



Ledarskap för inkludering

- vad gör skickliga lärare som skapar en lärmiljö med hög inkluderingskapacitet?

Göteborg 2018-11-30

Hur kan skickliga lärare genom ledarskap och undervisning bidra till att lyckas med *alla* elever, och därmed till ökad likvärdighet och ett jämlikt Göteborg?

Rapporten är skriven utifrån en vetenskapligt genomförd undersökning där skickliga lärare intervjuas och observeras. Analys och diskussion fokuserar framgångsfaktorer i inkluderingsarbetet.

Forskningen är möjliggjord av Göteborgs Stad genom finansiering av Jämlikt Göteborg. Studie och rapport är genomförd av lektor Mats Widigson, Center för Skolutveckling i Göteborg.



Innehåll

Sammanfattning	4
Resultat.....	4
Utvecklingsområden.....	4
En forskningsstudie om lärares ledarskap för inkludering	7
Inkludering i smått och stort	8
Det demokratiska uppdraget	8
Värden och handlingar	9
Vad betyder inkludering?	10
Handlingsutrymme	10
Hur görs inkludering i skolan?	11
Syfte och frågeställningar	11
Metod	12
Design och urval	13
Etiska överväganden.....	13
Teori och frågan om kunskapsobjekt	14
Inkludering.....	14
Ledarskap och lärarens handlingsutrymme	15
En sammanhållen lärmiljö	15
Kunskapsobjekt	16
Resultat	19
Skickliga lärares didaktiska verktygslåda.....	19
Didaktiskt ledarskap	20
Tydliga mål och krav	21
Låg tröskel	22
Explicit undervisning.....	24
Språkutvecklande undervisning	25
Multimodal undervisning	27
Elever som varandras lärresurser.....	28
Varierad undervisning	30
Metakognition	32
Individualisering i undervisning och bedömning.....	32
Resursanvändning	34
Skickliga lärares sociala verktygslåda	39
Relationellt ledarskap.....	40
Vilja	42

Trygghet.....	44
Rutiner	47
Ordning och flexibilitet.....	48
Interaktion och delaktighet.....	51
Holism.....	53
Resursanvändning	57
Ledarskap för lärmiljö där social och didaktisk inkludering sammanfaller	59
Flexibel organisation	60
Extra anpassningar	64
Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet	67
Diskussion.....	69
Lärares ledarskap	70
Pedagogisk sensitivitet.....	70
Inkludering i sammanhållen lärmiljö.....	71
Flexibel lärmiljö	71
Reflektion om inkludering som känsla, handling och kunskap	73
Referenser	75
Bilaga 1 Forskningsetiska principer	78
Bilaga 2 intervjumall: Ledarskap för inkludering, fas II	79

Sammanfattning

Lärares undervisningsskicklighet är avgörande för att infria alla elevers rättighet att utvecklas så långt som möjligt utifrån sina förutsättningar. Genom pedagogisk lyhördhet och ledarskap gör lärare stor positiv skillnad i att inom ordinarie verksamhet skapa en lärmiljö med hög inkluderingskapacitet. Genom att använda didaktiska och sociala verktyg erbjuder dessa lärare en bred bas i undervisningen där behovet av särskilda lösningar för individer och grupper av elever minskar.

Rapporten bygger på en undersökning där åtta lärare intervjuas och där kompletterande observationer görs. Dessa lärare är utvalda av rektorer med anledning av deras skicklighet i arbetet med inkludering. Studien är genomförd i syfte att finna praktikutvecklande framgångsfaktorer för inkluderande undervisning. Läraren är en nyckelperson för inkludering, som öppnar eller stänger. Den erbjudna undervisningen är avgörande.

Resultat

Studien visar att det analytiskt är fruktbart att dela upp didaktisk och social inkludering för att separat fokusera hur kunskaps- och demokratimål genom lärares ledarskap kan förverkligas genom undervisning. I en verksamhet med hög inkluderingskapacitet skapas en lärmiljö där social- och didaktisk inkludering i realiteten är sammanflätade till en stark väv, finmaskig nog för att ingen elev ska falla igenom.

Studien söker svar på hur lärare genom didaktisk inkludering anpassar undervisningen för att lyckas med alla elever i en sammanhållen lärmiljö där även social inkludering sker. Studien visar att lärares ledarskap är avgörande för inkludering och att det finns många verktyg att använda och förfina i den ordinarie undervisningen.

Några av de verktyg som dessa lärare använder och som behandlas i rapporten är tydliga mål, låg tröskel, explicit- språkutvecklande-, multimodal- och varierad undervisning. Lektionerna är välplanerade och elever används medvetet som varandras lärresurser. När dessa didaktiska ansträngningar kombineras med starkt relationellt ledarskap uppstår trygghet, rutiner och ordning som är bra för alla elever men avgörande för vissa. När undervisningen är välplanerad, av sådan kvalitet att den kan svara mot elevers olika behov och när elevgruppen är socialt välfungerande frigörs dessutom möjligheter för läraren att arbeta mer individualiserat utan att det sker på andra elevers bekostnad.

Lärarna i studien undervisar heterogena elevgrupper. De *vill* lyckas med samtliga elever i en sammanhållen lärmiljö där *alla* elever gynnas när skolans kunskaps- och demokratiska uppdrag kombineras. Skickliga lärare lägger ner stort arbete på att skapa en positiv lärmiljö, och de leder undervisning så att såväl hög kvalitet som likvärdighet uppnås. Pedagogisk sensitivitet för elevers behov möjliggör snabb återkoppling och nödvändig flexibilitet i att flera verktyg provas i växling mellan didaktiskt och socialt fokus.

Utvecklingsområden

Undersökningen tyder på att inkludering kan ske i ännu högre grad med ett förbättringsarbete inriktat mot elevens behov, undervisning och mot undervisningens villkor. Rektors pedagogiska ledarskap och huvudmannens stödkedja, med de resurser som den potentiellt kan erbjuda, är inte tillräckligt framträdande i lärarnas intervju svar. Lärarskickligheten framstår därför i alltför hög grad som öar av individuell kompetens.

- Arbeta systematiskt med att stärka didaktisk och social undervisningsskicklighet. De verktyg som framkommit i undersökningen kan användas som frågor i och till verksamheten och sammanfattas i resultatdelarna i tabeller på sidorna 19 och 39
- Fokusera lärares planeringsarbete och skapa goda förutsättningar för det, då välplanerade lektioner stärker inkluderingskapaciteten
- Rikta fokus mot de villkor som möjliggör flexibel undervisning, då dessa villkor är väsentliga för att upprätthålla en sammanhållen lärmiljö där didaktisk och social inkludering är möjlig
- Även skickliga lärare kan lyckas bättre genom optimal användning av resurser för god undervisning som den samlade elevhälsan, föräldrar, kollegor, studiehandledare, IKT samt med förbättrad tillgång till beprövad erfarenhet och vetenskapsinformerad kunskap ger
- Utveckla beprövad erfarenhet kring inkludering om sambandet mellan insats och effekt
- Stärk förbättringsarbetet med utgångspunkt i elevens behov och vad som fungerar i undervisningen, och skala i en lärande organisation upp dessa kunskaper genom systematiskt kvalitetsarbete och kollegialt lärande
- Stärk rektors ledarskap för inkludering och den samlade elevhälsans möjligheter att svara mot lärarnas behov, då de utgör huvudmannens främsta linje i stödkedjan
- Säkra genom stöd och kompetensutveckling nödvändig kunskapsnivå hos rektorer och lärare vad gäller funktionsnedsättningar och diagnoser

Nyckelord: ledarskap, inkludering, didaktisk inkludering, social inkludering, inkluderingskapacitet, lärarskicklighet, lärmiljö, pedagogisk sensitivitet och extra anpassningar

En forskningsstudie om lärares ledarskap för inkludering

Att undervisa framgångsrikt är en fråga om ledarskap. Vägen mot målen behöver vara inkluderande för att alla elever ska utvecklas så långt som möjligt. För att denna inkludering ska vara möjligt är lärarens kompetens och värdegrund avgörande. Hur gör skickliga lärare som genom ledarskap och undervisning lyckas med alla elever?

Skolan är, när den fungerar bra, en avgörande skyddsfaktor för barn oavsett orsak till skolmisslyckanden.¹ Orsaker till elevers ohälsa och frånvaro kan ligga utanför skolans väggar, men det är skolans skyldighet att vända blicken mot den egna verksamheten och den utbildning och undervisning som erbjuds för att kompensera de svårigheter som barn är i.² För elever som lär sig, är skolan en meningsfull plats att vara på och vi vet att kvalitativt god undervisning är viktigast för elevers lärande (Håkansson & Sundberg, 2012).

Framgångsrik inkludering, liksom huvudmannens stödkedja och förbättringsarbete, behöver utgå från den undervisning och den lärmiljö som eleven möter (Widigson, 2017). Det är kännetecknande för framgångsrika skolor att skolledning och lärare har samsyn kring att huvuduppgiften är att utveckla undervisningen för att förbättra elevers resultat (Jarl, Blossing & Andersson, 2017; Andersson Varga, Staf & Widigson, 2017).

Fokus på lärarskicklighet riskerar att ansvar och analys stannar vid enskilda lärares kompetens och handlingar. Utöver lärarskicklighet handlar skolans och lärmiljöns inkluderingskapacitet även om villkoren för undervisningen och därmed även om huvudmannens styrkedja, om organisation och rektors ledarskap, den samlade elevhälsans arbete och om samverkan med föräldrar och aktörer utanför skolan. Elever i skolsvårigheter är inte enbart en fråga om lärares undervisning, och lärare kan inte lämnas ensamma i inkluderingsuppdraget.

Denna rapport är ett exempel på praktikutvecklande forskning där skickliga lärare observeras och intervjuas om vilket ledarskap de utövar när de skapar en inkluderande lärmiljö.³ Forskningen är möjliggjord av Göteborgs Stad genom finansiering av Jämlikt Göteborg.⁴ Att utveckla undervisning i inkluderande riktning är en av de viktigaste åtgärderna för att öka utbildningens kvalitet och likvärdighet, och för att skolsektorn ska bidra till social hållbarhet.⁵ Staden blir inte hållbar utan en inkluderande skola med undervisning av hög kvalitet.

¹ Om man vill förbättra utsatta barns framtidsutsikter måste man hjälpa dem att klara sig bättre i skolan. Skolprestationer är en variabel riskfaktor som kan påverkas (Vinnerljung, 2006).

² Skollagen (2010: 1 kap. 3 §) definierar utbildning som *”den verksamhet inom vilken undervisning sker utifrån bestämda mål”*. Undervisning definieras som *”sådana målstyrda processer som under ledning av lärare eller förskollärare syftar till utveckling och lärande genom inhämtande och utvecklande av kunskaper och värden”*.

³ Praktikutvecklande är ett alternativt begrepp till praxis- eller praktknära forskning (SOU 2018:19). För en huvudman är utveckling av den praktik som gynnar elevers lärande det viktigaste syftet med en skola på vetenskaplig grund.

