

**Det här ska vara den bästa skolan
för varje elev som går här,
så är det ju.**

**En fallstudie om arbetet med inkluderande
lärmiljöer på två svenska grundskolor.**

Titel: Det här ska vara den bästa skolan för varje elev som går här, så är det ju.
En fallstudie om arbetet med inkluderande lärmiljöer på två svenska grundskolor.

Augusti 2020

En projektrapport publicerad för Uppsala kommun

Artikelnummer:

Författare: Cecilia Morley och Helena Ramund Norén

E-post: cecilia.morley@skola.uppsala.se och helena.ramund@skola.uppsala.se

Uppsala kommun

Sammanfattning

Inkludering har alltmer kommit att handla om var utbildningen äger rum snarare än om kvalitén på utbildningen.

Denna studie har som syfte att försöka identifiera faktorer som bidrar till att en skola lyckas med att skapa en inkluderande verksamhet.

Studiens teoretiska ansats är systemteori om lärande organisationer, olika specialpedagogiska perspektiv, KASAM samt det salutogena perspektivet. Fokusintervjuer genomfördes med personal på två skolor.

Resultatet visar att det på båda de undersökta skolorna finns en medveten skolledning som aktivt deltar i och driver på arbetet med att utveckla tillgängliga lärmiljöer. Här finns också en vilja att skapa ett gemensamt synsätt och att ta ansvar för alla elever. Genom kompetensutveckling och resursfördelning styr ledningen skolan mot ett klart uttalat mål: ökad tillgänglighet. På båda skolorna värjer man sig mot ordet inkludering, och istället väljer man att tala om skolans lärmiljö och hur denna kan utformas. Skolornas personal och ledning är samtidigt väl medvetna om komplexiteten och utmaningen i arbetet med att skapa en skola som gör undervisningen tillgänglig för alla elever.

Studien betonar följande kännetecken på en skola som är ”den bästa skolan för varje elev”:

- målinriktad ledning och styrning
- ett gemensamt synsätt
- medvetenhet om inkluderingens dilemma
- en lärmiljö som utgår från elevernas olikheter.

Nyckelord: best practice, inkludering, lärmiljö, , specialpedagogiska perspektiv, systemteori, universal design for learning (UDL)

Innehåll

Inledning.....	6
Rapportens disposition	6
Bakgrund	7
Inkludering.....	7
Inkludering och skolans styrdokument	8
Salamancadeklarationen	8
Avvikelse och normalitet	9
Lärmiljö	9
Processen för att skapa en inkluderande lärmiljö.....	10
Universell Design for Learning (UDL).....	10
Tvåläraryrket.....	11
Framgångsrika skolor.....	12
Syfte och frågeställningar.....	12
Teori	13
Perspektiv på specialpedagogik	13
Bristperspektiv	13
Relationellt perspektiv	13
Kritiskt perspektiv.....	14
Dilemmaperspektiv	14
Systemteori	14
Bronfenbrenners ekologiska utvecklingsmodell.....	15
Salutogent perspektiv.....	15
KASAM - Känslan av sammanhang.....	16
Metod och urval.....	16
Best practice, goda exempel.....	16
Fallstudie.....	17
Beskrivning av de två skolorna där fallstudien genomfördes	17
Skola 1	17
Skola 2	18
Fokusgruppsintervju	19
Kvalitet.....	19
Etiska överväganden	20
Analysförfarande.....	20
Resultat.....	21
Analys av fokusintervjuer på två grundskolor	21
Diskussion	26
Metoddiskussion	26
Resultatdiskussion.....	26
Ledning och styrning	26
Gemensamt synsätt	27
Det professionella dilemmat	28
Förslag till fortsatt forskning	28

Konklusion	29
Slutord	30
Referenslista	31
Elektroniska källor	35

Inledning

Det finns en stark laddning i begreppet inkludering och det har kommit att användas som politiskt argument i olika sammanhang, bland annat i det så kallade Januariavtalet. Där görs följande politiska utspel:

"Inkluderingsstanken har gått för långt: gör det lättare att få särskilt stöd i mindre undervisningsgrupp " (Regeringen, 2020, tilläggsdirektiv till kommittédirektiv, U 2017:07).

En möjlig tolkning av detta konstaterande är att det bygger på en brist på förståelse för vad inkludering innebär. Man kan även se det som ett bevis för att det saknas kunskap och intresse hos politikerna om vad som är syftet med en inkluderande skola. Istället för att se det som om inkluderingen gått för långt kan man ställa sig frågan: I vilken utsträckning har inkluderingsstanken egentligen realiserats i det svenska skolsystemet?

Vår rapport har emellertid inte haft intentionen att ta ställning i den politiska debatten. Syftet är i stället att med utgångspunkt i forskningsbaserad kunskap ge exempel på faktorer som kan främja utvecklingen mot tillgängliga lärmiljöer som stödjer elevernas känsla av tillhörighet. Under arbetets gång har vi inte haft några svårigheter att finna litteratur som behandlar inkluderingsbegreppet, däremot ser vi att det saknas konsensus kring vad begreppet egentligen står för. Den vanligast förekommande missuppfattningen är att inkludering kommer till stånd när alla elever befinner sig i samma klassrum och undervisas av samma lärare. Kontexten avgränsas på så sätt till den egna utbildningsmiljön och målet blir enbart att utmanande elever ska inkluderas i klassen (Nilholm, 2017). Denna definition beskriver snarare begreppet integrering än inkludering. Claes Nilholm utvecklar sitt resonemang kring inkluderings dilemma på följande sätt

"To sum up, there seems to be a need to find a balance between, on the one hand, to advocate inclusion, which can be seen in many of its appearances as a an expression of a child-centered/reconstructive ideology of schooling, and, on the other hand, other ideologies that are encompassed both by researchers and citizens. To put it differently, it seems like very exclusionary not to take these latter voices into account. In this way, inclusion always has to be a compromise. Moreover, if inclusion is connected to values that are to be achieved it becomes extremely important to be clear about what we mean by inclusion". (Nilholm, 2020)

Vår förhoppning är att vi genom denna rapport kan bidra till att både förklara och avdramatisera inkluderingsbegreppet och samtidigt inspirera lärare, skolledare och skolhuvudmän till att arbeta med tillgängliga lärmiljöer utifrån sina unika förutsättningar. Samtidigt är det viktigt att komma ihåg att arbetet för en inkluderande skola ständigt måste hållas levande. Det är en process som handlar om värdegrund och mångfald; om en kunskaps- och människosyn där demokratibegreppet är centralt.

Rapportens disposition

I avsnittet **Bakgrund** presenteras nyckelbegreppen i vår studie samt en historisk tillbakablick på inkluderingsbegreppets framväxt. I **Teoridelen** synliggör och beskriver vi de olika perspektiven på specialpedagogik. Vi beskriver också skolan utifrån ett systemteoretiskt perspektiv. Efter presentationen av studiens **Syfte** och **Frågeställningar** redogör vi i **Metodavsnittet** för undersökningens design och hur vi gått tillväga i datainsamling och analys. Här redogör vi även för urvalsprocess samt etiska principer och tillförlitlighet. I avsnittet **Resultat** presenteras studiens resultat i form av citat från fokusintervjuerna med analyserande kommentarer. Under rubriken **Diskussion** reflekterar vi först över metoden och därefter över resultatet kopplat till tidigare forskning. Avslutningsvis sammanfattar vi analys och resultat i avsnittet **Konklusion**.

Bakgrund

Inkludering

Begreppet inkludering fick sitt internationella genombrott i och med Salamancadeklarationen (UNESCO, 1994). Dokumentet, som undertecknades av representanter från 92 regeringar och ett antal internationella organisationer, kan ses som en reaktion på integreringsbegreppet där utgångspunkten är homogenitet och särlösningar. Under tidigt 1990-tal lanserades begreppet inklusion i den pedagogiska litteraturen som ersättare för integration. Nilholm (2006) menar att begreppet inkludering, i jämförelse med begreppet inklusion, uttrycker en process mer än ett tillstånd. Haug (2012) anser att benämningen inkludering ställer tydligare krav på skolan än begreppet integrering. När en elev integreras förväntas det att hen anpassar sig till skolmiljön, medan begreppet inkludering låter förstå att det är skolan som ska anpassa sig till elevens behov.

Nilholm (2006) menar att inkludering och demokrati är intimt förknippade med varandra och att begreppet måste ses ur ett bredare perspektiv än det specialpedagogiska. Även Haug poängterar demokratiaspekten i begreppet inkludering.

”Åtgärder i skolan måste botten i en ömsesidig respekt för olika synpunkter om vilka behov, intressen och ämnen som har värde. Det innebär att man blir accepterad och att man själv kan acceptera andra och bidra till det gemensamma, men efter förmåga. Detta är processer som kräver ömsesidig anpassning och som förutsätter att alla är tillsammans i ständig konfrontation och samverkan. Det kräver inkludering, och att alla som senare ska vara tillsammans i samhället också är det i skolan.” (Haug, 1998, s.20)

Skrtic (1991), formulerar en teori som belyser byråkratin som ett hinder för en inkluderande, demokratisk skola som inte skapar ett system av särlösningar för en stor del av sina elever. Han menar att en demokratisk skola inkluderar specialpedagogik som en naturlig del av skolans system. Vidare identifierar han två byråkratiska hinder för skolan att utvecklas i en inkluderande riktning. I en maskinbyråkratisk organisation fattas besluten av den strategiska ledningen och verksamheten präglas av standardiserade arbetsätt och kontroll. I den professionella byråkratin däremot är kompetensen hos läraren avgörande för hur elevens behov tillgodoses. Här kan den professionalistiska kulturen leda till att elever sorteras ut och pedagogiska system byggs upp där specialpedagoger och speciallärare ses som experter på kategorier av elever. Skrtic menar att båda dessa kulturer finns representerade inom skolsystemet. För att överbrygga dessa hinder menar Skrtic (1995) att skolsystemet skulle behöva omskapas till det han betecknar som en adhokrati. I en sådan identifierar och diskuterar lärare och skolledning tillsammans elevernas behov och skolans resurser fördelas utifrån detta. Det skulle på sikt innebära att skolan tar avstånd från standardiserade processer och specialiserade professioner.

Det finns flera olika definitioner av begreppet inkludering. Vi har i vår studie valt att utgå från den tolkning som utvecklingsarbetet inom FoU-programmet använt. Tolkningen bygger på aktuell forskning (Nilholm 2006, Nilholm & Göransson 2013) och innebär att:

- Skolan möter varje individ utifrån dess behov och anpassar sig efter eleverna – inte tvärtom.
- Alla elever känner att de är delaktiga i ett sammanhang och att de får möjlighet att utvecklas utifrån sina förutsättningar.
- Elevernas olikheter ses som en tillgång i undervisningen och för lärandet

- Skolan erbjuder olika lärmiljöer för olika behov hos olika elever och skapar inkluderande lärmiljöer i skolan.
- Inkluderande lärmiljöer främjar alla elevers utveckling såväl socialt som kunskapsmässigt.

FoU-programmet är ett svenskt forsknings- och utvecklingsprogram, var syfte är att långsiktigt arbeta med utveckling på vetenskaplig grund och att bygga beprövad erfarenhet. FoU-programmet verkar som en plattform där forskning och skola möts.

Inkludering och skolans styrdokument

Lärare förväntas planera för en inkluderande undervisning som omfattar alla elever (Kotte 2017). Utmaningarna för lärare tycks då ligga i att hitta former för hur ett inkluderingsarbete och hur det kan genomföras i praktiken.

