

Aspelin, J. (2018). *Lärares relationskompetens: vad är det? : hur kan den utvecklas?*. (Första upplagan). Stockholm: Liber.

160 *Utredningen om elevers möjligheter att nå kunskapskraven* (U 2017:07).

161 *Tilläggsdirektiv till Utredningen om elevers möjligheter att nå kunskapskraven*, Dir 2019:38

162 Ferlin, M. & Persson, E. 2018.

Brørup Dyssegaard, C. & Larsen Søgaard, M. (2013). *Evidence on Inclusion*. Danish Clearinghouse for Educational Research. Copenhagen: Department of Education, Aarhus University.

Douglas, M. (1986). *How Institutions Think*. London: Routledge & Kegan.

Ferlin, M. (submitted). Särskilda undervisningsgrupper i grundskolans högstadium.

Ferlin, M. & Persson, E. (2018). Fernissa eller förändring. *Paideia* 2018 (15), 30–44.

Fleck, L. (1935/1997). *Uppkomsten och utvecklingen av ett vetenskapligt faktum: inledning till läran om tankestil och tankekollektiv*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposium.

Florian, L. (2019). On the necessary co-existence of special and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7–8), 691–704.

Haug, P. (2003). "Qualifying Teachers for the School for All." I *The Challenge of Inclusion: Reforming Teacher Education*. K. Nes, M. Strømstad, and T. Booth, (Red.) 97–115. London: Routledge.

Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206–217.

Haug, P. (2019). Inclusion in Norwegian schools: pupils' experiences of their learning environment. Education 3–13, *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 1–14.

Myndigheten för skolutveckling (2005). *Elever som behöver stöd men får för lite*. Stockholm: Liber Distribution.

Persson, B. & Persson, E. (2012). *Inkludering och målpuffyllelse: att nå framgång med alla elever*. (1. uppl.). Stockholm: Liber.

Persson, B. & Persson, E. (2016). *Inkludering och socialt kapital: skolan och ungdomars välbefinnande*. (1. uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Persson, B. (1998). *Den motsägelsefulla specialpedagogiken: motiveringar, genomförande och konsekvenser: delrapport från projektet Specialundervisning och dess konsekvenser (SPEKO)*. Diss. Göteborg: Univ. Göteborg.

Persson, B. (2019). *Elevens olikheter och specialpedagogisk kunskap*. (Uppl. 4). Stockholm: Liber.

Persson, E. (2013). Raising achievement through inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 17(11), 1205–1220.

Persson, E. & Ferlin, M. (2018). *Flexibel resursorganisation – En väg till tillgänglig lärmiljö och inkluderande skolmiljö för alla*. Följeforskningsrapport. Akademin för bibliotek, information, pedagogik och IT, Högskolan i Borås.

Scott, W. R. (2008). *Institutions and organizations: Ideas and interests*. (3. ed.). Thousand Oaks, California: Sage.

Skolverket (2014). *Särskilda undervisningsgrupper. En studie om organisering och användning av särskilda undervisningsgrupper i grundskolan*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2019). PM – *Slutbetyg i grundskolan 2019*. Dnr:5.1.1-2019:1342. Stockholm: Skolverket.

Statistiska Centralbyrån (2018). *Hur gick det för eleverna som var obehöriga till gymnasieskolan?* www.scb.se

SFS. 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Utbildningsdepartementet (2017). *Utredningen om elevens möjligheter att nå kunskapskraven* (U 2017:07).

Utbildningsdepartementet (2019). *Tilläggsdirektiv till Utredningen om elevens möjligheter att nå kunskapskraven*, Dir 2019:38.

Vetenskapsrådet (2015). *Forskning och skola i samverkan. Kartläggningar av forskningsresultat med relevans för praktiskt arbete i skolväsendet*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

ANPASSNINGAR I FÖRSKOLAN

Camilla Carlsson och Elisabeth Persson

Förskolan är en skolform som ingår i det svenska skolväsendet.¹⁶³ Det innebär att den styrs genom statliga direktiv och utsätts för såväl politiskt som ekonomiskt grundade reformer. Skolinspektionen fick 2015 i uppdrag av dåvarande regering att under åren 2015–2017 granska svenska förskolors kvalitet och måluppfyllelse.¹⁶⁴ Ett av de resultat som lyfts fram i slutrapporten¹⁶⁵ är att läroplanen för förskolan uppfattas som otydlig av de professionella grupper som arbetar inom verksamheten, vilket också framgått av tidigare forskningsstudier.¹⁶⁶ Detta och andra resultat som kom fram via granskningen kan ha påverkat att läroplanen reviderades 2018, då flera textavsnitt utvecklades och förtydligades. Den nya reviderade läroplanen, Lpfö 18, gäller från och med första juli 2019.

I skollagens första kapitel, §4, fastslås bland annat att i all utbildning inom skolväsendet ”ska hänsyn tas till barns och elevers olika behov”. Vidare framgår att barn och elever ska ges det stöd och den stimulans de behöver så att de utvecklas så långt som möjligt. ”En strävan ska vara att uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen”. Av §9 framgår att ”Barn som av fysiska, psykiska eller andra skäl behöver särskilt stöd i sin utveckling ska ges det stöd som deras speciella behov kräver”.

I förskolans läroplan från 2010, reviderad 2016, och som gällde när denna studie genomfördes,¹⁶⁷ uttrycks detta som ”att barn som tillfälligt eller varaktigt behöver mer stöd och stimulans än andra ska få detta stöd utformat med hänsyn till egna behov och förutsättningar så att de utvecklas så långt som möjligt”.¹⁶⁸ I föreliggande studie har vi studerat hur företrädare för förskolor i tre kommuner som ingick i Ifous-programmet *Inkluderande lärmiljöer* beskri-

ver sin verksamhet. Specifikt har fokus riktats mot vilka anpassningar av verksamheten som beskrivs, hur och varför dessa genomförs och dokumenteras, samt hur och med vem de kommuniceras.

ANPASSNINGAR – EN DEL I EN INKLUDERANDE LÄRMILJÖ

Ett inkluderande skolsystem tar tillvara barns olika erfarenheter, erkänner och uppmuntrar alla barns behov. Grundläggande i en inkluderande verksamhet är att bejaka barns olikheter och söka anpassa verksamheten till deras varierande behov. Begreppet inkludering har sin grund i FN:s deklaration om de mänskliga rättigheterna, Barnkonventionen och den så kallade Salamancadeklarationen, dokument som Sverige har ratificerat. I skollagens första kapitel fastslås att utbildningen

...ska främja alla barns och elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära. Utbildningen ska också förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på.¹⁶⁹

En av förutsättningarna för att skapa en inkluderande verksamhet är att det arbete som personalen i förskolan genomför genomsyras av dessa värderingar och att barnen upplever verklig delaktighet och meningsfull samvaro tillsammans med andra.¹⁷⁰ Intressant att notera är att i den läroplan för förskolan (Lpfö 18) som gäller från och med första juli 2019, fastslås att verksamheten ”ska spegla de värden och rättigheter som uttrycks i FN:s konvention

163 SFS 2010:800.

164 Regeringen 2015.

165 Skolinspektionen 2018.

166 Exempelvis Lindgren Eneflo, E. 2014; Johansson, E.M. 2016.

167 När referenser till förskolans läroplan anges i texten är det Lpfö 2010, reviderad 2016 som gäller om inte annat framgår av referensen. Anledningen är att det var denna läroplan som gällde när studien genomfördes.

168 Lpfö 10 rev. 2016, s. 5.

169 SFS 2010:800, 1 Kap. §4.

170 Persson, B. & Persson, E. 2012, s. 44.

om barnets rättigheter (barnkonventionen).¹⁷¹ Av läroplanstexten framgår vidare:

*Förhållningssättet hos alla som verkar i förskolan, och deras sätt att agera och tala om något, påverkar barnens förståelse och respekt för de rättigheter och skyldigheter som gäller i ett demokratiskt samhälle.*¹⁷²

I det uppdrag Skolinspektionen fick gällande granskningen av förskolan under åren 2015–2017 ingick att ur olika aspekter granska svenska förskolors kvalitet och måluppfyllelse.¹⁷³ På ett övergripande plan sammanfattar Skolinspektionen i sin rapport att den svenska förskolan ”har flera styrkor men även många utmaningar och att kvaliteten varierar alltför mycket” mellan olika förskolor.¹⁷⁴ Därför dras också slutsatsen att förskolan i Sverige inte är likvärdig för alla barn. Ytterligare ett problem som lyfts fram i granskningen är förekomsten av stora variationer mellan olika avdelningar på en och samma förskola:

*Brist på kvalitet och likvärdighet är inte minst allvarligt eftersom förskolans kompensatoriska uppdrag blir påtagligt viktigt i en samhällsutveckling med ökad skolegregation och socioekonomiska skillnader.*¹⁷⁵

I en del av granskningen har särskilt fokus legat på barn i behov av särskilt stöd. Av granskningsrapporten framgår att brister i en stor andel av Sveriges förskolor leder till att ”barn i behov av särskilt stöd inte alltid ges optimala förutsättningar för utveckling och lärande.”¹⁷⁶ I en delrapport fastslås att endast i ungefär en tredjedel av de granskade förskolorna utformar personalen ”stödinsatser som baseras på en analys av en kartläggning” och de följs heller inte upp ”löpande och utvärderas regelbundet”.¹⁷⁷ I de återstående två tredjedelarna av de granskade förskolorna beskrivs att det alltför ofta ”saknas arbetssätt för att undersöka och analysera barns stödbehov” liksom dokumentation, uppföljning och utvärdering av stödinsatser. ”De åtgärder som prövas bygger inte på en analys. Personalen saknar i många fall en gemensam syn kring vad särskilt stöd är och hur arbetet ska bedrivas.”¹⁷⁸

TIDIGARE FORSKNING

I forskningslitteraturen återfinns studier med koppling mellan det som betecknas som en inkluderande verksamhet i förskolan och barn i behov av särskilt stöd. Ofta handlar det om att barn med någon form av funktionsnedsättning inkluderas i den ordinarie verksamheten. När utgångspunkten för en inkluderande verksamhet tas i FN:s deklaration om de mänskliga rättigheterna och Barnkonventionen handlar det om alla barns rätt till en likvärdig verksamhet, oavsett klass, kön eller etniskt ursprung, funktionsnedsättning eller inte. Det är således inte en fråga bara för det specialpedagogiska fältet utan handlar om den generella pedagogikens område.¹⁷⁹

TIDIG UPPTÄCKT OCH STÖD

Enligt Lutz är det framförallt barn med diagnos eller identifierad funktionsnedsättning exempelvis i form av hörsel-, syn-, försenad språkutveckling, fysisk eller intellektuell funktionsnedsättning som får specialpedagogiskt stöd i förskolan.¹⁸⁰ När det gäller övriga insatser, exempelvis för att stödja barns utveckling när det gäller beteendeproblematik och kamratrelationer, finns en viss osäkerhet i hur dessa bedöms och i vilken utsträckning stöd kommer till stånd.

Tidig upptäckt och relevant stöd till barn med framförallt utagerande beteendeproblematik redan i förskoleåldern framhålls i en studie av Gräf et al. som ett viktigt led i att förebygga och förhindra svaga skolresultat.¹⁸¹ Studien som genomförts visar att utan ett sådant stöd riskerar barnen att redan i första klass hamna efter sina klasskamrater när det gäller såväl social delaktighet som skolprestation. Författarna framhåller vidare att detta kan vara avgörande inte bara för skolprestationen som sådan utan också för barnens framtida mentala hälsa och socioekonomiska status i vuxen ålder.

171 Lpfö-18, s. 5.

172 Lpfö-18, s. 6.

173 Regeringen 2015.

174 Skolinspektionen 2018.

175 Skolinspektionen 2018, s. 6.

176 Skolinspektionen 2018, s. 6.

177 Skolinspektionen 2017, s. 5.

178 Skolinspektionen 2017, s. 5.

179 Persson, B. & Persson, E. 2012, s. 29.

180 Lutz, K. 2009.

181 Gräf et al. 2019.

PEDAGOGISK DOKUMENTATION OCH BEDÖMNING

Den pedagogiska dokumentationen används i dag som en del i det systematiska kvalitetsarbetet¹⁸² i vilket såväl utvärdering som bedömning ingår.¹⁸³ Enligt Elfström är pedagogisk dokumentation ”ingen enkel metod, utan ett förhållningssätt och arbetssätt som också innefattar komplexa filosofiska och teoretiska perspektiv på demokrati och medborgarskap samt på kunskap, lärande och subjektskapande”.¹⁸⁴ I takt med en ökad grad av marknadsorientering av det svenska skolsystemet¹⁸⁵ har också förskolans verksamhet kommit att påverkas.¹⁸⁶ Vallberg Roth framhåller att barn i dag ständigt möter situationer där deras utveckling och lärande granskas och jämförs, exempelvis i form av tester för språkutveckling.¹⁸⁷

Samverkan och övergångar

Väl utvecklad samverkan mellan förskolan, förskoleklassen, fritidshemmet och grundskolan är central, eftersom barn i fem- till sjuårsåldern byter verksamhetsform ett antal gånger. Barnen förväntas inte enbart lära sig de nya verksamheternas organisation, pedagogiska inriktning och gällande normer, de förväntas också utveckla sociala relationer och sin egen identitet i samband med övergångar från förskola till förskoleklass och fritidshem och därefter till grundskolans årskurs ett. Wilder och Lillvist, som bland annat studerat övergången mellan förskolan och grundskolan, beskriver i en teoretisk modell att lärande, kontinuitet/diskontinuitet, förändring och samarbete är de viktigaste aspekterna så att ett barns ”läranderesor” fortsätter att utvecklas vid olika typer av pedagogiska övergångar. Författarna framhåller också att dessa fyra aspekter interagerar och samverkar över tid.

Av förskolans läroplan framgår det ansvar som åvilade såväl förskollärare, arbetslaget och förskolechefer när denna studie genomfördes:

Inför övergångar ska de berörda skolformerna och fritidshemmet utbyta kunskaper, erfaren-

heter och information om innehållet i utbildningen för att skapa sammanhang, kontinuitet och progression i barnens utveckling och lärande. Det ska även finnas samarbetsformer som syftar till att förbereda barnen och deras vårdnadshavare inför övergångar från förskolan till förskoleklassen, skolan och fritidshemmet.¹⁸⁸

Förskollärarna åläggs ett särskilt ansvar för att uppmärksamma barn i behov av särskilt stöd i samband med olika typer av övergångar. Avsaknaden av nationella riktlinjer för hur övergången mellan förskola och förskoleklass ska genomföras, medför stora variationer och studier visar att det i vissa fall finns väl utarbetade och förankrade rutiner för överlämnandet¹⁸⁹ medan samarbete kring övergången i andra fall helt eller delvis uteblir.¹⁹⁰ I en studie om överlämningar från förskola till förskoleklass betonar Alatalo, Meier och Frank att det kan vara oenighet i tolkningen av sekretesslagar som leder till att pedagogerna i förskolan inte ”ser överlämnandet av information om enskilda barns lärande som en betydelsefull pedagogisk fråga”.¹⁹¹ Endast om barnet sticker ”ut på något sätt, antingen genom att vara sen i utvecklingen eller långt framme i den, ges individuell information”.¹⁹²

Samverkan med vårdnadshavare

Enligt skollagen ska personalen i förskolan kontinuerligt samtala med barnets vårdnadshavare om barnets utveckling.¹⁹³ Utvecklingssamtal som fokuserar barnets utveckling och lärande ska genomföras minst en gång per år. Det övergripande ansvaret för samtalets innehåll, utformning och genomförande åvilar förskolläraren.¹⁹⁴

Samverkan med externa aktörer

För att möta barns olika behov kan förskolans personal av olika anledningar behöva samverka med professioner som ej är anställda på den egna förskolan, exempelvis specialpedagoger som har en central

182 SFS 2010:800, 4 Kap.

183 Vallberg Roth, A-C. 2012; Alasuutari, M., Markström, A-M., & Vallberg Roth, A-C.

184 Elfström, I. 2013, s 115.

185 Bjervås, L-L. 2011; Sjöstrand Öhrfelt, M. 2019.

186 Pramling Samuelsson, I. 2010; Alasuutari, M., Markström, A-M. & Vallberg Roth, A-C. 2014.

187 Vallberg Roth, A-C. 2010.

188 Lpfö 10 rev 2016, s 13.

189 Gannerud, E. & Rönnerman, K. 2006.

190 Ackesjö, H. 2012.

191 Alatalo, T., Meier, J. & Frank, E. 2014, s 46.

192 Alatalo, T., Meier, J. & Frank, E. 2014, s 46.

193 SOU 2010:800, kap.8, 11§.

194 Lpfö 10, rev16, s. 13; Lpfö 18 s. 17.

placering i kommunen. Det kan också gälla externa aktörer såsom medicinskt utbildad personal, logoped, psykologer med flera. Samverkan mellan förskola och barnhälsovård är inte reglerad i form av lagar eller förordningar men ett väl fungerande samarbete framhålls av Socialstyrelsen kunna utgöra ett viktigt stöd när förskolan upptäcker att ett barn kan behöva särskilt stöd. Samtidigt poängteras att "Vid samarbete som rör enskilda barn måste alla kontakter mellan barnhälsovård och förskola godkännas av föräldrarna".¹⁹⁵

TEORETISKT PERSPEKTIV

Inom samhällets utbildningsinstitutioner finns ett antal kollektiv, hierarkiskt ordnade eller om vi så vill subinstitutioner, var och en med sina praktiker. Kännetecknade för en institution är att den styrs av lagar, regler, normer och värden men också av sin historia och traditioner. Inom den *kulturellt-kognitiva inriktningen av institutionsteorin* utgör gemensamma klassifikationssystem och kategorisering varje institutions grundpelare.¹⁹⁶ Det innebär att när individer skapar mening hos objekt och aktiviteter inom en institution är språket ett centralt verktyg. Begreppen och klassifikationssystemen blir utmärkande för institutionen och tas efter hand för givna. Douglas poängterar att institutioner är laddade med både sociala och politiska influenser och att dessa styr vårt minne och vår uppmärksamhet så att en överensstämmelse med övriga relationer som råder inom institutionen uppnås.¹⁹⁷ För att förstå eller förklara de handlingar som förekommer räcker det inte med att enbart analysera objektiva förhållanden, det är också nödvändigt att aktörens personliga tolkning av dem involveras i analysen.¹⁹⁸

I föreliggande studie är förskolan och den miljö som skapas där i fokus. Av alla barn i Sverige i åldern ett till fem år är 84 procent inskrivna i förskolan.¹⁹⁹ De flesta barn tillbringar således flera timmar varje dag tillsammans med andra barn och vuxna än sina föräldrar och eventuella syskon. Utvecklingspsykologiskt innebär detta "att utvecklingen av till exempel barnets självtillit och dess tillit till andra direkt påverkas av människor utanför familjen,

och utanför föräldrarnas kontroll".²⁰⁰ Författarna poängterar vidare att ju äldre barnet blir desto mer betydelsefull blir kommunikation och pålitlighet när individen ska skapa en trygg anknytning.²⁰¹ Utvecklingen av tilltro till den egna förmågan liksom tillit till andra och skolan som samhällsinstitution har visat sig vara betydelsefulla delar för individen i ett livsperspektiv.²⁰² En inkluderande lärmiljö kan här utgöra en bidragande faktor.²⁰³

Under förskoleåldern lägger barnet grunden för sitt framtida förhållningssätt till auktoriteter som exempelvis pedagoger i förskolan, lärare i skolan och framtida chefer. Under de här åren skapas också grunden för hur man umgås i jämbördiga relationer så som syskon emellan, mellan barnen i kamratgruppen etc. Att lära sig hur man ska förhålla sig både i jämbördiga relationer och i relation till auktoriteter är viktigt för att barnet ska klara kommande utvecklingsuppgifter i skola, kamratkretsar och arbetsliv.²⁰⁴

Med stöd i en transaktionell modell för att förstå och beskriva barns utveckling, är "barns utveckling över tid ett resultat av ett pågående samspel mellan individens förutsättningar och den omgivande miljön".²⁰⁵ Det innebär att miljön och individen påverkar varandra hela tiden och står i ett reciprokt förhållande till varandra. Detta gäller på alla nivåer, exempelvis också för samhället i stort i form av familje- och skolpolitik. Förskoleavdelningens personal har ett stort inflytande över och ansvar för hur den miljö som präglar verksamheten utvecklas. Samtidigt har de att beakta gällande lagar och regler för verksamheten. Då "barnet och dess omgivande miljö påverkar varandra i en *transaktionell process*" (kursivering i original)²⁰⁶ krävs en lyhördhet hos förskolans personal för barnens olika behov av omvårdnad och stimulans. Allt hänger ihop, individen är en del av ett sammanhang i sin miljö, individen påverkar miljön och miljön påverkar individen i en ständigt pågående överföring. Vid exempelvis beteendeproblematik hos ett barn blir det då tydligt att fokus bör ligga på att ge hjälp och stöd för hur barnet ska klara av att hantera de situationer som utlöser det oönskade beteendet. Ett konsekvent undvikande av vissa situationer leder troligen inte till att barnets eller miljöns förmåga ökar.

195 Socialstyrelsen 2014, s. 35.

196 Douglas, M. 1986.

197 Douglas, M. 1986, s. 91.

198 Scott, W. R. 2008, s. 57.

199 <https://skl.se/skolakulturfritid/forskolagrundochgymnasieskola/forskolafritidshem/forskola/faktaforskola.3292.html>; hämtad 2019-01-28, kl. 09:13.

200 Broberg, A. 2015, s. 46.

201 Broberg, A. 2015, s. 129.

202 Se exempelvis Rothstein, B. 2013.

203 Persson, B. & Persson, E. 2016.

204 Broberg, A. 2015, s. 61.

205 Broberg, A. 2006, s. 300.

206 Broberg, A. 2006, s. 76.

I den här studien har den kulturellt-kognitiva inriktningen av institutionsteorin och en transaktionell modell för analys av data gett möjligheter att studera hur förutsättningar för lärande och utveckling hos individen och i samspel med andra beskrivs. Genom en analys av de begrepp, klassifikationssystem och kategoriseringar som framkommer i det insamlade datamaterialet har vi studerat hur samverkan beskrivs, hur attityder och värderingar kommer till uttryck i form av kulturella faktorer.

SYFTE

Syftet är att kartlägga vilken typ av anpassningar som görs i förskoleverksamheten, hur dessa anpassningar dokumenteras, följs upp och kommuniceras samt vilken informationsöverföring som sker i samband med barnens övergång till förskoleklassen.

METOD

I steg ett av studien har samtliga avdelningar på de förskolor som ingår i programmet ombetts att fylla i en self-report med fyra frågeställningar varav de två första var uppdelade i underfrågor a till e.²⁰⁷ Informationsbrevet och frågeformuläret mailades till de lokala processledarna i respektive kommun för vidare befordran till berörda förskolor. Genom att välja metoden self-report fick vi i första skedet en bild av förskolläraernas erfarenheter av och uppfattningar om genomförda anpassningar i verksamheten. Frågeformuläret innehöll också frågor gällande vilka externa samarbetsaktörer och hur anpassningar i verksamheten dokumenteras, följs upp och överförs vid övergångar.

För att erhålla en beskrivning så nära verkligheten som möjligt har därefter fokusgruppsintervjuer genomförts, en i vardera kommunen dvs. totalt tre intervjuer. Fokusgrupp som metod innebär att en grupp som leds av en moderator diskuterar ett givet ämne för att undersöka personernas föreställningar, attityder, kunskaper och värderingar gällande det aktuella ämnet.²⁰⁸ Förskollärare på de avdelningar som ingår i programmet och som besvarat frågeformuläret, förskolechefer (rektorer) och specialpedagoger har ingått i fokusgrupperna, dock i olika omfattning i de respektive kommunerna. Komplet-

terande material har också samlats in i form av dokument som antingen nämnts i self-reporten eller som berörts under intervjuerna.

Genom en kombination av de två metoderna har i första läget en kartläggning erhållits utifrån deltagarnas egna beskrivningar. Otydligheter och frågor som blev en följd av det i steg ett inskickade materialet, har sedan ställts under fokusgruppsintervjuerna. Det innebär att i det andra steget har mer riktade frågor kunnat ställas, följdfrågor, preciseringar och förtydliganden liksom konkreta exempel har efterfrågats.

RESULTAT

29 förskoleavdelningar från tre olika kommuner skickade in material. Av dessa angav fyra att de inte har eller har haft barn i sina barngrupper som de känt oro för när det gäller någon del av barnets utveckling och lärande under de senaste tre åren. Tre av dessa avdelningar anger dock att de samverkar med externa aktörer för att möta specifika barns behov. 25 avdelningar anger att de gör eller gjort anpassningar orsakade av oro för social/emotionell problematik medan knappt hälften, 14 avdelningar, anger att de gör eller gjort anpassningar orsakade av oro över kognitiv problematik. I enstaka fall anges att anpassningar görs eller gjorts av andra orsaker som fysiska och medicinska behov liksom behov knutna till språk för nyanlända och barn med annat modersmål än svenska.

De anpassningar som görs anges nedan, rangordnade efter förekomst i enkäterna.²⁰⁹ Nummer ett förekommer flest gånger.

Anpassningar orsakade av oro över kognitiv utveckling hos barnet/barnen:

1. Bildstöd och TAKK,
2. Barngruppens storlek,
3. Extra personal, specialpedagog, en-till-en-instruktioner,
4. Språkliga anpassningar, exempelvis flytta barnet till språkförskola, logoped, språk, rim och ramsor. Dessutom anges hörselhabilitering, tydliga pedagoger, utvecklande material, miljön.

Anpassningar orsakade av oro över social/emotionell utveckling hos barnet/barnen:

207 Self-report, självvärdering, självskattning, självrapportering. Begreppen är vanligast förekommande inom psykologi och medicin och kan delas in i två kategorier; dels utvärdering av olika typer av organisationer och institutioner, dels värdering av egna kunskaper och färdigheter. I detta arbete används begreppen synonymt. Vi använder också begreppet enkät när vi refererar till de svar som förskoleavdelningarna skickat in. Se Sundström, A. 2014.

208 Widbeck, V. 2010.

209 Samtliga numererade listor som förekommer i texten med referens till enkätsvaren är rangordnade efter förekomst i enkäterna. Det innebär att nummer ett förekommer flest gånger, nummer två näst flest gånger osv.

1. Mindre grupper,
2. Bildstöd, tecken, exempel som ges är samtal kring kompisskap med bildstöd, struktur med bildstöd,
3. Miljön anpassas,
4. Rutiner, exempel som ges är samma matplattor, förändrad bordsplacering,
5. Extra personal,
6. Pedagog i närheten,
7. Förändrad placering, specialpedagog, ökad kontakt med vårdnadshavare, ökat deltagande av pedagog i lek, tydlighet i lekar, dramalek, aktivitetskort, uppmärksamma det positiva, förhållningssätt hos personal, samverkan med externa, anpassa påklädningssituationen, språkotek, tips från hörselhabilitering och habilitering, ändra verksamheten för att höja barnets status, utökad tid i förskolan, samtal, stöd i sociala situationer, ord på känslor, tydliggörande pedagogik, gruppstärkande aktiviteter.

Alternativ och kompletterande kommunikation (AKK) används som stöd och då främst bildstöd (GAKK) och teckenkommunikation (TAKK). Till sammans med anpassning av barngruppens storlek utgör dessa de två vanligaste anpassningarna som skrivs fram och som också kommer till uttryck i intervjuerna, oavsett om oron gäller den emotionell/sociala eller kognitiva utvecklingen. Dock nämns inte individanpassning av AKK utan snarare att "Det är målsättningen att det ska se likadant ut oberoende av vilken förskola".