⁴ Rapporten utgör ett självständigt kunskapsunderlag som kompletterar Göteborg Stads satsning på ökad likvärdighet och det arbete som görs i nätverket för inkluderingsutvecklare. Studien kompletterar även den studie om ledarskap för inkludering från 2017 som främst fokuserade organisation och förskolechefers och rektorers ledarskap: (Widigson, 2017) *Ledarskap för inkludering- vad kännetecknar en verksamhet med hög inkluderingskapacitet?*

⁵ Att på hög nivå kombinera kvalitet och likvärdighet är en utmaning på alla utbildningssystemets nivåer. Detta var tema för ett internationellt symposium (2018).

Inkludering i smått och stort

Mellan de ojämlika villkor som barn föds in i och ett hälsosamt arbets- och vuxenliv, passerar alla barn det utbildningssystem som genom likvärdig utbildning och tillgänglig lärmiljö ska kompensera för olika utgångslägen (Skollag, 2010:800; Skolverket, 2016).⁶ Vi vet att om inte utbildningssystemet lyckas erbjuda god utbildning och undervisning till alla elever kommer många av dem, i synnerhet elever med funktionsnedsättning, de med lågutbildade föräldrar och de i relativ fattigdom, att ha en besvärlig skoltid och få svårt att etablera sig i arbetslivet och göra sina röster hörda i samhället. Elever i skolsvårigheter är därför inte enbart en fråga för skolsektorn. Det är en samhällsfråga som utmanar skolans kompetens, och som kräver särskilt god undervisning (Widigson 2013; Andersson Varga, Staf och Widigson, 2017).

Om mötet mellan människor utgör *mikronivå* och 'ett hållbart samhälle' utgör *makronivå*, utgör skolan och dess lärmiljöer här en *mesonivå* där smått och stort möts. Skolan är en mellannivå där de stora samhällsfrågorna om vilket sorts samhälle vi vill ha och utbildar för, via styrdokument, organisation och ledarskap möter konkreta undervisningshandlingar och elevers behov. Vad som orsakar vad är dubbelriktat, då inkludering både formas av och formar undervisning, organisation och samhälle.

Det demokratiska uppdraget

Alla barn ska lyckas i skolan. De ska lämna skolan med rak rygg och med kunskaper och förmågor som tar dem vidare i livet (SOU 1997:108). FN:s konvention om barnets rättigheter (UNICEF, 1989) kan förverkligas genom en rättighetsbaserad skola (UNICEF, 2018), där utvecklande av förhållningssätt grundade i respekt för varandras rättigheter och ökad tillgänglighet är av fundamental betydelse. Elever är individer med rättigheter, men uppgiften att infria skrivningarna i läroplanen om fostran och demokrati är inte enbart individuella projekt. Ett rättighetsperspektiv med fokus enbart på individen riskerar att innebära att alla elever och hela lärmiljön inte tänks in.

Salamanca-deklarationen, som antogs 1994 av FN-organisationen Unesco är det mest betydelsefulla internationella dokumentet som beskriver inkludering (Svenska Unescorådet, 2006). En grundsyn i Salamanca-deklarationen är att alla barn skall undervisas tillsammans, oberoende av eventuella svårigheter eller inbördes skillnader. Även om dokumentet handlar om hur skolan ska arbeta med elever i behov av särskilt stöd, är det tydligt att perspektivet på social inkludering är större än att begränsa inkludering till en individualpsykologisk fråga. Skolans arbete med inkludering bör alltså även enligt Salamanca-deklarationen ses i ett större samhällsperspektiv och kan därför kopplas till social hållbarhet, där olika former av segregation minskar hållbarheten:

Den vägledande princip som ligger till grund för denna handlingsram är att skolorna skall ge plats för alla barn, utan hänsyn till deras fysiska, intellektuella, emotionella, språkliga eller andra förutsättningar. Den skall omfatta handikappade, såväl som andra barn, gatubarn och barnarbetare eller marginaliserade områden eller befolkningsgrupper. Dessa förhållanden skapar en rad utmaningar för skolsystemen.

Salamanca-deklarationen (1994) sid 16

Skolan har ett demokratiskt uppdrag att ge både kunskaper och värden (Skollagen, 2010). Enligt läroplan (Lgr 11) är solidaritet med svaga och utsatta värden att förmedla men också att gestalta, vilket implicerar att värdena inte enbart är undervisningsinnehåll utan även undervisningsform. Att

⁶ För en redogörelse för begreppet lärmiljö, se Widigson (2017, s16- 17). Se även IFOUS (2015) och SKL (2017). För utveckling av begreppet tillgänglighet rekommenderas SPSMs hemsida: <https://www.spsm.se/stod/tillganglighet-delaktighet-och-inkludering/tillganglighet/>

utveckla demokratiska värden utan att praktisera dem framstår som motsägelsefullt, vilket gör att hög grad av individualiserad undervisning till en mindre lämpad undervisningsform för att nå sociala mål.⁷ Skolan kan helt enkelt inte säga på ett sätt och sedan i sin praktik göra på ett annat sätt. För läraren gäller det att genom ledarskap och undervisning, lyckas *både* med kunskapsuppdraget och med skolans demokratiska uppdrag, så som skollagen föreskriver.

Värden och handlingar

Inkludering är inte enbart en fråga om värden, det är konkreta handlingar av och mellan människor. Den inkluderande handlingen sker inte utan att individer använder sitt agentskap, det vill säga sina egenskaper och krafter (Archer, 2000). Men, individers handlingsutrymme villkoras av organisationens inkluderingskapacitet som gör dessa handlingar tänk- och genomförbara, eller som skapar barriärer för inkludering.⁸ Inkluderande handlingar sker inte heller enbart mellan två individer, utan i den kulturella väv som lärmiljön utgör. Förhållandet mellan den som inkluderar och den som inkluderas är dessutom en fråga om makt. Inkludering handlar om relationen mellan innanförskap och utanförskap, där lärare är skyldighetsbärare och skolpliktiga elever är rättighetsbärare.

Det som knyter samman smått och stort är att inkludering är ett normativt begrepp som kräver ett förhållningssätt som bottnar i en värdegrund. Förhållningssätt kan betraktas som en fraktal, ett mönster som är likadant vare sig vi zoomar ut på det stora eller zoomar in på det lilla. Värdegrund och att "vilja" inkludering och likvärdighet kan delas sammanhängande (koherent) och göras på många nivåer, medan handlingarna är specifika och ser olika ut.⁹

Med intresse för jämlikhet riktas i denna studie sökljuset mot skolan och framförallt mot lärare, som genom ledarskap och erbjuden undervisning "gör" inkludering. Inkluderande undervisning handlar om rätten till utbildning och om alla elever. Den har som målsättning att alla ska delta i meningsfulla lärandesituationer och att minska exkludering från skola och samhälle (European Agency, 2012).

Att lyckas i skolan är inte enbart en individuell förutsättning för inträde på arbetsmarknaden. Att elever från olika förutsättningar och bakgrunder lämnar skolan stärkta i kunskaper, egenmakt och medskapande är förutsättningar för ett demokratiskt, jämlikt och socialt hållbart Göteborg.¹⁰ Folkhälsomyndigheten (2014) menar, med en tydlig inkluderingsstanke, att social hållbarhet innebär att välfärdssamhället anpassas och utformas utifrån de som har störst behov. För att staden Göteborgs devis "Hållbar stad" ska infrias behöver därför hållbarhetstanken omsättas i *praktiken* efter förutsättningar på lokal nivå.¹¹ Läraren är här en nyckelperson, som öppnar eller stänger. Den erbjudna undervisningen är avgörande.

⁷"Utbildningen ska främja allsidiga kontakter och social gemenskap och ge en god grund för ett aktivt deltagande i samhällslivet" (Skollagen (2010, kapitel 10 2§) Skolverket (2016b) skriver under rubriken värdegrund i förskola och skola att demokratiska förmågor utvecklas i möten med andra, genom samtal och i relationer. Ett tillåtande klimat, tillitsfulla relationer och att ingen kränks, är förutsättningar för en god lärandemiljö. Hämtat 28 juni 2017 från: <https://www.skolverket.se/skolutveckling/vardegrund>

⁸ Individers agentskap och dess förhållande till strukturer är en central tanke inom den kritiska realismen (Archer, 2000). Organisationens inkluderingskapacitet är ett begrepp som myntades och förklarades i den tidigare rapporten om ledarskap för inkludering (Widigson, 2017).

⁹ Mihael Fullan betonar vikten av koherens i framgångsrika skolsystem dom det i Ontario. Michael Fullan and Joanne Quinn (2015) *Coherence: The Right Drivers in Action for Schools, Districts, and Systems*.

¹⁰ För en beskrivning av Göteborg ur ett jämlikhetsperspektiv se Jämlikhetsrapporten (Göteborg Stad, 2017) och kapitlet *Kunskapsstaden barriärer* i Göteborg Utforskat (Widigson 2010). För utveckling av begreppet medskapande, se Widigson et al (2015).

¹¹ Göteborgs stads program för en jämlik stad 2018 – 2026. *Jämlikt Göteborg – hela staden social hållbar*: <http://www4.goteborg.se/prod/Intraservice/Namndhandlingar/SamrumPortal.nsf/93ec9160f537fa30c12572aa>

Vad betyder inkludering?

Vi har alla säkert erfarit såväl glädjen som smärtan i att vara inkluderade eller exkluderade. Ändå är inkludering i skolsammanhang ett svårfångat begrepp. Det finns i grunden ofta en ambivalent syn på elever i skolsvårigheter, vilket också avspeglas i oklarhet i vad vi inom skolan syftar på när begreppet inkludering används (Widigson, 2017).¹² Med olika syn på inkludering kan den paradox uppstå där den enes syn på inkludering är den andres syn på exkludering. Oklarheten i begreppet resulterar i att alla möjliga lösningar kan presenteras som inkluderande (Slee, 2006), också när de i själva verket kan reproducera de problem som de var avsedda att lösa (Black-Hawkins & Florian, 2012).

Inkludering betyder mer än enbart individfokus. Tanken med en mer radikal syn på inkludering är inte heller att elever med olika behov obemärkt absorberas eller assimileras i en oförändrad ordinarie verksamhet. Inkludering innebär därför att organisation av utbildningen, *hela lärmiljön* och undervisningen för *alla elever* förändras och utvecklas.

Förekomsten av specialundervisning och specialskolor har i flera länder varit omdiskuterat och vissa betraktar dessa särlösningar som designade såväl för att avlasta ordinarie skolor från svåra elever som för att möta elevers speciella behov (Armstrong, 2002). Ur ett sociologiskt perspektiv kan skapandet av särlösningar ses som upprättandet av distinktioner, där etikettering och utanförskap skapas Bourdieu, [1979] 1984). Här ryms ett erkännandets dilemma; att se skillnad kan vara att skapa skillnader, och att inte se dem riskerar att innebära att behov och svårigheter inte blir adresserade och resurssatta (Woodcock och Hardy, 2017).