Inkludering har idag kommit att handla om att undvika särlösningar såsom mindre undervisningsgrupper. Att undvika särlösningar menar Nilholm & Göransson (2013,19) är en aspekt av inkludering, men att inkluderingsuppdraget är betydligt bredare än så. Många av de stödinsatser som skolan sätter in i form av extra anpassningar och särskilt stöd handlar om insatser på individnivå. Nilholm & Göransson (2013) anser att skolan då missar helheten av inkluderingsbegreppet, som även innefattar att hela skolans verksamhet skall erbjuda gemenskap.

Inkludering som begrepp används idag inte i de svenska styrdokumenterna, men många av de värderingar och formuleringar som kan förknippas med inkludering finns med och ger uttryck för att alla elever skall trivas och utvecklas i skolan (Nilholm 2019).

Skollagen fastslår att skolan skall främja alla barns utveckling och därmed ta hänsyn till alla barns och elevers olika behov. Ledning och stimulans skall ges till alla barn för att utveckla deras lärande och personliga utveckling (SFS 2010:800).

Begreppet inkludering finns däremot med i de olika nationella konventioner som Sverige har anslutit sig till (Nilholm & Göransson 2013), exempelvis Salamancadeklarationen från 1994.

Den svenska skollagen slår fast att skolan ska vara tillgänglig för alla:

"I diskrimineringslagen (2008:567) finns bestämmelser som har till ändamål att motverka diskriminering och på andra sätt främja lika rättigheter och möjligheter inom utbildningsområdet oavsett kön, könsöverskridande identitet eller uttryck, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, funktionshinder, sexuell läggning eller ålder...Utbildningen inom skolväsendet ska vara likvärdig inom varje skolform och inom fritidshemmet oavsett var i landet den anordnas. (SFS 2010:800)

Salamancadeklarationen

Begreppet inkludering fick ett internationellt genomslag när ett antal regeringar och internationella organisationer samlades i Salamanca i Spanien 1994. Målsättningen var likvärdig undervisning. Nilholm (2019) menar att deklarationen framförallt förespråkar ett nytt sätt att möta utbildningsbehovet hos främst elever med funktionsnedsättningar. Man menar att dessa elever ska vara en del av den vanliga utbildningsmiljön, att de ska omfattas av det ordinarie skolsystemet. Särlösningar såsom specialskolor och särskilda undervisningsgrupper ska undvikas så långt som möjligt. Undantag i dokumentet görs för elever som är beroende av en specifik miljö, ex en teckenspråklig miljö.

I deklARATIONEN används ordet inkludering på olika sätt, både för att beskriva var elever ska få sin undervisning och vilken undervisning de ska möta. I den ursprungliga versionen av SalamancadeklARATIONEN används termerna "inclusion" och "inclusive education", som borde ha översatts med inkludering och inkluderande undervisning. Istället används i den svenska översättningen begreppet integration, vilket kan ha bidragit till debatten om vad inkludering egentligen betecknar. Strävan i dokumentet är att utveckla god utbildning för alla elever.

En stor del av deklARATIONEN beskriver också vilka åtgärder som anses nödvändiga för att förändra skolan i önskad riktning (Nilholm 2019).

SalmancadeklARATIONEN kan på många sätt ses som progressiv. Kravet på att eleverna så långt det är möjligt inte ska uteslutas från det reguljära undervisningssammanhanget anser Nilholm (2019) som radikalt. Dock kan man tydligt se skillnaden mellan reguljär undervisning och specialpedagogik i dokumentet. DeklARATIONEN framhåller att det inte är den vanliga undervisningen som i grunden ska förändras för att passa alla elever, utan att det är specialpedagogiken som ska flytta in i den vanliga undervisningen för att hjälpa till att hantera mångfalden av elever (Nilholm 2019).

Avvikelse och normalitet

Begreppet "normal" började användas redan under 1800-talet i betydelsen "vanlig" eller "typisk" (Svensson 2007). Inom det medicinska fältet väcktes frågan om det normala, och många inom området såg möjligheter att genom statistik påvisa det normala och det avvikande hos människor. Svensson (2007) menar att det normala aldrig innebär lika, människor har inte helt och hållet samma normer och alla är inte heller normala. Olika normer råder samtidigt och oavsett i vilket sammanhang man befinner sig kommer det att finnas normalitet och avvikelser. Michel Foucault (2004) lyfter samhällets betydelse i sammanhanget då han säger att det är samhället som avgör vem som avviker. Han menar vidare att man inte kan avgöra vad som avviker om det inte ställs i relation till vad som anses vara felfritt. Foucault (2004) pekar på omgivningens betydelse och menar att avvikelser inte är något som finns naturligt hos människan, däremot är olikheter naturligt. Omgivningen som personen i fråga befinner sig i skapar avvikelser genom att välja ut och betona vissa olikheter.

Lärmiljö

En lärmiljö är den miljö och det sammanhang som en person befinner sig i under exempelvis en skoldag. Lärande sker i interaktion med andra och för att alla ska kunna vara delaktiga krävs en väl genomtänkt lärmiljö. Värdegrund och vilka attityder vi möter i vår omgivning är avgörande för att skapa en god lärmiljö. Således är lärmiljön inte begränsad till enbart klassrumssituationer, vilket medför att en verksamhet som skolan bör sträva efter att utveckla kunskap om förutsättningar för lärandeprocesser och hur dessa är associerade med verksamhetens pedagogiska, sociala och fysiska miljöer. Ett exempel på hur skolan kan få vägledning i arbetet med att skapa goda lärmiljöer är den modell som Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM) har tagit fram och som beskriver olika aspekter på lärmiljö. Den kallas tillgänglighetsmodellen och är en del av materialet "Värderingsverktyg för tillgänglig utbildning". Modellen beskriver fyra förutsättningar för lärande och hur dessa samspelar med varandra.



Figur 1 Samspelet i tillgänglighetsmodellen (Tufvesson, 2014)

Processen för att skapa en inkluderande lärmiljö

Att skapa inkluderande lärmiljöer är ett ständigt pågående arbete. Till att börja med handlar det om att öka kunskaperna och utveckla ett gemensamt förhållningssätt på en skola. Utifrån identifierade behov skapar lärare och skolledning arbetsformer som sedan följs upp och utvärderas. Processen är inte linjär då flera delar pågår samtidigt. Arbetet för att utveckla inkluderande lärmiljöer omfattar vanligtvis följande steg:

1. Öka kunskaperna hos alla som möter eleverna
2. Utveckla ett gemensamt förhållningssätt
3. Skapa arbetsformer för att möta elevers olikheter
4. Följa upp och utvärdera resultaten.

SKL (2017)

Universal Design for Learning (UDL)

Universal Design for Learning (UDL) kan ses som en utvidgning av begreppen inkludering och lärmiljö. UDL är ett ramverk för utbildning som utgår från synen att olika är normen och att alla elever ska ges samma chans till lärande. Detta innebär att lärmiljön ska utformas så att den fungerar för så många som möjligt utan extra anpassningar.



Figur 2 Östlund (2017)

Målet är att skapa en skola som är tillgänglig för alla, där eleverna är självständiga i sitt lärande och där innehållet i undervisningen är meningsfullt. Olikhet och variation ska alltså vara normen i utbildningsfilosofin och genom att undervisningen görs tillgänglig lyfts fokus från

individens svårigheter till hur hinder kan undanröjas på gruppnivå. Risken är annars att när undervisningen utformas för att passa en tänkt ”normalelev” blir konsekvensen att en del elever exkluderas. En sådan undervisning riskerar att skapa elever som inte passar in. Tanken med UDL är att motverka detta. UDL bygger på tre principer (figur 2), som tillsammans är avgörande för lärprocessen.

UDL kan alltså fungera som ett ramverk när skolan planerar sin pedagogiska verksamhet. Genom att man raderar ut de traditionella gränser som finns mellan undervisning och specialundervisning kan all undervisning anpassas efter elevernas olika förutsättningar och behov. UDL utarbetades först av Anne Meyer och David Rose vid Harvard Graduate School of Education, USA. De menar att tanken att det skulle finnas en elevgrupp som kan undervisas på ett och samma sätt är felaktig. Det finns alltså inte något sådant som ett homogent klassrum utan varje elevgrupp består av lika många förutsättningar för lärande som det finns elever. (Meyer & Rose, 2002) Med UDL skapas en systematik i undervisningen genom att man bygger in olika stödstrukturer så att eleverna själva kan välja vilken struktur som de kan ha mest nytta av i sin inlärningsprocess (Hägglom, 2019).

Intresset för UDL har ökat i Sverige under de senaste åren. Från att främst ha varit en angelägenhet för utformningen av undervisningen på universitet och högskolor börjar nu även grundskolor och gymnasier intressera sig för hur man kan utforma sin undervisning utifrån UDL principerna. Ett exempel på detta växande intresse är att det i samband med en konferens vid högskolan i Kristianstad, hösten 2020, kommer att bildas ett nytt forskningsnätverk: *Skandinavisk forskning om Universal Design for Learning*.

Tvålärareskap

“ATT MAN ÄR TVÅ SOM TÄNKER, GÖR OSS DUBBELT SÅ KLOKA!”

I en studie av Andersson, Assarsson, Ohlsson & Östlund visar det sig att undervisning med två lärare i klassrummet upplevs som främjande för en inkluderande lärmiljö (Tetler, 2015).

Flera kommuner i Sverige har infört undervisning med tvålärareskap, också kallat co-teaching. Detta system innebär att två lärare arbetar gemensamt med planering, undervisning samt bedömning i ett klassrum. Lärarna har tillsammans det fulla ansvaret för elevernas utveckling, vilket kan skapa en effektivare undervisning i ett lugnare klimat (Byström Sjödin, 2015).

Tvålärareskap är ett relativt nytt begrepp för den svenska skolan, vilket har inneburit att det finns väldigt få studier gjorda i Sverige (Sundqvist & Lönnqvist, 2016; Rolandsson, 2017). De flesta studier som finns om tvålärareskap har genomförts i andra länder. I dessa studier har två lärareskapet handlat om en kombination av en allmänlärare (en person med lärarexamen utan specialpedagogisk yrkeskompetens) och en speciallärare (Austin, 2001; Hang & Rabren, 2009; Almon & Feng, 2012), vilket skiljer sig från den svenska formen där det som regler är två allmänlärare som arbetar gemensamt.

I en svensk studie analyserades 13 amerikanska forskningsartiklar gällande co-teaching (Sundqvist & Lönnqvist, 2016). I dessa framkom att samundervisningen med en allmänlärare och en speciallärare kan ge positiva effekter hos eleverna. När dessa lärare kombinerar sina individuella kompetenser menar man att undervisningen blir gemensam och inkluderande (Sundqvist & Lönnqvist, 2016). Arbetssättet kan skapa mindre klyftor i klassrummet då elever i behov av extra stöd inte behöver lämna den ordinarie undervisningen. I analysen framkom även elevernas bild, där majoriteten av eleverna skulle välja att undervisas i en klass med två lärare om de fick välja.

Andra fördelar som framkommer i analysen är: högre grad av återkoppling och möjlighet till individuell hjälp, ökad tillgänglighet från lärarna, alla elever uttryckte en ökad tilltro till sina resultat och prestationer tack vare flerlärarskapsundervisningen.