Miljömässiga anpassningar är förekommande men nämns inte i enkäterna som en anpassning vid kognitivt stöd.

I enkäterna nämns pedagogernas förhållningssätt som en anpassning enbart i ett av svaren. Däremot ses det som en betydelsefull faktor i förskolemiljön under intervjuerna, dock inte alltid som en anpassning eller särskilt stöd. I fyra enkäter anges "tydliga pedagoger" och "närvarande pedagoger" som en anpassning. Vad det innebär framgår dock inte. Detta gäller också för uttrycket "tydliggörande pedagogik" som förekommer i flera enkäter.

På något sätt är tänket att man anpassar miljön och vårt förhållningssätt, vad vi gör, utifrån barnen och gruppen, istället för att vi försöker trycka in barnen i en mall.

Förhållningssätt beskrivs som att bli samspelade, tycka och agera lika, exempelvis ha *lika ramar, struktur och regler* oberoende av vem barnet möter. Dock uppges att det kan vara svårt och jobbigt att diskutera sådant med kollegor:

Sedan kan jag tycka att det är jobbigt med de här nära kollegorna, man ser att vi har pra-

tat om det och så händer det i alla fall. Vi har diskuterat flera gånger och de verkar med på tåget så ser man att nähä, det gick inte riktigt i dag heller.

Mer sällan diskuteras förhållningssätt i relation till värdegrunden, även om man skulle önska att det fanns tid för sådana samtal. I en av kommunerna har samtliga förskolor utarbetat en begreppslista utifrån material från Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM), i syfte att bidra till en gemensam förståelse för vissa begrepp som rör lärmiljön. I vilken utsträckning listan används aktivt är informanterna osäkra på.

Anpassningar för att skapa lugn och ro är vanligt förekommande och lyfts fram av samtliga kommuner. De anpassningar som görs för specifika barn sägs också vara gynnsamma för alla barn och genomförs i helgrupp. Rangordnade efter förekomst i enkätsvaren anges planering och samarbete i arbetslaget, närvaro av pedagoger, träningsredskap, övergångar mellan olika aktiviteter, trygghet, informationsbok, flexibilitet i verksamheten och gruppansättning utgöra anpassningar för att skapa lugn och ro.

Vi har ju inte pekat ut någon, att det här gör vi för just honom eller henne utan vi anpassar lokalen utifrån det behovet som finns.

Ingen av informanterna i de berörda kommunerna nämner sekretessen som ett hinder i arbetet med barn i behov av särskilt stöd och anpassningar. Den nära kontakten som förskolan har med vårdnadshavare, lyfts fram av samtliga kommuner, som en stor tillgång och möjliggör en god relation:

Vid insatser, vi har ofta möten med föräldrar. I ett rätt så tidigt skede för jag tycker att det är bättre än att vänta. Vi bokar ett möte, lyssnar på vad vi säger, hur ska vi jobba med detta. Så det, jag säger detsamma. Jag kan inte komma på att det varit någon som sagt nej. Utan man är tacksam.

Samarbete och kommunikation

Samarbetet med hemmet betonas vid intervjuerna. Den dagliga kontakten som sker med vårdnadshavare lyfts fram som mycket viktig för att få bästa möjliga utveckling för barnet.

Ett gott samarbete krävs bland annat då insatserna i förskolan sägs behöva gå hand i hand med det som sker i hemmet. Informanterna betonar att det är viktigt att se helheten för barnet ifråga. I intervjuerna framkommer också att det är känsligt och upplevs ofta lite svårt att vid första tillfället berätta för vårdnadshavare att det finns en problematisk situation kring barnet.

Under intervjuerna framförs också en oro för att förskolan kan ha allt för höga krav på vissa barn. De flesta klarar kraven men inte alla. Några barn beskrivs i termer av "icke mogna", att de behöver "öva och träna" och att personalen måste "förbereda" dem för övergången till förskoleklass.

På vilket sätt kommuniceras eventuella anpassningar?

Anpassningar som görs kommuniceras framförallt under föräldramöten, möten med specialpedagog eller logoped. Vikten av kontinuerlig kontakt med logoped och specialpedagog betonas, liksom samtal med vårdnadshavare i form av utvecklingssamtal. Också Instagram förekommer i enkäterna som exempel på hur anpassningar som görs på förskolan kommuniceras till vårdnadshavarna. Vidare beskrivs att anpassningarna "bollas" med specialpedagogen. Kommunikation med specialpedagog uppges också ske via mail.

Pedagogisk ledare gör det tillsammans med avdelningsansvarig pedagog en gång i månaden. Anpassningarna dokumenteras i pedagogisk kartläggning och i handlingsplan samt även i ansökan om tilläggsbelopp om så behövs.

Oberoende av om det rör sig om social, emotionell, kognitiv eller annan orsak till anpassning uppges kommunikationen ske på samma sätt. När det gäller till vem eventuella anpassningar kommuniceras framkommer heller ingen skillnad beroende på orsak. Detta gäller för såväl personer som professioner. I enkätsvaren anges att kommunikation sker med

1. förskolechef,
2. specialpedagog, vårdnadshavare,
3. arbetslaget, barnhälsan, barnen, talpedagog, pedagogisk ledare, stödteam, hörselpedagog, BVC, psykolog, SPSM, ansökan om extra medel, barnen.

I de fall ett barn fått en diagnos ger detta tilläggsbelopp och förs under "extraordinära insatser". Dessa barn skiljer sig från barn som benämns "gråzonsbarn" som får hanteras inom ramen för de resurser som redan finns enligt informanterna. Då "resurs" nämns syftas oftast på en person men "resurs" används också med syftning till olika former av anpassningar. Det kan då röra sig om att exempelvis dela barngruppen, dela in "rum i rummen" eller att dämpa ljudnivån. Barns behov av lugn och ro lyfts fram i två av tre kommuner. Olika anpassningar för att skapa just lugn och ro är lugn musik, lugnt rum, delad barngrupp och fördelning av barn vid matbordet.

Hur och på vilket sätt anpassningar kommuniceras och till vem varierar men det är tydligt att det sker i samverkan med flera professioner. Specialpedagogen och förskolechef (rektor) är de som kontaktas i första hand när det gäller särskilt stöd och anpassningar. Specialpedagogen observerar, ger råd och stöd till arbetslaget. Förskolechefen informeras och förslag på anpassningar förankras hos chefen, som sedan ansvarar för budgeten. Såväl i enkäterna som under intervjuerna påpekar informanterna att det är en gemensam process i nära samarbete och med återkoppling, också till vårdnadshavare.

Vi stämmer av. När ska vi titta på det här till nästa gång. Så bokar vi upp tid även med förälder så de är inkluderade.

Dokumentation

Analysen av det samlade datamaterialet visar en osäkerhet och brist på samsyn om vad som ska dokumenteras och vilken information som ska överlämnas i samband med barnens övergång till förskoleklass. Informanterna uttrycker att förskolans läroplan är svår att tolka. Några menar att de inte kan utvärdera verksamheten utan att följa de enskilda barnens utveckling medan andra framhåller att de inte ska se till de enskilda barnen utan enbart till verksamheten. Olika beskrivningar av vem dokumentationen är till för och hur den skall hanteras förekommer dels mellan kommunerna men också mellan olika informanter inom en och samma kommun. Anpassningar görs i första hand genom att konsultera specialpedagog som observerar och ger råd. Av enkätsvaren framkommer att eventuella anpassningar dokumenteras på följande sätt:

1. handlingsplan (som också benämns som åtgärdsprogram, verksamhetsplan och systematiskt kvalitetsarbete i enstaka fall),
2. skriver ner,
3. dokumentation, enskild dokumentation, dokument som följs upp och utvärderas, observationer,
4. film, reflektionsmallar, specialpedagogen gör anteckningar, mötesblock.

Tre avdelningar svarar att de inte dokumenterar anpassningar som görs.

... var dokumenterar vi de extra anpassningarna? Ingenstans! När systematiskt utvärderar vi dem? Istället för det här som vi är väldigt duktiga på i förskolan, att följa med och ändra fokus på en timma. Alltså, vi är verkligen lyhörda.

Det framkommer att det saknas tydliga rutiner för dokumentation av de vardagliga anpassningar som sker kontinuerligt medan informanterna är eniga om att det finns ett behov av dokumentation. Frågor som lyfts är vad som händer med den informationen som finns i pedagogernas huvud när någon slutar och vilka konsekvenser detta får.

Ofta så sker ju de här små anpassningarna, de är ju så små, man tar något ord nästan på gården tillsammans med i arbetslaget och så gör man en ändring. Så man gör ju hela tiden utvärderingar, och man gör ändring och man gör utvärdering och man gör ändring, men det dokumenteras inte. Och frågan är, när gör man analysen?

I en av kommunerna används SchoolSoft för dokumentationen. Informanterna är positiva till detta hjälpmedel.

... innan vi fick "skolsoft", har vi inte haft något system. Så när X slutade som förskollärare försvann alla hennes anteckningar som hon hade i byrålådan, hemma.

Barns utveckling dokumenteras i högre grad än det som rör förskolans arbetssätt. Detta sker via fotografier som visar vad de klarar vid olika åldrar, dessa foton kan till exempel sättas in i barnets portfolio om sådan finns. Bristen på tid för dokumentation framhålls i samtliga intervjuer, liksom att det brister i uppföljning av det enskilda barnets utveckling.

En svårighet som sägs påverka verksamheten negativt är att ordinarie personal får "täcka upp" för personal som är frånvarande. Detta lyfts som ett problem och något som gör att "dagarna försvinner" och att tiden inte räcker till. Resultatet beskrivs som att inte allt hinns med. Detta sägs också drabba barn i behov av särskilt stöd då resurspersonen som är insatt som "resurs i gruppen" inte enbart kan fokusera på att stödja det specifika barnet.

En handlingsplan kan skrivas för såväl hela gruppen som för enskild individ. I en av kommunerna lyfts att man upplever det som ett dilemma att fokusera på det enskilda barnet för att få kunskaper om dess utveckling utan att göra bedömningar av barnens förmågor, det vill säga, att de är skyldiga att dokumentera enligt skollagen men inte skall bedöma.

Jag funderar på det här med skollagen, att det står att man ska kolla varje individuellt barn. Samtidigt är det ju faktiskt verksamheten som ska, alltså, vad säger man, det är inte barnet som ska bedömas. Det är ju faktiskt verksamheten. Vi får ju inte bedöma barn, enskilda barnet.

Av datamaterialet framgår att samtliga anpassningar följs upp på samma sätt oberoende av om anpassningen grundas i kognitiva eller sociala/emotionella svårigheter. Uppföljning sker "tillsammans i arbetslaget" och vanligtvis under avdelningens planeringstid. Specialpedagogen är oftast involverad på något sätt vid uppföljningen. Uppföljning äger rum kontinuerligt medan dokumentation av uppföljningen uttrycks mer diffust. Uttryck som används i detta sammanhang är "vi checkar av", "stämmer av" och "kollar av", vilket kan ske både i skrift och muntligt. Av enkäterna framkommer att anpassningar följs upp vid "avdelningsmöten, kontinuerliga möten med specialpedagog och vid barnhälsosamtal". Det är "arbetslaget som utvärderar utifrån sina anteckningar" eller "specialpedagog" då i form av en handlingsplan. Förskolechefen beskrivs vara med vid behov liksom vårdnadshavare. Ibland sker uppföljningen tillsammans med externa aktörer som då är inkopplade.

Under samtliga intervjuer framkommer att informanterna upplever att det är svårt att se resultat av insatserna. I den kommun som infört reflektionsmallar upplevs detta positivt och ger ett gott stöd:

Vi har infört avstämningsperioder, det har vi fyra stycken under året, där de lämnar in och så skriver vi i ett annat dokument utifrån våra strategier. Det här bygger ju från avstämningsperiod till avstämningsperiod som sedan ligger i vår kvalitetsredovisning.

Externa aktörer

Externa aktörer anlitas för samarbete om barn vid behov av stöd. Här nämns såväl barn/elevehälsa, stödteam, talpedagoger, habilitering, hörsel- och dövverksamheten, sjukgymnast och BUP. I en intervju nämns även socialtjänsten. Vid utredningar anlitas psykolog och specialpedagog. I en av kommunerna framhålls återkommande att när en pedagogisk utredning initieras görs den av en centralt placerad specialpedagog.

Enligt samtliga uppgiftslämnare är det vanligast att förskolan ber vårdnadshavare att kontakta BVC och att BVC som i sin tur kan ta ärendet vidare så att fler aktörer anlitas. I en kommun framkommer dock att kontakt även kan tas med förskolan från BVC. Förskolan får oftast information genom vårdnadshavare gällande externa aktörers medverkan. Även i detta sammanhang lyfts vikten av god kontakt och samverkan med vårdnadshavare fram. I en av kommunerna finns en samtyckesblankett som vårdnadshavare får underteckna om de tillåter att förskolan tar kontakt direkt med externa aktörer.

Övergång till förskoleklass och fritidshem

När det gäller informationsöverföring mellan förskola och skola gällande eventuella anpassningar och särskilt stöd framkommer i enkätsvaren att detta sker genom:

1. Överskolningsdokument;
2. Samtal med handlingsplan som underlag;
3. Blanketter eller dokument (som kan fylls i av/eller görs i samverkan mellan vårdnadshavare, förskolepersonal och specialpedagog);
4. Fysiska möten, överskolningsmöte (personal och vårdnadshavare som möter F-klasslärare) och besök;
5. Utredning lämnas över. Blanketter för extra anpassningar.

Föräldrars ansvar anges i en enkät och under en intervju i en av kommunerna, framkommer att "det har legat på föräldrarnas ansvar att informera skolan". Överlag anges vikten av en god föräldrasamverkan också i detta sammanhang. Sekretess är inget som påverkar informationsöverföringen negativt. Samtyckesblanketter beskrivs förekomma i de fall då så behövs. Vanligaste förekommande gällande blanketter och dokument är att de fylls i, eller görs, i samverkan mellan såväl föräldrar som förskolepersonal och specialpedagog, och sedan skickas vidare till skolan.

Återkoppling efterfrågas från både förskola och förskoleklass. Detta förekommer dock inte i alla kommuners förskolor. I en kommun framkommer att det inte förekommer längre vilket informanterna beklagar då det gav förståelse för varandras jobb. I en annan kommun framhålls att den pedagog som skall ta över i F-klassen kommer och hälsar på i förskolan. Förhoppningen är att informationen som överförs skall bidra till att det inte blir något glapp, utan att personalen i förskoleklassen vet vad som är extra viktigt att tänka på för att fortsätta stärka det aktuella barnets utveckling och ta vid där förskolan avslutar. Under intervjuerna i två av kommunerna uppges att de centralt framtagna dokument som ska fyllas i vid övergång mellan förskola och förskoleklass inte ger tillräcklig eller väsentlig information. Det som efterfrågas är mer fokus på verksamheten men också mer på individnivå.

Tester och kartläggningar kan ligga till grund för information som ges vid övergångar. Förskolan gör bland annat språkliga kartläggningar av barnen. Under en intervju framkommer dock viss tveksamhet angående testernas vara eller inte vara:

Är det okej att testa, Alltså, är det inte lite uråldrigt att göra kartläggningar egentligen. Om man går tillbaka, är det inte lite omodernt? Kan man inte lära känna barnen på andra sätt kring våra situationer?

Inkludering

Av det samlade datamaterialet framkommer en osäker och varierande förståelse av vad en inkluderande verksamhet i förskolan innebär. Vid ett flertal tillfällen uttrycker informanterna upplevelsen av svårigheter i mötet med barns olikheter.

Vissa barn, får man säga att de skulle vara någonstans där de får mer specialiserad hjälp? Rent krasst, det skulle finnas förskolor, de som har kanske diagnoser, de får vara och verkligen får stöd för sina, alltså det här är inte bara hörsel, det här är ju annat.

Vissa barn i förskolan tar ju mer tid. Det är redan i förskolan. Samtidigt måste de få göra det. Man är olika som person och alla ska inte vara inom det här normala, utan alla måste ju få vara olika.

Olika typer av anpassningar görs i helgrupp men att insatsen bottenar i ett specifikt barns behov, blir synligt i intervjuerna, till exempel "Den extra anpassningen med hörselkåpor på stationerna byggde ju på ett barn så då får ju alla vara med på det för det var ju så pass bra". Men också möjligheterna med inkludering lyfts fram.

Jag tänker, förskolan är en enda stor pågående anpassning hela tiden. Det är det som är så härligt.

Jag tänker också på de barnen som har kraft och driv. Att låta dem få lite mer utrymme så att de får med sig de här svaga barnen. Att använda dem. Att fånga kraften också. /.../ Hur utmanar vi dem?

Informanterna framhåller förskolans uppdrag att ge stöd och stimulans så att alla barn utvecklas och lär men också svårigheten då barnen upplevs ha allt för olika behov.

DISKUSSION

Samtliga kommunrepresentanter lyfter fram att de utgår från "barnens bästa", vilket också föreskrivs i skollagen ska vara rättesnöre för förskolans verk-

samhet.²¹⁰ Våra analyser indikerar dock att det råder osäkerhet om begrepps innebörd, vilka lagar och regler som gäller och hur kommunala direktiv ska tolkas.

Brist på tid

Argumentet att *tid* saknas är återkommande, inte enbart i den här studien.²¹¹ Under samtliga intervjuer påtalas att tid för reflektion saknas, tid för dokumentation saknas liksom tid för gemensamma diskussioner. I en av kommunerna har det aktuella förskoleområdet tagit fram ett gemensamt reflektionsdokument. Dokumentets formuleringar sägs ge stöd först för den enskilde att fokusera i den egna reflektionen för att sedan utgöra ett underlag vid gemensamma diskussioner. Personalen har också arbetat fram en gemensam lista över vad man kallar centrala begrepp. Ett sådant arbete ger inte bara stöd till den enskilde, det ger också tillfälle för diskussioner, tolkningar och förståelse som kan leda till en gemensam förståelse av uppdraget.

Få beskriver pedagogen som ”redskap” i arbetet vid anpassningar. Inom den medicinska forskningen framhålls vikten av att iaktta hur barnen interagerar med varandra i leken för att tidigt upptäcka tecken på exempelvis autism och att då också ge stöd.²¹² Ingen nämner att tids- eller resursbrist skulle vara orsak till att man inte hinner, kan observera eller interagera i barnens aktiviteter.

I datamaterialet framträder tydliga skillnader mellan kommunerna men också mellan företrädarna i en och samma kommun. Våra data visar således, i likhet med skolinspektionens rapport,²¹³ att den likvärdighet som föreskrivs i skollagen²¹⁴ inom varje skolform, oavsett var i landet den anordnas, har brister.

Olika orsak till anpassning men likartade åtgärder

Intressant att notera är att de anpassningsåtgärder som oftast lyfts fram i de skriftliga svaren är ”mindre grupp och alternativ och kompletterande kommunikation”. Detta oavsett om oron härrör från en

social, emotionell eller kognitiv problematik. Redan 1997 fann Persson att det förekom någon form av standardlösningar i de insatser som genomfördes för elever i behov av särskilt stöd oavsett orsak till den problematik som visade sig i elevens interaktion med lärmiljön.²¹⁵ Samma fenomen återfanns i de åtgärdsprogram som Ljungblad, Norlund och Strömberg studerade i en svensk kommun 2013.²¹⁶

Bildstöd beskrivs i datamaterialet framförallt som ett arbetssätt i form av tydliggörande pedagogik. Alternativ kommunikation kan användas dels i form av teckenstöd (TAKK), dels i form av bildstöd (GAKK) som ofta har ett kognitivt syfte. I hälften av enkätsvaren anges att man inte varit orolig för barns kognitiva utveckling under de tre senaste åren. Generellt framkommer under intervjuerna språklekar, rim och ramsor som en del av verksamheten. En god språklig förmåga, såväl impressiv (förståelseförmåga) som expressiv (uttrycksförmåga), är av stor vikt sett såväl utifrån en social aspekt som en kognitiv, både under förskoleåren och för att senare nå måluppfyllelse i grundskolan. Den viktiga diskussionen kring mål och syfte med alternativa kommunikationsformer verkar gå förlorad i de studerade verksamheterna. Vid överlämnande beskrivs vikten av att diskutera bildernas utformning så att det ”ser likadant ut” i förskolan och förskoleklassen.

Språket som kulturbärare

Det är med språkets hjälp vi människor uttrycker såväl strukturer som praktiken.²¹⁷ När, som i den här studien, olika befattningshavare visar exempel på en rad områden där *olika* uppfattningar om verksamheten och dess innehåll, regler och rutiner, råder kan detta få långtgående konsekvenser för verksamheten och i slutändan för de barn som deltar i den. Förståelse av begreppet inkludering är ett tydligt sådant exempel där de intervjuade företrädarna ger uttryck för olika förståelse av begreppet och av vad det innebär i deras respektive verksamheter. Någon ger en bild av att ”Då får ju de andra lida för det direkt. Om hon är inkluderad, det blir ett störmoment” medan andra uttrycker ”... man anpassar miljön och vårt förhållningssätt, vad vi gör, utifrån barnen och gruppen, i stället för att vi försöker trycka in barnen i en

210 SFS 2010:08, 1 kap. §10.

211 Se exempelvis Skolinspektionen 2018.

212 Gräf et al. 2019.

213 Skolinspektionen 2018.

214 SFS 2010:800, 1 kap. §9.

215 Persson, B. 1998.

216 Ljungblad, B., Norlund, A. & Strömberg, M. (2013).

217 Douglas, M. 1986.

mall". Såväl Krischler, Powell, Pit-Ten Cate²¹⁸ som Persson och Persson²¹⁹ poängterar betydelsen av hur vi förstår begreppet och dess innebörd då det är centralt just ur aspekten att detta avspeglas i vårt handlande i det dagliga arbetet.

Förskolan, en inkluderande verksamhet?

I självrapporteringen kommer pedagogernas bemötande och förhållningssätt längst ner på listan över vilka anpassningar som är mest vanliga. Under intervjuerna uttrycker dock informanterna att de är väl medvetna om hur värdegrund påverkar barn och verksamheten men poängterar samtidigt att det är svårt att finna tid till att diskutera frågor som rör barn, inkludering och värdegrund i arbetslaget. Frågan är vad tidsbrist egentligen handlar om. Arbetsätt och förhållningssätt kan upplevas svårt att diskutera då det handlar om en själv, ens egen etiska kompass och det krävs mod för att konfrontera en kollega vars bemötande inte stämmer överens med förskolans värdegrund.

Fyra av de avdelningar som besvarat frågeformuläret uppger att de inte gjort några anpassningar av verksamheten under de tre senaste åren. En förklaring till detta kan vara att det är så naturligt för personalen att anpassa verksamheten och dess innehåll till barnen olika behov att de inte definierar det som anpassningar. I samtliga fyra enkäter finns dock exempel på anpassningar eller externa aktörer som anlitas. En annan tolkning skulle kunna vara att barnen får anpassa sig till den rådande verksamheten.

Det finns risker med den brist på samsyn och förståelse av uppdraget som framkommer i studien. Ett framträdande exempel är frågan om det enbart är verksamheten som ska dokumenteras och utvärderas eller om detta också gäller det enskilda barnets utveckling. En näraliggande fråga är hur överlämnande till förskoleklassen ska ske. Tolkningsutrymmet och oklarheter i förskolans läroplan som ofta framhålls vara orsaken till osäkerhet för förskolans personal, kan leda till att insatser fördröjs eller uteblir. Barn som fått fungerande anpassningar under förskoletiden riskerar att behöva uppleva ett misslyckande, kognitivt eller socialt, innan adekvata åtgärder återigen sätts in i förskoleklassen. Därför är den skrivning och precisering av olika befattningshavares uppdrag och ansvar som framkommer i den sedan första juli 2019 gällande läroplanen välkommen. Förskolans personal behöver ges rimlig tid och

möjlighet att sätta sig in i och diskutera den förändrade läroplanstexten och de konsekvenser för deras respektive verksamheter som den bör få. Risken är annars, som Douglas²²⁰ poängterar, att personalen fastnar i de vanor, mönster och erfarenheter som genom tradition finns inbyggda i verksamheten.

Ett väl fungerande demokratiskt samhälle bygger på tillit och det är i förskolan som grunden till barnets tillit till sig själva och andra, utanför den närmaste familjen läggs.²²¹ Alla barn måste få möjlighet att utveckla empati, resiliens, nyfikenhet och beredskap att möta förändringar redan i förskolan. Ansvar för att detta blir möjligt vilar inte bara på förskolans pedagoger och ledning. Lokala politiker och personal på den kommunala förvaltningsnivån måste också ta sitt ansvar när det gäller att skapa rimliga förutsättningar för personalen att förverkliga den likvärdiga förskola som föreskrivs i skollagen och förskolans läroplan, liksom i Barnkonventionen. Frågan handlar ytterst om vilket samhälle vi vill ha. Det är dagens barn som kommer att forma framtidens samhälle.

REFERENSER

Ackesjö, H. (2012). Solidarity – to Whom? Perspectives of solidarity in the border-land between preschool and school. I E. Johansson & D. Berthelsen (red.) *Spaces for Solidarity and Individualism in Educational Research*, ss. 83–98. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Alatalo, T, Meier, J & Frank, E. (2014). Överlämningar från förskola till förskoleklass. *Forskning om undervisning och lärande*, (13) ss. 30–52

Alasuutari, M., Markström A-M., & Vallberg Roth, A-C. (2014). *Assessment and documentation in early childhood education*. London: Routledge.

Bjervås, L.-L. (2011). *Samtal om barn och pedagogisk dokumentation som bedömningspraktik i förskolan: en diskursanalys*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.

Broberg, A. (2006). *Anknytningsteori: betydelsen av nära känslomässiga relationer*. (1. utg.) Stockholm: Natur & Kultur.