Handlingsutrymme

Även om nu inkludering av det ovanstående framstår som komplicerat finns här för utveckling något positivt att ta fasta på: I mötet mellan biologi och kultur och mellan individ och lärmiljö kan mycket ske, inte minst på grund av elevers och lärares agentskap att få saker att hända. Här finns ett handlingsutrymme.

De inkluderande handlingarna är konkreta, men begreppet inkludering förblir emellertid högst troligt svårfångat därför att frågan om inkludering är komplex och då inkluderingsfrågan är laddad med föreställningar om normalitet och avvikelser (Isaksson, 2009). Det finns spänningar i begreppet inte minst beroende på om utgångspunkten är sociologisk eller individualpsykologisk och medicinsk (Kinsella, 2018). Det finns risker både med socialkonstruktivistiskt och ett medicinskt perspektiv, där både ett renodlat kulturellt eller biologiskt perspektiv riskerar att bli deterministiskt och underbetona elevens och lärarens agentskap.

De olika perspektiven på inkludering rymmer alltså frågor om arv och miljö och om huruvida brist och ansvar förläggs till individ eller omgivning. Det pragmatiska svaret är att det inte är *ett* svar som är det riktiga, utan att det viktiga är att vara uppmärksam på hur dessa dimensioner samverkar och vad det gör med enskilda elever, lärmiljö och undervisning. Dessa frågor är inte enbart av filosofisk betydelse då svaren har direkt betydelse för vilken undervisning och vilka insatser som erbjuds och präglar exempelvis skolans förväntningar på ordinarie undervisning, arbetet med att identifiera elever i behov av särskilt stöd, hur extra anpassningar görs och hur åtgärdsprogram skrivs.

Funktionsvariationer kan ha medicinsk grund, men många fler faktorer spelar in om det för eleven blir ett hinder för tillgänglighet, och om eleven är i behov av något mer än särskilt god undervisning. Inkludering handlar om hur långt horisonten sträcker sig när vi ser möjligheter och vilket fokus vi har

[004b6c1a/608f3258400583fbc12581230043d997/\\$FILE/14_1_Goteborgs_Stads_program_for_en_jamlik_stad_2018_2026.pdf](https://www.goteborg.se/004b6c1a/608f3258400583fbc12581230043d997/$FILE/14_1_Goteborgs_Stads_program_for_en_jamlik_stad_2018_2026.pdf)

¹² För ytterligare redogörelse för begreppet inkludering, se Widigson (2017, s 13–16).

när vi tillskriver brister. Ligger bristen hos individen, i erbjuden undervisningen eller i en organisation med inlärningssvårigheter där stödkedjan inte fungerar?

Hur görs inkludering i skolan?

Rektors ledarskap, hur verksamheten organiseras samt att den samlade elevhälsan är av god kvalitet och har ett gott samarbete med lärarna är av stor betydelse för inkludering. Men ett intressant resultat i den föregående rapporten (Widigson, 2017) var också rektorsröster om att många elever snarast är i behov av särskilt god undervisning, och att social delaktighet och goda kunskapsresultat för alla elever i hög grad kan nås inom en ordinarie inkluderande verksamhet. Detta ställer stora krav på lärarskicklighet och extra anpassningar. Här är några exempel på rektorsröster om betydelsen av lärares ledarskap:

- Skickliga lärare är mer positiva till inkludering
- Vissa gör ju extra anpassningar utan att säga att det är extra anpassningar
- Vissa lärare har stor verktygslåda
- Lärare har olika stort spektrum
- En del lärare kan höja ribban för lägstanivå
- Vissa lärare klarar fler motståndspunkter i sina grupper än lärare som av olika skäl inte räcker till
- Lärare har olika stor zon mellan exkludering och inkludering”
- Man ska inte behöva välja mellan särskild undervisningsgrupp eller ingenting alls

Undervisning är en förvånansvärt komplex praktik att studera. Vad det är som särskilt skickliga lärare gör när de lyckas med alla elever är måhända en alltför bred forskningsfråga att besvara i en enskild forskningsstudie. Det finns, även om frågan smalnas av, högst troligt inte heller något enkelt 'best practice' svar på denna fråga. Icke desto mindre är det angeläget att söka kunskap om varför elever i skolsvårigheter oavsett stadie och specifika ämnen inte sällan upplever att det går bra hos vissa lärare men inte hos andra. Det är också viktigt att ställa denna breda och praktikrelevanta fråga för fortsatt utvecklingsarbete och för att professionalisera frågan om lärarskicklighet. Lärarskicklighet och förmågan att arbeta inkluderande behöver ses som något annat än enskilda lärares personliga egenskaper eller tysta kunskap.

Syfte och frågeställningar

Det övergripande syftet med denna studie att skolan genom att lyckas med inkludering och sitt kompensatoriska uppdrag i högre grad bidrar till social hållbarhet och ett mer jämlikt Göteborg. Förhoppningen är att skolan genom utbildning och undervisning i högre grad ska lyckas ge bättre framtidsutsikter till de barn som är längst från att nå målen. I ett utbildningssammanhang kan denna forskningsstudie bli praktikutvecklande och stödja, stimulera, initiera och utmana till skolutveckling mot högre måluppfyllelse.¹³

Mer specifikt kan studien bidra till kunskap om hur lärarskicklighet och lärmiljö kan utvecklas i mer inkluderande riktning och vilka undervisningsstrategier som behöver diskuteras och genom utvecklingsarbete spridas och stöttas. Ett delsyfte är dessutom att få mer kunskap om extra anpassningar i den ordinarie verksamheten.

¹³ Att stödja, stimulera, initiera och utmana är Center för Skolutvecklings uppdrag.

I den föregående studien om ledarskap för inkludering (Widigson, 2017), låg fokus på organisation och rektorsnivån. Även om nu lärarskicklighet i föreliggande studie är i fokus, förstås lärmiljö inte enbart som format av lärare utan även som ett villkorat handlingsutrymme. Ett delsyfte är därför att återkoppla till den tidigare studien och rikta intresse mot vilka villkor som behöver föreligga för att läraren ska kunna utöva ett ledarskap som leder till inkludering. Detta är i linje med den skolutredning om styrning och ledning av skolverksamheten (Göteborg Stad, 2016) som lägger tyngdpunkt vid undervisningen som den kärnprocess som huvudman och rektor ska stödja.

Frågeställningar

1. Hur gör skickliga lärare som genom didaktisk inkludering anpassar undervisningen för att lyckas med alla elever?
2. Hur lyckas dessa lärare genom sitt ledarskap samtidigt skapa en sammanhållen lärmiljö med hög grad av didaktisk och social inkluderingen och låg grad av rumslig exkludering?
3. Hur gör dessa lärare extra anpassningar och vad är deras perspektiv på detta uppdrag?
4. Vilka stödjande villkor föreligger då dessa lärare lyckas med didaktisk inkludering, skapandet av en sammanhållen lärmiljö och extra anpassningar?

Metod

För att besvara ovanstående frågeställningar användes kvalitativ metod i form av en intervjustudie. Den kvalitativa metodens styrka är här att generera förståelse för informanternas erfarenheter och perspektiv. Den lämpar sig för att genom analys ta fram viktiga teman och för att analytiskt förstå mekanismer där lärarskicklighet blir inkludering. Kvalitativ metod lämpar sig däremot inte för mer kvantitativa frågor som 'hur många', 'hur ofta' eller för att kartlägga utbredning av effekter för olika specifika grupper av elever.

De åtta enskilda intervjuerna utgör det centrala underlaget. Övrigt material i form av fem observationer med uppföljande samtal är kompletterande. Observationer ger möjlighet att göra skillnad på vad läraren säger och vad den gör, och innebar i detta fall en möjlighet att närma sig lärmiljö, undervisningshandlingar och elever.

Det vetenskapliga hantverket bestod i att varje intervju spelades in och transkriberades. Materialet kodades och analyseras i programmet Nvivo, en mjukvara för kvalitativ dataanalys. Efter varje intervju skrevs anteckningar om huvudsakliga intryck och tankar om teman och preliminära resultat. Observationsanteckningar skrevs ut och analyserades i nära anslutning till observationstillfället. En matris i Excel med initiala svar på undersökningens frågeställningar fylldes i efterhand som observationer och intervjuer gjordes.

I kodningsprocess och analys av observationer fanns en induktiv strävan efter att låta materialet generera förståelse som blev till koder och teman. Detta för att undvika en studie som mer deduktivt söker bekräftelse på redan givna föreställningar och teorier. Den induktiva kodningen innebär ett lyssnande förhållningssätt där de skickliga lärarnas erfarenheter bäst kan bidra till praktikutveckling.

Design och urval

Urvalet är ett riktat urval där informanterna utgörs av lärare identifierade av rektorer som särskilt skickliga i inkluderingsuppdraget. Det ger studien en inriktning mot framgångsfaktorer och lärande exempel för spridning. Detta urval möjliggör att särskilt studera hur dessa lärare ser på inkluderande undervisning i en sammanhållen lärmiljö. Inriktningen på intervjufrågorna och observationerna ger också viss möjlighet att närma sig hur inkludering "görs".

Avgränsningar och generaliseringsanspråk

Det är på sin plats att säga något om vad denna studie *inte* är designad för att undersöka. Det viktiga är som John Hattie (2012) påpekar inte att elever undervisas, utan att de lär sig. Studien närmar sig endast indirekt effekter av undervisningen, elevers lärande och upplevda inkludering. Effekter i elevers måluppfyllelse och elevperspektiv på undervisningen fångas endast genom inslag av etnografiska observationer i lärmiljön.

I vilken grad det går att generalisera utifrån en kvalitativ studie är en inomvetenskaplig diskussionsfråga. Att urvalet bygger på att rektorer föreslagit informanter på grund av deras undervisnings- och inkluderingskicklighet ger viss grund till att anta att lärande sker hos *alla* elever, även hos elever i stora behov. Urvalet innebär även att det är ett kritiskt fall som studeras.¹⁴ Om dessa erkänt skickliga lärare ser svårigheter, kan antas att dessa svårigheter i hög grad gäller för en större grupp av lärare.

En kvalitativ studies generaliseringsanspråk ökar när den ställs i förhållande till andra studier, vedertagna begrepp och teorier. Teman, begrepp som tas fram och de mekanismer som analysen kan synliggöra mellan lärarskicklighet och inkludering, kan ha implikationer utanför det enskilda fallet och öppnar därför mot generalisering och vidare studier.

En studie har validitet när den studerar det den avser att studera.¹⁵ Extern validitet i praktikutvecklande forskning innebär att verksamma i fältet ser frågor, analys och resultat som relevanta. För att läsaren ska kunna bedöma grunderna för analys krävs i en intervjustudie förutom metodredogörelse att utdrag från intervjuerna presenteras i rapporten.

Etiska överväganden

Forskningsintervjun är inte ett samtal mellan likställda parter eftersom det är forskaren som definierar och kontrollerar situationen (Kvale, 2009: 13). Vetenskapsrådets (2002) riktlinjer har därför följts vad gäller forskningsetiska principer, då forskningskravet har vägts mot individskyddskravet. Namnen och enheterna i rapporten är fingerade. Informanterna har upplyst om intervjuens syfte och de har informerats om hur uppgifterna skall nyttjas. Intervjuinspelningar och transkriberingar lagras på ett säkert sätt av forskaren (Se bilaga 1). De studenter som hjälpt till med transkribering skrev på ett sekretessavtal.