Den enda nackdelen som framkom i analysen var att eleverna kunde uppleva en viss förvirring om lärarna hade olika sätt att undervisa (Sundqvist & Lönnqvist, 2016).

Bouk (2007) lyfter dock fram andra svårigheter med systemet såsom att det ställer krav på lärarnas samarbetsförmåga, där det krävs att samarbetet fungerar och att lärarna känner sig jämbördiga och har lika mycket inflytande. Även den merkostnad som systemet innebär lyfts fram som en försvårande omständighet.

Viktiga faktorer för en fungerande samundervisning är samplanering, kommunikativa egenskaper och gemensamma och delade instruktioner, (Shamberger, Williamson-Hendriques, Moffet & Brownlee-Williams, 2014).

Framgångsrika skolor

När man vill undersöka vilka faktorer i skolmiljön som gynnar inkludering ligger det nära till hands att även studera forskning om framgångsrika skolor. Andersson, Blossing och Jarl har i en studie om framgångsrika skolor undersökt sambandet mellan elevernas skolresultat och hur skolorna har organiserat sitt arbete. Forskarna kom fram till att framgångsrika skolor kan se ut på många olika sätt, men att man kan avgränsa tre faktorer som är gemensamma för dessa skolor: samsyn kring uppdraget, tydliga mål och stabilitet.

“Det vi har sett är att varje framgångsrik skola har en specifik karaktär, eller en institutionell profil. Det sitter liksom i väggarna hur man gör saker och ting. Detta är saker man inte alltid ser i formella arbetsbeskrivningar.” (Jarl 2017)

På skolor som når framgång har man också sett att det finns tydliga normer kring samarbete, att elevernas lärande står i fokus, att undervisningen anpassas utifrån elevernas behov och att man ställer höga krav på eleverna. Personalen på skolorna har en samsyn på uppdraget och skolledarnas och lärarnas inställning till yrket hänger ihop, man anser att det är viktigt att dra åt samma håll. Framgångsrika skolor har lyckats skapa ett sunt klimat där miljön är mer än den enskilda läraren. Rektorer på dessa skolor har även en tydlig strategi för vilken typ av lärare de söker när de nyrekryterar, eftersom de anser att lärarna måste kunna harmonisera med den lärmiljö som finns på skolan.

Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie var att identifiera faktorer som gör att en skola lyckas skapa mer inkluderande lärmiljöer som innefattar social, pedagogisk och fysisk miljö i hela skolkontexten. Lärare förväntas planera för en inkluderande undervisning som omfattar alla elever, men det tycks vara en utmaning för lärarna att hitta former för hur ett inkluderingsarbete kan se ut och hur man kan genomföra det i praktiken. Vi valde därför att göra en fallstudie genom att besöka två skolor som säger sig sträva mot att arbeta mer inkluderande. Vi lyssnade på de olika aktörernas utsagor om hur de uppfattar sitt arbete och utvärderade därefter deras svar för att kunna se framgångsfaktorer. Intervjufrågorna är kopplade till forskningsfrågorna och presenteras i form av citat under avsnittet *resultat*.

Ur detta syfte kommer empirin sedan att analyseras utifrån följande forskningsfrågor:

Vilka framgångsfaktorer kan vi se i materialet?

Hur beskriver aktörerna processen för att jobba mer inkluderande?

Hur beskriver aktörerna processen med att upprätthålla och utveckla arbetet på grupp och organisationsnivå?

Vilka utmaningar och svårigheter upplever aktörerna i processen?

Teori

Perspektiv på specialpedagogik

Nilholm (2007) definierar begreppet *perspektiv* i specialpedagogiska kontexter som den professionelles sätt att betrakta den specialpedagogiska verksamheten, dess historia och relation till andra kunskapsområden. Eftersom de specialpedagogiska perspektiven erbjuder verktyg för att tolka innehållet i våra intervjuer i studien, har vi valt att kortfattat beskriva dem här.

Bristperspektiv

Bristperspektivet har sin grund inom medicin och psykologi. Perspektivet har under senare år fått ökat inflytande i skolan då olikheter mellan elever mer och mer ses som ett resultat av olika neurologiska diagnoser. Sett ur ett bristperspektiv kopplar den professionella problem i utbildningen eller undervisningen till enskilda individer. På så sätt blir det eleven som är bärare av problemet och elevens svårigheter bör därför åtgärdas på olika sätt (Nilholm 2019).

Enligt Atterström och Persson (2000) fokuserar man i detta perspektiv på elevers brister istället för att försöka hantera olikheter. De professionellas fokus hamnar på att kompensera brister hos eleven så att denne ska nå skolans kunskapskrav. Eleven blir både orsak till, och bärare av sina svårigheter och detta ses av omgivningen som en avvikelse från det normala. Detta perspektiv anses vara det mest utbredda bland dem som arbetar i skolan (Edling 2014).

Relationellt perspektiv

I detta perspektiv blir kvalitén på relationer mellan elever och lärare en viktig del. Relationer i skolmiljön påverkar elevernas lärande och mående (Emanuelsson, Persson & Rosenkvist 2001, Nilholm 2007, Ahlberg 2013). Fokus ligger på samspelet med elever, mellan elever, hur undervisningen bedrivs och hur skolan anpassar sig efter eleverna så att de kan uppnå kunskapskraven och samtidigt må bra. Perspektivet går väl ihop med Världshälsoorganisationens (WHO) synsätt som menar att en människas funktionshinder uppstår först i mötet med en miljö som inte är anpassad. Därför behöver miljön ses över och anpassas på klass- och skolnivå, så att det främjar elevernas lärande och utveckling (Nilholm 2006, 2007).

Guvå och Hylander (2017) menar att skollagen betonar det relationella perspektivet och därför borde det få konsekvenser i skolan. De anser att man i stället för att diagnostisera elevers individuella svårigheter som egenskaper, bör ta reda på elevernas styrkor och färdigheter i det sammanhang där de befinner sig.

Kritiskt perspektiv

Det kritiska perspektivet kan ses som en motsats till bristperspektivet. I detta perspektiv fokuserar man på att se olikheter som en tillgång och på rätten till att delta i undervisning och utbildning. Skolan och undervisningen är det som behöver förändras, inte eleven. Skolproblem ska i detta perspektiv ses i förhållande till de sociala och strukturella förhållandena i skolan som organisation (Guvå & Hylander 2017).

Guvå och Hylander (2017) menar att det kritiska perspektivet har stora likheter med det relationella perspektivet. De framhåller att alla är olika och har olika utgångspunkter och funktionsvariationer. Vad som är normalt och avvikande är en flytande gräns som varierar beroende på sammanhang, situation och tidsanda. Detta menar Guvå och Hylander (2017) gör att man kan se perspektivet som ett ifrågasättande av normalitetsbegreppet.

Edling (2014) pekar på att det som lyfts fram i det kritiska perspektivet är att elevers skolmisslyckande kan ha många orsaker som inte är patologiska. Det blir därför viktigt att kartlägga omgivande faktorer som; ekonomiska resurser, organisationens utformning, normer hos lärare och elever, undervisningens upplägg och lärares förhållningssätt.

Dilemmaperspektiv

Dilemmaperspektivet är, precis som namnet antyder, ett perspektiv där man uppmärksammar det som verkar motsägelsefullt. Nilholm (2006, 2007) nämner t.ex. dilemman i skollagens skrivning om att möta alla elever utifrån deras egna behov och förutsättningar, samtidigt som kunskapskraven i skolan är lika för alla. Detta kan även ses som ett dilemma för lärare som dagligen ställs inför dessa motstridiga krav.

Ett annat dilemma som Nilholm (2007) lyfter är den etiska aspekten i perspektivet. Dilemman att elever i behov av särskilt stöd självklart ska få de stöd de behöver, men att det sker på bekostnad av att de tillskrivs en identitet som grundar sig i vad som är avvikande och vad som är normalt. Detta sker främst när barn tidigt i livet utreds för neuropsykiatriska diagnoser som sedan ger dem en identitet som bygger på deras brister.

Enligt Nilholm (2019) kan dilemmaperspektivet tolkas som svagt då det bara pekar på problem, men har få lösningar. Det är därför viktigt att alla perspektiv ses som just verktyg eller glasögon att betrakta en verksamhet genom. Det föreligger alltså ingen objektiv sanning utan är helt beroende av vem som tolkar sanningen.

Guvå och Hylander (2017) menar också att det finns problem i skolan som inte går att finna orsaken till vare sig hos individen eller utifrån sociala eller kulturella normer. De menar att utbildningsväsendet är motsägelsefullt och komplext och därför behövs dilemmaperspektivet för att illustrera detta faktum.

Systemteori

Vi har valt att använda oss av systemteorin som referensram för vår studie. Systemteorin är en tvärvetenskaplig teori som kan användas i flera discipliner och vi har valt att inrikta oss på Bronfenbrenners utvecklingsekologiska systemteori som utgår ifrån att individen (barnet) skall uppfattas utifrån det ekologiska sammanhanget hen befinner sig i. Vi har även använt Antonovskys KASAM-teori i vår analys av de valda skolornas inkluderingsarbete, eftersom den passar väl ihop med studiens syfte.

En skola kan beskrivas som ett system bestående av olika professioner vilka besitter kunskap om olika processer inom organisationen. Det kan vara processer som pågår mellan individer, grupper och organisationer men dessa olika professioner är samtidigt en del av egna processer

både inom och mellan dessa nivåer. Öquist (2014) menar att systemteori är ett brett och heterogent kunskapsfält där den gemensamma nämnaren är att se världen utifrån helheter som påverkas av olika delar.

Grundläggande begrepp inom systemteorin är **öppna respektive slutna system**.

Det slutna systemet kännetecknas av autonomi och låg grad av förändring, vilket leder till stabilitet och jämvikt. När ett system av någon anledning sluter sig inom sig själv och inte upprätthåller kontakt med omvärlden är dock risken att det uppstår en effekt som Öquist (2014) kallar förlust av korrigerande feedback, alltså oförmåga att lära av sina misstag.

Ett öppet system däremot kännetecknas av öppenhet och vilja att interagera med omgivningen, vilket kan leda till lösningsbenägenhet och kreativitet. Öquist (2014) menar vidare att skolan ofta betraktar eleverna som slutna system istället för att se dem som aktörer i ett större socialt nätverk, alltså ett öppet system. Bronfenbrenner (1979) utvecklar denna tes och menar att dessa nätverk kan, om de aktiveras, finna nya lösningar på uppkomna problem.

Bronfenbrenners ekologiska utvecklingsmodell

Bronfenbrenner (1979) beskriver i sin ekologiska utvecklingsmodell hur individer, grupper och organisationer kan betraktas som just öppna system som är i ständigt samspel med varandra. Han menar att barnets utveckling påverkas av hur de olika nivåerna i samhället samspelar med varandra och hur detta kommer att få såväl direkt som indirekt betydelse för individen.

Med stöd av den ekologiska utvecklingsmodellen kan man finna förklaringar till en individs handlingar (Bronfenbrenner, 1979). Modellen består av fyra olika nivåer som alla inverkar på varandra. En individ kan vara närvarande i flera olika system samtidigt. På *mikronivån* finns de aktiviteter och relationer som individen möter dagligen. Det kan vara familjen, skolan och den närmaste vänskretsen. På *mesonivån* samspelar olika delar av mikronivån t ex hem och skola. *Exonivån* behandlar förhållanden som påverkar individen på olika sätt men som befinner sig utanför mikrosystemen. Exempel på detta kan vara kommunala beslut som berör skolans verksamhet. *Makronivån* är det övergripande plan där samhällsstrukturer och kulturella aspekter som påverkar de övriga systemen finns. Det är därför relevant att tillämpa denna modell i studier av exempelvis skolverksamhet, eftersom skolan styrs av såväl statliga som kommunala beslut.