218 Krischler, M., Powell, J. W. & Pit-Ten Cate, I. 2019.

219 Persson, B. & Persson, E. 2012; 2016.

220 Douglas, M. 1986.

221 Broberg, A. 2015.

- Broberg, A. (2015). *Klinisk barnpsykologi: utveckling på avvägar*. 2., rev. utg. Stockholm: Natur & Kultur.
- Douglas, M. T. (1986). *How institutions think*. 1. ed. Syracuse, N.Y.: Syracuse University Press.
- Elfström, I. (2013). *Uppföljning och utvärdering för förändring: pedagogisk dokumentation som grund för kontinuerlig verksamhetsutveckling och systematiskt kvalitetsarbete i förskolan*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet, 2013. Stockholm.
- Gräf, C., Hoffmann, I., Diefenbach, C., König, J., Schmidt, M. F., Schnick-Vollmer, K., Huss, M. & Urschitz, M. S. (2019). Mental health problems and school performance in first graders: results of the prospective cohort study ikidS. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 2019, 28(10), pp 1341–1352
- Gannerud, E. & Rönnerman, K. (2006): *Innehåll och innebörd i lärares arbete i förskola och skola. En fallstudie ur ett genusperspektiv*. Göteborgs universitet: Studies in Educational sciences 246.
- Johansson, E. M. (2016). *Det motsägelsefulla bedömningsuppdraget – En etnografisk studie om bedömning i förskolekontext* (akademisk avhandling). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Krischler, M., Powell, J.W. & Pit-Ten Cate, I. (2019). What is meant by inclusion: On the effects of different definitions on attitudes toward inclusion. *European Journal of Special Needs Education* 34(5), pp 632–648.
- Lindgren Eneflo, E. (2014). *Dokumentationens dilemman: förskollärare samtalar om pedagogisk dokumentation*. Licentiatavhandlingar i Pedagogiskt arbete, Licentiatavhandlingar i Pedagogiskt arbete.
- Ljungblad, B., Norlund, A. & Strömberg, M. (2013). *Samforskning i projektet Soligast – delrapport 1*. Borås: Institutionen för pedagogik, Högskolan i Borås.
- Lutz, K. (2009). *Kategoriseringar av barn i förskoleåldern: styrning & administrativa processer*. Diss. Lund: Lunds universitet, 2009. Malmö.
- Läroplan för förskolan: Lpfö 18*. (2018). Stockholm: Skolverket.
- Läroplan för förskolan: Lpfö 98. Reviderad 2016*. (2016). Stockholm: Skolverket.
- Ljungblad, B. Norlund, A. & Strömberg, M. (2013). *Samforskning i projektet Soligast – delrapport 1*. Borås: Institutionen för pedagogik, Högskolan i Borås.
- Persson, B. (1998). *Den motsägelsefulla specialpedagogiken: motiveringar, genomförande och konsekvenser: delrapport från projektet Specialundervisning och dess konsekvenser (SPEKO)*. Diss. Göteborg : Univ. Göteborg.
- Persson, B. & Persson, E. (2012). *Inkludering och måluppfyllelse: att nå framgång med alla elever*. 1. uppl. Stockholm: Liber.
- Persson, B. & Persson, E. (2016). *Inkludering och socialt kapital: skolan och ungdomars välbefinnande*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Pramling Samuelsson, I. (2010). Ska barns kunskaper testas eller deras kunnande utvecklas i förskolan? *Nordisk barnehageforskning*, 3(3), 159–167.
- Regeringen (2015). *Regleringsbrevändring 2015-04-09. U2015/2142/GV*
- Rothstein, B. (2013). De som inte har, inte älskar och inte är. I J. Strömbäck (red.). *Framtidsutmaningar: det nya Sverige* (s. 177–188). Stockholm: Framtidskommissionen, 2013, s. 177–188.
- Scott, W. R. (2008). *Institutions and organizations: Ideas and interests*. 3. ed. Thousand Oaks, California: Sage.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Sveriges Riksdag.
- Sjöstrand Öhrfelt, M. (2019). *Ord och inga visor: konstruktioner av förskolebarnet i kunskapsekonomin*. Diss. (sammanfattning) Växjö: Linnéuniversitetet.
- Skolinspektionen (2017). *Förskolans arbete med barn i behov av särskilt stöd*. Kvalitetsgranskning 2017 Diarienummer: 400-2016:209
- Skolinspektionen (2018). *Slutrapport, Förskolans kvalitet och måluppfyllelse – ett treårigt regeringsuppdrag att granska förskolan*. Regeringsrapport 2018. Diarienummer: 2015:3 364.
- Socialstyrelsen (2014). *Vägledning för barnhälsovården*. Socialstyrelsen Artikelnummer 2014-4-5

Sundström, A. (2004). *Självvärdering som metod för att mäta måluppfyllelse via prov*. Umeå universitet: BVM nr 3, 2004

Vallberg Roth, A- C. (2010). Bedömning i förskolans och skolans individuella utvecklingsplaner. I: C. Lundahl & M. Folke-Fichtelius (red.) (2010). *Bedömning i och av skolan: Praktik, principer, politik* (49–67). Lund: Studentlitteratur.

Vallberg Roth, A- C. (2012). Different forms of assessment and documentation in Swedish preschools. *Nordic Early Childhood Education Research*, 5(23), s 1–18.

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

Wilder, J., & Lillvist, A. (2018). Learning journey a conceptual framework for analyzing children's learning in educational transitions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26:5, pp 688–700.

INKLUDERANDE LÄRMILJÖER – AUTONOMI, SOLIDARITET OCH LEK

Susanne Klaar och

Lejonströms förskolor i Skellefteå kommun

INLEDNING OCH SYFTE

Föreliggande studie handlar om vad begreppet *inkluderande lärmiljöer* kan innebära i förskolan. Studien berör dels hur förskollärare i förskolan resonerar kring inkludering utifrån ett didaktiskt perspektiv i sin egen verksamhet och dels hur barnen beskriver att de upplever aspekter av inkludering i sin förskolevardag. Studien tar utgångspunkt i den mångdimensionella förståelse av inkludering²²² som är framskriven i kapitlet ”Att arbeta för en inkluderande skola” vilket inleder denna rapport. Dock har studien en specifik inriktning mot didaktiska aspekter av inkludering i förskolans vardagliga praktik.

Den svenska förskolans läroplan innehåller många formuleringar som visar förväntningar på en mångfacetterad demokratiskt värdebaserad verksamhet. Även om begreppet inkludering inte förekommer som specifikt begrepp läroplanen för den svenska förskolan²²³ så är det inte främmande att tala om inkludering i förskolans pedagogiska verksamhet. Att, som förskollärare, arbeta med inkluderande lärmiljöer i förskolan utifrån ett förskoledidaktiskt förhållningssätt, innebär att erbjuda en demokratisk verksamhet som riktar utbildningen mot såväl autonomi och självständighet som solidaritet och socialisation.²²⁴ Föreliggande studie tar, i analysen, hjälp av didaktisk teori med specifikt fokus på tre funktioner som följs åt i undervisning:

- i) kvalifikation; att fokusera på lärandeprocesser och att barnen ska lära sig ett speciellt innehåll,
- ii) socialisation,
- iii) personlighetsutveckling.²²⁵

I ett förskoledidaktiskt perspektiv på undervisning kan dessa funktioner relateras till det uppdrag som förskollärare har att väva samman utveckling, omsorg och lärande till en helhet i förskolans utbildningspraktik.

Att arbeta med inkluderande lärmiljöer i utbildningssammanhang belyses inte sällan utifrån kompensatoriska utgångspunkter. Det innefattar då exempelvis att planera för och arbeta med att stödja barn som, utifrån utvecklingspsykologiska aspekter, bedöms vara i behov av mer stöd än andra barn och således blir en fråga för specialpedagogiken.²²⁶ Det kan också innebära ett resonemang utifrån organisatorisk uppdelning, för att få till särskilda anpassningar som exempelvis att öka bemanningen eller att planera för barngrupper och lokaler med passande sammansättning och storlek.²²⁷ I föreliggande studie erbjuds möjlighet att vidga förståelsen för vad inkludering kan innebära genom att undersöka vad begreppet betyder för förskollärare i förskolans vardagliga utbildningspraktik.

Syftet med denna tudelade studie är således att utveckla kunskap om vad inkluderande lärmiljöer i förskolan kan innebära utifrån ett praktiskt förskoledidaktiskt perspektiv. Fokus är dels på vad som karaktäriserar förskollärares tal om inkluderande lärmiljöer och dels på de konsekvenser som arbetet med inkludering skulle kunna få för barns möjlighet att lära, utvecklas och socialiseras. Mer specifikt behandlas följande frågeställningar:

1. Hur resonerar förskollärare om arbetssätt och förhållningssätt, val av material och aktiviteter för att skapa inkluderande lärmiljöer?

222 Se exempelvis Persson och Persson 2016.

223 Skolverket 2018.

224 Klaar och Öhman 2014.

225 Van Poeck och Östman 2019.

226 Nilholm 2006; Persson och Persson 2012, 2016; Sandberg, Lillvist, Eriksson, Björck-Åkesson och Granlund 2010.

227 Persson och Persson 2016.

2. Hur beskriver förskolebarn sina upplevelser av den verksamhet som förskollärarna lyfter fram som inkluderande?

Ambitionen med studien är att, med hjälp av ovanstående frågeställningar, upptäcka vanor och normer som skapas i arbetet med inkluderande lärmiljöer, synliggöra barns upplevelser av dessa vanor och normer samt att lyfta fram didaktiska utmaningar med att utforma lärmiljön utifrån ett förskoledidaktiskt perspektiv.

INKLUDERING I ETT FÖRSKOLE-DIDAKTISKT PERSPEKTIV

Persson och Persson vidgar inkluderingsbegreppet genom att belysa att inkludering behöver innefatta fler dimensioner än tidigare nämnda organisatoriska och/eller individanpassade lärmiljöer samt specialpedagogiska insatser för barn som är i behov av särskilt stöd.²²⁸ Inkludering innebär utifrån detta mångdimensionella perspektiv att ta hänsyn till varje individ, men att individen samtidigt ska kunna uppleva en meningsfull samvaro tillsammans med andra. Det betyder exempelvis att det ska finnas möjlighet för individen att kunna välja att vara med eller inte, men samtidigt se till att skapa en genuin samvaro tillsammans med andra. Nilholm beskriver på liknande sätt ett inkluderande förhållningsätt som grundat i demokratiaspekter i den svenska skolan där karaktäristiska värdefrågor som berör demokrati "har inkludering som sin konsekvens".²²⁹ Inkludering ska, i föreliggande studie, således förstås som ett resultat och en konsekvens av en demokratisk verksamhet.

Att främja autonomi, värdera barns rättigheter högt och lyfta fram vikten av att göra barns röster hörda är viktigt i många länder och således inte unikt för den svenska förskolan, men demokratiska värden som jämställdhet och att låta barns intressen och erfarenheter styra över innehållet i verksamheten framhålls extra tydligt inom det svenska förskoleväsendet. Klaar och Öhman visar i en studie om den svenska förskolans kultur att den, emellanåt tillsammans med andra nordiska länder, karaktäriseras av en tydlig fokusering på demokrati i termer av autonomi, solidaritet och socialisation.²³⁰ En granskning av studier baserade på olika länders styrdoku-

ment för förskoleverksamheter visar att demokratiska värden dels handlar om att barn ska utvecklas som personer och bli autonoma och självständiga, och dels om att främja solidaritet, visa omsorg om andra, ta ansvar och socialiseras in i förskolans kultur genom att lära sig följa förskolekulturella normer och värden. I en norsk studie lyfter Bae fram vikten av att ha ett vidgat förhållningsätt till vad demokrati innebär i en förskolekontext.²³¹ Att tala om demokrati i utbildningspraktiker får inte enbart innebära att barnen ska erbjudas möjligheter att göra egna självständiga val. Det behöver också inkludera solidaritetsaspekter som innebär att visa hänsyn och omsorg om andra i förskolan. Bae varnar också för risken att för många regler och fasta rutiner minskar möjligheterna till acceptans och lekfullhet. Det blir således viktigt att forma en utbildning i förskolan där barnen lär sig att visa hänsyn, ta ansvar och visa omsorg om andra människor, får möjlighet att lekfullt pröva, och också att bli accepterad, visa omsorg om sig själv och ta beslut utifrån egna önskemål.

ATT LYSSNA PÅ BARN'S UPPLEVELSER OCH ÅSIKTER

Correia, Camilio, Aguiar och Amaro²³² har, i en forskningsöversikt som omfattar 36 studier, kartlagt forskning om förskolebarns rätt till delaktighet och att kunna vara med och påverka förskolans utbildning. Forskarna lyfter fram behovet av forskning som fokuserar på barnens röster i studier om barns delaktighet satt i relation till barns lärande. Sandseter och Seland²³³ har exempelvis intervjuat 171 barn i Norge om deras upplevelser av sociala relationer med pedagoger och kamrater i förskolan. I resultatet av studien visas att sociala relationer hänger nära samman med hur barnen trivs i förskolan. I en barnintervjustudie från Finland har Kyrönlampi-Kylmänen och Määttä²³⁴ frågat barnen hur de upplever sin vistelse på förskolan. Resultatet visar att barnen dels lyfter fram förskolan som en plats för lek, med också en plats för kamratskap och en plats att testa gränser på. Trots att över hälften av studierna (21 st) som fokuserar barns rätt att delta och vikten av att lyssna på barnens röster i förskolans praktik har genomförts i de nordiska länderna, Finland, Sverige och Norge, finns inte mycket forskning som undersöker hur möjligheten att delta påverkar lärandet på in-

228 Persson och Persson 2016.

229 Nilholm 2006 s. 35.

230 Klaar och Öhman 2014.

231 Bae 2009.

232 Correia, Camilio, Aguiar och Amaro 2019.

233 Sandseter och Seland 2018.

234 Kyrönlampi-Kylmänen och Määttä 2011.

dividnivå.²³⁵ I föreliggande studie presenterar vi ett möjligt sätt att ta vara på barns upplevelser så att de kan vara till hjälp då förskollärare kritiskt reflekterar över lärmiljöer i förskolan.

ANALYS MED HJÄLP AV DIDAKTISK TEORI OCH FÖRSKOLANS DEMOKRATISKA FÖRHÅLLNINGSSÄTT

Analysen tar ett teoretiskt avstamp i didaktisk teori där undervisningens funktioner i termer av i) personlighetsutveckling, ii) socialisation och iii) kvalifikation fungerar som verktyg i analysprocessen.²³⁶ Undervisningens personlighetsutvecklande funktion förstås som tillfällen då förskolläraren riktar sin undervisning mot att barnen ska lära sig om sin egen person, uttrycka känslor, göra val och utveckla sin identitet och växa som människa. Den socialiserande funktionen som undervisning har innebär att förskolläraren exempelvis riktar undervisningen emot att barnen ska lära sig visa solidaritet mot andra, visa omsorg om kamrater och lära sig umgås och leka med varandra, ta hand om varandra och följa normer och regler. Undervisningens kvalificerande funktion innebär att förskolläraren i sin undervisning fokuserar på att barnen ska berätta, förklara och utveckla intellektuell och/eller praktisk förståelse om ett innehåll.²³⁷ Vid en analys med hjälp av dessa funktioner blir det dock viktigt att påpeka att funktionerna alltid samverkar och är integrerade i varandra, vilket innebär att även om förskolläraren i en undervisningssituation väljer att lyfta fram en av funktionerna i förgrunden följer de andra funktionerna med i bakgrunden.

Undervisningens funktioner kopplas till förskolans praktik genom att utgå från det som Klaar och Öhman presenterar som karaktäristiskt för den svenska förskolan i termer av ett demokratiskt förhållningssätt som innefattar att främja autonomi, att utveckla solidaritet och att socialiseras till att följa förskolekulturella normer och regler som karaktärsdrag inom den svenska förskolan.²³⁸ I analysen relateras karaktärsdraget autonomi teoretiskt till undervisningens personlighetsutvecklande funktion emedan karaktärsdragen solidaritet och att socialiseras till att följa normer och regler relateras till undervisningens socialiserande funktion. Den kvalificerande funktion som undervisningen kan riktas mot, lyfts i analysen fram som det ämnesinnehåll som förskollärarna och/eller barnen talar om.

Inkluderande lärmiljöer ska i föreliggande studie således inte förstås som en förutfattad idé om att det handlar om miljöer i behov av specifika och unika specialpedagogiska förändringar anpassande till individers specifika, kognitiva och unika behov. Utifrån syftet att skapa större kunskap om vad inkluderande lärmiljöer kan innebära i förskolans undervisningspraktik synliggörs i analysen i stället vad inkluderande miljöer kan innebära för barns möjligheter att utvecklas, att visa omsorg och att lära.

METOD OCH GENOMFÖRANDE

Den linjära processen genom studien

En första intervjustudie med förskollärare planerades och genomfördes av Susanne Klaar med hjälp av samtalspromenader. Beslut att genomföra samtalen i form av promenader togs utifrån det specifika intresset av att samtala om förskolans olika platser, rum och material som inkluderande lärmiljöer. Resultatet från samtalen visade på förskollärares olika sätt att förhålla sig till och arbeta med inkludering i förskolan. Med utgångspunkt i resultatet funderade vi som ansvariga för studien (forskare från Högskolan i Borås samt rektorer och specialpedagog från Skellefteå) tillsammans vidare över hur ett barnperspektiv skulle kunna tas, där barnen skulle få möjlighet att ge uttryck för sina upplevelser kring någon del av det som förskollärarna tidigare beskrivit. Efter noggrant övervägande beslutades att en av de kritiska aspekterna (socialisationsaspekten) skulle passa bra som innehåll för samtalen med barnen, dels eftersom socialisation är en viktig funktion i utbildningen, men som emellanåt tenderar att hamna i bakgrunden som en följemening, och dels för att samtalen med barnen inte skulle bli alltför omfattande. Rektorer och specialpedagogen ansvarade för urval av barn från förskolor i kommunen. Tillsammans utvecklades frågor att ställa till förskolebarnen för att få reda på hur barnen upplever socialisation och solidaritet i form av "kamratskap". Barnens utsagor var tänkta att på det viset ge barns perspektiv på det som förskollärarna beskriver att inkluderande lärmiljöer kan innebära i förskolans utbildning. I följande avsnitt beskrivs genomförandet mer utförligt.

235 Correia et al. 2019.

236 Van Poeck och Östman 2019; se även Biesta 2006.

237 Van Poeck och Östman 2019.

238 Klaar och Öhman 2014.

Urval av förskollärare och barn

Fyra förskollärare på fyra olika förskolor intervjuades med hjälp av samtalspromenader. Två förskolor var små, med enbart en eller två avdelningar, varav en förskola var gammal och en var nyare. Den äldre förskolan hade stora ytor och många små rum inomhus men liten utegård, medan den nyare förskolan hade små ytor inomhus och större utomhusmiljö. Den tredje förskolan var en större nyrenoverad förskola med sex avdelningar, varav en avdelning var anpassad för barn i behov av särskilt stöd. Den fjärde förskolan var en äldre förskola med tre avdelningar. Urvalet skedde som ett strategiskt urval där så olika förskolor som möjligt valdes ut för att få en stor spridning och bredd.

Inom upptagningsområdet finns det totalt 24 förskolor som är uppdelade på tre olika områden med varierande socio-ekonomiska förutsättningar, och med varsin rektor. Urvalet av barn som deltog i de strukturerade samtalen byggde dels på att barnens förskolor låg i olika rektorsområden och dels på att samtalet skulle vara praktiskt möjligt att genomföra. Tre rektorer och en specialpedagog ansvarade för genomförandet av samtalen. För att samtalen skulle vara möjliga att genomföra valdes barn som hade förmåga att kunna uttrycka sig verbalt och dessutom både ville delta och fick vårdnadshavare tillåtelse att delta. Det fanns inledningsvis en tanke att också samtala med barn med funktionsnedsättning. Tyvärr blev det inte möjligt att få med något av dessa barn i studien eftersom de inte hade förmåga att kommunicera verbalt, men också eftersom innehållet i samtalen skulle vara svårt för barnen att förstå och resonera kring. Totalt har strukturerade samtal skett med tolv barn; sex flickor och sex pojkar, alla mellan fyra och fem år. Fyra av barnen hade annat modersmål än svenska.

Samtalspromenad med förskollärare

Före samtalspromenaderna informerades om studiens syfte och förskollärarna gav skriftligt samtycke till att delta. Förskollärarna tilldelades en surfplatta vid början av promenaderna och erbjöds på det viset möjligheten att ta bilder på de miljöer de ville samtala om. Klerfelt beskriver hur samtalspromenader (walk-and-talk conversations) kan bidra till stora möjligheter för respondenter att förklara sina resonemang genom att beskriva exempel och visa, för dem viktiga, miljöer.²³⁹ Under tiden som en vandring runt i förskolans lokaler genomfördes ställdes

frågor till förskollärarna om miljöerna och de valde på egen hand ut de miljöer de ville samtala om. Samtalspromenaderna genomfördes vid en tidpunkt på dagen då det inte fanns några barn i lokalerna. Varje samtal tog cirka 60–70 minuter. Namnen på förskollärarna är fingerade.

Strukturerade samtal med förskolebarn

När frågorna till barnen formulerades försökte vi tänka på att det skulle vara öppna frågor och att det skulle vara frågor som gav kompletterande och värdefull information.²⁴⁰ Önskan var att barnen skulle ge en inblick i hur de upplever sin förskoleverksamhet med specifikt fokus på sociala aspekter av inkluderande lärmiljöer, och den avslutande frågan handlade om vad barnen tyckte var roligast att göra på förskolan. Före genomförandet av samtalen skickades ett informationsbrev till vårdnadshavarna med information om syftet och hur barnens utsagor skulle bearbetas. Vårdnadshavarna lämnade sedan sitt samtycke. En vårdnadshavare hörde av sig i ett e-postmeddelande där hen godkände barnets medverkan och uttryckte en önskan att få del av slutrapporten och en annan kontaktade berörd rektor via telefon.

Pedagogerna på respektive barns förskola hade förberett barnen på besöket. När vi träffade barnen frågade vi inledningsvis om de hade fått information om att vi skulle komma och att vi gärna ville ha ett samtal med dem. Vi frågade också barnen ytterligare en gång om de ville delta i samtalet och vi berättade för dem att vi skulle spela in samtalet. Alla barnen var positiva till att delta. För att barnen skulle få likvärdiga förutsättningar för intervjun valde vi att inleda med att läsa en bok ur serien Kompisböcker²⁴¹ där begrepp som samarbete, kompis, hjälpas åt och att alla behövs lyfts. På detta sätt fick även barnen med annat modersmål större förutsättningar att förstå innehållet i vårt samtal. Varje samtal med barnen varade ca 20–30 minuter. Barnen och de rektorer och/eller den specialpedagog som deltog i samtalen kände varandra sedan tidigare, vilket vi anser underlättade öppenheten i samtalet. Pojkarna som deltar benämns i resultatet som P1, P2, P3, P4, P5 samt P6, och flickorna benämns som F1, F2, F3, F4, F5 samt F6.

Vi kan i efterhand se att frågorna till barnen emellanåt framstod som något svåra att svara på och vi upplever att det var svårt att veta om barnen förstod och/eller fick tillräckligt med tid att tänka efter. Vid transkriberingen konstaterades att vi vid ett flertal tillfällen kunde ha inväntat svar, ställt frågan igen,

239 Klerfelt 2017.

240 Bengtsson och Hägglund 2014.

241 "En liten kompisbok" skriven i samarbete mellan författarna Linda Palm och Lisa Sollenberg, utgiven på Natur&Kultur.

eller omformulerat den. Vid vissa av samtalen upplevde vi även att tekniken störde då barnen visade intresse för telefonen som vi använde som inspelningsapparat. Trots dessa svårigheter har samtalen med barnen gjort resultatet både rikare, mer intressant och mer komplext.

ANALYS AV MATERIALET FRÅN SAMTALSPROMENADERNA

I den inledande analysen togs den svenska förskolans demokratiska förhållningssätt²⁴² som en preliminär utgångspunkt där en grov gruppering gjordes utifrån det samtalsinnehåll som tenderade att handla om individuella aspekter (exempelvis självständighet) och det som mer riktades mot att handla om sociala aspekter (exempelvis kamratskap). Denna gruppering förfinades och fördjupades efter hand som analysen fortskred. Analysen ledde slutligen fram till olika, men lika viktiga, didaktiska förutsättningar som förskollärarna anser krävs för att göra det möjligt för barnen att utvecklas som personer, klara sig själva, socialiseras, visa solidaritet och lära (utveckling, omsorg och lärande). Dessa didaktiska förutsättningar kopplas teoretiskt i analysen också till de utbildningsfunktioner som Van Poeck och Östman²⁴³ beskriver; personlighetsutveckling, socialisation och kvalifikation.

Analys av materialet från samtalen med barnen

Utifrån den kritiska aspekten av normer och värden kring solidaritet och socialisation som växte fram i analysen av samtalspromenaderna med förskollärarna gick vi vidare med att försöka få med barnens röster i materialet. Samtalen med barnen var tänkta att vara riktade emot barnens upplevelser av möjligheter att vara inkluderade i vardagsaktiviteter i förskolan, i termer av socialisation och solidaritet. De i förväg planerade frågorna fokuserade därför främst på hur utbildningen i förskolan gör det möjligt för barnen att socialiseras, visa omsorg om andra och utveckla solidaritet.

RESULTAT

Resultatet från samtalspromenaderna med förskollärarna har tematiserats i områden som presenterar olika aspekter av vad inkluderande lärmiljöer kan

innebära utifrån de sätt som förskollärarna beskriver sina verksamheter. I direkt anslutning till temat presenteras också barnens upplevelser och åsikter om lärmiljöer utifrån innehållet i det specifika temat.

Kännetecknande för resultatet som helhet är att förskollärarna inte talar om sin undervisning som uppdelad med vissa tider för lärande och vissa tider för omsorg och/eller egen utveckling. Den första övergripande analysen av samtalspromenaderna synliggör två demokratorienterade aspekter. Talet om inkluderande lärmiljöer kännetecknas av ett fokus på i) autonomi och personlig utveckling; att barnen ska utvecklas som personer, klara sig själva, kunna ta egna beslut och kunna välja, och ii) solidaritet och socialisation; att barnen ska lära sig visa omsorg om andra, hjälpa till, att tänka på andra och ta hand om varandra. Att erbjuda lärmiljöer som skapar möjligheter för barn att utvecklas till självständiga individer vävs i samtalen samman med att lära sig ett anpassat kunskapsinnehåll, och att visa omsorg om andra kan handla om att lära sig nya saker genom att ingå i nya kamratkonstellationer. Vi har därför valt att inte specifikt lyfta fram aspekter som handlar om undervisningens kvalificerande funktion. Dessa aspekter finns givetvis med i bakgrunden i samtalen om undervisningen, men vi betraktar dem som att de följer med i arbetet med personlig utveckling och socialisation.

”Autonomi” – Inkluderande lärmiljöer med en personlighetsutvecklande funktion

I denna del av resultatet presenteras de sätt att förhålla sig till, och tala om, inkluderande lärmiljöer som fokuserar på att bidra till barns autonomi och självständighet, göra det möjligt för barn att välja själva och att kunna ta egna beslut. Inledningsvis presenteras utsagor om inkluderande lärmiljöer som handlar om att alla barn ska kunna använda miljöerna på egen hand. Här används begrepp som tillgänglighet och tillåtande. Avslutningsvis presenteras förskollärarnas utsagor som riktar sig mot att anpassa miljöerna genom att variera dem utifrån barns olika behov, intressen, erfarenheter och ålder.

TILLGÄNGLIGA OCH JA-SÄGANDE MILJÖER

Miljöerna skall vara tillgängliga för alla. Det handlar exempelvis om tillgänglighet till såväl inomhus- som utomhusmiljön, även om ett barn sitter i rullstol. Att

242 Klaar och Öhman 2014.

243 Van Poeck och Östman 2019.

exempelvis göra det möjligt för barnen att ta sig till gungorna på ett så enkelt sätt som möjligt, och att material inomhus är tillgängligt för barnen. Miljöerna ska också vara tillåtande på ett sätt som gör att barnen har möjlighet att använda det material som är tillgängligt utan att pedagogerna är med och bestämmer.

Men här [i duplorummet] är ju allt tillåtet att använda, det är tillgängligt höjdmässigt och så vidare... inga krångligheter. (Anneli)

Resultatet visar också hur miljöer främst bör vara tillåtande "ja-sägande" miljöer. De regler som finns måste vara tydliga och enkla för barnen att förstå.

De [barnen] får gå hit fritt. Det här är ett rum som används väldigt ofta! [...] Så har dom papper dom får ta, det brukar ligga mer tillgängligt och det tycker jag också är viktigt. (Petra)

Tillåtande och tillgängliga miljöer bidrar således främst till att barnen får möjlighet att utvecklas som egna och självständiga individer som inte behöver be någon vuxen om hjälp hela tiden, men det finns också spår av kvalificerande funktioner i förskollärarnas tal om inkluderande lärmiljöer, vilket visar sig som att exempelvis lära sig att bygga saker av duplo.

VARIERANDE MILJÖER

Att erbjuda varierande lärmiljöer innebär att ta hänsyn till barns olika önskemål, intressen, erfarenheter, behov och ålder.