¹⁴ Mason, J. (2002)

¹⁵ Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2002)

Teori och frågan om kunskapsobjekt

Detta avsnitt tar upp vad är det som ska studeras och presenterar de teorier som används för att avgränsa och förstå detta fenomen. Teorin är även ett verktyg för att analysera intervjuerna, dra slutsatser och diskutera lärares ledarskap för inkludering.

Inkludering

Idén om inkludering definieras ofta oklart eller på olika sätt, men en minsta gemensam nämnare är att särlösningar för vissa typer av elever skall undvikas (Vetenskapsrådet, 2015: 86). Lärmiljön behöver då vara tillgänglig och inkluderande, och undervisningen behöver anpassas för att *alla* elever ska utvecklas så långt som möjligt.

Denna studie utgår från vad som kan benämnas som en radikal syn på inkludering som har ett relationellt perspektiv. Med 'radikalt' menas att inkludering ses som en fråga om hela den gemensamma lärmiljön där olikheter ses som positivt, snarare än som en fråga om enskilda individer (Vetenskapsrådet, 2015). Det relationella perspektivet ser istället mer till flera möjliga faktorer som ligger i miljön. Här handlar det utöver lärmiljön också om att strukturell ojämlikhet sipprar in och påverkar utbildning och undervisning, där lärare och deras generella kompetens blir en viktig faktor.

Teoretiskt finns i huvudsak två kontrasterande inkluderingsperspektiv, det kategoriska och det relationella (Nilholm, 2006). Det kategoriska perspektivet är i linje med det Ainscow (1998) kallar bristperspektiv där särlösningar och specialundervisning av specialister blir en logisk följd. Att lyckas med de elever som är längst från att nå målen riskerar även att ensidigt rikta fokus mot enskilda elevers brister och inte i tillräcklig grad utgå från styrkor. Det relationella perspektivet innebär en förflyttning från ett kategoriskt bristperspektiv där enskild elev *har* problem till ett synsätt där eleven *är i* problem i relation till omgivning och erbjuden undervisning, där en annan utformning av lärmiljö och undervisning kan innebära att eleven inte längre är i svårigheter.

Antalet elever som definieras ha beteendeproblem står exempelvis i relation till kvalitén på skolans arbete med elever i behov av särskilt stöd. Ju bättre skola i detta avseende, desto färre elever definieras som att de har brister i sitt beteende, och fokus på verksamheten istället för på elevens brister innebär att färre elever blir exkluderade (Malmqvist, 2016).

Ett pragmatiskt sätt att närma sig inkludering är att som Lisa Asp Onsjö (2006, sid 191) se till tre dimensioner; rumslig-, didaktisk- och social inkludering. Dessa aspekter av inkludering förekommer i praktiken inte renodlat, där de snarare går i varandra och uppträder gemensamt. Ordet analys betyder bokstavligen att dela upp i delar. Uppdelningen i dessa aspekter av inkludering är ett värdefullt verktyg i analys, också då det ibland uppstår målkonflikter mellan dem som går att synliggöra och diskutera.

Rumslig inkludering: Eleven tillbringar sin tid i samma lokal som sina klasskamrater.

Social inkludering: Eleven är delaktig i ett socialt sammanhang tillsammans med kamrater och personal. Interaktion både med lärare och med andra elever.

Didaktisk inkludering: I vilken utsträckning de didaktiska förutsättningarna är anpassade för att utveckla elevens lärande.

Ledarskap och lärarens handlingsutrymme

Ledarskap syftar på utövandet av ledningsuppgifter. Detta är att jämföra med vad det innebär att vara chef som är en position i organisationen där en person, så som rektor, har avgörande bestämmanderätt över en verksamhet som utövas av en grupp (NE). Skollagen gör en skillnad mellan utbildning och undervisning som är intressant vad gäller ledarskap och lärares ansvar över undervisningen.

Rektor är lärarnas chef. I lagen framgår att rektor ska verka för att utbildningen utvecklas, men här framgår också att det pedagogiska arbetet vid en skolenhet ska ledas och samordnas av en rektor (Skollag 9§). Av särskild betydelse för inkludering, där behoven kan vara stora, är att rektor ansvarar för att fördela resurser inom enheten efter barnens och elevernas olika förutsättningar och behov (Skollag 10§). Rektor har i sin tur att hålla sig inom budgetramar. Lärarens uppdrag är enligt skollagen att ansvara för den undervisning som han eller hon bedriver (Skollag 15§). Här finns vad gäller inkludering därför, om resursbrist råder, en möjlig målkonflikt mellan å ena sidan rektors ansvar för hela verksamheten och dess budgetramar och å andra sidan lärarens mer elevnära ansvar för att i undervisningen utgå från de behov som eleven är i. Därutöver sker också samverkan med andra professioner i den samlade elevhälsan. Frågan om lärares ledarskap handlar därför även om lärarprofessionens ställning och om balansen i huvudmans ledarskap mellan styrkedja och en stöd kedja utifrån undervisning.¹⁶

En teoretisk ingång till lärares ledarskap är i denna studie att läraren har agentskap (Archer, 2000). Lärarens undervisning *formas* av strukturer och villkor, men läraren har som individ också har egenskaper och krafter (agentskap) att *forma*. Att rektor leder det pedagogiska arbetet där läraren är ansvarig för sin undervisning innebär, om lärares agentskap tas i beaktande, att läraren inte kan reduceras till en marionett styrd av andras ledarskap. I kraft av sin kunskap och kompetens kan läraren i sin profession vara en aktör som använder och utvecklar det handlingsutrymme som formar de villkor som stödjer inkludering.

Läraren kan i sitt uppdrag i första hand utöva ledarskap över undervisningen som den ansvarar för. Men, om hela skolan betraktas som lärmiljö blir det en intressant makt- och ledarskapsfråga om lärares ledarskap kan sträcka sig utanför klassrummet och var gränsen för ansvaret för undervisningen går. Ytterligare en aspekt av handlingsutrymmet är att läraryrket nuförtiden mer sällan är ett ensamarbete. Läraren ingår i lärarlag där ömsesidig påverkan och maktutövning sker. Även teoretiskt riskerar begrepp som klassrumsforskning att avgränsa lärmiljön och lärarrollen.

En sammanhållen lärmiljö

I praktikutvecklande forskning vill jag i denna undersökning närma mig just den komplexa situationen när inkludering sker i den *ordinarie undervisningssituationen*. Det är vedertaget att tala om klassrumsnivå och klassrumsnära forskning, men jag väljer här hellre att genomgående tala om lärmiljö då inkludering ofta handlar om en flexibel organisation och om att hitta former där den rumsliga dimensionen inte alltid behöver begränsas till ett specifikt klassrum. Dessa lärmiljöer behöver ha hög inkluderingskapacitet, vilket berör utbildningens och lärmiljöns utformning, den undervisning som sker där och samtliga personer som ingår i den.¹⁷

¹⁶ Detta är en central tanke i den skolutredning som föregick en större omorganisation av utbildningsområdet i Göteborg (Göteborg, 2016).

¹⁷ Begreppet inkluderingskapacitet användes i rapporten "*Ledarskap för inkludering- vad kännetecknar en verksamhet med hög inkluderingskapacitet*" (Widigson, 2017). Där definierade jag denna kapacitet på organisationsnivå som en verksamhet särskilt bra på inkludering, vilket kan skilja den från en i allmänhet bra verksamhet. Om det inte finns någon skillnad mellan dessa två blir begreppet inkludering överflödigt.

Med *sammanhållen lärmiljö* avses i det följande att undervisning i hög grad sker med hela undervisningsgruppen, flexibla lösningar söks, att rumslig exkludering minimeras, att den ordinarie verksamheten i hög grad svarar mot de behov eleven är i och att extra anpassningar görs vid behov. Denna studie riktas, förutom mot lärares förståelse, mot undervisningens utformning och mot de sätt som undervisningen i en sammanhållen lärmiljö kan stödja och utmana eleverna på, så att målkonflikter minimeras genom att *både* didaktisk- och social inkludering främjas. Elevernas lärmiljö kan ses på individ-, grupp- och organisationsnivå. Lärmiljön kan ses som fysisk, pedagogisk och psykosocial (SKL, 2017a, s18). Även den inkluderingskapacitet som studien vill belysa kan ses på individ-, grupp- och organisationsnivå.

Stora delar av inkluderingsarbetet sker i praktiken oftast i gemensamma lärmiljöer där alla påverkas av vad som sker. Att så är fallet hänger samman med vad som framkommit ovan att synen på inkludering har gått från individfokus och bristperspektiv till en syn att inkludering är en fråga om hela lärmiljön. I tanken om inkluderande lärmiljöer ligger att alla elever får det stöd de behöver för att utvecklas så långt som möjligt, samtidigt som inkluderande lärmiljöer främjar *alla* elevers utveckling såväl socialt som kunskapsmässigt. Med ett radikalt inkluderingsbegrepp handlar inkludering om att skapa gemenskaper.¹⁸ Därmed berörs hela verksamhetens *demokratiska uppdrag*. Till alla lärares vardag hör därav att såväl didaktiskt och socialt kunna hantera grupper av elever där det finns stora funktionsvariationer.

Kunskapsobjekt

Studieobjekt i denna studie är lärare. Med kunskapsobjekt avses det som undersökningen genom intervjuer och observationer söker empirisk kunskap om: Vad det är i lärares ledarskap, synsätt och praktik som stärker verksamhetens inkluderingskapacitet. Kapacitet ser jag här som ett mått på både människors och organisationers förmåga att inkludera. Rent språkligt betyder kapacitet ursprungligen 'förmåga' och 'som kan rymma något'. Dessa betydelser passar bra just vad gäller inkludering. Då vi i Sverige talat om en skola för alla har man i Danmark talat om inkludering i termer av 'den rummelige skole'.

Det är inte helt lätt att hitta ett begrepp som täcker in denna situation där hela lärmiljön med alla elever avses, och social och didaktisk inkludering sker samtidigt och kan tänkas förstärka, snarare än att ta ut varandra. Min första tanke var att när gruppen är heterogen behöver läraren vara skicklig på att *differentiera* undervisningen. Med differentiering avses vanligen en hög grad av individualiserad undervisning där elever arbetar med olika uppgifter i samma rum. Begreppet differentiering associeras även med den rumsliga aspekten av inkludering när elevgrupper delas upp i exempelvis hög- och lågpresterande. Min andra tanke var att luta mig mot begreppet *adaptiv* undervisning. Begreppet adaptiv undervisning är emellertid även det förknippat med individualisering och främst förknippat med informationsteknologi som verktyg för att följa varje elev och ge formativ respons. Jag landar därför i att kunskapsobjektet bäst fångas med uttrycket att *didaktiskt inkludera i en sammanhållen lärmiljö*. Här får strävan efter rumslig integration och den sociala inkluderingen rymmas i ordet sammanhållen. Utan social inkludering är det, i varierande grad avhängigt kunskapssyn, svårt att tänka sig att lyckas med den didaktiska inkluderingen och utveckla elevers kunskaper.