Salutogent perspektiv

Skolverket (2016) menar att det hälsofrämjande arbetet i skolan skall ha sin grund i ett salutogent perspektiv. Perspektivet grundar sig i termen *salutogenes* som betyder hälsans ursprung och som innebär att man fokuserar på hälsa, resurser och förmågor. Ett salutogent perspektiv bygger på något som är friskt, fungerande och ger god hälsa (Lindström & Eriksson, 2005; Medin & Alexandersson, 2000).

Det hälsofrämjande arbetet i skolan leds av en samlad elevhälsa som sedan 2010 enligt skollagen ska verka för att täcka alla medicinska, psykologiska och psykosociala behov som en elev kan ha. Elevhälsans uppdrag är att arbeta hälsofrämjande förebyggande och åtgärdande på organisations-, grupp- och individnivå (Skolverket 2016).

Skolverket (2016) framhåller att införandet av ett hälsofrämjande förhållningssätt skall ske genom att elevhälsan deltar i utbildningsinsatser, organisationsplanering och organisationsutredningar tillsammans med rektor och övrig skolpersonal för att skapa en god lärandemiljö.

Enligt Guvå (2009) är skolans professioner, såsom pedagoger, rektorer och elevhälsopersonal överens om att elevhälsoarbetet skall utgå ifrån ett salutogent perspektiv. Dock visar det sig i praktiken att de flesta faller tillbaka i tankemönster där individer istället problematiseras.

En risk som Guvå (2009) lyfter fram med det salutogena perspektivet är att pedagoger kan känna sig anklagade att det är deras fel att elever har svårigheter, då fokus läggs på pedagogik och miljö. En annan risk med perspektivet är att det kan skapa ett "antingen-eller-tänk". Det som bör eftersträvas är enligt Guvå (2009) ett "både-och-perspektiv" där man ser på elever ur ett helhetsperspektiv och där fokus ligger både på styrkor och på svagheter.

KASAM - Känslan av sammanhang

Teorin om känslan av sammanhang (KASAM) formulerades av Antonovsky (2005) och tar sin utgångspunkt i ett salutogent perspektiv, det vill säga utgår från det friska. Antonovsky menar att individen uppfattar verkligheten utifrån tre komponenter; begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet. Dessa tre delar ska ses som en helhet och det går att mäta om en individ har ett lågt eller högt KASAM. Om individen har en stark känsla av sammanhang innebär det att hen har en god förmåga att hantera utmaningar. För att tillvaron ska vara begriplig för oss behöver vi förstå det som händer omkring oss och så långt det är möjligt vara förberedda inför det som ska ske. Enligt Guvå och Hylander (2017) kan det för en elev i skolan handla om att lektioner upplevs meningsfulla, motiverande, och att svårigheter kan bemästras. Eleven känner sig delaktig och har möjlighet att påverka sin skolsituation.

Metod och urval

Best practice, goda exempel

Fangen (2005) menar att vilken form av urval en forskare än gör så är detta urval alltid ett slags strategiskt val. Som forskare kan man naturligtvis inte observera allt och därför måste man göra ett selektivt urval av det man vill studera. Vår utgångspunkt i denna studie var att finna två "best-practice" exempel på skolor som lyckats med att skapa en inkluderande lärmiljö. En "best practice studie" bygger på idén att det finns mycket att lära ifrån lärare och rektorer som lyckas i sitt arbete (Nilholm, 2016). Nilholm manar samtidigt till försiktighet med att dra långtgående slutsatser av denna typ av undersökningar eftersom de inte ger möjlighet att avgöra vilka av de faktorer som forskaren lyfter fram som verkligen skapar inkluderande skolor.

"I stället är det bättre att betrakta de faktorer som nämns som hypoteser om vad som kan skapa inkluderande lärmiljöer men att mycket mer forskning behövs för att ta reda på vilka som är viktigast och hur de samverkar." (Nilholm, 2016)

Den första utmaningen för oss blev alltså att hitta två skolor som stämde in på våra kriterier:

- Skolan skulle ha en medveten strategi för att arbeta inkluderande.
- Skolan skulle ha goda resultat på de nationella ämnesproven för år 3 i svenska/sva och matematik.
- Skolans skulle ha goda resultat på de trygghetsenkäter som riktade sig till eleverna.

Vi hade från början gjort ett medvetet val att inte undersöka skolor i vår egen hemkommun. Detta beslut grundades i att vi befارade att våra kontakter och vår kännedom om hemkommunens skolor skulle kunna påverka studiens resultat. Istället började vi med att ta

kontakt med ett antal skolor i de kommuner som deltagit i Ifous projektet ”Vägar till inkluderande lärmiljöer i tolv svenska kommuner (2015). Syftet med detta projekt var att främja utvecklingen av och stärka den samlade kunskapen om inkluderande lärmiljöer på både skol- och huvudmannanivå.

Av praktiska skäl valde vi att kontakta kommuner i mellansverige eftersom vi inte hade möjlighet att göra längre resor än över dagen. Vi begränsade dessutom vårt sökande till kommuner med ca 100 000 invånare. Det visade sig dock att det inte var så lätt som vi hade trott att hitta skolor som kunde vara aktuella för vår studie. Några skolor hade lagt ner sin verksamhet, andra tyckte inte att de passade in på våra kriterier och en skolchef som vi kontaktade kommenterade vår förfrågan på följande sätt

”Jag önskar att jag kunde hjälpa er men jag kommer tyvärr inte på några sådana skolor.”

Slutligen fick vi kontakt med två skolor som stämde in på våra kriterier och som var villiga att delta i en fokusgruppsintervju. Ingen av skolorna hade emellertid medverkat i Ifous studien men den ena skolan låg i en av de deltagande kommunerna. Den andra skolan fick vi tips om genom en tjänsteman i vår hemkommun.

Fallstudie

Vi har valt att göra en fallstudie eftersom vi studerat ett fenomen, i detta fall inkludering, på två skolor. Detta är en allmänt accepterad metod för att studera en specifik företeelse, i vårt fall framgångsfaktorer för inkludering på tre skolor. Merriam (1994) beskriver fallstudien som en metod som används för att ge forskaren fördjupade kunskaper om en specifik situation och hur situationen tolkas av dem som är involverade i det som sker.

En fallstudie är både deskriptiv och partikularistisk och dess styrka ligger alltså inte i första hand i dess generaliserbarhet eftersom den beskriver en avgränsad företeelse. Men eftersom detta görs på ett mera djupgående sätt kan forskaren fånga mer av en komplex verklighet (Merriam1994). Syftet med en fallstudie är att analysera ett fenomen och komma fram till hypoteser som kan förklara vad som händer och varför i en bestämd miljö (Denscombe 2014).

När man som i denna studie undersöker ett fenomen som inkludering måste man ha klart för sig att man inte kan ha kontroll över alla faktorer som påverkar det som sker. Ofta intresserar sig forskaren för de bakomliggande faktorerna när något redan har inträffat och detta medför svårigheter att identifiera vad som orsakat vad. Syftet blir därför att beskriva; inte att bevisa. Fallet som studien undersöker är vanligtvis någonting som redan existerar, inte en situation som skapats speciellt för forskningen. Det är alltså inte ett experiment där forskaren inför kontroller av variabler så att effekten kan mätas. Fallet finns redan före undersökningens början och fortsätter att existera när den avslutats (Denscombe 2014). Eftersom fallstudien även är heuristisk till sin natur kan den bidra till nya lärdomar och upptäckter inom ett område samtidigt som den bekräftar det man redan trodde sig veta (Merriam(1994).

Beskrivning av de två skolorna där fallstudien genomfördes

Skola 1

Skolan är en kommunal F-5 skola samt särskola 1–9. Skolan hade ca 240 elever läsåret 19/20, det är en ökning av elevantalet sedan läsåret 18/19 då man hade ca 150 elever. Skolan är belägen i en kommun med ca 95 000 invånare.

Rektor på skolan menar att ökningen är ett resultat av de senaste årens arbete med skolans organisation där man valt att satsa på ett stort elevhälsoteam (EHT) med flera kompetenser

såsom rektor, bitr. rektor, skolintendent, skolsköterska, skolpsykolog, lärare, lärare i särskolan, speciallärare och en socialpedagog. Även arbetet med att få behörig personal till skolan och fokus på trygghet för elever och personal har varit en genomtänkt strategi från rektors sida. Man har även satsat på ett förebyggande vålds- och trygghetsarbete tillsammans med socialtjänsten för att eleverna ska känna sig trygga i skolmiljön.

Fokusgruppen beskriver det som att skolan innan 2017, hade befunnit sig i en ”kris”. Man hade haft stor omsättning på rektorer och lärare. Detta bidrog till att klimatet på skolan präglades av otrygghet och oro. Under hösten 2017 gjorde Skolinspektionen en tillsyn, där skolan fick nedslag på flera områden.

Nuvarande rektor tillträdde sin tjänst våren 2017 och insåg då att skolan var i behov av att sätta upp en vision och ett mål för verksamhet. Arbetet startade med en genomlysning av den pedagogiska verksamheten, vilket ledde till att man satte igång med att utveckla ledarskapet i klassrummet och öka tryggheten för eleverna. Redan från starten var rektor tydlig med att alla i personalen var tvungna att ”kliva på förändringståget” om de ville jobba på skolan. Man såg över vilka tjänster som fanns på skolan och kom fram till att modellen där 11 utbildade elevassistenter jobbade med 12 elever, inte hade gett de resultat som man förväntat sig. Rektor beslutade sig då för att anställa behörig personal och sätta igång arbetet med att inkludera eleverna i reguljär klass.

Statistik från Skolverket visar att antalet lärare med pedagogisk högskoleexamen har ökat på skolan sedan läsåret 2016/2017. Elevernas resultat på de nationella ämnesproven i åk 3 i svenska och matematik, har legat relativt högt under samma tidsperiod (Skolverket 2020).

Två gånger under läsåret genomför skolan en trivselenkät för elever åk 1–5. Denna ligger till grund för det främjande och förebyggande arbetet på skolan. I en jämförelse mellan enkätsvaren läsåret 2017/2018 och läsåret 2018/2019 kan man se en tydlig ökning av elever som trivs mycket bra och känner sig trygga på skolan. Även organiserade rastaktiviteter kan ha bidragit till att fler elever upplever sig ha en rolig och meningsfull rast. Skolan visar generellt högre resultat på sin trivselenkät än de övriga kommunala skolorna. Skolans analys är att man fortsatt behöver arbeta med arbetsron i klasserna och en del av detta arbete är att ytterligare tillgängliggöra skolans lärmiljö.

Skola 2

Skolan är belägen i en mellanstor kommun med ca 75 000 invånare. Skolan är en av det äldsta kommunala skolorna i området. Under läsåret 19/20 hade skolan ca 600 elever och elevantalet har varit i stort sett detsamma under de närmast föregående läsåren. Skolan är organiserad i flera olika enheter: förskola, grundskola F-9 inklusive fritidshem och förberedelseklasser i årskurserna 3–9.