Att förändra och anpassa miljöer utifrån barns önskemål, intressen och erfarenheter

För att vara inkluderande behöver lärmiljöerna vara föränderliga och kunna anpassas så att barnen exempelvis inte behöver plocka ihop och ställa i ordning varje dag, utan kunna fortsätta hela veckan med samma sak. Det innebär exempelvis att miljöerna kan se olika ut från dag till dag:

Det behöver inte bli färdigt, att dom sitter och limmar och klipper och så och så hinner dom inte klart, det finns kvar i morgon, ligger kvar på samma ställe du kan fortsätta där, du behöver inte plocka bort det. Och det tycker vi att det har varit ännu mer att de har kunnat inte ha brått och göra något hastigt. Dom vet att jag får lämna det här. (Petra)

Lärmiljöerna i förskolan behöver också vara av olika storlek. Ibland vill förskollärarna erbjuda miljöer

där alla barn kan vara med vilket kan innebära omöblering eller att ta bort avgränsningar:

Och det är så bra för att det är ett rum där alla kommer och går både de yngre och äldre och det är liksom aldrig något tjafs. (Anneli)

Vid andra tillfällen krävs flera små och avgränsade miljöer där bara några få kan vara, för att på det viset dela upp den stora barngruppen:

Här har vi lite så man kan komma undan om man vill, ett litet hörn. (Cecilia)

Även när det gäller att erbjuda en variation av olika miljöer finns spår av undervisningens kvalificerande funktion. Det handlar exempelvis om att det gäller att ta utgångspunkt i barnens intressen för att inspirera dem i sitt lärande, och att variera miljön utifrån det som verkar vara intressant för tillfället. Om barnen är intresserade av exempelvis dinosaurier så kan förskolläraren lätt spinna vidare på det. Förutom att lyssna in vad barnen pratar om eller leker mycket med, så gäller det också att utmana barnen utifrån deras intresse. Petra uttrycker önskemål om att ha en mer utmanande utemiljö med större möjligheter att klättra eller leka nya lekar.

Miljöer för individuella behov och ålder

Förskolans lärmiljöer behöver också se olika ut beroende på barnens olika individuella behov. Vissa barn behöver ha miljöer där det går att få lugn och ro i en ibland avskalad och tyst miljö:

Så får dom sitta här, de som behöver lugn då blir det en lugn matsituation för dem för det är så ljudisolerat. Eller sätt dig och rita, låt lugnet komma lite. Jag tycker att på många förskolor är det så mycket grejer, leksaker, som sätts upp på väggar, alltså det kan bli ganska jobbigt. (Petra)

Andra barn behöver ha stimulerande lärmiljöer med olika former av sinnesupplevelser:

Här har vi det här lilla huset också för de barnen som inte ser så bra att känna vart det tar slut och rumsuppfattning. (Frida)

I ovanstående utsaga synliggörs också den kvalificerande funktionen då Frida talar om att barnet lär sig en rumsuppfattning. Att exempelvis ha hyllor som är högre upp som enbart de äldre/längre barnen når är ett genomgående sätt att hantera självständighetsaspekter. Där förvaras exempelvis svårare spel eller saxar. På de lägsta hyllorna förvaras enklare pussel och det som de yngsta/kortaste barnen får använda.

Så vi tänker att det barnen kan nå, det är tillåtet. Och det som är högt upp det som man inte når det är inte OK, det är frökensaker (Cecilia).

Samtidigt som man vill att de flesta ska ha tillgång till väldigt mycket så finns det vissa praktiska saker som ändå måste ... det måste få styra. [...] Här längst ner har vi alltid saker som är lämpliga, vi har lådor som är lämpliga också, för de här yngsta. De lättaste pusslen längst ner. Sen stiger det i svårighetsgrader (Anneli).

[...] för att beroende på hur stor du är så når du olika saker. Du kanske inte har förmågan att fråga efter, men ser du det så kan du ta för dig. Det tycker jag också är viktigt att tänka på (Petra).

Även här följer en kvalificerande funktion med i resonemanget som innebär att barnen lär sig pussla, och spela spel. I förskolläraryrket synliggörs dessutom hur barnen kan lära sig mer om sig själv som en individ genom att bli erbjuden ett hjälpmedel; exempelvis att ta sig upp i en vagn på egen hand eller lära sig att klä sig korrekt utefter väderlek med hjälp av bildstöd.

Då förskolans lärmiljöer utformas utifrån olika åldrar på barnen synliggörs också en riktning som handlar om att längta framåt i livet:

Barnen vet att wow nu är jag på avdelningen för 3–6-åringar, och nu så får jag klippa med saxen. (Cecilia)

eller

Nästa år är jag i "storbarnsgruppen", då ser dom fram emot att komma dit, det är lite kul att ha något att längta efter. (Anneli)

Genom att placera vissa saker lite högre upp tränas också språket, eftersom det innebär att de yngsta/kortaste barnen får möjlighet att öva språket då de ber om hjälp. Här finns dock en skillnad mellan förskolorna som beror på om det är åldersblandade grupper eller om det är åldersindelade grupperingar. Då förskolan har åldersindelade grupper förväntas barnen (tre till sex år) att klara av att hämta pussel och spel på egen hand, vilket gör att barnen inte är i behov av någon vuxen, och klarar på det viset att på egen hand hantera de problem som uppstår.

Sammanfattningsvis kan det sätt som förskollärarna talar om inkludering på förstås som lärmiljöer som är anpassade för olikheter av varierande slag, med en riktning mot att barnen ska klara sig själva och bli autonoma. Det finns möjlighet till stor valfrihet, variation av eget valda aktiviteter och hög

förmåga till anpassning, och det finns också möjligheter att lära om ett speciellt ämnesinnehåll, till exempel språk och rumsuppfattning. Det som vi anser sticka ut något i materialet är "åldersnormen". Det är vanligt att tala om indelningen av barnen i åldersgrupper men hur ålder, längd och mognad relaterar till varandra blir oklart. Är ålder samma sak som längd? Är längd samma sak som mognad? Är mognad samma sak som ålder?

Även om utemiljön inte får så mycket utrymme i denna studie är det värt att notera att innemiljön förväntas vara ganska säker och anpassad med farliga saker på de översta hyllorna. Utemiljön däremot talas om som överdrivet säkerhetsanpassad och det finns önskemål från förskollärare om exempelvis högre klätterleksaker utomhus som utmanar barnen.

Barnens upplevelser av att utvecklas och göra val

Ovanstående sätt att planera för och arbeta med inkluderande miljöer med stort fokus på autonomi, självständighet och individanpassning får givetvis konsekvenser för barnens möjlighet att delta och lära i förskolans verksamhet. Trots att samtalen med barnen från början medvetet riktades mot det innehåll av resultatet som handlar om solidaritet och socialisation framkommer utsagor från barnen som synliggör upplevelser av individuella val och önskemål. Något som lyser starkt i analysen av de strukturerade samtalen med barnen är vikten av att få möjlighet att leka och att välja vad leken ska innehålla, hur leken ska gå till och när leken ska ske. Att leka rollekar, till exempel polis och tjuv eller mamma, pappa, barn tillsammans med goda kamrater är innehåll som barnen upplever som roliga. En övervägande del av barnen uttrycker att leka är det roligaste i förskolan. I något fall framkommer också att rita och måla samt att använda iPads som roliga aktiviteter. När det gäller åldersnormen, och indelning av barnen i åldersgrupper, bekräftar en av pojkarna det som en av förskollärarna beskriver när det gäller att längta efter något:

L (lärare): Vilken grupp är du med i då?

P2 (4 år): Hararna

L: Varför är du med i den gruppen, vet du det?

P2: Snart är jag med i grävlingsgruppen, när jag fyller fem, det är dom som ska fylla, dom som ska bli fem! (P2 4 år)

Barnens möjlighet till autonomi och egna val framkommer också då frågan om det går att välja vem man vill leka med lyfts av förskolläraren vid samtalet. Flertalet av barnen uttrycker att det bara är att gå därifrån, eller leka med någon annan, om man inte vill vara med.

L: Kan man välja vem man kan leka med?

P4: Ja det kan man.

L: Men om du inte vill eller kan vara med vad gör du?

P4 då frågar jag.

L: men om du inte vill vara med vad gör du då?

P4: Då går jag någon annanstans, till ett annat rum.

L: om du inte vill leka, vad gör du då?

P5: Då går jag och äter.

L: Om ni leker och så vill inte du vara med, hur gör du då?

F6: Men jag kan ju leka något annat. Jag behöver inte vara med, jag vill bara göra som jag tycker, om jag vill vara med i den.

L: Men blir inte kompisarna ledsna om man går därifrån?

F6: Men jag kan ju säga att vi kan leka sen.

Således finns det oftast en stor valmöjlighet hos de barnen som deltar i samtalen att självständigt bestämma om de vill delta i leken eller inte. Två av pojkarerna har dock en något avvikande mening:

L: Om din kamrat vill leka med dig men du inte vill leka med honom, vad gör du då?

P6: Leker med honom ändå!

L: Kan det vara så att man inte vill, men att man måste ändå?

P6: Ja.

P1: Visst har du sett den där tavlan som är helt vit? [...] där brukar vi ha lappar och fröknarna får välja vad vi ska leka med, eller vi får välja själva. Men oftast brukar fröknarna välja. [...]

L: Får man välja vem man vill leka med?

P1: Fröknarna kan välja på tavlan, vilket barn, det kan vara två eller tre barn.

Något som således framträder i nästan alla barns ut-sagor handlar om vikten av lekmöjligheter, men med valfrihet. I slutet av nästa avsnitt kopplas barnens upplevda möjligheter till individuella och autonoma val i leken till sociala aspekter av inkluderande lärmiljöer.

”Solidaritet” – Inkluderande lärmiljöer med en socialiserande funktion

Analysen av förskollärarnas utsagor synliggör talet om ett arbete i barngrupperna med att uppmana barnen att hjälpa någon annan. Det kan handla om att knäppa någons jacka, få hjälp att studsa på en studsmatta eller hjälpa till att laga mat.

Det är alltid någon som ska ha hjälp med nåt. Då kan man säga [till barnet] kan nån hjälpa

dig och så kan nån komma på att ja men den kan det här. Då har man också fått fram och lyft deras förmågor så dom vet att Kalle är jät-tebra på att dra upp dragkedjan, så jag frågar honom. (Cecilia)

Barnen får hjälpa till att till exempel göra egen fruktsallad när de fyller år och bjuda dom andra barnen på. (Petra)

De få regler som lyfts fram av förskollärarna finns oftast för att främja solidaritet och omsorg om andra. Även om det exempelvis finns individuella möjligheter för barnen att spara konstruktioner och fortsätta bygga nästa dag så fungerar fredag som en rivdag på en av förskolorna. Då plockas allt som byggts ner för att det ska bli möjligt för andra barn att bygga nästa vecka. Flera av reglerna synliggör omsorg om de yngre barnen. På en av förskolorna finns cykelregeln:

Cyklarna dom använder man på förmiddagen. Inte på eftermiddagen. Av flera anledningar; det är ju här det går att cykla och var är småbarnen och leker? Det är här! Och dom [småbarnen] ska i och ur sandlådan och så kommer cyklarna, vi känner att vi inte vill ha det så hela dagen. (Cecilia)

En annan aspekt av solidaritet handlar om att göra det möjligt för barn med olika behov, ålder, erfarenheter, intressen och kön att mötas.

Här kommer man ju åt med rullstolen [...] och så kan vi vara här vid sandbordet, och de andra barnen är här och leker tillsammans. (Frida)

Det finns också vissa tillfällen då barnen delas in slumpmässigt i olika grupper genom lottdragning. Grupperna får sedan leka tillsammans på en bestämd plats som förskollärarna bestämt.

Då införde vi ”kompiskort”, som vi kallar det... vi har ju pratat mycket om vänner och kompisar och så där. Då gjorde vi så att vi delade in sju blå lappar och sju gula [...] så sa vi att dom här dom ska gå till hemmet (en speciell lekmiljö) och så vände man upp korten. (Cecilia)

Förutom att lära sig leka med andra barn framkommer i detta fall även en kvalificerande aspekt som handlar om att barnen, då de leker med andra kamrater och i andra miljöer än de brukar, lär sig nya saker och får pröva på annat än det vanliga. En ytterligare aspekt av solidaritet som lyfts fram av förskollärarna är vikten av att kunna få möjlighet att vara med utifrån sin egen förmåga. Det handlar dels om att få lov

att vara med men det handlar också om att vara efterfrågad och att bli uppmärksammad som kamrat.

När något barn är efterfrågat av de andra, medräknad på något sätt [...] då kan det kännas att det här måste vara inkluderande, det är ju möten som behövs i olika sammanhang. (Frida)

Sammanfattningsvis kan förskollärarnas tal om inkludering när det gäller främjande av solidaritet förstås som att det är viktigt att se sig själv som en person som kan hjälpa andra. Det krävs också specifik hänsyn till de yngre (små) barnen där regler används för att ta styra verksamheten. Det krävs dessutom specifik styrning från förskollärarnas håll emellanåt, dels genom att planera aktiviteter där barn med olika behov, intressen och erfarenheter möts på lika villkor, och dels planera för en fysisk miljö som ge barn möjligheter att mötas.

Det som vi anser sticker ut något i materialet är talet om "att kunna". Det är givetvis viktigt att alla barn ska kunna delta men hur det relaterar till vad barnen vill och vad barnen får lov till blir oklart. Denna kritiska aspekt blir ytterligare intressant i analysen av barnens utsagor kring deras upplevelser av social inkludering och solidaritet.

Barnens upplevelser av att hjälpa och få hjälp

Ovanstående sätt att planera för och arbeta med inkluderande miljöer med fokus på solidaritet och socialisation får självklart konsekvenser för barnen möjlighet att delta och lära i ett socialt perspektiv. Barnen beskriver att alla som behöver får hjälp. När barnen kommer in på vad hjälpen handlar om kan det innebära att få hjälp av någon:

När jag ska knäppa där bak[...] då når jag inte. Då kan jag fråga någon annan kompis (F6).

Både P6 och F2 beskriver att det också går att be fröken om hjälp med att hämta ner något tungt som barnen inte klarar av på egen hand. Ibland behöver andra kamrater på förskolan hjälp med något som de inte kan:

Att sätta fast legogubbarna [...] hon kan inte förstå hur hon ska sätta dit dem, hon kan inte sätta dit dom så att det funkar (F4),

och:

(Kamrats namn) behöver hjälp att ta ner en teckning (P5).

Här framkommer flera exempel på hur denna hjälp ges i leksituationer, både i bygg/konstruktionslek och i rollekar. Förutom att hjälpa någon som behöver hjälp kan det också handla om en önskan att kunna hjälpa till, att vara behövd och att kunna bidra; exempelvis i köket:

Jag brukar göra grönsakerna, inte maten, och duka fram mackorna och smöret (P1).

Det visar sig i barnens utsagor att solidaritet och omsorg ofta handlar om att hjälpa de yngre, de som inte kan eller behöver tröst:

Jag hjälper småbarnen ganska mycket [...] dom gör illa sig ganska mycket" (F5).

Utöver att hjälpa någon som inte kan gå det också att hjälpas åt för att något ska gå vidare:

Vi hjälptes till med att göra snöhögar och vi gjorde det ganska snabbt för vi hjälptes åt (P4),

eller för att barnen tillsammans kan klara en uppgift bättre:

Att färglägga grejer. Hon är bättre på att hålla inne färgerna och jag är bättre på att hålla ute färgen – vid linjen (F4).

Förutom kopplingen till att ge och få hjälp kan inkludering också handla om att få lov att vara med eller att vara medräknad. I de fall barnen talar om att inte alla får vara med, handlar det antingen om de yngsta "bebisarna" som inte får vara med för att de förstör, eller att det är någon som bråkar och därför inte får vara med. Ett av barnen presenterar också en praktisk lösning på hur det går att leka fler:

L: finns det tillfällen när bara några få får vara med?

F6: Nej, alla får vara med när vi leker. När vi leker mamma, pappa, barn, då har vi lärt oss en ny sak för det kan också vara kompisar. Det behöver inte vara en mamma och en pappa och tre... en bebis och två barn.

L: Kan det vara kompisar också i en familj?

F6: Man kan ju också leka att man har kompisar som hälsar på, då kan man vara mycket fler.

Resultatet pekar på att det finns goda möjligheter för barnen att utveckla solidaritet med fokus på att hjälpa de som är i större behov av hjälp, och det som barnen berättar ligger här helt i linje med det som förskollärarna beskriver. Resultatet visar också att det som förskollärarna vill lyfta fram som inkluderande lärmiljö i termer av solidaritet, att känna sig

behövd och att kunna delta även syns i barnens svar. Att hjälpa någon som behöver hjälp, att trösta eller att få lov att hjälpa till verkar också vara väsentligt för barnen som deltagit i samtalen.

DISKUSSION

Att skapa inkluderande LEKmiljöer

Vi vill inledningsvis i diskussionen påminna om att ett resultat som lyser fram starkt vid analysen av barnens utsagor är vikten av att få möjlighet att leka. I resultatet kring autonomi lyftes vikten av att kunna välja vad man vill leka med, hur man vill leka och när man vill leka fram, och i resultatet kring solidaritet och socialisation kompletteras autonomi med vikten av att kunna välja vem/vilka man vill leka med. När det gäller solidaritet och socialisation framkommer också, vid analys av samtalen med barnen, vikten av att få lov att hjälpa till, att få hjälp ibland och att känna sig behövd. För barnen verkar det vara självklart att man får vara med i leken om man vill. Om barnen inte vill vara med så kan de välja att gå därifrån, hitta på något annat. Kanske passar inte leken, eller kanske passar inte tiden?

Med hjälp av det demokratiorienterade inkluderingsbegreppet²⁴⁴ som används i denna rapport blir det möjligt att kritiskt granska de funktioner som undervisningen i förskolan har,²⁴⁵ och vad som blir möjligt för barnen att lära. När det gäller deltagande i social lek visar resultatet, å ena sidan, hur barnens autonomi och självständighet får företräde. Detta leder till viktiga didaktiska frågor att ta hänsyn till för pedagogerna, för att kunna guida barnen vidare. Vet barnen exempelvis vad de tackar nej till? Pedagogerna behöver se till att barnen möter variationer i undervisningen, och barnen behöver öva sig på strategier och andra vägar. Om barnet väljer att leka ensam eller lämna leken finns en risk att barnet inte får möjlighet att socialiseras, exempelvis när det gäller att öva sig på att kompromissa eller att lyssna in och av andra. Å andra sidan är det förskolans uppdrag att arbeta aktivt med allas rätt att vara olika och erbjuda variationsrika miljöer vilket torde innebära att barnen med all rätt ska ha möjlighet att välja självständigt och att besluten ska bli accepterade, så länge de faller inom demokratins ramar.

Att utgå från barns intresse och att lyssna in deras önskemål är givetvis en stor utmaning när det handlar om att inkludera barn som exempelvis inte använder verbalt språk. Resultatet från förskollä-

nas utsagor där innebörder av inkluderande lärmiljöer klargörs visar denna svårighet när det gäller att inkludera de yngsta barnen och att inkludera barn med någon funktionsvariation. Hur kan pedagogerna veta vad barnen vill om barnen inte kan uttrycka sin vilja? Utifrån resultatet att barnen upplever att de kan välja bort att vara med om de inte vill kan det ju vara så att ett barn som inte har möjlighet att uttrycka sin vilja både får delta och kan delta, men inte vill delta. Med hjälp av Bae kan vi också föra ett resonemang kring vikten av att barnen erbjuds möjlighet att vara tillsammans, socialiseras och ha roligt tillsammans, utan alltför många regler.²⁴⁶ I föreliggande studie verkar inte detta vara ett stort problem eftersom det finns en relativt stor möjlighet för barnen att välja själva, och klara sig själva. Utifrån vårt resultat vill vi dock förtydliga att det inte en självklarhet att ett förskoledidaktiskt förhållnings-sätt som starkt förespråkar autonomi och självständighet leder till att barnen leker mer tillsammans, eftersom de kan välja bort kamrater. Här blir det viktigt för pedagoger i förskolan att kritiskt reflektera kring undervisningens funktioner och på vilka sätt de didaktiska val och bortval som görs leder till olika former av inkluderande lärmiljöer.

Den åldersnorm som framkommer i förskollä-rarnas utsagor är intressant. Vi kan förstå att det ibland behöver finnas möjlighet att organisatoriskt ställa leksaker och annat material på olika nivåer, både för att barn ska nå på egen hand, men också för att barn inte ska skada sig eller för att vissa barn ska få lov att leka med saker som andra barn inte kan hantera. Detta sätt att organisera den fysiska miljön kan dock diskuteras utifrån på vilket sätt lärmiljön blir inkluderande. Även om en ettåring inte behöver ha tillgång till saxar eller det svåraste pusslet så kan det vara problematiskt att placera svåra pussel högst upp på hyllorna eftersom det främst leder till att det är de längsta barnen, inte de äldsta, som får tillgång till materialet. Resonemanget bakom denna organisation av lärmiljöer grundas snarare i utvecklings-psykologi, med fokus på ålder, längd och mognad, än i förskoledidaktik med fokus på barnets behov och möjlighet att delta.

I föreliggande studie valdes att genomföra strukturerade samtal med barn i åldern fyra till fem år som har förmåga att kommunicera verbalt. Vi kan så här i efterhand se att det hade varit värdefullt att även erbjuda barn med funktionshinder eller de allra yngsta barnen att delta och göra sin röst hörd, exempelvis genom återkommande strukturerade observationer eller samtal med föräldrar. Vi vill avslut-

244 Persson och Persson 2016.

245 Van Poeck och Östman 2019.

246 Bae 2009.

ningsvis därför utöver samtal med barn också lyfta fram observationer av barns möten med varandra och de lärmiljöer som förskolan erbjuder, som ett värdefullt arbetssätt för att få syn på de konsekvenser som pedagogernas didaktiska val får. Att planera och genomföra undervisning är en god början men för att få reda på vilket lärande som förskolans miljöer synliggörs med hjälp av varierade metoder, och hänsyn behöver tas till barnens reaktioner och reflektioner kring det som sker.

REFERENSER

- Bae, B. (2009). Children's right to participate – challenges in everyday interactions, *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(3) 391–406, DOI: 10.1080/13502930903101594
- Bengtsson, K. & Hägglund S. (2014). Barns samtal som kunskapskälla i red. A. Löfdahl, M. Hjalmarsson och K. Franzen: *Förskollärarens metod och vetenskapsteori*. Stockholm: Liber AB
- Biesta, G. J. J., (2006). *Beyond learning. Democratic Education for Human Future*. London, United Kingdom: Paradigm Publishers
- Correia N., Camilo C., Aguiara, C. & Amarob F. (2019). Children's right to participate in early childhood education settings: A systematic review. *Children and Youth Services Review* Volume 100, 76–88 <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.02.031>
- Ellen Beate Hansen Sandseter, E. B. & Seland, M. (2018). 4–6 year-Old Children's Experience of Subjective Well-Being and Social Relations in ECEC Institutions *Child Indicators Research* 11, 1585–1601 <https://doi.org/10.1007/s12187-017-9504-5>
- Klaar, S. & Öhman, J. (2014). Children's meaning making of nature in an outdoor-oriented and democratic Swedish preschool practice. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(2), 229–253, DOI: 10.1080/1350293X.2014.883721
- Klerfelt, A. (2017) To author yourself: Teachers in Swedish school-age educare centres describe their professional identity, *International Journal for Research on Extended Education* 5(2), 133–149, <https://doi.org/10.3224/ijree.v5i2.02>
- Kyrönlampi-Kylmänen, T. & Määttä, K. (2012) What do the children really think about a day-care centre – the 5–7-year-old Finnish children speak out, *Early Child Development and Care*, 182(5), 505–520, DOI: 10.1080/03004430.2011.557861
- Nilholm, C. (2006). *Myndigheten för skolutveckling. Inkludering av elever i behov av särskilt stöd – Vad betyder det och vad vet vi?* Forskning i Fokus nr 28
- Persson, B. & Persson, E. (2012). *Inkludering och målpuppfyllelse – att nå framgång med alla elever*. Stockholm: Liber AB
- Persson, B. & Persson, E. (2016). *Inkludering och socialt kapital*. Skolan och ungdomars välbefinnande. Lund: Studentlitteratur.
- Sandberg, A., Lillvist, A., Eriksson, L., Björck Åkesson, E & Granlund, M. (2010). “Special Support” in Preschools in Sweden: Preschool staff's definition of the construct, *International Journal of Disability, Development and Education*, 57(1), 43–57, DOI: 10.1080/10349120903537830
- Skolverket (2018). *Läroplan för förskolan, Lpfö 18*, Stockholm: Skolverket.
- Van Poeck, K., & Östman, L. (2019). Sustainable development teaching in view of qualification, socialization and person-formation. In K. Van Poeck, L. Östman, & J. Öhman (Eds.), *Sustainable development teaching – Ethical and political challenges*. Abingdon, Oxon: Routledge.

LÄRANDEMATRISER FÖR ALLA?

Magnus Levinsson

INLEDNING

Denna studie handlar om hur så kallade *lärandematriser* kan användas av lärare och elever för att främja inkluderande lärmiljöer i skolan. I centrum för studien står en högstadieskolas försök att inom ramen för Ifous FoU-program integrera lärandematriser i undervisningen av samtliga skolämnen. Enligt resultat från tidigare forskning kan användningen av matriser bidra positivt till elevers skolprestationer. Men vilka möjligheter och begränsningar har lärandematriser när det kommer till att främja inkluderande lärmiljöer i skolan? I föreliggande studie utforskas denna fråga genom intervjuer av högstadies elever som deltar i undervisning där matriser utgör ett centralt pedagogiskt redskap.

Vad är lärandematriser?