Inkluderingskapaciteten kan ses på individ-, grupp- och organisationsnivå. I denna rapport skalar jag ned begreppet till lärmiljönivå och avser en lärmiljö som utmärks genom stor kapacitet att inkludera.

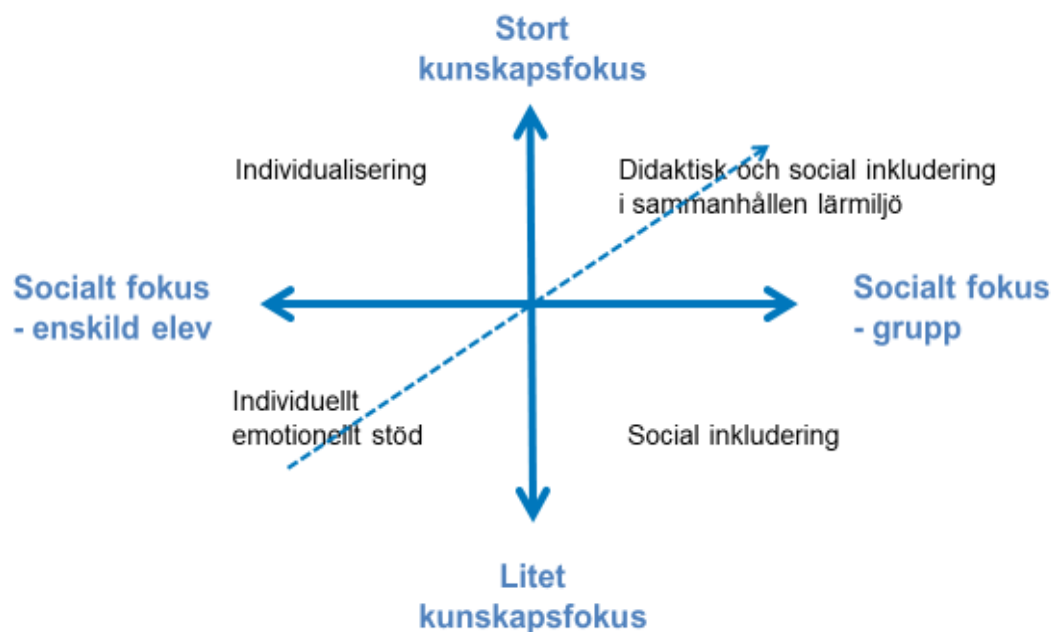
¹⁸ Claes Nilholm, IFOUS konferens Malmö, 2015 09 17. Nilholm har tidigare skrivit även om ett kritiskt perspektiv på specialpedagogiken, där svårigheterna lokaliseras till faktorer utanför individen. Utifrån detta synsätt är barns olikhet ett grundläggande faktum som det pedagogiska arbetet måste anpassas till. I detta perspektiv är idén om en skola för alla barn en bärande tanke (Nilholm, 2006).

Ibland behöver elever individualiserade kunskapsuppgifter eller individuellt emotionellt stöd. Ibland behöver läraren arbeta helt med lärmiljöns sociala aspekter och få till fungerande grupper. En avgränsning i denna undersökning är att rikta intresset främst mot när den didaktiska och sociala inkluderingen sker i en mer sammanhållna lärmiljö.

Figur 1 nedan åskådliggör att det övre högra hörnet här är det intressanta kunskapsobjektet. Detta då didaktisk inkludering innebär att med fokus på kunskap lyckas undervisa i en sammanhållen lärmiljö så att alla elever gynnas och utvecklas så långt som möjligt, såväl kunskapsmässigt som socialt.

Figur 1

Lärares ledarskap för inkludering - kunskapsobjektet



Resultat

Skickliga lärares didaktiska verktygslåda

Didaktiskt ledarskap		Att utveckla
Tydliga mål	Finns tydliga och synliggjorda mål med lektionen?	
	Skapar jag medvetet förförståelse inför nya moment?	
Låg tröskel	Erbjuder jag undervisning med låg tröskel vid arbetsuppgifter som gör ingången intressant för alla elever och möjliggör för alla elever att komma igång?	
Explicit	Förtydligar jag i sådan utsträckning att den erbjudna undervisningen fungerar för alla elever?	
	Ger jag exempel i tillräcklig grad för att konkretisera?	
Språk-utvecklande	Erbjuder jag språkutvecklande undervisning, som exempelvis synliggör och stöttar "huret" i skriftproduktion?	
Multimodal	Använder jag bildstöd, Smartboard, dokumentkamera och tavla för att inte enbart undervisa och ge instruktioner verbalt?	
	Använder jag rösten som ett didaktiskt instrument?	
	Använder jag kroppsspråk och rör mig i rummet som didaktiska verktyg?	
Elever som lärresurser	Arbetar jag i mitt ledarskap medvetet med undervisning och grupp sammansättningen så att elever blir varandras lärresurser?	
Varierad	Varierar jag min undervisning utifrån elevers behov, och leder jag lektioner så att det är möjligt för alla elever att aktivt delta utifrån behov och förutsättningar?	
Metakognitiv	Gör jag eleven medveten om eget lärande så att den utvecklar strategier och över tid mindre behov av stöd och extra anpassningar?	
Formativ	Undervisar jag så att jag redan under lektion vet att jag inte tappat någon elev?	
	Erbjuder jag redovisningsformer som gör det möjligt för alla elever att få uppleva att de lyckas?	
Individualiserad	Utöver ovanstående: Undervisar jag så att individuella behov möts genom individualiserad undervisning?	
	Ger jag individualiserade läxor utifrån elevens behov?	
Resurs-användning	Vet jag hur eleven ser på erbjuden undervisning?	
	Har jag god kontakt med elevens andra lärare, och med föräldrar, om elevens lärande?	
	Sker ett kollegialt lärande där beprövad erfarenhet kring inkluderande undervisning skapas?	
	Använder jag kollegor som resurs i ett forskningsbaserat arbetssätt inriktat mot undervisningsutveckling?	
	Använder jag studiehandledare i tillräcklig grad och med kvalitet?	
	Använder jag mig av EHT i tillräcklig grad som svar på ovanstående utvecklingsområden?	
	Använder jag IKT i tillräcklig grad som svar på ovanstående utvecklingsområden?	

Didaktiskt ledarskap

En elev är didaktiskt inkluderad när den får den undervisning och den hjälp den behöver för att lära sig. Detta inträffar när ledarskapet genom erbjuden undervisning svarar mot elevens behov så att eleven kunskapsmässigt utvecklas så långt som möjligt. Av detta följer att ledarskapet behöver vara inriktat på att erbjuda undervisning som svarar mot olika behov, och detta kräver stor lärarskicklighet. Didaktiskt ledarskap kräver enligt Camilla också att verksamheten utvecklats med fokus på vilken undervisning som erbjuds: erbjuder:

Hur gör vi annorlunda då, för att det ska passa eller för att det ska bli bra?

Lärarna i denna studie arbetar med heterogena klasser där barn på många sätt är olika varandra. Det finns elever som är särskoleintegrerade och vissa är både särskoleintegrerade och från andra länder, utagerande, med olika diagnoser, på fjärdeklassnivå i vissa ämnen i årskurs åtta etc. En vanlig klass rymmer dessa olikheter vilket exempelvis Johanna ser positivt på. Hon gillar att hon måste utmana sig själv och att pedagoger som möter olikheter blir medvetna. Jag frågar vad hon menar med att pedagogerna ska bli medvetna, och hon svarar att lärare blir medvetna av att tänka till kring hur de i sin undervisning når alla elever:

Medveten om att när jag gör en uppgift, att jag tänker till, 'när jag alla här nu'.

Det är uppenbart vid analys av hur lärare som är skickliga på inkludering arbetar, att mycket av de inkluderande strategierna riktas mot hela klassen i undervisning som får en bred bas där alla gynnas. Skickliga lärare tar dessutom elevers olikheter i beaktande redan under planeringsstadiet i lektionsdesignen. Hedvig menar att läraren behöver tänka efter före:

Det vi har gjort, för det första så tycker jag man måste ju ha en planering och då finns det ju olika sidospår [...] och då måste jag ha en plan på hur man jobbar med dom. Det är ju rätt svårt när man är själv i klassrummet.

Hon talar om vikten av tydlighet och om att ha en bred bas i undervisningen, vilket minskar behovet av extra anpassningar:

Ju bredare bas du har i din undervisning ju färre extraanpassningar. Men har du en väldigt stram och smal undervisning som passar få elever så får du en väldigt stor andel som kommer behöva anpassningar av olika slag, och då, då tänker jag i min tanke kring det att den ska vara bred, min bas.

Ordet skicklighet har använts flitigt både ovan och i inledningen till denna studie. Såväl 'skicklighet' som att 'eleven utvecklas så långt som möjligt' är aspekter som kräver systematiskt arbete för att låta sig fångas. Benjamin önskar att han själv skulle arbeta mer systematiskt och att ledningen efterfrågade det: "Jätteskönt att jag inte får den frågan, men vilken effekt det hade varit om jag hade fått den". Han menar att lärarkåren generellt vet alldeles för lite om vilka insatser som ger effekt då uppföljningen av arbetet är för dålig:

Vi vet inte liksom vad som är rätt insatser och vad som ger effekt för vi har inte den, vi gör inte uppföljning utav vårt arbete på det sättet som vi borde göra för att veta om vi faktiskt gör rätt. Vi är jätteduktiga på att hitta saker, och komma på olika kreativa idéer för att lyckas bättre och vi kanske tror att vi lyckas bättre, men vi tar faktiskt inte reda på om det är så.

Benjamin anser också att det kan vara känsligt att prata om skicklighet. Han menar att vi måste våga prata om lärarskicklighet för att inte förklara resultat enbart med omständigheter:

Ja, och jag vet inte varför det är så känsligt, för att det är känsligt att prata om, vad är det som gör att vissa lärare lyckas? Det känns som att lärare som många gånger är offer av omständigheter att det, ja men du lyckas för att du har den klassen och, vi måste våga prata om att ja men vi har dom klasserna vi förtjänar, det är så det ser ut.

Tydliga mål och krav

De av oss som har varit lärare vet att en mindre lyckad lektion ofta brister i syfte och planering. Många elever klarar denna brist i kvalitet, men vissa elever gör det inte. Samtliga lärare jag observerat har i kraft av god planering haft tydliga mål med sina lektioner. Dessa mål har varit explicitgjorda inte enbart muntligt utan även på tavla eller Smartboard. Rutiner ger förutsägbarhet och inramning som är särskilt viktig för elever med NPF, språksvaga elever eller för elever som av sociala skäl annars tappar mål och mening med sitt deltagande på lektionen.