Omsättningen på lärare och rektorer har varit relativt låg under flera år. Man har kontinuerligt fortbildat sin personal och som grund har man sedan början av 2000-talet haft ett nära samarbete med Harvard Graduate School of Education, Massachusetts, USA i syfte att utveckla tillgängliga lärmiljöer genom konceptet UDL. All personal som arbetar på skolan får genomgå ett introduktionsprogram där UDL-arbetet på skolan presenteras. Fortbildning och kompetenshöjning har fortsatt genom åren med bl.a. ett projekt som syftar till att personalen skall utveckla sin förmåga att möta barn och elever med olika typer av sociala och kognitiva svårigheter. Under perioden 2015 – 2019 har man fortsatt detta arbete under rubriken ”Tillgänglig skola”.

Resultaten på de nationella ämnesproven i svenska och matematik för åk 3 från de senast två åren visar på en hög måluppfyllelse. Skolan genomför årligen en trygghetsundersökning i enkätform för alla årskurser. Resultaten ligger konstant högt när det gäller trivsel, trygghet,

arbetsro och skolans hantering av kränkande behandling och mobbning. En marginell ökning kan ses i svaren från 2017 och framåt.

Fokusgruppsintervju

Kvale och Brinkmann (2014) beskriver den kvalitativa forskningsintervjun som en metod som används då forskaren vill “[...] förstå världen från undersökningspersonernas synvinkel, utveckla mening ur deras erfarenheter, avslöja deras levda värld som den var före de vetenskapliga förklaringarna.” Kvale & Brinkmann, (2014, s. 17)

Enligt Kitzinger & Barbour, (1999) är fokusgruppsintervjun en kvalitativ datainsamlingsmetod i form av en gruppintervju. Forskaren samlar in data när deltagarna i mindre grupper samtalar kring ett problem. Processen följer i tre steg där forskaren först formulerar en frågeställning som deltagarna i gruppen därefter diskuterar. Slutligen sammanfattar och analyserar forskaren det som framkommit under intervjun. Genom att analysera det insamlade materialet kan forskaren studera den sociala interaktionen i gruppen och olika strategier för att nå konsensus och enighet. Även eventuella konflikter i gruppen kan tydliggöras och komma att stå i centrum (Wibeck 2010). I analysen är det viktigt att ta hänsyn till kontexten. Wibeck (2010) menar vidare att de utsagor från gruppdeltagarna som är specifika och grundade på egen erfarenhet ska tillmätas större betydelse än de som är mera vagt och opersonligt hållna. Fokusgrupper är inte en kvantitativ metod och därför bör man vara försiktig med att använda siffror i analysen, utom då man vill försöka upptäcka mönster i materialet. Ett exempel på detta kan vara att räkna hur många gånger ett specifikt ord förekommer i materialet. En fara med fokusgruppsintervjuer, där som i vårt fall både chefer och medarbetare deltar, skulle kunna vara att medarbetarna håller inne med vad de egentligen tänker och tycker av rädsla för att stöta sig med skolledningen. Detta faktum har vi tagit med i vår analys och de tendenser vi kan se till detta belyses i rapportens analysdel.

Kvalitet

I forskningssammanhang används begreppen validitet och reliabilitet för att beskriva en studies kvalitet och tillförlitlighet. Kvale och Brinkmann (2014) menar att reliabilitet måste värderas på ett något annorlunda sätt i studier med kvalitativ inriktning än i forskning med kvantitativa metoder. Eftersom en studie ska kunna göras om på samma sätt av en annan forskare vid en annan tidpunkt blir alltså en kvalitativ forskningsstudie, där datainsamlingen skett genom intervjuer, inte tillförlitlig på samma sätt som en kvantitativ undersökning. Detta beror på att resultatet är avhängigt av hur intervjuaren tolkat svaren.

Reliabilitet i studier med kvalitativ ansats kan närmast beskrivas som ett sätt att på ett neutralt och begripligt sätt redogöra för hur man som undersökare har gått tillväga för att samla in och bearbeta data. I den här studien har vi strävat efter att få fördjupad förståelse för hur lärare, elevhälsopersonal och skolledning på två skolor tänker kring arbetet med inkludering. Vi har därefter försökt redogöra för våra resultat på ett trovärdigt sätt. Detta har underlättats av att vi känner till den miljö som våra respondenter refererar till och att vi är införstådda med det yrkesspråk som de använder.

Validitet mäter i vilken utsträckning en undersökning verkligen mäter det forskaren avser att mäta. Tillförlitligheten i en kvalitativ forskningsstudie beror därför av hur noggrant och systematiskt forskaren har genomfört undersökningen vad gäller datainsamling och analys av material (Thornberg och Fejes 2009). Detta har vi beaktat under arbetets gång och genom att vi tydligt och klart försöker beskriva våra tankegångar, reflektioner och slutsatser, har den som läser arbetet möjlighet att själv bedöma dess giltighet.

Etiska överväganden

I en kvalitativ forskningsstudie måste flera etiska överväganden göras under arbetets gång. Forskarens person är avgörande för den vetenskapliga kunskapens och de etiska avgörandenas kvalitet (Kvale och Brinkmann 2014). Intervjuaren är det viktigaste instrumentet vid kunskapsinhämtandet och måste därför ha kännedom om värderingsfrågor, etiska riktlinjer och teorier. Skolorna och deltagarna i fokusintervjuerna har aidentifierats men trots detta finns alltid en risk att någon känner igen uttalanden och på detta sätt tror sig kunna identifiera en speciell informant eller skola. Därför är det angeläget att påpeka att vi i denna studie fokuserat på att identifiera faktorer som gör att en skola lyckas skapa mer inkluderande lärmiljöer som innefattar social, pedagogisk och fysisk miljö i hela skolkontexten.

Enligt Vetenskapsrådet (2011) skall två huvudkrav vägas mot varandra i all forskning.

Forskningskravet vilket innebär att kunskaper och metoder utvecklas och fördjupas måste i sin tur förhålla sig till *individskyddskravet* som utgör individens rätt till skydd mot insyn.

Det senare kravet kan konkretiseras i fyra punkter:

informationskravet, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet*.

I denna studie hanterades individskyddskravets fyra delar på följande sätt:

Informationskravet fullgjordes genom att respondenterna i förväg informerades om intervjuens syfte och innehåll. Deltagandet i studien var frivilligt och deltagarna kunde avbryta sin medverkan när som helst.

Samtyckeskravet uppfylldes genom att deltagarna gav sitt muntliga medgivande till att delta i studien och även tillät att intervjun spelades in.

Konfidentialitetskravet uppfylldes genom att kommunen, skolorna och personerna som deltog i studien aidentifierades. Intervjumaterialet (nedskrivet och inspelat material) användes endast av oss och förvarades oåtkomligt för andra. Efter avslutad studie raderades alla ljudupptagningar och det transkriberade materialet förstördes.

Nyttjandekravet fullgjordes genom vår försäkran att det insamlade materialet endast skulle användas för detta specifika forskningsändamål. Deltagarna kommer även att erbjudas att få ta del av studiens resultat.

Analysförfarande

Alla intervjuer spelades in och överfördes sedan till ett USB-minne. Vi avlyssnade de inspelade intervjuerna flera gånger och gjorde samtidigt anteckningar i en tabell som vi konstruerat. För att underlätta analysen av intervjuerna har vi kodat och kategoriserat materialet. I kodningen kopplade vi våra frågeställningar till textsegment. Vi gjorde därefter en tabell med en kolumn för varje fråga. Dessa huvudkolumner kunde vi därefter dela in i underrubriker (Trost 1997). Detta sätt att strukturera textdokumenten hjälpte oss att upptäcka likheter respektive skillnader i informanternas svar.

Resultat

Vi har valt att i denna rapport tolka empirin med hjälp av tidigare forskning och teori. Resultatet av fokusintervjuerna redovisas och analyseras utifrån de fyra valda forskningsfrågorna som redovisas nedan.

- Vilka framgångsfaktorer kan vi se i materialet?
- Hur beskriver aktörerna processen för att jobba mer inkluderande?
- Hur beskriver aktörerna processen med att upprätthålla och utveckla arbetet på grupp och organisationsnivå?
- Vilka utmaningar och svårigheter upplever aktörerna i processen?

Vi har valt att presentera fokusintervjuerna enskilt för varje skola. Analysen av frågorna följs av citat som vi anser svarar upp till de forskningsfrågor som är kopplade till vårt syfte. På detta sätt ger vi möjlighet för läsaren att ta ställning till det empiriska materialet från varje skola för sig.

Intervjufrågor

I vilka avseenden är skolan inkluderande?

Hur har utvecklingen mot att bli mer inkluderande initierats?

På vilket sätt upprätthålls och utvecklas arbetet på grupp och organisationsnivå?

Vilka svårigheter har uppstått i detta arbete?

Analys av fokusintervjuer på två grundskolor

Skola 1

Deltagare i fokusintervjun: Rektor, biträdande rektor, skolpsykolog, skolsköterska, en lärare F-3, en lärare åk 4–5, en speciallärare och en lärare i särskolan

I vilka avseenden är skolan inkluderande?

Gruppen berättar att man sällan använder ordet inkludering, men att diskussionerna inom skolan har handlat om synen på elever och hur man ska nå elever som är i svårigheter oavsett om det är inlärningsmässigt eller socialt. Personalen har landat i att det till stor del handlar om god undervisning i befintlig klassrumsmiljö.

”Inkludering, en del av det är ju den goda undervisningen. Alltså hur använder vi extra anpassningar i befintlig undervisning för alla elever kopplat till gott ledarskap och höga förväntningar på våra elever?” (rektor)

”Det börjar med att man hittar lösningar i vardagen för att elever ska lyckas så att de blir inkluderade i samhället sen också.” (lärare F-3)

Gruppen beskriver hur skolans elevhälsa strävar efter att arbeta förebyggande och främjande och inte i första hand fokusera på problem utan hitta förebyggande lösningar. Risken är att man annars gång på gång sitter och pratar om samma elever och inte kommer framåt. Målet är istället att utgå ifrån att alla människor, barn som vuxna, vill vara en del av ett sammanhang. Här ser man skolan som en viktig aktör i arbetet med att göra detta möjligt för alla elever.

”Jag försöker titta på vad styrkorna är och inte problematisera barnen. Det betyder inte att man ska blunda för problemen.” (skolpsykolog)

”Mer än att bara säga, verkligen försöka att jobba utifrån att göra på olika sätt och lyfta det som funkar. Instinkten är att man vill vara en av alla och inte vara någon annanstans.” (lärare F-3)

Hur har utvecklingen mot att bli mer inkluderande initierats?

Rektor beskriver hur skolan befann sig i något av en kris när hen tillträdde sin tjänst våren 2017. Flera elever befanns sig utanför undervisning, många i personalen var obehöriga och det saknades tydlig styrning och mål för verksamheten. Hen ansåg därför att det var viktigt att börja med att skapa en samsyn om arbetssätt och värdegrund för att kunna vända den negativa trend som skolan brottades med.

Detta blev starten på ett förändringsarbete där fokus låg på elevernas trygghet och skolans lärmiljöer.

”Vår huvudtanke var ju att vi tror ju inte på elevassistenter utan vi tror på utbildad personal.” (rektor)

”Vi är väldigt tydliga med att antingen kliver du på tåget och åker med och helst ska du befinna dig i samma vagn som vi andra, annars är det här inte rätt skola för dig”. (rektor)

På vilket sätt upprätthålls och utvecklas arbetet med inkludering?