Lärandematriser har ursprung i det som brukar kallas *bedömningsmatriser*. En bedömningsmatris är ett dokument som synliggör vilka elevprestationer som förväntas i en avgränsad skoluppgift genom att ställa upp bedömningskriterierna i en tabell och tydligt beskriva de förväntade prestationerna på olika kvalitetsnivåer i förhållande till dessa kriterier.²⁴⁷ Matriser har framför allt diskuterats som ett verktyg för att skapa bättre förutsättningar för god kvalitet i lärares summativa bedömningar.²⁴⁸ Under de senaste årtiondena har dock intresset ökat för att också använda matriser i formativa syften, där information från bedömningar används av lärare och elever för att främja elevernas lärande och utveckling.²⁴⁹ Forskning, om än med varierande resultat,

visar att formativ användning av matriser kan ha positiva effekter på elevers skolprestationer.²⁵⁰ Ernesto Panadero och Anders Jönssons forskningsöversikt inom området indikerar att matriser kan bidra till elevers lärande på flera olika sätt:

The use of rubrics may mediate improved performance through (a) providing transparency to the assessment, which in turn may (b) reduce student anxiety. The use of rubrics may also (c) aid the feedback process, (d) improve student self-efficacy, and (e) support student self-regulation; all of which may indirectly facilitate improved student performance. Consequently, there are a number of different, but not necessarily unconnected, ways in which the use of rubrics may support student learning.²⁵¹

Huruvida elevers lärande främjas är alltså beroende av hur matriserna används av lärare och elever i undervisningen.²⁵² Matriser kan exempelvis ligga till grund för kamrat- och självbedömning, där eleverna utvärderar varandras eller sina egna prestationer på en specifik uppgift.²⁵³ Med stöd av matriser kan eleverna därigenom ges bättre förutsättningar att planera sitt arbete, sätta upp egna mål och kontrollera att lärandet är på rätt väg.²⁵⁴ Men viktigt i detta sammanhang tycks vara att eleverna förstår och har insikt i hur matriserna ska användas, samt att matriserna är konkreta och uppgiftsspecifika, det vill säga att de är kopplade till en avgränsad uppgift som eleverna ska genomföra.²⁵⁵

I svensk kontext har Johan Alm²⁵⁶ byggt vidare på dessa forskningsresultat och renodlat matrisernas formativa roll i undervisningen, och det är mot

247 Brookhart (2018).

248 Jönsson & Svingby (2007).

249 Brookhart & Chen (2015); Hirsh & Lindberg (2015).

250 Panadero & Jönsson (2013).

251 Panadero & Jönsson (2013, s. 140).

252 Brookhart & Chen (2015).

253 Hirsh & Lindberg (2015).

254 Panadero & Jönsson (2013).

255 Jönsson (2019).

256 Alm (2015).

denna bakgrund som han kallar matriserna för just *lärandematriser*. Lärandematriser kan enligt Alm ge eleverna goda förutsättningar att förstå vad de ska lära sig i skolan eftersom de utgår från eleven och lärandet, till skillnad från traditionella matriser som Alm menar ofta är formulerade utifrån ett lärarperspektiv. Hur lärare och elever kan utforma och använda lärandematriser med förankring i den svenska skolans läro- och kursplaner är utförligt beskrivet i Alms bok på temat. I boken redogörs det bland annat för hur lärandematriser kan utarbetas i fem steg:

1. Välj ut kunskapskrav ur kursplanen. Vilka förmågor ska eleven utveckla genom att arbeta med innehållet?
2. Få fram kriterier, kännetecken, på vad eleven ska göra för att visa kunskaper kring kunskapskraven ni valt ut.
3. Skapa progression. Vad krävs för godkänt? Hur många och hur bra prestationer krävs för högsta nivå?
4. Formulera iakttagbara kriterier. Beskriv iakttagbara handlingar, vad eleven ska göra.
5. Gör en tydlig layout. Eleven ska utan ansträngning förstå vad som är viktigt eller hör ihop.²⁵⁷

Alm betonar att lärandematriser bör knytas till en specifik elevuppgift, samt att kunskapskraven bör omformuleras till *iakttagbara handlingar* som uttrycks i presens och jag-form.²⁵⁸ På detta sätt konkretiseras de abstrakta kunskapskraven och det lärande som förväntas av eleverna tydliggörs på uppgiftsnivå. Enligt Alm kan lärandematriser användas på flera olika sätt – före, under och efter undervisningen – och dessutom ligga till grund för att identifiera och få klassrumsarbetet att utgå från elevernas behov. Alm framhåller även att eleverna kan och bör engageras i såväl utformandet som användningen av matriserna. Detta menar Alm är viktigt för att eleverna ska känna sig delaktiga i processen, förstå matriserna och det huvudsakliga syftet med att de används; att matriserna primärt är avsedda att gynna deras lärande. Alm betonar dock att såväl lärare som elever behöver tid och övning för

att kunna använda matriserna konstruktivt i undervisningen. Lärare behöver samverka och pröva sig fram i arbetet med att utveckla lättillgängliga matriser och eleverna behöver ges tillfällen att träna på kamrat- och självbedömning. Enligt Alm krävs det alltså stödinsatser av olika slag för att eleverna i förlängningen ska kunna ta kontroll över sitt eget lärande med hjälp av matriserna.

Alms lärandematriser bygger till stor del på forskningsresultat inom området formativ bedömning, i vilket det finns ett förhållandevis stort antal systematiska översikter som ger stöd för att formativa strategier kan leda till positiva lärandeeffekter.²⁵⁹ Studier gör dessutom gällande att utvecklingen av formativ bedömning i klassrummet särskilt tycks gynna elever som riskerar att inte nå målen.²⁶⁰ En svensk undersökning visar exempelvis att lärare använder matriser i kombination med olika formativa strategier för att möta lågpresterande elevers behov av tydliga förväntningar och ökad struktur i skolarbetet.²⁶¹ Men det är viktigt att betona att det också finns översikter där formativ bedömning granskas kritiskt.²⁶² Inom området finns det också ett växande antal fallstudier som uppmärksammar att användningen av formativa strategier kan ge upphov till vad Torrance²⁶³ benämner som ”bedömning som lärande”.²⁶⁴ Torrance använder beteckningen ”bedömning som lärande” för att beskriva hur formativ bedömning kan ge upphov till instrumentella undervisningspraktiker, där synliggörandet av mål och kriterier bland annat förefaller att präglade elevernas lärandeerfarenheter på bekostnad av ett mer självständigt utforskande av ämnesinnehållet.²⁶⁵ Problemen som identifierats av dessa studier rör dock inte specifikt matrisernas roll i undervisningen och överlag tycks det saknas undersökningar av hur elever faktiskt använder matriser.²⁶⁶ Men de studier som trots allt intresserat sig för elevperspektivet visar bland annat att elever kan uppleva matriser som ett positivt inslag i klassrumsarbetet, eftersom matriserna klagör de förväntningar som ställs på dem och oron inför uppgifter kan därigenom minska, samt att elevernas sätt att ta sig an matriser kan variera beroende på deras akademiska självförtroende.²⁶⁷

257 Alm (2015, s. 38).

258 Se följande länk för exempel på lärandematriser: <https://lmx.nu/welcome>.

259 Levinsson (2019a).

260 Black & William (1998b).

261 Jönsson (2018).

262 Bennet (2011); Dunn & Mulvenon (2009).

263 Torrance (2007).

264 Se också Hume & Coll (2009); Ferm Almqvist, Vinge, Väkevä & Zandén (2016).

265 Jfr Hume & Coll (2009).

266 Panadero & Jönsson (2013).

267 Jönsson (2019).

Lärandematriser och inkludering

Enligt tidigare forskning kan alltså formativ användning av matriser förbättra elevers skolprestationer, men huruvida sådana matriser också kan bidra till *inkluderande lärmiljöer* i enlighet med FoU-programmets definition av inkludering²⁶⁸ tycks vara mindre utforskat. Litteratursökningar efter studier som belyser inkludering genom matrisbaserad undervisning ger få relevanta utfall. Inom det specialpedagogiska området finns det emellertid enstaka studier som visar att matriser kan leda till positiva lärandeffekter bland elever med olika typer av funktionsnedsättningar,²⁶⁹ men dessa undersökningar förefaller betrakta inkludering som detsamma som förbättrade kunskapsresultat i vissa utsatta elevgrupper. Syftet med föreliggande studie är således att undersöka möjligheter och begränsningar för lärandematriser att främja inkluderande lärmiljöer i en vidare mening.

STUDIENS GENOMFÖRANDE

Studiens empiriska material utgörs uteslutande av elevintervjuer. Eleverna som ingår i studien läser på en högstadieskola²⁷⁰ som inom ramen för FoU-programmet har bedrivit ett utvecklingsarbete i syfte att integrera lärandematriser i undervisningen av samtliga skolämnen. I detta avsnitt ges inledningsvis en översiktlig beskrivning av skolans utvecklingsarbete. Därefter följer en redogörelse för hur elevintervjuerna har genomförts, samt hur det empiriska materialet har bearbetats och analyserats.

Ett lokalt utvecklingsarbete

Högstadieskolans utvecklingsarbete kring lärandematriser initierades i början av vårterminen 2018 efter att beslut fattats om skolans medverkan i Ifous FoU-program. Syftet med utvecklingsarbetet var att främja inkluderande lärmiljöer i samtliga ämnen. Arbetet har dock baserats på en definition av inkludering som utgår från Aron Antonovskys²⁷¹ grundbegrepp *Känsla av sammanhang (KASAM)* i den salutogena hälsoteorin. Detta har medfört

att utvecklingsarbetet har vilat på antagandet om att en inkluderande lärmiljö kännetecknas av att eleverna upplever en hög grad av meningsfullhet, begriplighet och hanterbarhet i undervisningen. Den aktuella skolan har således utgått från en definition av inkludering som skiljer sig från den som FoU-programmet sluter sig till.²⁷² Enligt en skollärdare, som ansvarat för utvecklingsarbetet, ansågs det KASAM-orienterade inkluderingsbegreppet vara ändamålsenligt för att begreppsliggöra inkluderande lärmiljöer kollegialt och för att genomföra uppföljningar av hur arbetet med lärandematriser verkar på elevnivå.

Skolans utvecklingsarbete kring lärandematriser har till stor del baserats på Johan Alms bok.²⁷³ Under arbetets gång har skolan dessutom köpt in licenser för en digital plattform som är utformad i enlighet med Alms koncept för att understödja lärarens produktion och användning av matriser. En förstelärare som utbildats till handledare av Alms blev utsedd att leda utvecklingsarbetet. Alm har dock fungerat som bollplank under processen och har också föreläst för alla lärare på skolan vid några tillfällen. Lärarna har ägnat sig åt arbetet med lärandematriser i ämnesgrupper minst en timma varje vecka. I utvecklingsarbetets inledande fas hade lärarna fokus på att utforma matriser gällande muntligt framförande i samtliga ämnen. Under höstterminen 2018 var målet i stället att varje lärare skulle utveckla och använda minst fyra lärandematriser inom valfria områden av sina respektive ämnen och dessutom ge eleverna möjligheter att använda matriserna som utgångspunkt för kamrat- och självbedömning via skolans digitala lärplattform. Därtill hade lärarna i uppgift under denna termin att vid minst fyra tillfällen ge återkoppling på en kollegas matriser enligt en för ändamålet anpassad responsmall.

Utvecklingsarbetet har fortsatt under läsåret 2019/2020 utifrån de insikter som genererats av föreliggande studie. De möjligheter och begränsningar som identifierats har alltså förts tillbaka till skolan för att vidareutveckla lärarnas arbete med lärandematriser. Men det är viktigt att betona att resultaten som presenteras i denna studie följaktligen inte reflekterar högstadieskolans nuvarande arbete med att utveckla och använda matriser i undervisningen.

268 Se det inledande kapitlet i denna rapport för en utförlig beskrivning av Ifous-projektets definition av inkludering.

269 Se t.ex. Lee & Lee (2009).

270 Högstadieskolan som ingår i studien är belägen i en tätort med drygt 4000 invånare. Enligt Skolverkets statistik för läsåret 2018/2019 motsvarar antalet lärare på skolan knappt 30 heltidstjänster och cirka 75 procent av lärarna har pedagogisk högskoleexamen. Ungefär 300 elever studerade på skolan läsåret 2018/2019. Av eleverna i årskurs nio uppnådde cirka 65 procent godkänt betyg i samtliga ämnen och omkring 20 procent av eleverna var ej behöriga att söka till något nationellt program. Av forskningsetiska skäl återges inte här Skolverkets statistik för den aktuella skolan i exakta termer.

271 Antonovsky (2005).

272 Se det inledande kapitlet i denna rapport för en utförlig beskrivning av Ifous-programmets definition av inkludering.

273 Alm (2015).

Elevintervjuer

Totalt har 19 elever, åtta pojkar och elva flickor, från två klasser i årskurs nio och två klasser i årskurs åtta intervjuats. Samtliga elever som deltar i undersökningen har erhållit vårdnadshavares godkännande efter att de informerats om studien via ett missivbrev. Eleverna valdes ut med hjälp av en av de biträdande rektorerna på skolan med hänsyn till ett önskemål om variation bland de medverkande eleverna; dels gällande hur eleverna hanterar och klarar av skolarbetet, dels avseende deras erfarenheter av att använda matriser i olika ämnen. Fem av eleverna som har intervjuats har fått extra anpassningar och/eller särskilt stöd under den period som studien genomförts. En viktig utgångspunkt i studien har varit att en stor variation gällande eleverfarenheterna ger bättre förutsättningar att identifiera olika möjligheter och begränsningar för lärandematriser att bidra till inkluderande undervisning.²⁷⁴

Elevintervjuerna genomfördes på den aktuella skolan vid två olika tillfällen under läsåret 2018/2019. I december 2018 genomfördes tre fokusgruppintervjuer²⁷⁵ med totalt 13 elever; nio från årskurs nio och fyra elever från årskurs åtta. Fokusgruppintervjuerna varade mellan 30 och 60 minuter. I direkt anslutning till detta intervjutillfälle genomfördes tre individuella uppföljande intervjuer med en elev från respektive fokusgrupp. I maj 2019 genomfördes ytterligare sex individuella intervjuer av elever som inte medverkade vid det första intervjutillfället i december. Syftet med dessa intervjuer var att utmana och vidareutveckla de teman gällande möjligheter och begränsningar för inkludering som kunde identifieras i de preliminära analyserna av det empiriska materialet.²⁷⁶ Intervjuerna av enskilda elever varade mellan 15 och 30 minuter.

I centrum för samtliga intervjuer har varit elevernas erfarenheter av lärandematrixbaserad undervisning; dels hur eleverna menar att arbetet med matriser konkret går till, dels hur de anser att matriser utgör ett stöd för lärande i olika ämnen. Under intervjuerna har eleverna på flera olika sätt uppmuntrats att beskriva, exemplifiera och förklara när, hur och varför lärandematriser används i klassrumsarbetet. För att understödja eleverna beskrivningar och förklaringar har exempel på matriser som utvecklats och använts på skolan bildat ett viktigt samtalsunderlag. Lärandematriser som rör specifika uppgifter i fysik, religion, historia, geografi samt idrott och

hälsa har utgjort fokus under intervjuerna. På detta sätt har eleverna kunnat ge utförliga beskrivningar och exempel på hur matriser har kommit in i klassrumsarbetet och hur de konkret har använts i genomförandet av olika uppgifter.

Bearbetning och analys

Samtliga intervjuer spelades in och avsnitt som bedömdes som relevanta för undersökningens syfte transkriberades. Därefter bearbetades och analyserades det transkriberade materialet med fokus på att identifiera möjligheter och begränsningar för lärandematriser att främja inkluderande lärmiljöer på den aktuella skolan. De olika möjligheter och begränsningar som kunde urskiljas i det empiriska materialet låg sedan till grund för att utformandet av övergripande teman som utgör studiens resultat.²⁷⁷

En central utgångspunkt för analysarbetet har varit FoU-programmets definition av inkludering. Enligt detta inkluderingsbegrepp är det inte tillräckligt att undervisningen är inkluderande i ett fysiskt eller socialt hänseende, utan FoU-programmets betoning på demokratifostrande lärmiljöer förutsätter också *didaktisk inkludering*. Enligt Asp-Onsjö²⁷⁸ innebär didaktisk inkludering i vilken utsträckning som förutsättningarna i undervisningen är anpassade för att främja alla elevers lärande. Det handlar, enkelt uttryckt, om hur interaktionen mellan lärare, elev och innehåll organiseras i klassrummet och vilka förutsättningar som eleverna därigenom ges till lärande och utveckling i linje med skolans uppdrag. Enligt Biesta²⁷⁹ kan skolans uppdrag betraktas som tredelat:

- (1) *Kvalificering*: utvecklingen av kunskaper och färdigheter inför kommande yrkesutövning eller högre utbildning;
- (2) *Socialisering*: överföringen av normer och värden som samhället vilar på;
- (3) *Subjektifiering*: stödandet av elevernas möjligheter att bryta sig loss från den sociala ordningen och utvecklas till självständiga individer.

Biesta framhåller att dessa utbildningssyften inte ska betraktas som åtskilda utan snarare går in i varandra på olika sätt i praktiken. Samtidigt kan subjektifiering betraktas som en nödvändig förut-

274 Kvale & Brinkmann (2009).

275 Halkier (2008).

276 Selander & Ödman (2004).

277 Kvale & Brinkmann (2009).

278 Jfr Asp-Onsjö (2006).

279 Biesta (2009).

sättning för att undervisning ska kunna anses vara inkluderande i demokratisk mening.²⁸⁰

Det är viktigt att understryka att föreliggande studie inte har innefattat observationer av hur matriser konkret används i undervisning. Det är elevernas beskrivningar av matrisbaserade praktiker som har analyserats med fokus på möjligheter respektive begränsningar för dessa att understödja elevernas lärande och utveckling i enlighet med skolans uppdrag, det vill säga didaktisk inkludering. Samtidigt har dock eleverna uppmuntrats att beskriva, exemplifiera och förklara med hjälp av matriser som de känner igen och har använt, vilket sannolikt har bidragit till en tillfredsställande insyn i hur eleverna tar sig an lärandematriser.

RESULTAT

I detta avsnitt presenteras resultatet av analysen av det empiriska materialet. Analysen utmynnade i fyra teman som svarar mot undersökningens syfte:

- (1) *Matriser ger ökad tydlighet;*
- (2) *Matriser för att stämna av betyg;*
- (3) *Matriser riskerar att färga lärandet;*
- (4) *Matriser som verktyg för social reproduktion.*

Det första temat representerar möjligheter, medan resterande tre teman rör begränsningar för lärandematriser att främja inkluderande lärmiljöer i skolan. Namn på enskilda elever, lärare och ämnen har avidentifierats i resultatpresentationen av forsknings-etiska skäl. På samma grunder redovisas inte heller exempel på lärandematriser som har använts på den aktuella skolan.²⁸¹

Matriser ger ökad tydlighet

Eleverna berättar att de möter lärandematriser dagligen i undervisningen, även om det enligt eleverna finns ett par ämnen på skolan där lärarna använder matriser sparsamt eller inte alls. Det framkommer också att eleverna framför allt arbetar med matriserna i samband med att de genomför enskilda uppgifter i skolan eller i hemmet som ska redovisas individuellt i skrift. ”Det är nästan bara vid inlämningsuppgifter som lärandematriserna används” (Elev 1). Läraren beskriver ofta matriserna när ett nytt arbetsmoment introduceras och matriserna kan då också lämnas ut i pappersform till elever-

na. Men matriserna tycks framför allt tillgängliggöras för eleverna via skolans digitala lärplattform. Samtliga elever som intervjuats är positiva till att lärandematriser har börjat användas på detta sätt i undervisningen, och har svårt att komma på något som har varit eller skulle kunna vara negativt med att de uppmuntras att ta stöd av matriser i samband med inlämningsuppgifter. Några av eleverna menar dock att vissa matriser kan vara svåra att förstå, att de ibland är för omfattande eller invecklade, men de betonar samtidigt att läraren som regel då förklarar eller gör om matrisen så att den blir mer begriplig.

Överlag uppskattar alltså eleverna att lärandematriser har införts i undervisningen, framför allt eftersom förväntningarna som ställs på dem i skolarbetet har blivit mycket tydligare. Som elev ”ser man exakt vad som ska uppnås, vad man måste göra och vilka krav man har, och då är det lättare att komma igång med uppgiften” (Elev 2). Det är påtagligt att eleverna upplever att uppgifterna i många ämnen har blivit mer hanterbara och att kunskapskraven nu är mer begripliga. Denna förändring tycks dessutom bidra med känslor av säkerhet och lugn, ”det är tryggt att veta att man fått med allt” (Elev 3). Eleverna menar att de genom matriserna vet på ett ungefär hur de har presterat redan innan uppgifterna har bedömts av läraren:

Ibland står det så här ”du ska resonera kring två genrer för att uppnå C eller mittenkravet”, och om jag vill det då så kollar jag av och så hittar jag två genrer och så resonerar jag kring dem, och då vet jag att jag ligger ungefär där [eleven pekar på mittenkolumnen i matrisen]. (Elev 3)

Eleverna kan genom matriserna försäkra sig om de inte skriver ”massa onödigt som inte har någon betydelse” (Elev 4), vilket eleverna hävdar var svårt att avgöra tidigare när uppgifterna inte var förankrade i en matris. Otydlighet gällande vad som förväntas av dem skapar enligt många av eleverna osäkerhet i skolarbetet.

Eleverna menar att matriserna gör att de i större utsträckning klarar av att på egen hand identifiera vilka prestationer som förväntas av dem och denna omständighet verkar också ha förändrat relationen till lärarna: ”Har man ingen lärandematrix så måste man ju fråga läraren, men har man lärandematrixen behöver man ju inte det, bara någon gång då och då” (Elev 5). I många ämnen sker dock mycket av interaktionen kring matriserna via skolans digitala

280 Levinsson (2019b).

281 Lärarna på skolan har emellertid använt Johan Alms bok och digitala plattform för att utarbeta lärandematriser och på webbsidan för denna plattform finns det betydande exempel som är representativa för de matriser som lärare och elever har använt i undervisningen: <https://lms.nu/welcome>

lärplattform, där läraren ger eleverna återkoppling på uppgiften direkt i matrisen.

Bland respondenterna finns det också ett par exempel på elever som tidigare haft problem med att klara av skolarbetet, och som i perioder inte deltagit i undervisningen av vissa ämnen, men som upplever att skolsituationen har förändrats till det bättre genom den ökade tydlighet som matriserna har bidragit med. En av dessa elever gick i åttan när hen kom i kontakt med en lärandematrix för första gången:

Innan var det ju...men första gången jag blev introducerad för [lärandematriser] så förstod jag ju lite. Men sen så gick det ju jättebra för mig [på uppgiften] och då bara "okej om jag fortsätter så här och om [lärarna] ger mig mer lärandematriser då blir det här bra för mig". Sen beror det också på hur man jobbar, om man jobbar effektivt med [matriserna] i skolan eller hemma. Själv så gör jag både och för att det är lika bra att få lite tid hemma också, då kan man kolla igenom [uppgiften och matrisen] en extra gång. Jag tycker att det är jättebra att ha [matriserna] på papper. Det är jättebra att ha det som stöd, att veta vad man ska göra. Det är jättebra! Även om det kan variera mellan ämnen...men oftast så förstår man. Personligen så använder jag matriser för att jag ska förstå vad jag ska göra, så om jag har en inlämningsuppgift, som matriser oftast används till på skolan, så vet jag att då får jag med detta [eleven pekar på vänsterkolumnen i matrisen]. Om jag får med detta så får jag mitt E på uppgiften. Det är exakt så det ska fungera egentligen tycker jag, och det har fungerat jättebra med [lärandematriser] för mig. (Elev 6)

Eleven beskriver vidare hur hen nu har börjat se ljusare på framtiden; att det finns goda möjligheter att läsa vidare på gymnasiet och dessutom få ett arbete så småningom. Det finns ytterligare en elev som delger liknande erfarenheter och en möjlig tolkning av just deras fall är att lärandematriser har bidragit till undervisningspraktiker som är mer inkluderade i ett fysiskt och socialt hänseende. Genom den tydlighet som arbetet med matriserna har medfört har de båda eleverna kunnat ta sig ur en problematisk skolsituation som präglats av hög frånvaro – vilken äventyrat såväl vidare utbildning som deltagande i framtida arbetsliv – och eleverna kan nu medverka i undervisningen tillsammans med övriga klasskamrater. Sett ur detta perspektiv är det fullt förståeligt att dessa båda elever ser lärandematriser som meningsfulla. Att matriserna kan bidra till socialt inkluderande lärmiljöer är en tolkning som också tycks gälla för övriga elever i den bemärkelsen att matriserna tenderar att underlätta lärar-elev-interaktionen kring inlämningsuppgifterna i nästan alla

ämnen. Men huruvida den tydlighet som samtliga elever menar är det positiva med matriserna också har bidragit till miljöer som är inkluderande i en didaktisk mening är inte självklart. Det förutsätter att matriserna är del av lärandeaktiviteter som svarar mot skolans uppdrag.

Matriser för att stämma av betyg

När eleverna beskriver hur och varför de använder lärandematriser är det påtagligt att betygen står i centrum för deras uppmärksamhet när de tar sig an uppgifter i olika ämnen. I såväl fokusgrupp- som individuella intervjuer återkommer frasen "checka av". Eleverna använder detta uttryck för att förklara hur de använder matriserna för att kontrollera att deras genomförande av en viss uppgift svarar mot det betyg som de vill uppnå.

Så har man [lärandematrisen] bredvid sig och så kollar man på den då och då, eller så skriver man på och checkar av [matrisen] ibland och kollar vad man har gjort, och sen i slutet så att jag vet att jag kommer upp i den nivå som jag vill. (Elev 7)

Eleverna berättar att matriserna används i början, under och efter genomförandet av en uppgift och att de som regel har matrisen bredvid sig – digitalt på läsplattan eller utskrivna i pappersform – för att kontinuerligt följa upp allt de skriver i relation till vad som anges på olika betygsnivåer:

Jag börjar här så att jag får med E-nivån och sen går jag vidare [i denna kolumn] så att jag får med allt på E-nivån. Sedan går jag vidare till C och till A om jag hinner för då vet jag att jag fått med allt. Jag brukar alltid ha [matrisen] på papper och så kryssar jag för "nu har jag gjort det här". Sedan brukar jag kolla igenom igen för säkerhets skull, att man har fått med allting på alla nivåer. (Elev 8)

Även om betygen inte är synliga i lärandematriser så vittnar eleverna om att betygsnivåerna styr hur de genomför uppgifter i samtliga ämnen; nivåerna avgör i vilken kolumn som eleven börjar med uppgiften och används sedan för att kontrollera att "man fått med allt" (Elev 9) som krävs för önskat betyg. Enligt eleverna används alltså inte matriserna primärt för att stödja deras lärande, det vill säga som ett verktyg för att få syn på sina kunskaper och färdigheter eller vad som behöver göras för att de ska kunna utvecklas inom det område som uppgiften rör.

Att fokus ligger på betyg kan enligt eleverna förklaras av att många av lärarna också framställer matrisens tre kolumner i termer av olika betygsnivåer:

”Lärarna förklarar det ju så, att det här är E, det här är C och det här är A” (Elev 10). Eleverna ger dock exempel på undantag och vissa lärare talar i stället om ”vänster”-, ”mitt”-, och ”högerspalten” när matriserna behandlas. Men det förefaller inte påverka eleverna och i många fall tycks också lärarnas återkoppling förstärka elevernas betygsfokus. En elev berättar att hen ”till vissa lärare kan säga jag fick C men vill ha A’ då kollar [hen] igenom och säger vad man behöver göra för att höja sig” (Elev 11). En annan elev berättar om att lärare kan kommentera att ”du har gjort ett bra jobb, men att du kan komplettera så att du får ett B i stället för ett C” (Elev 12), och en tredje elev hävdar att ”de flesta av lärarna förklarar vad man behöver göra för att få det där betyget” (Elev 13). Elevernas betygsfokus tycks alltså överlag inte utmanas utan snarare förstärkas av lärarna.

Det förefaller som att de intervjuade eleverna i väldigt liten utsträckning får del av återkoppling som är inriktad på att främja deras lärande. I många ämnen får eleverna dessutom respons på sina uppgifter genom att läraren färglägger de tre kolumnerna i matrisen där ”grönt är det som man klarat av, gult det som man nästan har klarat av och rött det som man har missat” (Elev 14). Vissa lärare markerar också de kriterier som ännu inte uppfyllts i fetstilt. Eleverna lämnas alltså ensamma att tolka sina prestationer utifrån färger och markeringar och tycks då framför allt inrikta sig på vilket betyg de har fått på uppgiften. Det finns dock undantag enligt eleverna och ”vill man veta mer så kan man fråga läraren” (Elev 15) vad återkopplingen betyder.

Att lärares formativa återkoppling framstår som begränsad verkar dock inte bekymra eleverna särskilt mycket för ”det står ju i matrisen vad man ska göra” och oftast ”förstår man vad man ska göra för att få sitt [betyg] i ämnet” (Elev 16). Men det finns enskilda elever, med höga ambitioner i skolan, som menar att detta betygsfokus skapar stress och ångest:

I [ämnet] så har jag skrivit på A-nivån, men så kanske man får ett C och då blir man ju besviken på sig själv...Det blir som en klump i magen...Om man vill nå A desto mer måste man ju skriva, och man har ett inlämningsdatum, och då blir man ju jättestressad, och man behöver skriva väldigt fort för man får inte så många dagar på sig. Då blir jag stressad...och vill man nå en hög nivå...Det är ju matriserna som gör att man blir lite stressad. (Elev 17)

Eleven berättar vidare hur hen har utvecklat olika strategier att för att hantera stressen, som till exempel noggrann planering tillsammans med föräldrar. Men denna problematik är inget som får hen önska att matriserna försvann. För samtliga elever, om än i varierande grad, fyller betygen en viktig

funktion i den kvalificeringsarena som de befinner sig i: ”gör ditt jobb nu så får du det bra i livet sen” (Elev 18). Betygen är enligt eleverna avgörande för deras möjligheter att komma in på gymnasiet och få ett arbete i framtiden. Lärandematriserna framstår mot denna bakgrund som ett meningsfullt verktyg för eleverna; matriserna erbjuder dem möjligheter att fortlöpande kontrollera att betygen motsvarar de egna ambitionerna och är tillräckliga för den väg genom skolsystemet som de ser framför sig.