Daniella är en tydlig ledare i sitt klassrum. Hon värderar känslan av att "dom inte glider undan" och att hon har eleverna "i sin hand". Hon är synnerligen välplanerad och vill som lärare ha kontroll genom att inte minst inför sig själv ha mål för lektionen, som sedan kan förmedlas till eleverna:

Ja, jag kontrollerar ja, jag vill jag är en kontrollerande person, jag vill ha väldigt mycket struktur, jag går, sen, jag går aldrig in på en lektion utan att jag, jag måste veta vad jag ska göra, och skulle jag inte veta, såklart att då kan jag ju improvisera, men jag vill alltid veta, ja nu ska jag göra det och det den här lektionen, jag vill ha mål för min lektion och jag talar om det för dom också, att nu ska vi hinna med det här och det här. Så eleverna vet.

Det tydliga syftet med lektionerna som observerades stärker motivation, ger gemensamt fokus och ger en förståelse inför nya moment som underlättar sortering av den information som kommer. Lisa kommer när hon får en fråga om delaktighet direkt in på betydelsen av mål. Det är när eleverna förstår målen som de kan vara delaktiga på ett meningsfullt sätt. Jenny är noga med att explicitgöra uppgifter och lyckas med inkludering genom en tydlighet som hjälper eleverna att fokusera på uppgifter:

Det, det beror ju på vilken klass det är men jag tror att det kan vara att man, alltså, om man märker att en klass inte fungerar, eller har svårt med det, att vara väldigt tydlig, först och främst med liksom struktur i hur man vill ha det i klassrummet liksom, kom in, slå er ner, jag skriver på tavlan vad ni ska göra, ni behöver bara kolla där och på din bänk, liksom, ni behöver inte kolla runt, ni har uppgiften framför er och det är det enda liksom, och att man därifrån jobbar med, okej, nu skriver jag bara det här på tavlan, när du är klar, säg till, alltså någon form utav, alltså att man ökar självständigheten allt eftersom, så jag tror att, en styrning kan hjälpa en, fokus på liksom uppgiften.

Pernilla kopplar också samman tydliga mål med möjligheten för eleverna att vara delaktiga i undervisningen:

Jo, det tycker jag är jätteviktigt att, att göra dom delaktiga i undervisningen, att dom förstår varför ska vi göra detta, kanske skriva mål på tavlan också, vad är målet med den här lektionen, men delaktighet är jätteviktigt, att lyssna på dom, har dom tankar och idéer ibland sitter dom med, med jättebra tankar.

Benjamin hävdar att det är viktigt för inkludering att ställa krav på elever oavsett utgångsläge och han säger i intervjun att lärare som är trygga i sin yrkesutövning har lättare för att ställa krav på nyanlända elever eller på elever som har neuropsykiatriska funktionsnedsättningar. Benjamin kombinerar höga krav med att måna om ett tillåtande klimat. Tydliga mål och krav är didaktiska verktyg för Benjamin, och i kapitlet om skickliga lärares sociala verktygslåda, under rubriken trygghet, kommer det att framgå att krav behöver kombineras med ett tillåtande klimat i klassrummet:

Jag har på nåt sätt byggt upp det i två stycken huvudspår som jag tänker är viktig för att elever ska, ska känna sig inkluderade i en klass och det är att det finns krav, att läraren visar att det finns högt ställda förväntningar på arbetet från eleven, det tror jag, det kan nog se ut så i klasser där det finns många nyanlända och där man har en lärare som inte är så trygg i sitt yrkesutövande att det är lätt att man inte lägger kraven på dom elever som kanske är nyanlända eller som har en NPF eller vad det nu är för någonting och det är inte gynnsamt

M: Vad krävs för att man ska kunna ställa dom här kraven då, tror du?

Det krävs ju att jag har en målformulering, att jag kan beskriva varför jag har dom målen som jag har med min undervisning och vad jag förväntar mig att det här ska leda till. Och det kommer kräva en motprestation i form utav en insats eller ett engagemang eller ett arbete på nåt sätt, sen gäller det att anpassa naturligtvis den, den kravbilden beroende på vilka möjligheter man har, men vi kan inte låta bli att, vi kan inte under, alltså vi kan inte, vi kan inte ha en skolgång för elever där man inte formulerar mål, den skolgången blir meningslös, för alla elever.

Låg tröskel

En metafor för inkludering är att det finns spåragnar som är inkluderande. De har lågt golv som möjliggör för alla att följa med på resan. Måhända för metaforen tankarna till att svårighetsgraden på undervisningen behöver sänkas. Snarare visar denna studie att det är perrongen som höjs, då kvalitén på undervisningen förbättras, så att gapet mellan där eleven är och dit den ska minskas. I engelsk litteratur om undervisning används ofta termen 'instruction'. Skickliga lärare är i sin undervisning bra på att ge instruktioner som gör ingången intressant för alla elever och möjliggör för alla elever att komma igång i rätt riktning.

Hedvig brukar hålla sina genomgångar korta. Många elever kommer sedan igång med arbetet och hon kan lägga fokus på de som behöver mer hjälp att komma igång. Ibland checkar hon också av med eleverna som får göra tummen upp om de vet vad de ska göra efter genomgången. Detta ger möjlighet till flexibilitet då hon sätter sig med de som gör tummen ner för ytterligare genomgång.

Johanna tar likhet och minsta gemensamma nämnare som utgångspunkt när hon i citatet nedan synliggör hur hon didaktiskt går tillväga för att alla elever ska kunna tillgodogöra sig undervisningen. Hon arbetar med bilder, IKT, placering av elev i rummet, individualisering, förförståelse och undervisning av hela gruppen:

Ja, jag hade en klass för, vad blir det nu, förra året var det faktiskt, nej, jo, ja det är, förra året, och den, det var en utav dom tuffaste klasser jag har haft någonsin, då får jag tänka till, vad ska jag göra då, jo, då får jag tänka att, hälften av klassen kan inte behärska svenskan så jättebra, hälften av klassen har en liten funktionsstörning, och andra hälften är på banan och lära sig svenska, alla kan lyssna, alla kan se, och jag får titta på vad är likheten för alla, där börjar jag, sen tittar jag, vad är olikheterna, men vad

kan jag baka ihop för att få en liknande upplevelse, så då kanske jag börjar med en arbetsuppgift där vi, vi, till exempel, vi skulle läsa en liten bok, då har jag kopierat massor med bilder ur boken och så lägger jag upp dom på skärmen och så förklarar jag att den här eleven, eller den här, boken handlar om den här personen, och då har jag samtidigt lagt till dom, vi hade en pojke med väldigt grov talstörning, då har jag lagt den, dom bilderna, bredvid honom, och så har jag numrerat, och så säger jag nu tittar vi på bild 1.1, och då är han, då sitter han längst fram, 1.1, för då, för han kan, han hade såna svårigheter att tittade han upp och tittade ner, så hade han tappat bort sig, så då var det, du tittar här hela tiden, där, och så pekar vi, höll och visade och så, fick alla andra också bilder, så vi hängde med, då gjorde jag en förförståelse, då vet jag att alla vet vad boken handlar om, alla vet vad som kommer hända i boken, sen så pratar jag och läser, lugnt och stilla.

Jenny får frågan om hur hon ser på balansen att jobba med hela gruppen och att elever ska få utmaningar där dom befinner sig. Även hon talar om vikten av att hitta en minsta gemensam nämnare som är intressant för alla och som inte utesluter någon:

Man får försöka hitta någonting som hela gruppen åtminstone kan vara intresserade av att koppla nånting till, alltså nån text eller nån, nån film eller, alltså att materialet som man har på nåt sätt är tillgängligt för gruppen och sedan att, att själva uppgiften eller det dom ska arbeta med, att det finns en möjlighet att liksom tänja på dom här, vad ska man säga, själva målen, alltså tänja på själva delarna i uppgiften så att dom kan bli så stora som eleven har potential att klara av, det kan ju vara, alltså om man läser en berättelse, och vill att hela gruppen ska vara med, där, då är det ju mer så här, hur, hur kan vi liksom få ingången intressant för alla, och då är det ju i starten liksom att man pratar om det, men när man ska skriva den själv, så kanske det är vissa elever som man vill, okej, jag vill att du tänker på att ha med bisatser, en bisats i varje stycke, för jag vill att du övar på det, medan andra kanske är så här, jag vill att du har tre hela meningar, med tre punkter i det här stycket, så det är ju tacksamt också i språket, grammatiken, är så otroligt komplex att det finns hur mycket som helst som du kan finlira med där, och göra snyggt, så här, börja med adverb och hantera omvänd ordföljd liksom, det är ganska svårt...

Även på systemnivå är det ur ett 1 – 19 års perspektiv viktigt med en låg tröskel. Christer talar om vikten av att inte låta elever misslyckas tidigt i systemet:

Inkludering för mig är att alla ska kunna lyckas på nåt sätt, alla elever som kommer hit ska känna liksom att dom trivs, att skolan är en positiv plats, [...] För tappar vi dom svaga så här i mellanstadiet eller sjuan, alltså det... Det är många års uppförsbacke, vi tvingar kvar dom i, i sex år till. Att dom har sjuan, åttan, nian, dom har ettan, tvåan, trean kvar på gymnasiet. Om inte vi lyckas få eleverna att trivas i skolan, och tycka liksom att det är ganska schysst att gå till skolan, så blir det jäkligt tufft alltså att få dom och gå till skolan i sex år och prestera något.

Explicit undervisning

En synonym till 'tydlig' är 'lätt att uppfatta'. I den forskningsstudie om ledarskap för inkludering som föregick denna (Widigson, 2017) gav en rektor, med lärarbakgrund, uttryck för att undervisning knappast kan bli för tydlig:

Det som är bra för dom barnen som behöver mer är i allmänhet bra för dom barnen som inte behöver mer. Jag har nog aldrig träffat på något barn eller ungdom under min lärarperiod som sagt att 'nu är du för tydlig'.

Christer arbetar i högre åldrar och betonar vikten av tydlighet när han tillägger att "det ska funka för dom svaga eleverna". Något som blir uppenbart i förevarande undersökning är att det är mer arbetskrävande att vara explicit än att vara vag. Lärare skickliga på inkludering erbjuder genom planering och hårt arbete undervisning som fungerar för alla elever. De förtydligar och förenklar undervisningen med inlevelse i elevernas perspektiv.

Att vara explicit är en fråga om tydlighet i ledarskapet. Benjamin jämför med att vi vuxna inte behöver gå längre än till oss själva för att förstå att tydlighet är avgörande för att lyckas. Han menar att det ingår i lärarprofessionen att fokusera undervisning och vara tydlig. Han lyfter även frågan till organisationsnivå då han menar att tydlighet och samtal som vänder blicken mot undervisning behövs i högre utsträckning:

Jag tror att vara lärare är ju litegrann som att vara chef också. Liksom hur ska man lyckas med ett chefskap, det är ganska svårt att svara på men... Alltså tydlighet, jag tänker att vi måste liksom på nåt sätt, tänka hur vi själva vill ha det. Hur skulle vi vilja ha det i en lärsituation? Och jag är lite fundersam över detta för jag tror många gånger att vi skiljer på det liksom och vi har en idé om att, det är eleverna som ska prestera nånting och vi nästan ibland ska gömma litegrann vad det är som är förväntan för dom, läs dom här sidorna i boken, det kommer ett prov sen, vilka frågor kommer, det säger jag inte, det får du lista ut, alltså, sådär, som att, vem jobbar i ett sådant ledarskap, liksom, vem skulle vilja ha en sån chef? Ingen. Det, och nånstans så, behöver vi prata om det liksom, vad ingår i lärarprofessionen. [...] Vi måste ju kunna prata om professionen att vara lärare och vad det innebär, vad det, vad finns det för förväntan av en lärare och att vi på en arbetsplats i en organisation faktiskt ägnar en avsevärd tid av att prata om just det.