Gruppen framhåller att ledningens roll är avgörande för att förändringsarbetet på skolan skall upprätthållas, att det finns en tydlig styrning och öppenhet i vad som skall göras och varför. De påpekar även att det förebyggande och främjande arbetet har haft betydelse för att undvika de ”brandkårsuttryckningar” som de tidigare upplevde att de hamnade i. Framförallt menar de att det nu finns tid för förändringsarbete och att den breda kompetensen i arbetslagen skapar goda förutsättningar.

”Ledningen har satt tydliga mål och ger förutsättningar i både tid och kompetens, de ser vikten av det! Och att det finns en tydlighet.” (lärare åk 4–5)

”Jag upplever en öppenhet och flexibilitet hos lärarna, de är öppna för hur vi möter och plockar upp elever. Stor acceptans och tolerans för att situationer måste lösas även om vi håller oss till rutiner och strukturer.” (biträdande rektor)

Gruppen menar också att det är viktigt att prata om hur man använder olika pedagogiska begrepp. De tycker att man behöver ha någon slags konsensus om vad olika begrepp betyder för att kunna arbeta mot samma mål. I detta sammanhang glider diskussionen även in på värdegrund och människosyn .

”Det är viktigt att vi har någon slags konsensus på skolan om vad olika begrepp betyder, för att vi ska veta vad som förväntas också när vi arbetar med det.” (lärare särskolan)

” Men jag tror också att det handlar mycket om värdegrundsarbetet och synen på människor, alltså allas rätt att lyckas måste vi försöka jobba för. Sen kan den vägen, se väldigt olika ut.” (skolpsykolog)

”Jag tänker, nu har ni ju varit inne på det allihopa redan, men att man definierar att inkludering inte är rumsligt i klassrummet utan att det är, som flera har sagt, inkludering i utbildningen, det är alltså det vi ska göra, vi ska ge en god och likvärdig utbildning och då blir inkluderingen kanske att ta ut en elev och ge den uppgifter som den klarar av, för det är en inkludering i den personens utbildning och utveckling, det tror jag är jätteviktigt.” (speciallärare)

Vilka svårigheter har ni stött på i detta arbete?

Rektor menar att det då och då uppkommer situationer där skolan inte räcker till för alla elever. Att det finns elever som skolan inte ”klarar av”, där resurserna inte räcker till och man har gjort allt i sin makt för att få det att fungera. Hen menar att det är viktigt vara tydlig gentemot andra aktörer med att skolan inte är en behandlande verksamhet utan har ett annat uppdrag där fokus ligger på undervisning.

”Sett ur mitt perspektiv, detta kanske är en parentes, men psykiatrin apropå inkludering, deras stora inverkan på skolan med alla diagnoser verkar också exkluderande i skolan. Istället för att titta på behov så tittar man på brister.” (skolpsykolog)

”Det är det här samarbetet runt dom här eleverna som får sina diagnoser från Bup och Bum och allting. Det talas om hur vi ska lägga upp verksamheten i skolan ifrån dom. När man sitter med föräldrarna sen som då säger att ”det här ska ni göra för det har dom sagt på Bup/ Bum (barnpsykiatrin). Det blir extra jobb att övertyga föräldrarna att vi är professionella inom utbildning för att vi är en utbildande skola. Vår profession är utbildning, deras är vårdande, psykiatriskt och medicinskt, något som inte vi har utbildning för. Det blir ett hinder att vi inte kan jobba mer tillsammans” (biträdande rektor)

Gruppen tar även upp andra faktorer som skapar utmaningar i inkluderingsarbetet.

”Hur nationella prov och målrelatering stämmer överens med att barn utvecklas väldigt olika. Det tas ju ingen hänsyn till.” (speciallärare)

” Om jag ska driva ett systematiskt kvalitetsarbete utifrån skolans och elevernas behov kan jag inte börja plocka in hundra andra saker också.” (rektor)

Skola 2

Deltagare i fokusintervjun: Biträdande rektor, två speciallärare, en lärare i svenska som andraspråk åk 4–6 och en lärare åk F-3

I vilka avseenden är skolorna inkluderande

Gruppen reflekterar över att man på skolan inte har använt begreppet inkludering i någon större utsträckning, men att man däremot under flera år har pratat om tillgänglig utbildning för alla.

Gruppen berättar att man arbetat med samsyn och förståelse för begreppet tillgänglighet genom utbildningar inom ramen för UDL.

”Då kopplar jag spontant där också vidare på UDL, Universal Design for Learning som ett ramverk för oss att förhålla oss till i inkluderingsstanken, kanske. Men precis som biträdande retor säger, vi pratar ju inte om inkludering utan vi pratar om att tillgängliggöra undervisningen på olika plan.” (speciallärare och sva F-3)

”När vi har pratat tillgänglighet så tittar vi både på den fysiska, den sociala, och den pedagogiska miljön då. Hur vi jobbar med den för att nå alla elever som vi har här hos oss.” (biträdande rektor)

Hur har utvecklingen mot att bli mer inkluderande initierats?

Fokusgruppen beskriver hur skolans huvudman (kommunen) har verkat för tillgänglig utbildning under flera år. Politiker, skolledare och lärare har vid flera tillfällen och i olika konstellationer besökt USA för att lära sig mer om UDL, ett ramverk för utbildning där man utgår från att normen är att människor är olika och att alla elever ska ges samma möjlighet till lärande. Kommunen har även bjudit in föreläsare från Harvard University, för fortsatt utbildning och spridning av ramverket. Det finns alltså en medveten politisk strategi i kommunen för arbetet med tillgängliga lärmiljöer.

”Jag var med första resan när kommunen åkte till Harvard för tillgänglighetsutbildning 2012 eller 2013 var det. Då var det skolchefen, några rektorer och några lärare som åkte. Vår skola och två skolor till blev de första pilotskolorna. Det var då det satte igång. Det var väldigt inspirerande och utbildande, vi kände att det här var ju liksom så här vi vill göra. Det handlade väldigt mycket om människosyn på nåt sätt. Att få en tankevända.” (biträdande rektor)

”När vi kom tillbaka från Harvard började vi med tillgänglighetsutbildning i kommunen. Det anordnades med stöd ifrån Barn- och utbildningskontoret. Vi var processledare och har jobbat med detta hela tiden på olika sätt under alla år, under hela tiden faktiskt. Då har det alltid varit nån typ utav utbildning utifrån tillgänglighetstanken.” (biträdande rektor)

”För kommunen har ju också varit tydliga med, att det är den här vägen vi ska gå. (lärare F-3)

På vilket sätt upprätthålls och utvecklas arbetet med inkludering?

Gruppen menar att den fysiska lärmiljön hjälper dem att hålla fokus på tillgänglighet, men att en god kommunikation mellan kollegor och kollegial samverkan runt eleverna är det viktigaste för att lyckas. Förutsättningen för att detta ska fungera är att huvudmannen har varit tydlig med hur man vill att skolan ska arbeta och att skolledningen i sin tur har gett förutsättningar, framförallt i tid, för att personalen ska kunna mötas och samarbeta runt eleverna. Man lyfter även fram tvålärareskap, co-teaching, som en främjande faktor för att tillgodose elevernas behov.

”Förutsättningar är dels den fysiska lärmiljön, att det finns skärmar och så, men att vi får möjlighet att prata i kollegiet, att få tid till det samtalet och att de finns en kollegial samverkan är viktigast. Vi behöver varandra för att kunna reflektera tillsammans, för att hitta nya lösningar, för det är ju så att vi fastnar ju ibland.” (speciallärare och sva F-3)

”Nu har vi ju förmånen att en gång i månaden få vara två pedagoger i klassrummet och att då faktiskt kunna jobba med co-teaching, det tycker jag är en väldigt viktig förutsättning för att kunna nå så många som möjligt utifrån deras individuella behov.” (speciallärare)

”Det är en stor skillnad mot där jag har varit förut, liksom hela det här gemensamma tänket, synen på eleven.” (lärare F-3)

”Det skulle inte funka om inte skolledningen gav oss de förutsättningarna och att vi själva är väldigt intresserade av detta, det är liksom den inriktningen vi ska ha. Det är ju så vi ska jobba, det är vår vision.” (speciallärare)

”För kommunen har ju också varit tydlig med det, att det är den vägen vi ska” (speciallärare/ sva lärare)

Gruppen beskriver nyttan av att det funnits systematik och stringens i förändringsarbetet. De menar att det är viktigt att hålla fast vid planen och känna till vägen framåt och att detta har underlättat i tider då det känts motigt och tungt. Att utvecklingsarbetet inte får vara beroende av ett fåtal eldsjälur lyfter skolledningen fram som en viktig faktor. Genom en synlig och engagerad pedagogisk ledning kan engagemanget spridas till hela personalgruppen.

”Att just det är en framgångsfaktor, just det här att det var väldigt systematiskt, olika moduler att jobba med, att sätta tid och köra på även om det blev knot och gnissel ibland.(lärare F-3)

”Och att som skolledning då inte lämna personalen ensam i utvecklingsprocessen, att vara med och ha koll hela tiden. För att de går ju upp och ner i såna här processer. Så att ge tid och att finnas med på nåt sätt tror jag är viktigt om det ska bli en genomgripande förändring. Annars blir det väldigt mycket upp till en person eller gruppen och sen så faller det när någon/några försvinner.”(biträdande rektor)

”Ja det är väl det att man har en tydlig och konsekvent ledning som får med oss på tåget, då tror ju vi också på det och att man inte släpper det sen som vilken utbildning som helst som man gör, och sen kastas det bort och så blir det nytt, nytt, nytt. Att man kämpar även om det är tungt vissa perioder.” (lärare F-3)

”Det gör ju också att vi vågar pröva lösningar och misslyckas ibland för det går att göra om för vi vet att vi står bakom varandra, tänker jag. Det är jätteviktigt att veta att det är ok, att det inte alltid blir bra men det viktiga är att vi gör nånting. Vi måste ju pröva, vi vet ju inte alltid hur vi ska göra.” (lärare spec/sva)

Vilka svårigheter har ni stött på i detta arbete?

Gruppen menar att det självklart finns svårigheter, men att det främst handlar om att vissa elever behöver ingå i ett mindre sammanhang ibland. Det kan även vara svårt att lokalmässigt och kompetensmässigt få det att fungera för alla elever. En av skolans speciallärare är självkritisk och reflekterar över inkluderingstanken på skolan:

”Jag tror att det finns ju ett fåtal elever som ändå behöver få vara i ett mindre sammanhang och med så mycket vuxenstöd så att det kan vara svårt att ha dem i verksamheten här där vi är i ett större sammanhang.”

”Sen har vi ju också sett ibland, där det i enstaka fall har gått för långt, för vi har trott så mycket på inkludering. Då det ju varit bättre att tidigare se vad är bästa för den här eleven. Men dom är ju inte så många liksom, men det finns ju ett fåtal.” (speciallärare)

Diskussion

Studiens syfte var att identifiera faktorer som gör att en skola lyckas skapa mer inkluderande lärmiljöer som innefattar social, pedagogisk och fysisk miljö i hela skolkontexten.

I denna del kommer vi först att diskutera metod och metodval. Därefter diskuteras studiens resultat utifrån tidigare forskning och de teorier som vi redogjort för i rapporten. Avslutningsvis tar vi upp förslag till fortsatt forskning.