Sammantaget är det svårt att utifrån elevernas beskrivningar av de matrisbaserade aktiviteterna identifiera utbildningssyften som går utöver betyg. På den direkta frågan om varför eleverna läser ett visst ämne så har de svårt att uttrycka andra meningar eller värden som ämnet skulle kunna förmedla. Vissa elever anger dock, efter följdfrågor av liknande karaktär, att vissa ämnen handlar om allmänbildning och att enstaka lärare kan framhålla andra syften med undervisningen. Men ”som elev måste man som regel fråga läraren om vad som är syftet, och svaret kan många gånger bli för att få godkänt” (Elev 19). *Lärandematriser för att stämma av betyg* utgör ett exempel på en undervisningspraktik som till viss del kan relateras till skolans kvalificerande funktion, men elevernas betygsfokus tycks prägla deras lärande-erfarenheter, och kunskaperna och färdigheterna som står i centrum för respektive ämne hamnar i skymundan. Föreliggande tema reflekterar alltså en lärmiljö som underminerar inkludering i didaktisk mening; de matrisbaserade lärandeaktiviteter som eleverna beskriver svarar i begränsad utsträckning mot skolans uppdrag.

Matriser riskerar att färga lärandet

Elevernas beskrivningar av hur de tar sig an inlämningsuppgifter av skiftande karaktär ger intrycket att lärandematriserna till stor del fungerar som manualer – snitslade banor som eleverna följer stegvis – för att producera text som motsvarar ett visst betyg på uppgiften. Det finns en risk att ett sådant instrumentellt tillvägagångsätt färgar deras lärande på bekostnad av ämnesinnehållet; att formen blir eller styr hur innehållet förmedlas och därmed påverkar vad eleverna faktiskt lär sig. Elevernas matrisbaserade strategier kan dessutom i sig förmedla budskap om vad lärande och utveckling handlar om i olika skolämnen. Många elever ger exempelvis uttryck för att det som skiljer ett mindre utvecklat från ett mer utvecklat kunnande, oavsett ämne och uppgift, framför allt rör kvantitativa aspekter. ”Det är ju E hela vägen och du lägger bara på nya grejer ju längre upp du kommer” (Elev 1). Denna kunskapssyn tycks vara nära sammankopplad med en ”steg för steg”-strategi där eleven successivt adderar det som anges i respektive kolumn i sin text:

Ibland så delar jag upp matrisen, om det står "du ska ha fyra begrepp" [eleven pekar på vänsterkolumnen], sedan ska du ha det [eleven pekar på mittenkolumnen], sedan ska du ha det [eleven pekar på högerkolumnen]. Så då börjar jag med att skriva begreppen, sedan lägger jag till det, och sedan lägger jag till det så att det blir en lång text. Jag tar det steg för steg. (Elev 2)

Lärandematrisonerna som eleverna möter är dock avsedda att synliggöra progression i både kvantitativa och kvalitativa termer,²⁸² men eleverna verkar alltså främst rikta uppmärksamheten mot det förra när inlämningsuppgifter genomförs. Vad eleverna kan i det specifika ämnet när de exempelvis använder sex i stället för fyra relevanta begrepp i sina resonemang och vad detta kunnande innebär sett ur ett vidare ämnesperspektiv har de svårt att utveckla tankar kring. En elev menar till exempel att den inlämningsuppgift som belyses i utdraget ovan främst handlar om att hen ska kunna begreppen i sig, ju fler desto bättre, och att läraren har konstruerat uppgiften i syfte att utvärdera lärandet i just detta avseende:

Alltså, man har ju fått [begreppen] innan så det kanske är att så man här "förhör det" typ, för ibland så blir vi inte förhörda på [begreppen]. Då kanske det kommer i [uppgiften] i stället och då måste man ju veta vad begreppen betyder. (Elev 3)

Det är inte orimligt att anta eleven i detta fall inriktar sig på att lära sig alla begrepp. Men i den specifika uppgift som eleven beskriver ska begreppen användas för att förklara ett visst fenomen och sett ur det aktuella ämnesperspektivet blir förklaringen mer kvalificerad om begreppen används på ett passande sätt; de kan bidra till mer utvecklade och underbyggda resonemang. Begreppen skulle dessutom kunna förklara liknande fenomen som eleven möter i vardagslivet. Men att det handlar om att kunna begrepp, så många som möjligt, tycks färga elevens och andra elevers lärande i den specifika uppgiften. Kanske förmedlas därigenom också en felaktig bild av vad ämneskunnande handlar om. Det finns fler exempel som belyser denna risk och alla innefattar inte ett tillvägagångssätt där eleven stegvis adderar det som anges i respektive matriskolumn. En elev berättar hur hen som regel inriktar sig på A-nivån:

Jag går ju direkt på A. [Lärarna] säger ju att man inte behöver skriva så mycket, men

om man ska ha välutvecklat så blir det ju mer text. Det kan ju bli uppemot några tusen ord [Eleven berättar om en specifik uppgift i ett ämne]...Vi fick två veckor på oss, men det räckte inte. I slutet skrev jag varje dag i fem timmar. (Elev 4)

Den förståelse av välutvecklade resonemang som reflekteras i elevens skildring, att det primärt handlar om att skriva mer text, är sett ur det ämnesperspektiv som exemplet berör sannolikt inte att betrakta som önskvärd. De kvalitativa dimensioner som utmärker kunnande på olika nivåer tycks alltså i många fall gå förlorade när eleverna använder lärandematrisonerna som manualer för textproduktion till uppgiften.

En potentiell invändning mot tolkningarna ovan är dock att det kanske inte alls är rimligt att avkräva eleverna utförliga beskrivningar av sitt eget lärande eller vad det innebär att kunna något i ett visst ämne. Många elever hävdar dessutom att de lär sig bättre genom matriserna, även om de inte kan uttrycka vad som inbegrips i detta lärande eller vad som är det vidare syftet. Men oavsett denna invändning är det tydligt att elevernas matrisanvändning utmärks av instrumentalism, och det finns därmed skäl att följa upp huruvida detta angreppssätt också får negativa konsekvenser för elevernas lärande.

Det förefaller dessutom som att eleverna inte ges tillräckligt stöd i hur matriserna kan och bör användas för att främja deras lärande. Eleverna berättar att många av lärarna går igenom hur matriserna är uppbyggda, men inte hur matriserna konkret ska vägleda arbetet med inlämningsuppgifterna.

Vissa lärare säger att matriserna finns på [lärpplattformen] och vissa lärare går igenom dom, vad man behöver ha...Men [lärarna] har nog aldrig sagt hur man ska jobba med [matriserna] för bra användning. [Lärarna] har nog bara sagt att de finns där. (Elev 5)

Det tycks alltså som att den matrisanvändning som framstår som ändamålsenlig ur ett elevperspektiv – att stegvis producera text utifrån en kvantitativ logik för att erhålla ett visst betyg på uppgiften – kan fortgå eftersom eleverna får utarbeta strategier på egen hand. Om lärandematrisonerna därmed blir eller styr hur innehållet förmedlas och påverkar elevernas lärande i en riktning som inte är linje med läro- och kursplaner verkar de matrisbaserade aktiviteterna inte inkluderande i didaktisk mening.

282 Se följande länk för exempel på lärandematrisoner: <https://lmx.nu/welcome>

Matriser som verktyg för social reproduktion

Elevernas individuella ambitioner, intressen och förutsättningar verkar styra hur matriserna används och riskerar att sätta gränser för deras utveckling och lärande. En elev som "går direkt på A" (Elev 6) i samtliga ämnen beskriver exempelvis hur hans föräldrar uppmuntrar till engagemang i skolarbetet och ibland hjälper de även till när uppgifter genomförs i hemmet:

Jag brukar fråga mina föräldrar på en uppgift som jag inte fattar på matrisen, eller om jag behöver hjälp för att jag inte kommer på ett svar, alltså "vad menas med det här" och då brukar [mina föräldrar] förklara det. Min mamma brukar skriva och jag brukar säga vad hon ska skriva så att jag inte behöver sitta och skriva för jag tycker att det är jobbigt, speciellt när det är långa texter. (Elev 7)

Eleven beskriver hur hen vid dessa tillfällen brukar ansvara för lärandematrisen och sitta bredvid sin mamma för att följa upp att hen får med allt som krävs på A-nivå i texten. Det finns också elever som oavsett ämne och uppgift konsekvent inriktar sig på andra betygsnivåer. En elev beskriver att hen som regel riktar in sig på C-nivå i samtliga ämnen:

Jag tycker det är lagom för jag behöver inte anstränga mig, eller "anstränga mig", jag behöver inte kämpa alltför hårt, men samtidigt inte lata mig och oroa mig känner jag. Det är en bra nivå att ligga på. (Elev 8)

Vad eleven menar är en "lagom" nivå tycks alltså styra hur hen väljer att ta sig an uppgifter, men denna hållning innebär samtidigt att eleven ifråga sannolikt aldrig kommer att utmanas på nivåer som fodrar en större arbetsinsats. Eleven hävdar vidare att hen som regel tar sig an uppgifterna på egen hand och sällan frågar andra om hjälp oavsett hur arbetet går.

Även elevernas intresse för ämnet och uppgiftens svårighetsgrad verkar avgöra hur mycket eleverna anstränger sig. En elev menar att det är upp till var och en "vad man vill satsa på och om man inte bryr sig så mycket om [ett visst ämne], utan kanske mer om andra ämnen, då väljer man att bara satsa på ett E eller på ett C" (Elev 9). En annan elev berättar hur hen upplever "vissa uppgifter som jättesvåra" och då väljer hen att "bara köra på C för [hen] orkar inte" (Elev 10) och andra "nöjer sig då bara med att skriva på E" (Elev 11). Vissa av eleverna menar att de sällan tar stöd av andra när uppgifter framstår som alltför invecklade eller omfattande, medan andra beskriver att de vid sådana tillfällen ber föräldrar eller lärare om hjälp.

Eleverna hävdar också att det finns vissa elevgrupper på skolan "som inte använder matriserna alls" (Elev 12). Det är elever som "kanske inte bryr sig så mycket om betyg", som "kanske har svårt för det", eller som "bara inte orkar" (Elev 13). När det gäller just den elevgrupp som inte använder lärandematriserna identifierar eleverna ett könsmönster: "vissa killar använder ju inte matriserna för de tänker inte på vilket betyg man får liksom" (Elev 14). Andra elever menar att det överlag är "tjejer i klassen som är väldigt duktiga och som börjar här uppe [eleven pekar på högerkolumnen] för de är jätteduktiga i skolan" (Elev 15).

Det är tydligt att elevernas individuella ambitioner, intressen och förutsättningar sätter gränser för deras utveckling och lärande, och risken finns därmed att de matrisbaserade aktiviteterna bidrar till social reproduktion och befäster elevernas individuella variationer i ovanstående avseenden. Arbetet med matriserna verkar inte heller vara organiserat på ett sätt som ger eleverna tillfälle att utmana varandra; att deras skiftande attityder till och erfarenheter av skolarbetet bryts mot varandra när uppgifter genomförs i olika ämnen. Av intervjuerna framgår det att matriserna sällan ligger till grund för kamratbedömning. "En gång kan vi ha gjort det" (Elev 16), hävdar till exempel en elev. Här framträder således en motbild till den tolkning gällande möjligheter till social inkludering som presenterades i det första temat. Matriserna framstår enbart som ett verktyg i elevernas individuella projekt och tycks inte ligga till grund för lärmiljöer där eleverna interagerar med varandra och därigenom utvecklar gemenskaper i arbetet.

Elevernas varierande ambitioner med skolarbetet förefaller dessutom bilda utgångspunkt för hur lärarna uppmuntrar dem att ta sig an uppgifter:

Då kan man välja lite själv där, och så frågar [lärarna] ofta i början, "vad tänker du för betyg?", och då kanske man säger "jag satsar på ett C". Och då säger [lärarna] "då jobbar du utifrån detta" [eleven pekar på mittenkolumnen i matrisen]. (Elev 17)

Att eleverna tillåts att välja betygsnivå i samband med uppgifter får sannolikt reella konsekvenser för deras lärande och inte minst för deras möjligheter vidare i skolsystemet. Men det är samtidigt viktigt att betona att eleverna, som nämnts tidigare, inte verkar få stöd i hur matriserna bör användas för att spela en formativ roll och eleverna förefaller inte heller medverka när lärarna utformar matriserna. Eleverna kan "inte komma ihåg att de har gjort en egen matris" (Elev 18). Det är alltså inte givet att elever som uppnår godkända betyg med hjälp av matriserna därmed också ges bättre möjligheter att lyckas med framtida studier; att de har utvecklat ett

kunnande som kan vägleda deras lärande i andra kontexter. På frågan om hur det skulle vara att läsa på en gymnasieskola där lärandematriser inte används identifierar eleverna utmaningar:

Det kommer bli svårt tror jag. För jag är så van att kunna använda matriserna och se var jag själv ligger och vad jag behöver utveckla, och då kommer jag bara att försöka tänka att "det är bara att kämpa på..." (Elev 19).

Det finns tendenser till att eleverna har blivit beroende av matriserna som verktyg för att uppnå betyg. Denna omständighet är något som, tillsammans med matrisernas funktion i socialt reproducerande praktiker, riskerar att undergräva skolans uppdrag gällande subjektivering. De matrisbaserade aktiviteter som eleverna redogör för bidrar sannolikt inte till inkluderande lärmiljöer i en demokratisk mening, där elever ges möjligheter att frigöra sig från den sociala ordningen och utvecklas till självständiga individer.

DISKUSSION

Föreliggande studie har identifierat fyra huvudsakliga teman som reflekterar både möjligheter och begränsningar för lärandematriser att bidra till inkluderande lärmiljöer, även om resultaten tydligt betonar det senare. Mot bakgrund av detta utfall är det viktigt att framhålla att dessa möjligheter och begränsningar inte kan tillskrivas matriserna i sig, utan dessa är snarare beroende av *hur* arbetet med matriserna formas av den aktuella kontexten och *hur* matriserna konkret används av lärare och elever i undervisningen.²⁸³ De begränsningar som framträder i analysen av elevernas utsagor skulle alltså mycket väl kunna stå i centrum för utvecklingsarbeten som kan bidra till mer konstruktiv matrisanvändning i linje med skolans uppdrag och därigenom främja inkludering i didaktiskt hänseende.

Flera av problemen som identifierats av denna studie kan relateras till att eleverna främst uppmuntras att använda lärandematriserna i samband med inlämningsuppgifter, och att eleverna i detta sammanhang inte tycks erhålla tillräckligt stöd för att kunna använda matriserna i formativa syften. Ett konkret förslag på utvecklingsinsats skulle här

kunna vara att på olika sätt försöka åstadkomma en större variation i hur lärare och elever använder matriserna, inte minst genom att konsultera litteraturen inom området för uppslag om hur matriser kan användas både före, under och efter undervisningen.²⁸⁴ Lärare skulle också kunna utveckla arbetsätt som bättre understödjer elevernas matrisanvändning. Förslagsvis genom att diskutera och modellera formativa strategier i klassrummet och därigenom ge eleverna en djupare förståelse för hur och varför matriserna ska användas; att de primärt avser att främja deras lärande. Det finns också forskning om vad som kännetecknar framåtsyftande återkoppling i olika ämnen²⁸⁵ och som skulle kunna utgöra ett bra stöd för lärare att utveckla respons som bidrar till elevernas lärande. Hur lärare själva använder matriser som utgångspunkt för återkoppling förmedlar sannolikt viktiga budskap till eleverna om vad som är det primära syftet med matriserna. Med stöd av tidigare forskning som belyser hur olika former av kamratbedömning kan iscensättas med hjälp av matriser²⁸⁶ kan därtill arbetsätt utvecklas som uppmuntrar eleverna att samarbeta kring olika uppgifter med ett tydligt fokus på att stödja varandras utveckling och lärande. Detta är bara några förslag till hur arbetet med matriserna kan utvecklas för att främja såväl socialt som didaktiskt inkluderande lärmiljöer.

I ljuset av att eleverna i föreliggande studie tenderar att använda matriserna instrumentellt för att styra sina prestationer mot ett visst betyg, framstår det som angeläget att bland såväl lärare som elever aktualisera frågan om vad skolan och olika ämnen är till för.²⁸⁷ Det är förmodligen en stor utmaning att dryfta frågor om skolans eller ett ämnes övergripande syfte och mening givet den kontext som svenska lärare och elever verkar i. I en tid då resultaten av stora internationella jämförande tester ges stor betydelse – och som i Sverige har tenderat att förstärka bilden av en skola i kris – har det kvalificerande uppdraget kommit att prioriteras. Detta är också påtagligt i olika inkluderingsprojekt i skolan,²⁸⁸ men inkludering blir i dessa sammanhang ofta detsamma som förbättrade kunskapsresultat bland elever i svårigheter och det framgår sällan huruvida insatserna verkar relativt, eller rentav motverkar, andra delar av skolans uppdrag.²⁸⁹ Föreliggande studie visar hur lärandematriserna passas in en kvalificeringsarena där elevernas betyg utgör en central valuta för att komma vidare i utbildningssystemet.

283 Jfr Brookhart & Chen (2015); Panadero & Jönsson (2013).

284 Jfr Alm (2015).

285 Se t.ex. Skolforskningsinstitutet (2018).

286 Se t.ex. Panadero, Jönsson, & Strijbos (2016).

287 Jfr Biesta (2009).

288 Se t.ex. Mitchell (2014).

289 Almqvist, Malmqvist & Nilholm (2015).

Det är under just sådana omständigheter som ökad transparens gällande mål och kriterier riskerar att ge upphov till instrumentella praktiker som färgar elevernas lärande på bekostnad av ämnesinnehållet.²⁹⁰ Om ansvaret för matriserna dessutom lämnas över helt till eleverna är det inte särskilt förvånande att matriserna fungerar som snitslade banor till det önskade betyget, och att detta manualföljande i sin tur påverkar elevernas lärande. Sett ur ett elevperspektiv framstår denna instrumentalism emellertid som högst rationell. Men för att verka för didaktisk inkludering behöver lärare på olika sätt motarbeta att de matrisbaserade aktiviteterna blir eller styr hur innehållet förmedlas och påverkar lärandet på sätt som inte är önskvärda.²⁹¹ Det handlar om att ta tillbaka ansvaret för lärandematriserna och ge eleverna möjligheter att delta i undervisning som öppnar för meningserbjudanden som går utöver betyg.

Att eleverna lämnas förhållandevis ensamma att utarbeta strategier med hjälp av matriserna riskerar enligt denna studie att ge upphov till praktiker som befäster skolan som arena för social reproduktion. Enligt den svenska skollagen ska dock alla elever ”ges den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och sin personliga utveckling för att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål”.²⁹² Mot bakgrund av denna skrivning framstår det som angeläget att kontinuerligt följa upp hur arbetet med lärandematriser faller ut i olika elevgrupper; att matriserna bidrar till lärmiljöer som är gynnsamma för *alla* elever oavsett deras individuella förutsättningar.²⁹³ För lärare handlar det också om att på olika sätt inspirera och utmana eleverna så att inte deras varierande ambitioner, intressen och bakgrunder sätter gränser för deras utveckling och lärande.

Avslutningsvis kan konstateras att föreliggande studie har identifierat fyra teman – *Matriser ger ökad tydlighet; Matriser för att stämma av betyg; Matriser riskerar att färga lärandet; Matriser som verktyg för social reproduktion* – som belyser möjligheter och begränsningar för matriser att främja inkluderande lärmiljöer i skolan. Dessa teman kan ligga till grund för reflektion och diskussion lärare emellan i syfte att identifiera potentiella fallgropar och utvecklingsområden när de står i kast med att implementera lärandematriser i undervisningen. Kanske kan resultatens tonvikt på begränsningar föranleda lärare att ställa frågan om matriser alls är önskvärda i skolan. Detta är en berättigad fråga givet de problem som också tidigare forskning identifierat

i undervisning som bygger på formativa strategier.²⁹⁴ Men i efterföljande kontakter med den aktuella högskolestadiet, som har tagit del av insikterna som genererats av denna studie, framkommer det att arbetet med matriserna har vidareutvecklats på olika sätt för att hantera flera av de problem som uppmärksammats. Huruvida dessa insatser har bidragit till inkluderande lärmiljöer i enlighet med skolans uppdrag är en fråga som faller utanför studiens ramar och som istället framtida undersökningar får i uppgift att besvara.

REFERENSER

Alm, J. (2015). *Lärandematriser: Att få eleven att förstå*. Stockholm: Gothia Fortbildning AB.

Almqvist, L., Malmqvist, J. & Nilholm, C. (2015). *Vilka stödinsatser främjar uppfyllelse av kunskapsmål för elever i svårigheter? En syntes av meta-analyser*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Antonovsky, A. (2005). *Hälsans mysterium*. Stockholm: Natur & Kultur.

Asp-Onsjö, L. (2006). *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 248). Göteborgs universitet: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: A critical review. *Assessment in Education*, 18(1), 5–25.

Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33–46.

Black, P. & Wiliam, D. (1998). Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139–144.

Brookhart, S. M. (2018). Appropriate Criteria: Key to Effective Rubrics. *Frontiers in Education*, 3(22), 1–12.

290 Jfr Torrance (2007).

291 Biesta (2009).

292 Skollagen (2010:800, 2 kap. 2 §).

293 Levinsson (2019a).

294 Jfr Torrance, 2007; Hume & Coll (2009).

- Brookhart, S. M. & Chen, F. (2015) The quality and effectiveness of descriptive rubrics. *Educational Review*, 67(3), 343–368.
- Dunn, K. E. & Mulvenon, S. W. (2009). A critical review of research on formative assessment: The limited scientific evidence of the impact of formative assessment in education. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 14(7).
- Ferm Almqvist, C., Vinge, J., Väkevä, L. & Zandén, O. (2016). Assessment as learning in music education: The risk of “criteria compliance” replacing “learning” in the Scandinavian countries. *Research Studies in Music Education*, 39(1), 3–18.
- Halkier, B. (2008). *Fokusgrupper*. Malmö: Liber AB.
- Hirsh, Å. & Lindberg, V. (2015). *Formativ bedömning på 2000-talet – en översikt av svensk och internationell forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Hume, A. & Coll, R. K. (2009). Assessment of learning, for learning, and as learning: New Zealand case studies. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 16(3), 269–290.
- Jönsson, A. (2019). Rubrics as a tool for self-regulated learning. In P. Grainger & K. Weir (Eds.), *Assessment Rubrics in Higher Education*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Jönsson, A. (2018). Meeting the needs of low-achieving students in Sweden: An interview study. *Frontiers in Education*, 3(63). doi: 10.3389/educ.2018.00063
- Jönsson, A. & Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review*, 2, 130–44.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009.) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lee, E. & Lee, S. (2009). Effects of instructional rubrics on class engagement and the achievement of lesson objectives by students with mild mental retardation and their typical peers. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 44(3), 396–408.
- Levinsson, M. (2019a). Skolforskningsinstitutet, konfigurativa översikter och undervisningens komplexitet. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 24(1), 5–24.
- Levinsson, M. (2019b). Inkludering och lärarens uppdrag. I J. Almqvist, K. Hamza, A. Olin & L. Gyllander (Red.), *Didaktisk utvecklingsdialog: Lärares och skolledares professionella utveckling* (103–120). Lund: Studentlitteratur.
- Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education. Using evidence-based teaching strategies*. New York: Routledge.
- Panadero, E., & Jönsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review*, 9, 129–144.
- Panadero, E., Jönsson, A. & Strijbos, J. W. (2016). Scaffolding Self-regulated Learning through Self-assessment and Peer Assessment: Guidelines for Classroom Implementation. In D. Laveault & L. Allal (Eds.) (2016), *Assessment for Learning: Meeting the Challenge of Implementation* (311–326). Dordrecht: Springer.
- Selander, S. & Ödman, P.-J. (2004). *Text och existens: Hermeneutik möter samhällsvetenskap*. Göteborg: Daidalos.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolforskningsinstitutet (2018). *Feedback i skrivundervisningen*. Systematisk översikt 2018:01. Solna: Skolforskningsinstitutet.
- Torrance, H. (2007). Assessment ”as” learning? How the use of explicit learning objectives, assessment criteria and feedback in post-secondary education and training can come to dominate learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 14(3), 281–294.

STADIEÖVERGÅNG MELLAN ÅRSKURS SEX OCH SJU

Maria Ferlin

En elev i det svenska utbildningssystemet förväntas att under sin skoltid klara av fem olika övergångar mellan stadier, i vissa kommuner fler, i andra något färre. En vanlig organisation är övergång från förskola till förskoleklass, från förskoleklass till årskurs ett, från årskurs tre till fyra, från årskurs sex till sju och från årskurs nio till gymnasiet. Övergångarna kan vara mer eller mindre dramatiska, och för de allra flesta elever fungerar det bra. Övergången mellan årskurs sex och sju är ett stort steg att ta för många ungdomar, då det ofta också handlar om en ny skola med nya klasskamrater och nya lärare i en större organisation som eleven inte är van vid. Det finns en risk att eleverna inte upplever lärmiljön som inkluderande när de går från ett mindre och välkänt sammanhang till ett större och okänt.

Studien har genomförts i en mindre kommun i Mellansverige. Där finns tre skolor, i studien kallade A, B och C, med elever i klasserna F till sex. Nästan alla eleverna i årskurs sex fortsätter därefter sin skolgång i kommunens centralort, där det finns en kommunal högstadieskola, Skola D. Det finns inga friskolor i kommunen och få elever söker sig till andra kommuner, varför denna kommun bedömdes som lämplig för en studie om övergången mellan årskurs sex och sju, då de överlämnande skolorna och den mottagande skolan har goda möjligheter till samverkan. I samtal med lärare för årskurs sex framkom ett intresse av att veta mer om hur eleverna upplever övergången till högstadiet. Vid besök på två skolor berättade personalen där att elever och vårdnadshavare under vårterminen uttrycker oro över att inte få veta hur de nya klasserna ser ut förrän vid höstterminens start.

Den kommun som Skolorna A-D ligger i har aktivt beslutat att delta i ett forsknings- och utvecklingsprogram om inkluderande lärmiljöer. Det kan beskrivas som ett proaktivt förhållningssätt som kännetecknas av en handlingsberedskap där ambitionen

är att förebygga och förekomma, till skillnad från ett reaktivt förhållningssätt, där berörda aktörer agerar på signaler om sådant som redan har hänt.²⁹⁵

Det har i kommunen fattats beslut om att inom programmet särskilt beakta stadieövergångar för att underlätta barns och elevers möjligheter till en utbildning som kännetecknas av att pedagogerna har förståelse för varandras verksamheter samt att de har utvecklat en genomtänkt progression genom förskola och skola. I ett sådant arbete är möjligheten att kunna mäta exempelvis elevers och lärares upplevelser väsentlig för fortsatt utveckling.

Syftet med att mäta är att skapa kunskap som i sin tur skapar förståelse och handlingskraft.²⁹⁶

Sådana mätningar kan bli en viktig länk mellan policydokument och den pedagogiska verksamheten. Insamlad data och analys av densamma bidrar med kunskap som i sin tur kan leda till ökade möjligheter att arbeta proaktivt.

