

# SKOLORS STRÄVAN EFTER INKLUDERANDE LÄRMILJÖER

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

## INLEDNING

Föreliggande rapport utgör en del av rapporteringen från Ifous FoU-program "Inkluderande lärmiljöer" som initierades 2012 och som pågått över en treårsperiod. Den här rapportens specifika fokus är, som titeln också antyder, de deltagande skolornas strävanden efter att skapa en inkluderande skola. Under projektets första år 2012/2013 genomfördes en kartlägningsstudie<sup>6</sup> i de 32 deltagande skolorna. Skolteamen intervjuades omkring sina upplevelser inför en utveckling av skolans verksamhet i en mer inkluderande riktning. Det handlade bland annat om pedagogiska och didaktiska aspekter i och kring det ordinära klassrummet och relationen till yttre skolorganisatoriska villkor som exempelvis uppbyggande/avvecklande av "lilla gruppen", skoldaghem och andra överväganden som rör hela skolan, stadsdelen/skolområdet och kommunen. Under projektets andra och tredje år har skolornas arbete för att skapa inkluderande lärmiljöer följts och särskilda teman har fördjupats av de deltagande skolorna. För mer detaljerade beskrivningar se redogörelsen för respektive tematiska projekt i denna rapport.

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

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

I vår diskussion lyfter vi begreppet perspektivskifte som enligt Rikstermbanken<sup>7</sup> handlar om olika sätt att analysera, uppfatta och uppleva en situation. Det tolkas vidare som att "se verkligheten ur någons perspektiv" (synvinkel) och "anlägga ett nytt perspektiv på ett problem" (synsätt) och om vikten av "att kunna se ett problem ur olika perspektiv" (vyer) eller om överblick av ett område. Perspektiv kan en-

6 Assarson, Lang & Ohlsson. Intern rapport Ifous.

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

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

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

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

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

## METOD

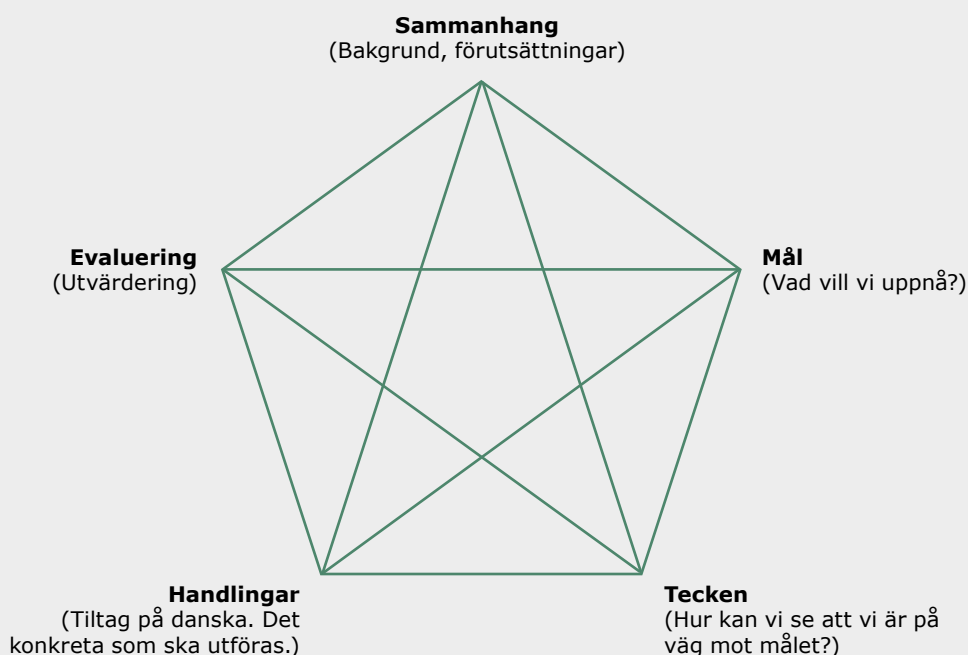
### FÖLJEFORSKNING

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

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

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

**SMTTE-MODELLEN** – en reflektionsmodell för pedagogisk utveckling och organisationsutveckling, Lena Uldall, Uldall Consult Aps, 2010: [www.uldallconsult.dk](http://www.uldallconsult.dk)



projektet har SMTTE-modellen<sup>8</sup> använts (se bilaga 2). SMTTE innefattar fem steg: Sammanhang, Mål, handling (Tiltag), Tecken (aktiviteter som förstås som aktiva tecken och uttryck för att man är på väg mot förväntat mål) samt (ut)värdering (Evaluering). Fokusgruppintervjuernas innehåll förbereddes med en intervjuguide där sammanhang, mål, handling och tecken utgjorde huvudfrågor. Frågorna i guiden följdes upp med nya frågor beroende på hur innehållet i huvudfrågorna utvecklade sig. Frågorna rörde sig omkring:

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

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

#### ANALYSPROCEDUR

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

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

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

2015. Vårt intresse har riktats mot hur skolornas skolteam bildats, mot de innebörder som tillskrivits begreppet inkludering, mot det stöd som skolorna har fått och hur de kritiska vännerna har använts. Dessa frågor har fått utgöra stommen för att få en bild av de strukturer som skolorna har skapat för att stödja inkluderande lärmiljöer. De tecken, enligt SMTTE-modellen, som skolorna har sett har fått bilda utgångspunkt för att förstå de framgångsfaktorer som skolteamen menar sig kunna se. Vidare har blicken riktats mot själva processen för att belysa eventuella perspektivskiften som blivit en följd av arbetet med att skapa inkluderande lärmiljöer. Slutintervjuerna benades upp gemensamt i forskarlaget för att finna teman inom varje frågeområde. Därefter gjordes en analys av resultatet i syfte att skapa underlag för en form av utvärdering av det som skett under årens lopp. I materialet har vi lyft fram bärande enheter, d.v.s. ord, uttryck, begrepp eller metaforer som på olika sätt har indikerat en förändring. Vi tog fasta på dessa bärande element för att strukturera vad som i intervjuerna lyfts fram som väsentliga faktorer för skolans utveckling till en förståelig helhet. Dessa enheter har därefter sammanställts i kluster<sup>9</sup> där enheter som kan ses höra ihop har placerats tillsammans. På så sätt har en bild av förändringsmekanismer formats liksom hur skolteamen har uppfattat de skiften i inriktning som arbetet för inkluderande lärmiljö har tagit.

## SKOLTEAMENS ERFARENHETER

### SKOLTEAMENS FUNKTION

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

### SAMMANSÄTTNING

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

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

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

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

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

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

### SKOLTEAMENS ROLLER

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

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

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

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

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

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

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

## **INNEBÖRD I INKLUDERING**

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

## **SOCIALA VÄRDEN**

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

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

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

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

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

## DIDAKTIK OCH VÄRDEN

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

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

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

## KUNSKAP OCH VÄRDEN

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

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

## MOTSTRIDIGA KÄNSLOR

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

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

## STÖD TILL SKOLTEAMEN GENOM PROGRAMMET

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

## RELATIONER TILL LEDNINGEN

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

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

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

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

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

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

## EXTERNT STÖD

Det externa stödet som söktes av skolteamen har varierat både till form och omfattning. En del av stödfunktionerna har söktes specifikt för skolans deltagande i Ifous-programmet, till exempel genom SPSM:s tillgänglighetsmodell<sup>10</sup>, externa utvärderingsföretag, Skolinspektionens material – vilka utgjort ett stöd till exempel för att göra en kartläggning av den egna verksamheten och identifiera utvecklingsområden. Andra externa stödfunktioner har utgjorts av statliga kompetensutvecklingsinsatser i form av till exempel språklyftet och mattelyftet genom Skolverket. Men även privata aktörer till exempel för meritering av förstelärare uttrycks ha varit ett stöd i arbetet med projektet. Skolteamen relaterar även till arbetet med

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

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

## RELATIONEN TILL ELEVHÄLSOTEAMET (EHT)

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

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

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

## KRITISKA VÄNNER

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

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

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

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

## HINDER

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



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

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

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

## TECKEN PÅ ATT SKOLAN ARBETAR I EN INKLUDERANDE RIKTNING

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

### SPRÅKBRUK

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

### ORGANISERING

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

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

## ÖKAD MEDVETENHET OCH ANALYS AV PEDAGOGISKA OCH DIDAKTISKA FRÅGOR

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

### DIDAKTISKA PROCESSER

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

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

## ELEVRELATIONER

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

## PROCESSER UNDER DELPROJEKTET

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## DISKUSSION

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

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

## PERSPEKTIVSKIFTEN FRÅN IDEOLOGI TILL KONKRET IMPLEMENTERING

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

#### FRÅN FASTLÅSNING I SAMMANHÅLLEN GRUPP TILL FLEXIBLA LÖSNINGAR

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

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

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

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

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

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

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

#### FRÅN LÄRAREN SOM PROBLEMBÄRARE TILL KOLLEGIAL PROFESSIONALISM

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

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

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

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

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

#### FRÅN ELEVEN SOM PROBLEMBÄRARE TILL ANALYS AV SVÅRIGHETER PÅ FLERA NIVÅER

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

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

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

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

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

## SLUTSATSER

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

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

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

Skolteamen framhåller också att dessa föränd-

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

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

## REFERENSER

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## ELEKTRONISKA RESURSER

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

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

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

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