Metoddiskussion

Fokusgruppsintervjuerna har gett oss mycket användbart forskningsmaterial. Detta beror både på fokusgruppsintervjun som modell men även på att studiens syfte och frågeställningar ligger till grund för hur våra intervjufrågor utformats. En intervjuforskare är sitt eget forskningsverktyg och måste ha förmåga att uppfånga den omedelbara innebörden av ett svar och alla eventuella innebörder som de kan ha. Detta kräver också kunskap om det samspel som kan uppkomma mellan deltagarna i fokusintervjun (Kvale & Brinkmann, 2014). Eftersom representanter från skolledningen deltog i intervjuerna måste vi ta i beaktande att detta kan ha påverkat hur öppna fokusgruppsdeltagarna kände att de kunde vara med sina åsikter. Det är viktigt att notera att det är informanternas subjektiva upplevelser som är grunden för den information vi fått och resultatet bygger på detta och kan alltså inte betraktas som generaliserbart på skolor i allmänhet. Syftet med en Best Practice-studie är att lyfta fram ett arbetssätt eller en metod som visat sig vara framgångsrik för att inspirera andra till att utveckla sin praktik. I vår studie intervjuade vi skolledning, lärare och representanter för elevhälsan, men av praktiska och tidsmässiga skäl valde vi att inte intervju elever. I rapporten redovisar vi kortfattat skolornas resultat på de nationella ämnesproven för åk 3 samt från trivsel- och trygghetsundersökningar under de senaste åren. Detta som ett försök att analysera elevernas kunskapsnivå samt deras upplevelse av lärmiljön. Naturligtvis är elevernas uppfattning av största relevans när man ska avgöra i vilken utsträckning en skola har lyckats med sitt inkluderingsarbete och vi hoppas att i framtiden få möjlighet att även fördjupa oss i denna aspekt.

Resultatdiskussion

I denna del av rapporten diskuterar vi resultaten från intervjuerna på de två skolorna genom att lyfta fram några viktiga aspekter i inkluderingsarbetet med koppling till studiens teoretiska utgångspunkter och den forskning som beskrivs i vår rapport.

Ledning och styrning

Av aktörernas svar framgår att en framgångsfaktor för att skapa en hållbar inkluderingsorganisation är en skolledare som kan röra sig mellan arbetsorganisationen och

utvecklingsorganisationen, alltså mellan det operativa och det strategiska utvecklingsarbetet. En rektor befinner sig i brytpunkten mellan huvudmannens krav och det statliga uppdraget och är därför en viktig länk i styrkedjan mellan huvudmannen och klassrummet där inkluderingen sker (SOU 2015:22). För att en skola ska lyckas skapa en inkluderande lärmiljö krävs en organisation som ser mångfald som en tillgång, snarare än som ett hinder, och som kan stödja lärarna i att möta elevernas behov. Att rektor och skolhuvudman har konkretiserat målen för utbildningen får därför anses avgörande för processen att nå framgångar i arbetet med inkludering/ tillgängliga lärmiljöer. Bronfenbrenners (1979) ekologiska utvecklingsmodell i fyra nivåer ger en teoretisk förklaring där exonivån kan kopplas till hur kommunala beslut påverkar den enskilda individen som befinner sig på en annan nivå i modellen.

Skola 2 ligger i en kommun där man på huvudmannanivå sedan flera år tillbaka har valt att arbeta utifrån UDL-konceptet. Vi kan i intervjuavaren från denna skola se att idén med UDL-ramverket och lärmiljön genomsyrar skolledningens och lärarnas sätt att resonera kring elevernas lärande. Vi ser att lärarnas tankar om den egna skolans undervisningspraktik sammanhänger med organisatoriska processer och strukturer och att politiska beslut påverkar det sätt på vilket rektor leder och utformar skolkulturen och de processer som ska leda till ökad inkludering. Att lärare och skolledning tillsammans leder utvecklingsarbetet under en längre tid på skolan lyfts bland annat fram i forskning om framgångsrika skolor (Jarl, Blossing & Andersson, 2017). En sådan stabilitet i skolledning och bland lärarpersonal på skolan ses som en framgångsfaktor för att nå uppsatta mål. Även om skolorna har kommit olika långt i processen, menar vi att de båda kan ses som goda exempel på detta.

I intervjuerna lyfter aktörerna fram att skolledningens förväntningar på kommunikation och samverkan mellan lärarna är en viktig aspekt för att få till en samsyn och samplanering runt eleverna. Vid vissa lektioner undervisar lärarna tillsammans och därför anser de att det blir särskilt viktigt att det finns en tydlighet från skolledningen om vad som förväntas och att man även fått tid och möjlighet att dela varandras tankar om elever och undervisning. Resonemanget stämmer väl överens med faktorerna samplanering, kommunikativa egenskaper, gemensamma och delade instruktioner, som Shamberg m.fl. (2014) menar är avgörande för att få till en fungerande samundervisning. Ingen av de två skolorna har aktivt satsat på tvålärareskap som pedagogisk modell, men på skola 2 förekommer samundervisning i begränsad omfattning. I intervjuavaren framkommer att lärarna ser möjligheten att få undervisa tillsammans med en kollega som en framgångsfaktor i arbete med att skapa en inkluderande lärmiljö på skolan.

Gemensamt synsätt

På båda skolorna beskriver man hur det i personalgruppen behöver växa fram en gemensam syn på de utmaningar som skolan ställs inför. Man behöver skapa ett gemensamt språk och en grundsyn där man inte bara ser problem, utan även styrkor. Aktörerna talar om att de flesta elever vill vara som alla andra, tillhöra en gemenskap och ett begripligt sammanhang. Aktörerna ser också att det bör råda konsensus bland personalen om vad olika begrepp inom skolan betyder. Det gör det lättare att arbeta mot samma mål. Bronfenbrenners (1979) ekologiska utvecklingsmodell kan kopplas till resonemanget utifrån hur aktörer inom skolan kan betraktas som öppna system som är i ständigt samspel med varandra. Han menar vidare att barnets utveckling påverkas av hur de olika nivåerna i samhället samspelar med varandra och att detta kommer att få såväl direkt som indirekt betydelse för individen. Aktörerna beskriver vidare hur arbetet för att utveckla och upprätthålla ett förändringsarbete kräver ett kollegialt samarbete och en samsyn på eleven. Man menar att mycket av inkluderingstanken handlar om värdegrund och synen på människan, att alla ska vara inkluderade i samhället och vill höra till.

En av fokusgruppens deltagare säger att *“man vill vara en av alla och inte vara någon annanstans.”* KASAM-teorin stämmer väl överens med beskrivningen av att människor vill tillhöra en verklighet där de känner sammanhang, begriplighet och meningsfullhet. Man framhåller även här att en tydlig och konsekvent ledning på huvudmannanivå gör att processen kan fortgå och utvecklas.

Det professionella dilemmat

Fokusgrupperna på de båda skolorna lyfter i sina intervjusvar fram att det finns begränsningar inom skolan som gör att inkluderingsarbetet kan vara svårt. Man menar att det finns elever som verkligen behöver ett litet sammanhang med färre elever i klassen, för att må bra och utvecklas. Även de ekonomiska resurserna och skolans målstyrning lyfts som ett hinder i arbetet. En av skolorna belyser att externa aktörer kan ha inverkan på det inkluderingsarbete som skolan bedriver. Man anser att psykiatrins medicinska diagnoser ibland verkar negativt på arbetet i skolan när verksamheternas olika uppdrag kolliderar. Aktörerna inom skolan har förståelse för att det finns medicinska aspekter som gynnar eleven, men de anser att den medicinska och pedagogiska kompetensen behöver samverka och se helheten. Vi tolkar detta som att elevhälsoteamet har en viktig roll som länk mellan den pedagogiska verksamheten och de externa aktörerna som eleverna och deras vårdnadshavare möter.

Skolverket (2016) menar att det hälsofrämjande arbetet i skolan skall ha sin grund i ett salutogent perspektiv. Perspektivet bygger på något som är friskt, fungerande och ger god hälsa (Lindström & Eriksson, 2005; Medin & Alexandersson, 2000). Aktörernas tankegångar om samverkan stämmer då bättre överens med Guvås (2009) resonemang om att man bör inta ett ”både-och-perspektiv” där man ser på elever ur ett helhetsperspektiv och där fokus ligger på såväl styrkor som svagheter. Detta kan ses som ett exempel på dilemmaperspektivet som innebär att vi bör förhålla oss salutogena i vår syn på eleven. Elever i behov av särskilt stöd ska givetvis få det stöd de behöver, men detta sker på bekostnad av att de tillskrivs en identitet som grundar sig i vad som är avvikande och vad som är normalt. Detta är något som Foucault uppehåller sig vid när han menar att samhället och den omgivning människan befinner sig i, bidrar till skapandet av vad som är avvikande (Foucault 2004). Här måste man inse att Foucault behandlar avvikelse som något som skapar en utstötning (exkludering) medan det särskilda stödet syftar till att minska en avvikelse som kan leda till utstötning.

Förslag till fortsatt forskning

Under arbetet med denna rapport har vi många gånger kommit in på intressanta frågeställningar som vi skulle vilja fördjupa oss i. En viktig röst som saknas i denna studie, är elevens och naturligtvis skulle vi vilja göra en uppföljande undersökning där elevernas syn på lärmiljön kommer fram. Eftersom vi båda är speciallärare och verkar inom skolans elevhälsoteam skulle det även vara intressant att närmare undersöka på vilket sätt den samlade elevhälsan kan gynna inkluderingsarbetet. Begreppet Universal Design for learning (UDL) var obekant för oss när vi påbörjade vår studie.. Konceptet där olikhet och variation ses som normen i utbildningsfilosofin och där fokus lyfts från individens svårigheter till hur hinder kan undanröjas på gruppnivå, intresserar oss och vi skulle därför vilja göra en fördjupad studie av arbetet med UDL på en skola.

Konklusion

Syftet med denna studie var att identifiera faktorer som gör att en skola lyckas skapa mer inkluderande lärmiljöer som innefattar social, pedagogisk och fysisk miljö i hela skolkontexten.

Resultatet visar att det på båda skolorna finns en **målmedveten skolledning** som aktivt deltar i och driver på arbetet med att utveckla tillgängliga lärmiljöer. Här finns en vilja att tillsammans med lärare och övrig personal, ta ansvar för alla elever och möta dem utifrån deras behov. Detta aktiva deltagande i processen ser vi som en förutsättning för att personalen ska få förutsättningar att anpassa lärmiljön utifrån elevernas behov. Genom kompetensutveckling och resursfördelning styr ledningen skolan mot ett klart uttalat mål; ökad tillgänglighet.

Skolorna strävar efter att i möjligaste mån undvika segregering och snarare **se elevernas olikheter som en tillgång i undervisningen**. Utifrån denna kontext tolkar vi mycket av det som framkommer i fokusgruppsintervjuerna som uttryck för att skolorna arbetar utifrån ett inkluderande förhållningssätt.

Nilholm (2017) menar att inkludering alltmer har kommit att handla om var utbildningen äger rum snarare än om kvalitén på utbildningen. Inkludering blandas på detta sätt ihop med integrering och detta tillsammans med debatten om att inkluderingen har gått för långt i den svenska skolan har medfört att inkluderingstanken ifrågasatts.