Daniella beskriver sin egen undervisning som katederundervisning, och hennes klass var bäst i hela stadsdelen. Det hon avser är att undervisningen är lärarcentrerad och att hon är noga med att ge struktur. Hon menar att oron i klassen minskar när det inte är någon tvekan om vad eleverna ska göra. Katederundervisning är ingen vetenskaplig term. Något som skiljer enbart förmedlande katederundervisning från framgångsrik direktundervisning är, (vilket Hattie, 2009, s. 204–206 tar upp med hänvisning till Engelmann & Adams) att den involverar flera steg. Ett väsentligt avslutande steg i direktundervisningen är här att eleverna i någon form gör ett avslutande självständigt moment då det övar på det nya i ny kontext vilket ger djupare förståelse.¹⁹ Hattie (2009), som är positiv till direktundervisning, visar att den förvisso är tidseffektivt, men att den riskerar att ge ytinlärning.²⁰

¹⁹ Övriga steg är att syftet med lektion definieras, enligt vilka kriterier mäts elevens prestation, intresseväckare, input, formativ bedömning och exempel, avslutning med att sammanfatta och reda ut oklarheter.

²⁰ Direktundervisning är förmedling av kunskaper direkt från lärare till elevgrupp och är till sin karaktär deduktiv och innebär en hierarkisk relation mellan lärare och elever.

Att ge exempel är ett verktyg som kan användas för att konkretisera. Jenny arbetar språkutvecklande med elever som ibland har ett mycket begränsat ordförråd. Hon tycker att exempeltexter hjälper "väldigt mycket" och skriver ofta texter gemensamt med klassen och har den på projektorn.

Språkutvecklande undervisning

Inkluderande undervisning handlar inte enbart om 'vad' och 'att', den handlar om 'hur' och om vilka strategier som eleven kan lära sig att använda. Språk är det viktigaste verktyget när kunskap skapas och möjliggör 'huret' när eleven ska producera uttryck för den kunskap som ska bedömas. En inkluderande strategi i undervisning är därför att som lärare vara mycket medveten om språkets betydelse för kunskapsbildning, och att ta konsekvenserna av denna vetskap genom att arbeta språkutvecklande.²¹

Språkutvecklande undervisning synliggör och stöttar "huret" i exempelvis skriftproduktion. Skickliga lärare kan genom undervisning med stark inriktning på hur det går till att producera svar på de problem och uppgifter som läraren presenterar, systematiskt utveckla språket, detta elevens viktigaste verktyg. Det blir annars lätt att sociala skiktprocesser smyger sig in, vilket gör att olika kategorier av elever erbjuds undervisning av olika kvalitet och svårighetsgrad (Andersson Varga, 2014).

Camilla, som går specialpedagoglyftet, lovar sig själv att hon ska bli ännu bättre på att redan i planeringsstadiet tänka språkutvecklande:

Att bli ännu bättre på att tänka redan i planeringsstadiet att, hur ska jag göra med dom som inte riktigt har språket, jag upplever nog litegrann att det blir lite mitt, att man gör sin planering för man tänker så här, det här är det dom ska kunna utifrån kunskapskraven och sen så befinner man sig mer i lektionstillfället och så, ja just det ja, jag får ju gå fram till den och den och göra det här och det här, men att det kanske hade kunnat bli ännu tydligare om jag hade redan i planeringsstadiet kanske har liten förtydligande lapp, eller nånting man kan lägga på bänken eller, eller nånting, det, där kan vi verkligen bli bättre.

Detta avsnitt om språkutvecklande undervisning knyter an till föregående avsnitt som lyfte vikten av att vara explicit. Jenny undervisar i högre åldrar och deltar i en fortbildning i Reading to Learn.²² Hon säger att det i förstone kan låta självklart att vara tydlig: "Ja, det säger väl sig självt att man måste berätta om hur man gör", men att hon särskilt som relativt ny i yrket genom Reading to Learn förstått mer av hantverket i hur man kan göra för att visa elever hur de ska göra. Jenny menar att strukturerade uppgifter är avgörande för vissa elever:

Breda ramar gynnar vissa elever så här, skriv om vad du vill, eller skriva en dikt om sommaren, och vissa elever kan liksom sprudla i det. Medan andra elever behöver liksom den här strukturen att så här, börja med en metafor, den andra raden kan ha fem stavelser, alltså ju mer strukturer, desto lättare.

En betydelsefull aspekt av Reading to Learn är att det är en icke individualiserande undervisningsstrategi. Lisa erbjuder genom sitt ledarskap läs- och skrivuppgifter med olika innehåll

²¹ Se Widigson (2018) om vikten av språk- och kunskapsutvecklande undervisning.

²² För information om Reading to Learn, se: <https://pedagog.goteborg.se/artikel/reading-learn-har-okat-maluppfyllelsen/>

på olika nivå, men Jenny går en annan väg och arbetar gemensamt med samma material i hela gruppen samtidigt. Jenny menar att ju mer lättöverskådlig uppgiften blir, desto mindre beroende blir eleverna av att behöva använda ett akademiskt kapital som vissa inte har tillgång till. Jenny ger exempeltexter på projektorn till hela klassen. Hur texten byggs upp explicit görs gemensamt. Hon menar att undervisningsmetodiken är bra även för de duktiga eleverna trots att "för vissa elever räcker det ju att man säger 'skriv en debattartikel' så gör dom det". Starka elever kan när de gemensamt fått strukturerna i kraft av sitt stora ordförråd sedan "byta ut variablerna". Det är av social betydelse att eleverna erbjuds samma undervisning och är varandras lärresurser, och kanske ligger en del av kraften i metodiken just här. Den gemensamma undervisningen är således bra för alla, men avgörande för vissa.²³ Hon ger en glimt av hur detta arbete går till:

Mm, ja precis, det kan vara svårigheten, eftersom där är inkluderingen inte att vägen till målet är olika utan där gör alla exakt samma sak precis samtidigt, att man läser och så säger man, här okej, första stycket visar att det är nånting som är dåligt, det visar första ordet kan alla se det, ja tyvärr, ja det är negativt laddat, så vi vet att det som är därefter kommer att vara negativt, så ni får markera tyvärr, jag vill att vi kommer ihåg det, då gör alla det, eller alla ska göra det, och det är väldigt likriktat och alla gör samma.

Jenny berättar mer om hur det konkret kan gå till när elever på olika nivåer gemensamt bidrar till kreativt innehåll under styrda former:

[...]strukturen då, för det är den som är syftet att man ska lära sig, men i innehållet att man får sitta i grupper om två då så här, nu vill jag att ni kommer på liksom tio djur som inte finns på riktigt, alltså tio magiska djur, ni får dem, gör det, ni får tio så här dramatiska platser där det kan hända farliga saker, ni två får göra det, och så samlar vi ihop om tio minuter, så skriver jag en lista, då blir det liksom innehållet man kan plocka från sen, då har man ju hjälpts åt liksom med att, alla har samarbetat med innehållet fast på ett annat sätt.

M: Och sen skriver dom sina egna berättelser?

Ja, och strukturen är väldigt styrd då att, okej, börja med en platsbeskrivning, sen så kommer en person med en positiv egenskap och gör någonting, men då kanske man har valt, ja det här ska vara, vid kusten, men man väljer det här är i den största skogen, så att det, det är därifrån liksom själva variationen kommer. Och i innehålls, alltså i stoffet i fantasikapandet att man får ha dom här olika, prata med varandra, för där behöver man ju allas erfarenheter och inte bara sin egen.

Johanna har högstadieelever i ett underprivilegerat område av staden där blandningen av elever är stor. Hon har stort inslag av nyanlända, funktionsnedsatta och elever svaga på undervisningsspråket i en och samma klass och hon är noga med att inte exkludera någon. Mobiltelefoner blir ett instrument i undervisningen och pedagogiken blir genom translanguaging interkulturell då hon använder flerspråkighet som en resurs. Framförallt blir hennes undervisning språkutvecklande:

Jag stannar när jag vet att det är ord som dom inte förstår, för då har vi ett litet tecken när man inte, för det är inte alltid att man vågar räcka upp handen, utan då visar man med ett litet tecken, förstod inte, ja, stannar vi, och säger jag så här, det här ordet, och så skriver jag upp det på tavlan, till exempel särskild, det är jätte, hur sjuttsingen förklarar man det, och då så börjar vi fråga, hur beskriver jag ordet särskild, när det är

²³ Det finns även vetenskapliga belägg för att Reading to Learn uppvisar särskilt goda resultat för svaga elever och fungerar bra även för de skolduktiga eleverna. Se: <https://www.readingtolearn.com.au/the-results/>

en särskild dag, när man fyller år är det en särskild dag, vanliga dagar, ovanliga dagar, en särskild dag, och vi pratar, och så börjar vi fråga då, vad heter det på arabiska, vad heter det på somaliska, vad heter det på kurdiska, vad heter det, och så får dom barnen som kan då, skriva ordet under på kurdiska, arabiska och allt vad, somaliska, och så checkar vi av det och då har jag elever som inte klarar av att skriva, då fotograferar vi med mobilen, så det är liksom alltid, jag får liksom, alla fotograferar, ni skriver, jag vet precis vilka som fotograferar, då vet jag, nu har du en ordbank med ord i din lilla mobil, du har sex ord, och dom sex orden kommer jag fråga nästa gång, och då vet jag också att, nu kan det bli jobbigt för jag kanske inte vågar berätta och jag kanske inte kommer ihåg och jag kanske inte vet hur det uttalas, så nästa lektion, då tittar vi på orden igen och så tränar vi dom igen.[...] då har vi en ordförråd, då har vi lite mer ordförråd, och sen tränar vi på det och så läser vi texten och så pratar vi, och så bygger vi in orden i texten, jaha, det är så det betyder och så säger jag, nästa gång vi träffas, så kommer jag fråga er vad dom här orden betyder, och då vet alla det, han med språkstörningen får samma lapp med orden, nästa lektion, så han har redan orden framför sig, och då vet jag, han kommer hänga med, så när jag frågar, då kan han titta och räcka upp handen, då är han med på lappen och räcka upp handen, så man får jobba, man får tänka och tänka, så jobbar jag (skratt)

Multimodal undervisning

Begreppet multimodalitet fångar att olika uttrycksformer på skilda sätt bidrar till att mening skapas och att lärande sker i relationen mellan uttryck och våra sinnen. Vi människor har fem sinnen som inom och mellan individer varierar i funktion. Det är gammal kunskap att utnyttja det faktum att vi har flera sinnen didaktiskt. 1657 skrev Comenius i *Didacta magna*:

”Låt därför detta vara en gyllene regel: att förevisa allt för alla sinnen, så långt det är möjligt, det vill säga, saker som är synliga för synen, de som är hörbara för hörseln. Och kan något uppfattas av flera sinnen, förevisa så detta för flera sinnen.”