I kommunen finns utarbetade rutiner för övergången, men mellanstadielärarna uttryckte ändå ett önskemål om att få veta mer om hur de elever de släpper ifrån sig upplever övergången till årskurs sju. De uttryckte frågor om exempelvis hur väl eleverna känner sig förberedda i olika ämnen och hur eleverna uppfattar att deras behov av stöd, anpassningar och utmaningar förts vidare, något som denna studie kan bidra till. Studien kan ses som en pilotstudie för hur elevers uppfattningar om stadieövergången mellan årskurs sex och sju kan kartläggas i såväl den aktuella kommunen som, efter vissa justeringar, i andra kommuner med andra förutsättningar.

295 Lundgren & Persson 2003.

296 Ljungberg & Larsson 2012 s 250.

BAKGRUND

Stadieövergångar har studerats ur många olika perspektiv både i Sverige och utomlands men den här studien relateras huvudsakligen till svenska styrdokument och forskning genomförd i Sverige och länder med liknande skolsystem som det svenska. I *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, reviderad 2019*, (Lgr11), betonas lärarnas och skolans ansvar för att övergången ska fungera väl för eleverna:

Inför övergångar ska de berörda skolformerna och fritidshemmet utbyta kunskaper, erfarenheter och information om innehållet i utbildningen för att skapa sammanhang, kontinuitet och progression i elevernas utveckling och lärande. [...] Det ska även finnas samarbetsformer som syftar till att förbereda eleverna och deras vårdnadshavare inför övergångar.²⁹⁷

Lärarna ska samverka så att innehållet i utbildningen har en progression och att eleverna upplever ett sammanhang i sitt lärande. Det betonas att detta är särskilt viktigt för elever i behov av extra anpassningar och särskilt stöd. Enligt skollagen är den skolenhet som en elev lämnar ålagd att till den mottagande skolenheten överlämna sådan information som krävs för att underlätta stadieövergången för eleven.²⁹⁸

Övergångar definieras av Skolinspektionen som:

De tillfällen i en elevs skolgång där en informationsöverföring krävs för att undervisningen ska kunna anpassas efter elevens kunskapsnivå, behov och förutsättningar och på så sätt skapa kontinuitet och progression i elevens fortsatta lärande och utveckling.²⁹⁹

Skolinspektionen genomförde 2017–2018 en studie om hur stadieövergången mellan årskurs sex och sju organiserades i 16 svenska kommuner. 17 stycken F-9-skolor och 7-9-skolor med allt från 79 till 700 elever ingick i urvalet. Det var en stor spridning även i elevantalet i årskurs sju (15–190) och antal avlämnande skolor (1–21), men delar av resultatet är relevanta för en jämförelse med föreliggande studie, trots att rapportens resultat inte är generaliserbart utan ger en lägesbild från de slumpvis utvalda skolorna. Centrala resultat är att samverkan mellan

avlämnande och mottagande skolor är av varierande kvalitet, att den information som överförs skiljer sig mycket mellan olika skolor, att informationen är otillräcklig och att den inte alltid används av mottagande skola. Informationen omfattar oftast elever i behov av särskilt stöd men bör gälla även andra elever. Rektor och huvudmän behöver, enligt Skolinspektionen, ta ett större ansvar för övergångarnas struktur.³⁰⁰

Vidare framhåller Skolinspektionen att önskemålen angående information om eleverna varierar mycket från lärare till lärare. En del vill ha mycket information medan andra gärna ser eleven som ”ett blankt kort” för att ge eleven chans att starta om i årskurs sju. De pekar också på problemet att stadieövergångar innebär repetition i stället för en möjlighet att arbeta vidare, eftersom planer för progression mellan stadierna inte finns.³⁰¹

Den forskning som görs gällande stadieövergångar har ofta ett enda skolämne, ofta matematik, eller en viss målgrupp, ofta elever i behov av särskilt stöd i fokus, men större och mer övergripande studier finns också. En forskningsöversikt av Topping byggde på 88 studier. Fokus i studien var att övergången från primary till secondary school är en stor händelse i barns liv. Ungdomarna själva betonar huvudsakligen socio-emotionella aspekter, såsom kamrater, rädsla för mobbning och stress på grund av ökade krav. Lärarna relaterar däremot mer till frågor om prestation och måluppfyllelse. Flertalet elever anpassar sig till den nya skolsituationen under första terminen men för 40 procent av eleverna i studien kvarstod problemen hela första året och det gällde framför allt elever med begränsat stöd hemifrån.³⁰² En av studierna i Toppings översikt är genomförd av Jindal-Snape och Cantali vilka också länge har forskat om stadieövergångar. I en treårig studie om övergången mellan primary och secondary school i Skottland undersökte Jindal-Snape och Cantali flera aspekter såsom elevernas erfarenheter, skolornas arbete med stadieövergången och viktiga nätverk kring eleverna. Data inhämtades från elever, vårdnadshavare och pedagoger. Resultaten visar att stadieövergångar har en dynamisk karaktär där förväntningar, oro och spänning hos eleverna varierar över tid men hos flertalet stillas oron snabbt när de börjat i nya skolan. Arbetet med stadieövergångar är ambitiöst och välplanerat från skolornas sida, och flertalet elever känner sig väl förberedda, men de avlämnande lärarna saknar en återkoppling. Elever

297 Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, reviderad 2019, s 14.

298 Skollagen SFS 2010:800.

299 Skolinspektionen 2018 s 5.

300 Skolinspektionen 2018 ss 5–7.

301 Skolinspektionen 2018 s 29.

302 Topping 2011.

som före övergången förväntar sig att få problem, upplever också sådana. Att fånga upp dessa elever är en viktig aspekt i skolans förberedelsearbete.³⁰³

I ett stort flerårigt forskningsprojekt på Irland studerades stadieövergången mellan deras motsvarighet till mellanstadiet och högstadiet för elever i behov av särskilt stöd.³⁰⁴ De enskilda eleverna, deras vårdnadshavare och den personal de har omkring sig har bidragit med data. Övergången innebär att eleverna går från mindre skolor med få lärare till ett system med över tio lärare i veckan. Framgångsfaktorer för en väl fungerande övergång beskrivs som att det finns strategier för samverkan mellan avlämnande och mottagande skola, goda kontakter mellan speciallärare/specialpedagog och vårdnadshavare, samt förekomsten av elevassistenter och ett kamratstödssystem. Rektor och specialpedagog vid den mottagande skolan framstod som nyckelpersoner för en fungerande stadieövergång.³⁰⁵

Svenska studier om stadieövergångar behandlar exempelvis läskunnighet i förskola-förskoleklass,³⁰⁶ sociala relationer i övergångar till och från förskoleklass,³⁰⁷ organisation av övergångar till och från förskoleklass³⁰⁸ samt övergången skola – fritidshem, som inte är en stadieövergång utan en daglig övergång mellan verksamheter.³⁰⁹ Forskning som inte är knuten till ett visst skolämne, utan mer allmänt studerar övergången mellan årskurs sex och sju, är däremot svårfunnen.

Även om ovan nämnda forskning handlar om andra stadieövergångar än den här studien gör, kan Ackesjös begrepp fysisk och social diskontinuitet vara överförbara till andra åldrar.³¹⁰ Oron för sådana diskontinuiteter, alltså olika typer av brytpunkter, förekommer även hos elever i årskurs sex på väg mot högstadiet. En social diskontinuitet kan upplevas när nya grupper/klasser görs och inte alla kamrater följer med. Ett skolbyte är en fysisk diskontinuitet eftersom eleven ska möta en ny fysisk miljö. Även undervisning kan upplevas som diskontinuerlig om de olika stadierna inte samverkar kring stoff och didaktik.

Forskningsresultaten som beskrivits ovan, om än inte entydiga, kan användas som stöd när övergångar planeras. Återkommande i resultaten är vikten av att relevant information överförs och att vårdnads-

havare till elever i behov av särskilt stöd upplever sig involverade i övergången. Eleverna är ofta oroliga inför övergången men vid en välplanerad övergång stillas deras oro under första terminen.

KASAM

Eleverna som börjar årskurs sju står inför ett nytt skede i livet och deras möjligheter att klara steget till en ny skola med nya utmaningar beror på många olika faktorer som påverkar individens hälsa. En aspekt som är viktig för att elever ska må bra i skolan är att de ser sin skolgång som meningsfull och att de upplever en känsla av sammanhang – KASAM. Begreppet myntades av Antonovsky under 1970-talet i samband med studier om salutogenes – hälsans ursprung. För att en god hälsa och en känsla av sammanhang ska uppnås behövs de tre komponenterna begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet. Den sistnämnda är den viktigaste enligt Antonovsky, men det är svårt att särskilja dem från varandra. Ju starkare känsla av sammanhang, desto bättre mår individen och desto större förutsättningar har hen att klara av förändringar, motgångar och stress. Salutogenes och en känsla av sammanhang är faktorer som studeras inom många forskningsfält. I de skandinaviska länderna har flera studier gjorts riktade mot elevers upplevelser både på fritiden och i skolan.³¹¹ KASAM kan användas för att beskriva exempelvis en elevs upplevelse av sin skolsituation. Ju starkare känsla av sammanhang, desto bättre mår eleven och desto större möjligheter har hen att hantera förändringar såsom stadieövergångar. Alla tre komponenterna bidrar till helhetsbilden men för att kunna spegla studiens resultat i teorin, förklaras och tydliggörs inledningsvis de enskilda komponenterna.³¹²

Begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet

För en skolelev handlar begriplighet om att få förutsättningar att förstå vilka krav som ställs och hur hen förväntas leva upp till dem. Skolan ska vara strukturerad och möjlig att förutse. Genom

303 Jindal-Snape & Cantali 2019.

304 *Project IRIS – Inclusive Research in Irish Schools.*

305 Rose, Shevlin, Winter & O'Raw 2015). *Project IRIS – Inclusive Research in Irish Schools. A Longitudinal Study of the Experiences of and Outcomes for Children with Special Educational Needs (SEN) in Irish Schools.* National Council for Special Education.

306 Alatalo, Meier & Frank 2017.

307 Ackesjö & Persson 2014.

308 Ackesjö 2015.

309 Lago & Elvstrand 2019.

310 Ackesjö 2015.

311 Jensen, Dür & Buijs 2017.

312 Antonovsky 1997; 2005.

begriplighet kan en trygghet skapas både för enskilda och för grupper. För att en elev ska uppleva en känsla av hanterbarhet ska det finnas relevanta resurser i elevens närhet så att eleven slipper känslor av otillräcklighet och oförmåga. Hanterbarhet handlar om

*... den grad till vilken man upplever att det står resurser till ens förfogande, med hjälp av vilka man kan möta de krav som ställs av de stimuli som man bombarderas av ...*³¹³

Skolgången ska också innefatta utmaningar av olika slag. De utmaningar som eleven möter i skolan ska av denne upplevas som relevanta och värda att engagera sig i. Upplevs skolan som meningsfull ökar elevens vilja och motivation att möta olika utmaningar.³¹⁴

GENUSASPEKTER

Känslan av sammanhang kan relateras både till lärande och till sociala aspekter och skapar därmed förutsättningar för en inkluderande lärmiljö. I många skolor varierar KASAM även med kön. Flickors och pojkars olika inställning till skolarbete har undersökts i många studier. Zimmerman beskriver i sin avhandlings forskningsöversikt hur både pojkar och flickor medverkar till att utveckla olika skolkulturer med avseende på vad som tillåts och vad som ger status i skolan. I många högstadieskolor förekommer en antipluggkultur där det ger status som kille att inte visa sig ambitiös och studieinriktad och att killar som ändå lyckas bra med sina studier förväntas göra det utan att visa att de studerar. Att ta plats, både verbalt och fysiskt är företrädesvis förbehållet pojkar.³¹⁵ När en sådan skolkultur tillåts i skolmiljön är det eleverna som har en förmåga att ta för sig som upplever högst KASAM ur aspekten hanterbarhet medan en tystlåten studieinriktad elev kan uppleva problem att känna meningsfullhet i sina studier.

SYFTE

Studien syftar till att kartlägga hur eleverna uttrycker upplevelser av stadieövergången mellan årskurs sex och sju, hur de beskriver skolarbetet i sjuan jämfört med i sexan och sin trivsel i skolan.

METOD

En enkät med 20 frågor utarbetades och distribuerades digitalt till de 100 elever som gick i årskurs sju i Skola D strax innan sportlovet 2019. Urvalet var strategiskt när det gällde val av kommun och dess högstadieskola, Skola D. Eleverna i årskurs åtta och nio valdes bort eftersom det gått så lång tid sedan deras stadieövergång. Enkäten utarbetades i programmet Sunet Survey och eleverna som hade egna datorer i skolan, fick tillgång till frågorna digitalt via en länk. Alla elever i årskurs sju fick tillgång till länken till enkäten. Tid för att besvara enkäten erhöles på mentorstid. Informationsbrev skickades ut till vårdnadshavare och personal. Information till eleverna medföljde enkäten. Både elever och vårdnadshavare informerades om att deltagandet var frivilligt, att svaren var anonyma, att det bara var en person som skulle bearbeta svaren och vad svaren skulle användas till. Språket som används i enkätfrågorna anpassades till respondentgruppen. Tillgång till respondenterna erhöles genom kontakter med rektorer och skolförvaltning.

Enkäten

Efter några inledande bakgrundsfrågor riktades enkätfrågorna mot förutsättningar och hinder för lärande. Några av frågorna handlade också om trivsel, som kan ses som en viktig faktor för möjlighet till lärande och för att uppleva KASAM. Flertalet frågor (17 st) var flervalsfrågor och till 14 av dessa fanns det också utrymme för kommentarer i fritextfält. Två frågor besvarades enbart med fritextsvar. Tre frågor innehöll delfrågor för vart och ett av de olika skolämnena. Frågorna behandlar de tre komponenter som behövs för att skapa en känsla av sammanhang.³¹⁶

FRÅGOR OM BEGRIPLIGHET HANTERBARHET OCH MENINGSFULLHET

För att undersöka om stadieövergången upplevts begriplig ställdes frågor om vilken information om dem som eleverna tror lämnats vidare till årskurs sju. Det var två frågor om betyg och behov av stöd som bidrar till att undersöka komponenten begriplighet. En tydlighet om överlämnandet kan skapa trygghet och förutsägbarhet.

För att eleven ska slippa känslor av otillräcklig-

313 Antonovsky 2005 s 45.
314 Antonovsky 1997; 2005.
315 Zimmerman 2018.
316 Antonovsky 1987.

Tabell 1: Elevernas uppfattning om skolgången i årskurs sju. Tycker du det är kul att gå i sjuan?

| | Jätte- kul | Ganska kul | Mitt emellan | Mindre kul | Inte alls kul | Totalt |
|---------------------|---------------|---------------|-----------------|---------------|------------------|--------|
| Tjej | 1 | 8 | 16 | 3 | 1 | 29 |
| Kille | 17 | 18 | 13 | 3 | 4 | 55 |
| Anger ej | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Totalt antal | 18 | 27 | 29 | 6 | 5 | 85 |

het och oförmåga behöver stödfunktioner finnas till hands. Frågor om eleverna vågar be om hjälp, om de får hjälp och på vilka sätt och av vilka de kan få hjälp kan ge svar på om skolsituationen upplevs som hanterbar.

De utmaningar som eleven möter i skolan ska av denne upplevas som relevanta och värda att engagera sig i. Upplevs skolan som meningsfull ökar elevens vilja att möta olika utmaningar. Frågor om hur eleverna upplever sina möjligheter att nå kunskapskraven i årskurs sju jämfört med årskurs sex kan ge svar på om skolsituationen upplevs som hanterbar.

Erhållen data

Svarsfrekvensen var 85 procent och svaren fördelades på 26 svar från eleverna från skolan som i studien benämns Skola A, 46 svar från elever som tidigare gått på Skola B och 13 elever från Skola C. Det är en övervikt av pojkar bland respondenterna, 55 av eleverna uppger sig vara killar och 29 tjejer.³¹⁷ Det finns ett internt bortfall vilket medför att alla frågor inte besvarats av de 85 eleverna.

De anonyma svaren kom direkt in i enkätprogrammet, från vilket rapporter med utfallet på de olika frågorna kan erhållas. Erhållen data har bearbetats med hjälp av Excel, där fritextsvaren är sökbara, samt genom korstabuleringar i statistikprogrammet SPSS.

RESULTAT

Frågorna i enkäten kan grupperas i frågor gällande trivsel, överlämnande, generellt om stöd i lärandet och specifika frågor om olika ämnen.

Trivsel

Eleverna trivs i stor utsträckning och verkar ha kommit till ro i sin nya skola.

När man börjar sjuan så känner man sig jätte nervös men efter några veckor så blir det ganska roligt.

Mer än hälften av eleverna väljer svarsalternativen "Det är jättekul" eller "Det är ganska kul att gå i skolan" men fem elever tycker att det inte alls är kul (Tabell 1). Pojkarna uppger att de trivs i betydligt större grad än flickorna.

Orsakerna som framkommer i fritextsvaren visar att både de som är positiva och de mer negativa lyfter fram både sociala och undervisningsrelaterade orsaker.

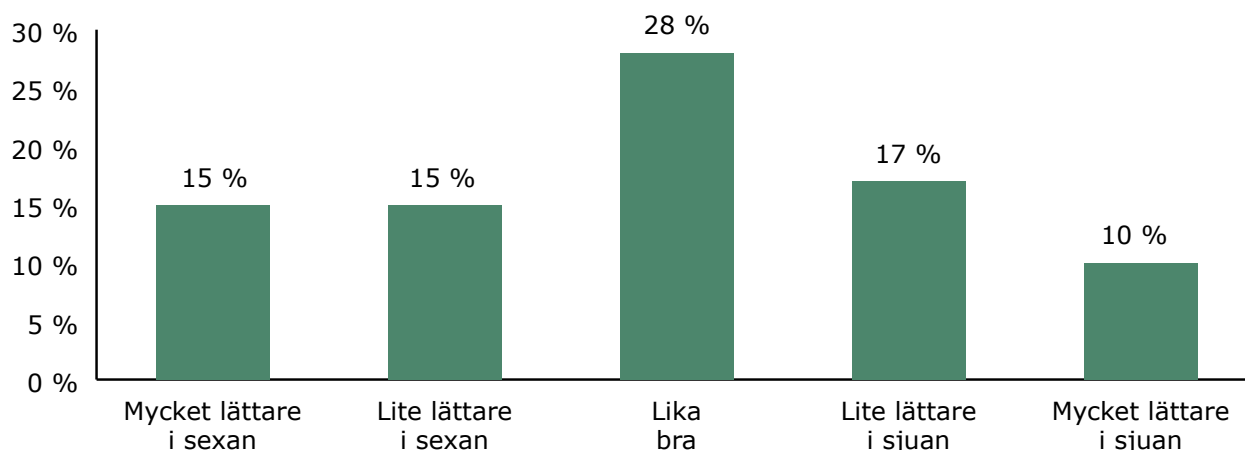
Jag tycker det är jättekul eftersom man får träffa nya personer och det är kul att få lite tuffare arbete.

Det är väl kul att gå i skolan men det är fortfarande skolan.

Det är lite roligare på vissa sätt än att gå på mellanstadiet eftersom att det händer lite mer och man måste röra på sig mer, men det är ju fortfarande tråkigt.

³¹⁷ I enkäten används orden kille och tjej eftersom de orden bedömdes som mer elevnära. En elev valde att inte besvara frågan om juridiskt kön. I studien används i stället pojkar och flickor.

Figur 1: Hur studierna upplevs fungera i årskurs sju jämfört med i årskurs sex.



Majoriteten uppger sig trivas jättebra eller ganska bra i sin klass men två elever, en flicka och en pojke, svarar att de inte alls trivs. Även här är det skillnad på flickors och pojkars uppfattningar. Det är enbart pojkar som svarar att de trivs jättebra. 22 av 55 pojkar väljer det alternativet. Trivseln relateras till snälla och roliga kamrater, otrivsel oftare till att det är stökigt i klassen

Har runt 2–3 vänner i min klass, det är många som håller på att störa och bråka.

Eleverna fick också en fråga om hur det fungerar att jobba i klassen nu jämfört med i sexan och svarsfördelningen är väldigt spridd (Figur 1).

De som använder möjligheten till fritextsvar beskriver ofta skillnaden mellan årskurserna i relation till möjlighet till arbetsro och denna kan ha blivit bättre eller sämre när eleverna gör en jämförelse.

Jag var nöjd i min klass i sexan bara det att det aldrig var någon arbetsro. [...] I sjuan känns det mycket lättare att jobba och det går snabbare att lära sig saker än vad det var i sexan.

Det är kul i klassen men den är stökig.

Både pojkar och flickor beskriver svårigheten att få studiero som något som påverkar deras möjligheter att arbeta i skolan.

Enstaka elever nämner andra påverkansfaktorer:

Man får ansvara mer för sig själv nu i sjuan och då kan jag inte riktigt koncentrera mig.

Det är lite lättare i sjuan, man får inte så många läxor, blir man stressad har man raster efter lektionerna som man kan lugna ner sig.

Jag trivs i klassen jag går i och lärarna är bra, men eftersom vi just nu i sjuan satsar på nians krav får jag väldigt mycket press på mig själv och kan ibland må lite dåligt av det.

Två pojkar skriver explicit att "Jag jobbar inte längre" i fritextfältet.

Överlämnande

Svaren från eleverna går isär gällande vilken information som de tror överlämnades mellan sexan och sjuan. 63 elever ser det som självklart att information om betyg överlämnats i samband med stadiövergången medan 20 svarar nej. I kommentarerna svarar några att de nya lärarna vet om deras betyg men lovat att inte beakta dem i kommande betygssättning.

Det vet jag inte.

Jag vet det.

Ja det vet de nog. Men de har sagt att de inte kommer att bedöma utifrån dom betygen utan att de ska bilda sig en egen uppfattning.

Däremot är det inte lika självklart för eleverna om information lämnats om deras behov för att klara skolarbetet bra. 37 tror att sådan information överlämnats medan 46 svarar Nej.

Ja tror dom har berättat lite kort om varje elev men inte så mycket.

Vi har fått berätta det mesta själva.

Det tror jag inte för jag får inte den hjälp jag behöver.

Jag behöver ingen hjälp nu i sjuan men jag tycker ändå att lärarna bör ha så pass bra kommunikation så att de kan överföra info om mig från den ena skolan till den andra.

På fritextfrågan om vad som skulle underlättat övergången från årskurs sex till årskurs sju är det bara en elev som skriver att hen velat få träffa sin nya klass före sommaren. Det vanligaste svaret är annars nej/vet inte. Det är bara ett tjugotal elever som utnyttjar fritextfunktionen på den frågan.

Skolarbetet tar för en stor del av eleverna ungefär lika mycket tid som i sjuan (27 svar) eller det vanligaste svarsalternativet ”1–3 timmar mer per vecka i sjuan” (28 svar) medan 16 uppger att skolarbetet tar mindre tid i sjuan än i sexan.

I sexan hade vi enklare prov men vi fick mer läxor, så jag la nog ner ungefär lika mycket tid som nu.

Jag vet inte riktigt sjuan är så jävla mycket lättare.

Eleverna från Skola C uppger i störst utsträckning att de lägger mer tid på skolarbetet i årskurs sju jämfört med i årskurs sex. 62 procent av dem studerar mer nu på högstadiet. Motsvarande andel från Skola A skola är 35 procent och från Skola B 50 procent men här är spridningen störst och fem elever från Skola B har valt alternativet ”Mer än 5 timmer mer per vecka i sjuan”.

Stöd i lärandet

På frågan ”Vågar du be om hjälp när du behöver det för att klara skolarbetet?” svarar 62 elever att de alltid vågar be om hjälp när de behöver det, 22 att de vågar ibland och en elev uppger att hen aldrig vågar be om hjälp. Andelen pojkar som uppger att de alltid vågar be om hjälp är högre än andelen flickor, 78 procent respektive 62 procent.

Om jag behöver hjälp så tvekar jag inte, jag frågar på en gång jag är inte blyg det behövs för att jag ska kunna få bra betyg och för att lära mig mera.

Jag vågar men gör det ej, hmm vet ej vrf

Ibland så ligger jag efter och då vill jag inte att läraren ska se det så då frågar jag inte om hjälp.

Däremot är det bara 25 som svarar att de alltid får den hjälp de behöver av sina lärare, 56 får hjälp ibland och två uppger att de aldrig får hjälp. Flera elever uppger att de får vänta ganska länge efter att de signalerat sitt hjälpbehov för det är många som behöver hjälp och det kan också vara ganska stökigt och då måste lärarna ägna tid åt det.

På vissa lektioner så väntar man i en kvart på hjälp men när man väl får hjälp så får man hjälp i mindre än en minut för läraren behöver säga till några att vara tysta och sedan glömmer läraren bort dig och går till en annan.

Det absolut vanligaste sättet på vilket en elev signalerar att hen behöver hjälp är genom att räcka upp handen och sitta och vänta. När de väl fått hjälp beskriver majoriteten som använder fritextrutan sig vara nöjda med den erhållna hjälpen.

Om jag behöver hjälp och räcker upp handen så kommer de och hjälper mig.

Jag frågar min lärare om hjälp, t.ex. ett mat-tetal som jag inte kan. Då frågar jag och då förklarar läraren den säger inte svaret direkt till mig vilket jag tycker är väldigt bra. För då kan man lista ut svaret med hjälp av hjälpen som jag fått.

Några elever beskriver mer konkreta eller organisatoriska anpassningar såsom svårare uppgifter i matematik, talböcker, muntliga prov, enklare uppgifter och enskild undervisning men några anser inte att de får den hjälp de behöver.

Asså man får inte så mycket hjälp för alla behöver alltid hjälp.

En stor andel av eleverna uppger att de kan få mycket eller ganska mycket stöd från sina vårdnadshavare eller andra personer i sin närhet. På frågan om vilka andra de kan få hjälp av för att klara skolarbetet ligger vårdnadshavare/föräldrar i topp. 50 elever skriver att de kan få mycket hjälp av sina vårdnadshavare och 41 uppger att de kan få ganska mycket hjälp av sina klasskamrater och 25 av sina syskon. Utöver dessa grupper finns mor- och farföräldrar och andra släktingar till hands och hjälper till vid behov, liksom hjälplärare som ett par elever benämner inom kategorin ”övriga”.

Tabell 2A: Hur eleverna upplever sina möjligheter att nå kunskapskraven i svenska, matematik och engelska. Siffrorna i tabellen anger procent av antal svarande (N).

| Ämne | Svenska N = 77 | | | Matematik N = 77 | | | Engelska N = 75 | | |
|---------------------------|-------------------|--------------|--|---------------------|--------------|--|--------------------|--------------|--|
| Det är lättare i sjuan | 17 | 20 / 13 / 18 | | 26 | 32 / 27 / 9 | | 23 | 18 / 21 / 36 | |
| Det är ungefär lika svårt | 45 | 32 / 42 / 64 | | 29 | 23 / 27 / 45 | | 32 | 36 / 31 / 27 | |
| Det är svårare i sjuan | 38 | 48 / 46 / 18 | | 45 | 45 / 45 / 45 | | 45 | 45 / 48 / 36 | |

Tabell 2B: Hur eleverna upplever sina möjligheter att nå kunskapskraven i geografi, historia, religion och samhällskunskap. Siffrorna i tabellen anger procent av antal svarande (N).

| Ämne | Geografi N = 74 | | | Historia N = 73 | | | Religion N = 75 | | | Samhälls- kunskap N = 71 | | |
|---------------------------|--------------------|------------|--|--------------------|------------|--|--------------------|------------|--|-----------------------------|------------|--|
| Det är lättare i sjuan | 15 | 23 /12 / 9 | | 14 | 20 /12 / 9 | | 15 | 19 /12 /17 | | 11 | 19 /10 / 0 | |
| Det är ungefär lika svårt | 36 | 36 /37 /36 | | 33 | 35 /31 /36 | | 35 | 33 /36 /33 | | 32 | 29 /35 /30 | |
| Det är svårare i sjuan | 49 | 41 /51 /54 | | 53 | 45 /57 /55 | | 51 | 48 /52 /50 | | 56 | 52 /55 /70 | |

Undervisningsrelaterade frågor

På frågan ”Har du lärt dig mycket nytt i sjuan?” är det vanligaste svaret ”Mittemellan” med det finns en skillnad mellan skolorna där 46 procent av eleverna i Skola C mest tycker att det varit repetition, ett värde som ligger på 27 procent från Skola A och 22 procent från Skola B.