Vi kan notera att de intervjuade på båda skolorna värjer sig mot ordet inkludering. De väljer istället att tala om skolans lärmiljö och hur denna är utformad. Med lärmiljö förstås i detta sammanhang såväl den fysiska miljön som undervisningens utformning. På skola 2 arbetar man utifrån UDL-konceptet genom att bygga in olika typer av stödstrukturer i både den fysiska och den pedagogiska miljön för att på så sätt nå alla elever. Meyer & Rose (2002) menar att man genom detta sätt att organisera lärmiljön kommer bort från idén att det skulle existera ett sätt att undervisa på som passar alla elever. Även Häggblom (2019) menar att lärare genom att använda sig av riktlinjerna i UDL kan minska på särlösningar och göra det pedagogiska stödet tillgängligt för alla elever. Mycket är vunnet i detta arbete om lärare och elever genom demokratiska processer aktivt försöker skapa en lärmiljö där olikheter mellan elever ses som något positivt. Nilholm (2017) menar att det är just skapandet av gemenskap som är det centrala i arbetet för att åstadkomma en inkluderande skola.

Vår tolkning av det insamlade materialet är att de två skolorna demonstrerar följande framgångsfaktorer för att lyckas i arbetet med att skapa en inkluderande skola.

Medvetenhet om inkluderingens dilemma

Skolornas personal och ledning är medvetna om komplexiteten och utmaningen i arbetet med att skapa en skola som gör undervisningen tillgänglig för alla elever.

Målinriktad ledning och styrning

Skolornas ledning på olika nivåer tar ansvar för och driver inkluderingstanken i hela organisationen. Genom kompetensutveckling och resursfördelning styr ledningen skolan mot ett klart uttalat mål; ökad tillgänglighet.

Gemensamt synsätt

Inkluderingsstanken handlar om demokrati, värdegrund och synen på människan. Skolledning, lärare och övrig personal skapar ett gemensamt språk och en grundsyn där man inte bara ser problem, utan även styrkor.

Lärmiljön byggs utifrån elevernas olikheter

Skolorna ser elevernas olikheter som en tillgång snarare än ett hinder och lärmiljön utformas utifrån detta synsätt.

Vi tolkar utifrån vårt material att de båda skolorna är goda exempel på den gemenskapsorienterade definitionen av inkludering, där själva skapandet av gemenskap är det centrala.

Slutord

Att skapa en inkluderande lärmiljö är en utmaning för varje skola. Ett stort ansvar vilar på skolans ledare på olika nivåer, vad gäller att initiera, samordna och följa upp det komplexa arbetet med att få skolarbetet att fungera för alla elever i mötet med varje lärare.

Om vi betraktar skolan utifrån ett inkluderande perspektiv fungerar den som ett system som välkomnar alla elever, där elevers olikheter blir en grundläggande förutsättning i en social gemenskap. Ett sådant system ställer helt andra krav på skolan och förutsätter ett relationellt perspektiv på lärande. Det bygger alltså på ett synsätt som innebär att skolan är en viktig aktör för att minska avståndet mellan människor och mellan olika grupper. Det medverkar till att olikheter respekteras och ses som en viktig förutsättning för lärande.

Vi har i denna studie visat på några faktorer som kan bidra till att en skola lyckas i sitt arbete med att skapa ”den bästa skolan för varje elev”:

- **Målinriktad ledning och styrning**
- **Ett gemensamt synsätt**
- **Medvetenhet om inkluderingens dilemma**
- **En lärmiljö som utgår från elevernas olikheter**

Referenslista

- Ahlberg, A. (2013) *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik- att bygga broar*. Stockholm: Liber.
- Almon, S. & Feng, J. (2012). *Co-teaching vs. solo-teaching: Effect on Fourth Grader's Math Achievement*. Online Submission, Paper presented at the Mid-South Educational Research Association Annual Conference (Lexington, KY, nov 8–10, 2012)
- Antonovsky, A. (2005) *Hälsans mysterium*, Stockholm: Natur & Kultur.
- Atterström, H & Persson, R (2000) *Brister och olikheter*. Lund: Studentlitteratur
- Bouck E. C. (2007). *Co-teaching ... Not just a textbook term: Implications for practice. Preventing School Failure*, 51, 46–50.
- Bronnfenbrenner, U. (1979) *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Denscombe, M. (2014). *The Good Research Guide: For Small-Scale Social Research Projects*. Maidenhead: Mc Graw Hill Education
- Edling, S. (2014) *Demokrati handlar om majoriteten, eller?* Ingår i: Sandström, M. Nilsson, L. & Stier, J. 8red9. *Inkludering – möjligheter och utmaningar* (s. 55–73). Lund: Studentlitteratur
- Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenkvist, J. (2001) *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Fangen, K. (2005) *Deltagande observation*. Malmö: Liber AB.
- Foucault, M. (2004). *Övervakning och straff: fängelsets födelse*. Arkiv förlag/A-Z förlag.
- Guvå, G. (2009). *Professionellas föreställningar om elevhälsans retorik och praktik* (FOG-rapport 65).
- Guvå, G. & Hylander, I. (2017) *Elevhälsa som främjar lärande. Om professionellt samarbete i retorik och praktik*. Lund: Studentlitteratur
- Hang, Q. & Rabren, K. (2009). *An examination of co-teaching: Perspectives and efficacy indicators*. Remedial and Special Education, 30 (5), 259–268.
- Haug, P. (1998) *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Skolverket. Liber distribution

Haug, P. (2012). Har vi ein skule for alle? i T. Barow, & D. Östlund (Red.), *Bildning för alla* (ss. 84-95). Kristianstad: Högskolan i Kristianstad

Hägglom, P. (2019) *Universell Design för Lärande UDL*. Lund: Studentlitteratur.

Jarl, M., Blossing, U. & Andersson C. (2017) *Att organisera för skolframgång - strategier för en likvärdig skola*. Stockholm: Natur & Kultur.

Kitzinger, J. & Barbour, R. S. (1999) Introduction: the challenge and promise of focus groups, s. 1-21 i Barbour, R. S. & Kitzinger, J. (red.) *Developing Focus Group Research: Politics, Theory and Practice*. London: Sage Publications

Kotte, E. (2017). *Inkluderande undervisning- lärares uppfattningar om lektionsplanering och lektionsarbete utifrån ett elevinkluderande perspektiv*. (Doktorsavhandling), Malmö: fakulteten för lärande och samhälle, Malmö högskola

Kvale, S., & Brinkmann, S (2015). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Lindström, B. & Eriksson M. (2005). *Salutogenesis*. Journal of Epidemiology and Community Health, 59, 440–442. DOI: 10.1136/jech.2005.034777

Medin, J. & Alexandersson, (2000). *Begreppen hälsa och hälsofrämjande – en litteraturstudie*. Lund: Studentlitteratur

Merriam, Sharan B. (1994) *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

Nilholm, C. (2006). *Inkludering av elever "i behov av särskilt stöd": vad betyder det och vad vet vi?*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Nilholm, C. (2007) *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.

Nilholm, C. & Göransson, K. (2013). *Inkluderande undervisning: vad kan man lära av forskningen*. Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten.

Nilholm, C. (2019) *En inkluderande skola, möjligheter, hinder och dilemman*. Lund: Studentlitteratur

Nilholm, C, (2020) ,(manuskript) *Research about Inclusive Education in 2020 – What do we know and what should we do?*. Uppsala Universitet: Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier

Rolandsson, L.(2017) *Lärarpar, Ämnesexperter och lärare tillsammans*. Uppsala universitet. FoSam Rapport 2017:01

Rose, D.H., and Meyer, A. (2002) *Teaching every student in the digital age. Universal Design for learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Skrtic, T. M. (1991a). *The special education paradox: Equity as the way to excellence*. Harvard Educational Review, 61(2), 148-205.

Skrtic, T. M. (1995). *Power/Knowledge and Pragmatism: A Postmodern View of the Professions*. In T. M. Skrtic (Ed.), *Disability and democracy: Reconstructing (Special) Education for Postmodernity* (pp. 25-62). New York: Teachers College Press

Shamberger C., Williamson-Henriques K., Moffett N.L. & Brownlee-Williams Y. (2014). *Special Educators Speak Out on Co-Teaching Knowledge and Skills*. Journal of Research Initiatives Vol. 1(2) SKOLFS 2010:37 (2010).

Sundqvist, C. & Lönnqvist, E. (2016). *Samundervisning som inkluderande arbetssätt i skolan - Fördelar och nackdelar för elever*. Nordic Studies in Education, 35(01), 38–56.

Sverige (2013). *Skollagen (2010:800): med Lagen om införande av skollagen (2010:801)*. (3., [rev.] uppl.) Stockholm: Norstedts juridik.

Skolverket (2016). *Vägledning för elevhälsan*. Stockholm: Socialstyrelsen

SOU (2015:22). *Rektorn och styrkedjan*. Stockholm: Statens offentliga utredningar

Svensson, K. (2007). *Normer, normalitet och normalisering*. I: Svensson, Kerstin (red.), *Normer och normalitet i socialt arbete*. Författarna och Studentlitteratur.

Tetler S. Red. (2015). *Från idé till praxis – Vägar till inkluderande lärmiljöer i tolv svenska kommuner*, ifous 2015:2 – Forskarnas rapport, Malmö Högskola

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

Trost, J. (1997). *Kvalitativa intervjuer*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur

Tufvesson, C. (2014). *Värderingsverktyg för tillgänglig utbildning: förskola och skola : handledning*. Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten.

UNICEF (2009). *Barnkonventionen – FN:s konvention om barnets rättigheter*. Stockholm, UNICEF Sverige.

Vetenskapsrådet (2002) *Forskningsetiska principer inom humanistisk- samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

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

Östlund, D. (2017). *Alla elevers inflytande över sitt eget lärande*. Stockholm: Skolverket

Öquist, Oscar (2014) *Framgångsrikt ledarskap med systemteori- mönster, sammanhang och möjligheter*. Stockholm: Gothia

Elektroniska källor

Austin, V. L. (2001). Teachers' beliefs about co-teaching. *Remedial and Special Education*, 22(4), 245–255. <https://doi.org/10.1177/074193250102200408>

Byström Sjödin, M. (2015). *Dubbelt så bra med två lärarsystem*. Hämtad 29/10 2018 från: <http://skolvarlden.se/artiklar/tvalararsystem-dubbelt-sa-bra>

Björklund, J. (2018). ”Skrota idén om lika för alla – ge fler extra skolår”. DN-debatt. Dgens Nyheter. 20 april, 2018. <https://www.dn.se/debatt/skrota-iden-om-lika-for-alla-ge-fler-extra-skolar/>

Nilholm, C. (2016) Hur ska skolor och klasser bli mer inkluderande?
<https://mp.uu.se/web/claes-nilholms-blog.05/09/16>

Rolandsson, L. (2017). *Lärarpar: Ämnesexperter och lärare tillsammans*. Hämtad 2018-12-13 från: [http://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1190447/ FULLTEXT01.pdf](http://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1190447/FULLTEXT01.pdf)

Svenska Uneskorådet (2006). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca +10*. Svenska Uneskorådetsskriftserienr2/2006.
<https://www.spsm.se/PageFiles/4587/Salamanca%20deklarationen.pdf>

Tilläggsdirektiv till **Utredningen om elevers möjligheter att nå kunskapskraven (U 2017:07)**.<https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/kommittedirektiv/2020/02/dir.-202018/>

En annan möjlighet till särskilt stöd – Reglering av kommunala resursskolor SOU 2020:42<https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2020/06/sou-202042/>