Repetition fast på en högre nivå. (Elev som valt ”Det har varit ganska mycket repetition)

Det har varierat från att varit repetition till saker som jag har aldrig hört talas om. (Mitt-emellan)

I fritextfältet framkommer också motiv till varför eleverna svarat som de gjort.

Det är lite saker jag har lärt mig, men det är bara från dem lärare som är utbildade, det finns vissa lärare som inte är utbildade. (Mitt-emellan)

Mer frågor och bättre böcker. (Det har varit ganska mycket nytt).

*Ja datorerna underlättar och NN våran mat-
telärare är dunder. (Det har varit ganska
mycket nytt)*

När det gäller hur eleverna upplever sina möjligheter att nå kunskapskraven i årskurs sju så är det ganska få som anser att det är lättare än i årskurs sex, färre i teoretiska ämnen jämfört med så kallade praktisk-estetiska ämnen. Svaren redovisas i tabellerna 2a-2d. Siffran till vänster i varje kolumn utgör medelvärdet uträknat i procent av dem som besvarat frågorna vid alla tre skolorna. Siffrorna till höger är medelvärdet i procent för de elever som svarat på frågan från Skola A / Skola B / Skola C. Avrundning har gjorts till heltal, varför summan inte alltid blir 100. Ämnena moderna språk och hem- och konsumentkunskap har uteslutits eftersom alla elever inte läst dem i årskurs sex eller årskurs sju.

Tabellerna kan användas både för att göra jämförelser mellan olika ämnen och mellan elever från de tre skolorna. Ur tabell 2a framgår exempelvis att eleverna i Skola C upplever sig bättre förberedda på att nå kunskapskraven i svenska än i matematik.

De samhällsorienterande ämnena verkar upplevas som svårare att nå kunskapskraven i, jämfört med övriga skolämnen (Tabell 2b). Hälften eller något

Tabell 2C: Hur eleverna upplever sina möjligheter att nå kunskapskraven i Bi, Fy, Ke och Tk. Siffrorna i tabellen anger procent av antal svarande (N).

| Ämne | Biologi N = 72 | | Fysik N = 73 | | Kemi N = 71 | | Teknik N = 71 | |
|----------------------------------|-------------------|------------|-----------------|------------|----------------|------------|------------------|------------|
| Det är lättare i sjuan | 14 | 14 /15 / 8 | 16 | 23 /15 / 9 | 13 | 20 /10 /19 | 15 | 18 /15 /33 |
| Det är ungefär lika svårt | 38 | 38 /31 /58 | 38 | 36 /35 /55 | 41 | 40 /38 /50 | 39 | 41 /22 /56 |
| Det är svårare i sjuan | 49 | 48 /54 /33 | 45 | 41 /50 /36 | 46 | 40 /51 /42 | 45 | 41 /50 /33 |

Tabell 2D: Hur eleverna upplever sina möjligheter att nå kunskapskraven i Sl, Bd, Mu o IoH. Siffrorna i tabellen anger procent av antal svarande (N).

| Ämne | Slöjd N = 76 | | Bild N = 73 | | Musik N = 74 | | Idrott och hälsa N = 73 | |
|----------------------------------|-----------------|-----------|----------------|------------|-----------------|------------|----------------------------|----------|
| Det är lättare i sjuan | 20 | 23 /19/17 | 22 | 27 /22 /10 | 24 | 32 /24 / 9 | 22 | 18/25/18 |
| Det är ungefär lika svårt | 53 | 50/53/58 | 48 | 41/46/70 | 38 | 36/37/45 | 42 | 45/40/45 |
| Det är svårare i sjuan | 28 | 27/29/25 | 30 | 32/32/20 | 38 | 32/39/45 | 36 | 36/35/36 |

fler än hälften av eleverna upplever att det är svårare att nå kunskapskraven i de samhällsorienterande ämnena nu i sjuan.

Även inom de fyra ämnena finns det variationer och samhällskunskapen är det ämne som ter sig svårast för eleverna. Ingen elev från Skola C upplever att det är lättare att nå kunskapskraven i samhällskunskap i sjuan jämfört med i sexan medan 70 procent av dem anser att det är svårare i sjuan.

När det kommer till de naturvetenskapliga ämnena och teknik upplevs de som något enklare att nå kunskapskraven i jämfört med SO-ämnena, och här är det i stället eleverna från Skola B som ser dem som svårast (Tabell 2c).

När sedan en jämförelse görs med fyra praktiskestetiska ämnen framkommer andra värden (Tabell 2d). Här är det, med ett undantag, mittenalternativen som får flest svar. Eleverna från samtliga skolor anser i störst utsträckning att det är ungefär lika svårt att nå kunskapskraven i årskurs sju jämfört med i årskurs sex. Det enda undantaget är musik och eleverna från Skola B.

I tabellerna 2a-2d ovan har svarsalternativen

”Det är mycket lättare i sjuan” och ”Det är lite lättare i sjuan” slagits samman, liksom ”Det är lite svårare i sjuan” och ”Det är mycket svårare i sjuan”. Om man enbart utgår från alternativet ”Det är lite svårare i sjuan”, som skulle kunna ses som ett steg i progressionen i kunskapsutvecklingen erhålls i stället de värden som redovisas i Tabell 3. Andelen anges i procent av det totala antalet svar i respektive ämne.

Om enbart alternativet ”Det är mycket svårare att nå kunskapskraven i årskurs 7” väljs ut erhålls de värden som redovisas i tabell 4.

DATORANVÄNDNING

På frågan om hur eleverna använder de datorer som de, som första årskurs sju i Skola D, får ha under sin högstadietid är många mycket noga med att betona att de bara gör de det ska och inget annat på sin dator förutom kanske lite spel och musik på rasterna. Många elever uttrycker också att det är positivt att de får ha en dator.

Tabell 3: Andelen elever (procent) som upplever att kunskapskraven är lite svårare att nå i årskurs sju.

| Sv | Ma | En | Ge | Hi | Re | Sk | Bi | Fy | Ke | Fy | Tk | Sl | Bd | Mu | IoH |
|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|
| 22 | 32 | 28 | 32 | 33 | 33 | 34 | 29 | 29 | 27 | 29 | 28 | 17 | 18 | 28 | 25 |

Tabell 4: Andelen elever (procent) som upplever att kunskapskraven är mycket svårare att nå i årskurs sju.

| Sv | Ma | En | Ge | Hi | Re | Sk | Bi | Fy | Ke | Fy | Tk | Sl | Bd | Mu | IoH |
|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|
| 16 | 13 | 17 | 16 | 21 | 17 | 23 | 19 | 16 | 20 | 17 | 17 | 11 | 12 | 9 | 11 |

Jag använder den på ett bra set.

JAG använder den till det jag ska.

Dator tillgången kan också bidra till att jämna ut eventuella skillnader mellan elevernas förutsättningar.

Hemma har jag inte dator så den hjälper mig och så.

Enligt elevsvaren används datorerna mest som skrivhjälpmedel, och de används ofta. Eleverna uppger att de antecknar och löser uppgifter och att de använder Word. Övrigt skolrelaterat som nämns är sökningar på Internet och användning av Teams för kontakt med andra elever. Det är bara en enda elev som nämner att hon använder sin dator för att kontakta sin lärare.

... och ibland kan jag skriva till min lärare om det är nåt jag inte förstår.

UTVECKLINGSFÖRSLAG

Ovan beskrivna resultat diskuteras och belyses ur olika synvinklar utifrån begreppen en inkluderande lärmiljö och en känsla av sammanhang. Förslag på fortsatt utveckling presenteras inom några områden.

Metoddiskussion

Analysen av elevsvaren är gjord på skolnivå i årskurs sex, inte till de enskilda sex klasserna som då fanns i årskurs sex, inte heller till de nuvarande klasserna. Det är en avvägning mellan anonymitet och möjligheten att få fram svar på en mer detaljerad nivå. När en liten skola med endast en klass i sexan ingått bland dem som lämnat elever till årskurs sju kan elevsvar, för dem med kännedom om kommunens organisation, kopplas till enskilda lärares undervisning. Elevsvaren som citeras här, av detta skäl, inte knutits till den skola där respondenterna var elever i årskurs sex. Även svar där enskilda lärare namnges har anonymiserats.

Det finns ett bortfall på 15 elever och ytterligare internt bortfall på några frågor. Vilka eleverna är som inte har svarat har jag ingen kännedom om, då anonymitet utlovats. Eftersom en utvald mentorstid avsattes för besvarandet fanns troligen en frånvaro på grund av sjukdom. Det var frivilligt att delta. 85 procent svarsfrekvens anses hög på en enkät. Som jämförelse ligger svarsfrekvensen för många undersökningar skickade från SCB och SOM³¹⁸ på 50–60 procent.³¹⁹ Datainsamlingen har gynnats av att eleverna fått besvara enkäten under skoltid, att de har tillgång till egna datorer och genom att skolans rektor fungerat som en så kallad gatekeeper, som hjälpt till med information till vårdnadshavare och gett mig tillgång till eleverna.³²⁰ Även från förvaltningsnivå har stöd erhållits genom jag fått tillgång till fler skolor än de som ingått i Ifous FoU-

318 SCB = Statistiska Centralbyrån, SOM = Samhälle Opinion Medier, en opartisk undersökningsorganisation vid Göteborgs universitet.

319 Furtenbach u.å.

320 Cohen, Manion & Morrison s. 109.

program. Att ha haft tillgång till en liten kommun med få friskolor har underlättat enkätens upplägg rent konstruktionsmässigt och även analysarbetet har varit förhållandevis okomplicerat. Att genomföra motsvarande studie i en profilerad friskola som tar emot elever från 21 skolor skulle komplicerat analysarbetet betydligt.³²¹ I och med att kommunen valdes aktivt genom ett strategiskt urval finns det inte möjligheter att generalisera resultaten utan de kan endast ses som indikationer på vad som kan komma fram genom en enkät om studieövergångar.³²²

En känsla av sammanhang

Att byta från sexan till sjuan verkar för de flesta elever ha fungerat ganska smidigt när den inledande nervositeten lagt sig. Det är ett resultat som stämmer överens med tidigare forskning och som personalen som planerat övergången kan ta med sig till exempelvis diskussioner med elever och vårdnadshavare inför kommande övergångar.³²³

En ökad tydlighet om vilken information som överförs mellan lärarna i årskurs sex och sju skulle kunna leda till en större insikt bland eleverna om vad som överlämnas och med det en ökad begriplighet kring förutsättningarna för studieövergången. Elevernas svar tyder på att lärarna i sexan gett olika besked om vilken information som överlämnas i samband med övergången. Svaren tyder även på att den information som lämnats i några fall upplevts som otillräcklig bland elever som uttrycker ett behov av stöd. Eftersom styrdokumentet är tydliga med hur studieövergångar bör organiseras så är utrymmet för tolkning om vad som ska göras begränsat. Det kan vara så att relevant information getts men att eleverna inte uppfattat denna eller lagt den på minnet, så påminnelser kan ge både ökad tydlighet och ökad begriplighet.

Den markanta skillnaden mellan flickor och pojkar gällande svaren på hur kul de anser att det är att gå i sjuan och om de trivs i sin klass är värd att notera och följa upp. En möjlig orsak är att fördelningen mellan könen med en övervikt av pojkar bland eleverna i sjuan gör att flickorna inte får möjlighet att ta plats och göra sig hörda och då riskerar skolan att i längden inte ses som meningsfull. Fritextsvar med beskrivningar av en högljudd klassrumsmiljö och pojkar som uttrycker att de inte pluggar längre kan tyda på att en antipluggkultur som beskrivits av bland annat Zimmerman³²⁴ är rådande i några klasser men för att dra slutsatser om detta krävs ytterligare studier.

Att det finns elever som inte alltid vågar be om hjälp är något som lärarna kan beakta i sitt framtida arbete. En elev som inte vill be om hjälp för att hen upplever att hen ligger efter sina kamrater i något ämne riskerar genom detta beteende att inte upptäckas i tid. Om det dessutom beskrivs vara en ganska stökig miljö i klasserna ökar risken att elever som väljer en tyst strategi inte upptäcks av en lärare som har fullt upp med att försöka skapa studiero och hjälpa dem som mer aktivt signalerar att de behöver hjälp. Följden kan bli att minskad upplevelse av hanterbarhet hos den elev som avstår att fråga om hjälp. Det framgår inte av enkäten om de elever som inte alltid väljer att be om hjälp hade samma strategi på mellanstadiet. Om strategin pågår en längre period kan den ge accelererande problem för eleverna.

Värt att notera är också elevsvaren om att de uppskattar sättet de får hjälp på när lärarna inte ger svaret direkt utan bara ger ett stöd på vägen. Det är visserligen bara några få elever som explicit beskriver det här förhållningssättet men det tyder på en medvetenhet om sitt eget lärande.

Undervisningen verkar, med utgångspunkt i de elevsvar som redovisats i tabellerna 2–4, om hur de upplever sina möjligheter att nå kunskapskraven i årskurs sju, i stora drag ligga på en för de flesta elever hanterbar nivå. Svaret ”det är lättare i sjuan” skulle lärarna behöva fundera på och utveckla ett samarbete mellan lärarna i sexan och sjuan för en smidigare övergång. Vart är det rimligt att man siktar? Hur mycket repetition behöver man lägga in i de olika ämnena för att få med alla på tåget?³²⁵ Ett liknande resonemang kan föras gällande den ganska stora andel elever som upplever att det är svårare eller mycket svårare att nå kunskapskraven i årskurs sju. I ämnen som erhåller höga värden i Tabell 3 och 4 kan tid för samplanering behöva beredas för att minska glappet mellan stadierna. Huruvida kraven ska höjas på mellanstadiet eller sänkas på högstadiet för att nå en relevant progression går inte att uttyda av enkätsvaren. Värdena kan enbart ses som tecken på att många elever upplever ett glapp mellan kraven i de två stadierna och då finns en risk att känslan av sammanhang minskar. De elever som svarar ”Jag pluggar inte längre” hanterar inte sin skolsituation på ett långsiktigt hållbart sätt. Även ambitiösa elever kan få problem med hanterbarheten när de inte kan hantera upplevd press.

321 Skolinspektionen 2018.

322 Trost & Hultåker 2016.

323 Jindal-Snape & Cantali 2019.

324 Zimmerman 2018.

325 En metafor använd i studien Särskilda undervisningsgrupper – tillgång, återgång och övergång (Ferlin & Persson) i denna slutrapport.

YTTRE PÅVERKANSAKTORER

Vårt att beakta i diskussionen kring erhållet resultat är klassammansättningar i såväl sexan som sjuan, undervisande lärares behörighet och liknande påverkansfaktorer som ligger utanför möjligheten att klarlägga genom svaren på de frågor som ingick i denna enkät. Någon enstaka elev visar en medvetenhet om lärarbehörighet men flertalet nämner ingenting om detta, trots att kompetensen hos pedagogerna skulle kunna vara en faktor som påverkar möjligheten att uppleva en känsla av sammanhang i samband med en övergång.

DATORANVÄNDNING

Det är ganska många elever som uppger att det är lite stökigt i klasserna och att det tar tid att få hjälp. Samtidigt har alla elever fått en dator som majoriteten mest uppger sig använda för att skriva på. Här finns mycket att jobba med som skulle kunna underlätta lärande i stort men som inte har ett direkt samband med studieövergången. Om mer hjälp läggs ut på lärplattformen skulle lärarnas tid kunna användas mer effektivt i klassrummet och den ineffektiva väntetiden, som ibland utvecklas till störningsmoment, skulle i stället kunna användas till att komma vidare i lärandet. Då försvinner en del ”småhinder” som eleverna fastnar på men med lite lärarstöd via datorerna troligen kan komma över för att sedan självständigt kunna gå vidare. Då kan upplevelsen av hanterbarhet öka genom att hjälp också erbjuds de elever som inte vågar fråga för att de känner att de ligger efter och till dem som tycker att de på egen hand borde kunnat lösa uppgiften. Effekten kan bli att mer lärartid kan läggas på att hjälpa elever i behov av såväl särskilt stöd som särskilda utmaningar.

Överförbarhet till andra skolor och kommuner

Enkätfrågorna är inte kopplade till den kommun och de skolor där de genomförts. Andra kommuner har möjlighet att ställa samma eller liknande frågor i samband med studieövergångar hos dem. En möjlig utveckling är att ställa samma frågor på vårterminen i årskurs sex och sedan ett par gånger under årskurs sju för att kunna följa en utveckling och inte bara erhålla engångsvärden, alltså en kortare version av Jindal-Snape och Cantalis studie.³²⁶ Har

eleverna tillgång till digitala hjälpmedel genomförs datainsamling enkelt. Då kan en utveckling följas över tid och möjligheten finns att lägga till frågor som aktualiseras i samband med det pågående arbetet. Ett fortsatt arbete behövs för en så gynnsam studieövergång som möjligt där eleverna får möjlighet att uppleva en känsla av sammanhang i en inkluderande lärmiljö. Detta framkommer såväl i denna studie som i tidigare forskning och i Skolinspektionens rapport.³²⁷

REFERENSER

- Ackesjö, H. & Persson, S. (2014). Barns erfarenheter av sociala gemenskaper i övergångarna till och från förskoleklass. *Pedagogisk forskning i Sverige*, (19)1, ss. 5–30
- Ackesjö, H. (2015). Den komplexa väven Att organisera för barns övergångar till och från förskoleklass. *Tidsskrift för Nordisk barnehageforskning*, 11(4), ss. 1–16
- Alatalo, T., Meier, J. & Frank, E. (2017). Information Sharing on Children's Literacy Learning in the Transition from Swedish Preschool to School. *Journal of Research in Childhood Education*, (31)2, ss. 240–254
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health. How people manage stress and stay well*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. (1979). *Health, stress and coping*. San Francisco: Jossey-Bass
- Antonovsky, A. (2005). *Hälsans mysterium*. 2. utg. Stockholm: Natur & Kultur
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. 6. ed. London: Routledge
- Furtenbach, F. (u.å.). *Checklista för enkätundersökningar/opinionsundersökningar*. Erhållen 200224 från <https://sverigesradio.se/diverse/appdata/isidor/files/4097/13300.pdf>
- Lago, L. & Elvstrand, H. (2019). Pupils' everyday transitions in school as a condition for social relations and activities in leisure time centres, *Early Years*, 39(2), ss. 163–174

326 Jindal-Snape & Cantali 2019.

327 Skolinspektionen 2018.

Jensen B. B., Dür, W. & Buijs, G. (2017). The Application of Salutogenesis in Schools. I Mittelmark, M. B., Sagy, S., Eriksson, M., Bauer, G. F., Pelikan, J. M., Lindström, B. & Espnes, G. A. (red.) (2017). *The handbook of salutogenesis*. [Cham]: Springer

Jindal-Snape, D. & Cantali, D. (2019). A four-stage longitudinal study exploring pupil's experiences, preparation and support systems during primary-secondary transitions. *British Educational Research Journal*, 45(6), ss. 1255–1278

Ljungberg, A. & Larsson, E. (2012). *Processbaserad verksamhetsutveckling: varför, vad, hur?* Lund: Studentlitteratur.

Lundgren, M. & Persson, B. (2003). *Barn och unga i riskzonen: samverkan och förebyggande arbete*. Stockholm: Svenska kommunförbundet.

Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2019. Sjätte upplagan (2019). [Stockholm]: Skolverket

Rose, R., Shevlin, M., Winter, E. & O'Raw, P. (2015). *Project IRIS – Inclusive Research in Irish Schools. A Longitudinal Study of the Experiences of and Outcomes for Children with Special Educational Needs (SEN) in Irish Schools*. National Council for Special Education.

Skolinspektionen. (2018). *Övergångar – Skolors arbete vid elevers övergång till årskurs 7*.

SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Sveriges riksdag

Topping, K. (2011). Primary-secondary transition: Differences between teachers' and children's perceptions. *Improving Schools*, 14(3), ss. 268–285

Trost, J. & Hultåker, O. (2016). *Enkätboken*. 5., [moderniserade och rev.] uppl. Lund: Studentlitteratur

Zimmerman, F. (2018). *Det tillåtande och det begränsande: en studie om pojkars syn på studier och ungdomars normer kring maskulinitet*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2018

TABELLBILAGA TILL KAPITLET FRÅN INTERNATIONELLA ÖVERENSKOMMELSER TILL LOKAL UTBILDNINGSVERKSAMHET

Tabell A: Pedagogisk personal Förskola, inledande enkät, 54 påstående.

| | | |
|---|--|------------|
| Genomsnittet på i vilken utsträckning respondenterna instämmer | | 4,1 |
| Högsta värde | • Ledningen har en etisk grundsyn som innebär att alla barn behandlas med respekt. | 4,6 |
| Lägsta värde | • Vi har tillräcklig och regelbunden schemalagd gemensam planeringstid. | 3,2 |

Tabell B: Pedagogisk personal Förskola, avslutande enkät, 54 påstående.

| | | |
|---|---|------------|
| Genomsnittet på i vilken utsträckning respondenterna instämmer | | 3,9 |
| Högsta värde | • Vi har goda relationer mellan personal och barn vilket möjliggör god kommunikation. | 4,5 |
| Lägsta värde | • Vi har tillräcklig och regelbunden schemalagd gemensam planeringstid. | 3,0 |

Tabell C: Pedagogisk personal i skola och gymnasium, inledande enkät, 60 påstående.

| | | |
|---|--|------------|
| Genomsnittet på i vilken utsträckning respondenterna instämmer | | 3,9 |
| Högsta värde | • Jag uppmuntrar alla elever att visa sitt lärande på olika sätt. | 4,5 |
| Lägsta värde | • Vi har tillräcklig och regelbunden schemalagd gemensam planeringstid | 3,0 |

Tabell D: Pedagogisk personal i skola och gymnasium, avslutande enkät, 60 påstående.

| | | |
|---|---|------------|
| Genomsnittet på i vilken utsträckning respondenterna instämmer | | 3,9 |
| Högsta värde | • Ledningen har en etisk grundsyn som innebär att alla barn behandlas med respekt | 4,4 |
| Lägsta värde | • Vi har tillräcklig och regelbunden schemalagd gemensam planeringstid. | 3,0 |

Tabell E: Förskolechefer, inledande enkät, 43 påståenden.

| Genomsnittet på i vilken utsträckning respondenterna instämmer | | 3,9 |
|--|--|-----|
| Högsta värde | <ul style="list-style-type: none"> Stöd inom gruppens ram ges när särskilda behov är identifierade så att barnet kan delta i den vanliga verksamheten. Förskolan uppmuntrar vårdnadshavare till besök och att kommunicera frågor som är viktiga för dem. | 4,4 |
| Lägsta värde | <ul style="list-style-type: none"> Vi har fungerande strategier för att stå i kontakt med hem som är svåra att nå. Personalen har tillräcklig och regelbunden schemalagd gemensam planeringstid. | 3,4 |

Tabell F: Skolledare, inledande enkät, 46 påståenden.

| Genomsnittet på i vilken utsträckning respondenterna instämmer | | 3,9 |
|--|---|-----|
| Högsta värde | <ul style="list-style-type: none"> Ledningen har en etisk grundsyn som innebär att alla elever behandlas med respekt och uppmuntras att ha höga förväntningar på verksamheten. | 4,7 |
| Lägsta värde | <ul style="list-style-type: none"> Personalen har tillräcklig och regelbunden schemalagd gemensam planeringstid. | 3,2 |

Tabell G: Skolledare, avslutande enkät, 46 påståenden.

| Genomsnittet på i vilken utsträckning respondenterna instämmer | | 4,1 |
|--|---|-----|
| Högsta värde | <ul style="list-style-type: none"> Ledningen har en etisk grundsyn som innebär att alla elever behandlas med respekt och uppmuntras ha höga förväntningar på verksamheten. | 4,8 |
| Lägsta värde | <ul style="list-style-type: none"> Personalen har kunskap om och använder sig av effektiva strategier för att hjälpa elever att hantera starka reaktioner och utbrott. | 3,7 |

Tabell H: Elevhälsa, inledande enkät, 45 påstående.

| Genomsnittet på i vilken utsträckning respondenterna instämmer | | 3,7 |
|--|--|-----|
| Högsta värde | <ul style="list-style-type: none">Jag utformar min verksamhet så att den tillmötesgår alla barns/elevs olikheter och säkerställer likvärdigheten.Jag interagerar med elever i behov av särskilt stöd, så att positiva relationer och personlig värdighet utvecklas.Ledningen har en etisk grundsyn som innebär att alla elever behandlas med respekt och uppmuntras ha höga förväntningar på verksamheten. | 4,3 |
| Lägsta värde | <ul style="list-style-type: none">Personalen har tillräcklig och regelbunden schemalagd gemensam planeringstid. | 3,0 |

Tabell I: Elevhälsa, avslutande enkät, 45 påstående.

| Genomsnittet på i vilken utsträckning respondenterna instämmer | | 3,8 |
|--|--|-----|
| Högsta värde | <ul style="list-style-type: none">Jag interagerar med elever i behov av särskilt stöd, så att positiva relationer och personlig värdighet utvecklas.Ledningen har en etisk grundsyn som innebär att alla elever behandlas med respekt och uppmuntras ha höga förväntningar på verksamheten. | 4,6 |
| Lägsta värde | <ul style="list-style-type: none">Personalen har tillräcklig och regelbunden schemalagd gemensam planeringstid. | 3,1 |

Tabell J: Förvaltning, inledande enkät, 23 påstående.

| Genomsnittet på i vilken utsträckning respondenterna instämmer | | 3,9 |
|--|---|-----|
| Högsta värde | <ul style="list-style-type: none">Personalen samverkar på ett bra sätt med vårdnadshavare och det omgivande samhället. | 4,3 |
| Lägsta värde | <ul style="list-style-type: none">Personalen har kunskap om och använder sig av effektiva strategier för att hjälpa elever att hantera starka reaktioner och utbrott. | 3,5 |

Tabell K: Förvaltning, avslutande enkät, 23 påstående.

| Genomsnittet på i vilken utsträckning respondenterna instämmer | | 4,1 |
|--|---|-----|
| Högsta värde | <ul style="list-style-type: none">Ledningen stödjer professionell kollegial utveckling i en trygg miljö som uppmuntrar till nytänkande och kreativitet.Ledningen har en etisk grundsyn som innebär att alla elever behandlas med respekt och uppmuntras ha höga förväntningar på verksamheten. | 4,5 |
| Lägsta värde | <ul style="list-style-type: none">Personalen har tillräcklig och regelbunden schemalagd gemensam planeringstid. | 3,4 |

Ifous – Innovation, forskning och utveckling i skola och förskola

Ifous är ett fristående forskningsinstitut som bedriver forsknings- och utvecklingsarbete (FoU) inom skolområdet i samarbete med skolhuvudmän och lärosäten. Verksamheten utgår från medlemmarnas behov och syftar till att bidra till skolutveckling på vetenskaplig grund. I dag har Ifous drygt 140 medlemmar, både kommunala och fristående skolhuvudmän.

Läs mer om vårt arbete på www.ifous.se