Daniella talar om att ha kontroll över klassen och om ”handpåläggning” vad gäller att möta elevers behov. Daniellas verktyg är här att röra sig mycket i rummet när hon undervisar:

Jag är en person, en person som inte står still utan jag rör mig väldigt mycket, dom vet aldrig var jag är någonstans (skratt).

Röst och kroppsspråk visar engagemang och hjälper elever att fokusera intresse och förstå vad läraren förmedlar. Daniella lyfter fram rösten som didaktiskt verktyg:

[...] lärarens vapen det är rösten, man kan höja rösten, man pratar, du använder rösten också väldigt mycket för att styra eleverna och för att fånga dom

De observationer som gjorts i denna studie visar att skickliga lärare använder bildstöd i hög utsträckning. De använder genomgående Smartboard, dokumentkamera eller tavla för att inte enbart undervisa och ge instruktioner verbalt. Pernilla undervisar i lägre åldrar där de flesta barn ännu inte kan läsa och skriva. Hon använder bildstöd för att ”det ska kännas tryggt” och för att det inte ska kännas jobbigt för ”de som inte riktigt har kommit igång”. Hon använder också bildstödet vid allt som ska etablera tydliga rutiner. Även Johanna som arbetar i högre åldrar arbetar mycket med bilder då hon inte vill exkludera de elever som inte kan språket.

Johanna som arbetar med högstadieungdomar har ett aktivt kroppsspråk under intervjun och jag påpekar att hon nästan använder teckenspråk när hon blir engagerad. Hennes svar visar att hon är väl medveten om vikten av språkutvecklande arbetssätt och att visa saker för flera sinnen, särskilt för elever från studieovana hem:

Ja, vi har barn med teckenspråk också, och när vi pratar med särskolan så måste vi använda olika tecken, så det kommer automatiskt ibland, men jag är väldigt kroppslig när jag förklarar för barn, [...] och det tror jag om du skulle fråga en elev så skulle den säga så här, 'ja men det är hon som förklarar med hela kroppen, och det är hon som målar och ritar på tavlan och hon som skriver massa ord och gör massa bildblommor'. Och det är också en sån här sak, att vi, när vi pratar just det här om att komma in i samhället, jag gör en, så kallad, ordblomma, och det betyder att man blommar i sitt språk, så om du säger så här, ja men vad glör du på? Ja då skriver jag glo i den, men vad finns det mer för ord, och så börjar vi titta, ja titta, se, och så slutar vi med dom här, observera, och lite såna på slutet, för att dom ska se progressionen i språket, var vi kan komma nästans, var befinner du dig, så, ja men jag är ju där, ja vad kan du använda för annat ord istället, se, åskåda, observera, alltså då börjar det klättra, och det är det jag tycker är jätteviktigt.

Elever som varandras lärresurser

Människan är en social varelse och vi är beroende av andra när vi lär. Ett sociokulturellt perspektiv på lärande betonar att lärande nästan alltid sker i sociala sammanhang (Säljö, 2014). Att genom sitt ledarskap organisera för att elever på ett produktivt sätt är varandras lärresurser kräver ett ledarskap som i engelskspråkig litteratur kallas för "classroom management".

Att dela in elever i grupper kräver eftertanke och är uppenbart något som de intervjuade lärarna ägnar uppmärksamhet. Camilla får exemplifiera den lyhördhet som behövs då hon gått från att basera grupperna på kunskapsnivå till att se mer till det sociala:

Ja, ja, så det jag började göra i år nu när jag placerade in, det var att jag tänkte så här, två relativt jämnstarka och två relativt jämnstarka som var kanske lite starkare, så att dom, man skulle kunna få den dynamiken i gruppen att, ni två är på ungefär samma nivå och ni kan hjälpa upp den gruppen, och genom att ni två får förklara hur ni har tänkt så tar ni också er själva till nästa nivå, sådär. Men sen är det ju alltid det där med barn och personligheter och, det ställde, att, att det var några som hamnade väldigt tokigt, förstörde mer än att jag fick göra om det, alltså, jag bestämde mig att, okej, jag gör om utifrån socialt hur jag tycker att dom ändå

Christer arbetar med att skapa fungerande grupper där eleven minst ska ha en "sparringpartner" på liknande kunskapsnivå. Han söker efter vilka som arbetar bra ihop och det är inte kompisrelationer som avgör placeringen. Hedvig ser fördelar med en undervisning där det skapas möjlighet för eleverna att lära av varandra. Det krävs dock lyhördhet av hennes ledarskap, och ett relationellt ledarskap som ger en trygghet i gruppen:

Men sen tror jag, ja, men sen tror jag också att det behöver ju inte vara jag som förklarar för en elev exakt hur dom ska göra eller när dom behöver hjälp det kan ju vara kompisens bredvid, det är ju jättebra sätt att, att inte bara ge ett svar utan förklara hur man ska tänka kring en uppgift, det, det gör ju deras lärande tydligare för dom själva också när dom får sätta ord på det, så det behöver ju inte vara jag som ger den hjälpen,

det kan ju vara en kamrat som, som hjälper till och då, då är man ju genast fler som kan stötta varandra, så man får hitta dom här knepen, men sen är det också beroende på vad det är för klass, vissa behöver man ju hålla mer fyrkantigt och vissa kan man släppa lite mer på, det beror ju på hur grundtryggheten hos eleverna är och vad dom, vad dom klarar av utan att ha för, för strukturerat.

Camilla har börjat arbeta med kooperativt lärande som hon nu när hon går specialpedagoglyftet även ser som värdefullt för inkludering. Inriktningen stämmer väl med hennes syn på lärande och hon är entusiastisk över den aktivitet, interaktion och delaktighet som uppstår när eleverna är varandras lärresurser. När jag observerade Camillas undervisning visade hon ett starkt ledarskap där hon genom noggrann planering och genomtänkt lektionsdesign sökte inkluderande och kamratlärande arbetsformer för att nå såväl kunskapsmässiga som sociala mål. I fyragrupperna gavs eleverna olika roller där exempelvis en var uppmuntrare och en var tidsfördelare. En viktig aspekt för att lyckas med alla elever är här att hon undervisar om hur grupparbetet ska gå till, "Vi måste lära barn hur man jobbar i ett grupparbete". Hon överlämnar inte gruppdynamiken enbart till elevernas egna sociala processer som kan verka exkluderande:

Och jag tänker att alla grupper är ju olika och att man får vara lyhörd och sen, jag menar om man då läser på sidan och det är ju dom återigen då som ställer den här frågan att, nej men låt, börja i par, börja med att man är två liksom, börja inte med grupper direkt, och man kan alltid, det kan ofta vara en, en trygghet då i att den ena först läser nånting och sen läser du som, då läser du nåt som nån redan har läst om det är det dom ska göra eller att du är, dom ska ha olika roller då till exempel, då är det väl i och för sig att dom är fyra men att du har rollen som uppmuntrare, du har rollen som alltså tidsfördelare, att, att kolla så att det inte är nån som tar hela talutrymmet, alltså, man kan, men då är man ändå med, och man hör och lyssnar och man snappar upp och sådär, så att, man får ju anpassa det lite....

Camillas undervisningen är i hög grad välplanerad och lärarledd, men den är elevcentrerad:

Alltså det, när jag pratar om det så känner jag att jag blir alldeles ivrig för jag tycker det är, om man, om man ser ett traditionellt klassrum där läraren pratar och ställer lite kontrollerande frågor och några räcker upp handen och en får svara så är det ganska låg aktivitet bland eleverna, och nån kanske ligger och sover, och nån tänker på rasten, alltså det vet du inte riktigt då, du har en känsla, kan jag säga så här, nej men dom tyckte att det var jättebra, eller dom har verkligen fattat och då har jag grundat det på dom där sju som räckte upp handen eller ja, vad det nu kunde vara, men jobbar man med kooperativt lärande så försöker man, mycket mer arbeta med att barnen jobbar i grupp och att dom är liksom varandras lärresurser, att alla är aktiva samtidigt på olika sätt och det blir en fantastisk aktivitet i klassrummet och ljudvolymen blir lite hög, från, till skillnad från att jag har ju verkligen tyckt att det har varit fantastiskt när det är helt knäpptyst och alla sitter och jobbar och gör sitt och det är sån arbetsro, och det behöver det vara ibland, men det måste inte vara det hela tiden och om, ja, nej men en lyckad lektion då när jag kan gå runt och, och se att alla har varit aktiva, det är inte, det är inte så att dom är passiva mottagare och jag är nån sorts allsmäktig, utan det är dom som gör jobbet och jag går runt, det, det är lärarledd men det är elevcentrerat, så att jag leder det hela men det är dom som liksom gör jobbet, eller vad man ska säga och vi har ju jobbat med lär-par och så förra året också, och då, är det som att använd varandra, använd din kompis kunskap för att liksom rädda din egen kunskap, vänd dig till en

kompis i första hand och be om hjälp och inte till mig, och det, där har vi inte riktigt kommit fram, dom vill gärna ha den där vuxenbekaftelsen och att fröken säger att jo men det har du gjort rätt, men att, det jobbar vi på att, ja hur stavas det ordet, är det nån på ditt bord som kan hjälpa dig med det kanske, att dom ska vänja sig vid att vända sig till varandra, och hjälpa varandra liksom den här Vygotskij-tanken, proximala utvecklingszon, det kan din kompis hjälpa dig till, det behöver inte vara fröken, så jag försöker jobba så och det. när, sen jag kom i kontakt med det så har jag bara, jag kände direkt, wow, så här vill jag jobba.

Camilla ger fler exempel på hur det kan gå till. Eleverna arbetar i grupper om fyra och fyra, men har hela tiden eget ansvar. Alla barn har ett eget papper att fylla i där de kan börja enskilt med att skriva en tankekarta. Hon börjar sedan grupparbetandet med att de först arbetar i par. De arbetar vidare utifrån de egna tankarna med sin "axelkompis" och paren varierar med att de arbetar med sin "ögonkompis". Läraren ser direkt under hela arbetsmomentet om någon elev inte skrivit något på sitt papper. Ytterligare variation kan skapas genom att ettorna i varje grupp pratar med varandra. Camilla menar att arbetssättet tränar upp förmåga att samarbeta och att den är gruppstärkande och ger gemenskap.

Varierad undervisning

Forskning ger sammantaget inte stöd för att det är effektivt att individualisera undervisning utifrån att elever har olika lärtilar (Hattie, 2012). Anpassning efter kunskapsnivå är däremot viktig och det är ett faktum att elever har olika behov som dessutom kan variera hos individen över tid. Bra lärare vet också hur man ska arbeta med elevens starka sidor och kompensera för de svaga. Belagt i forskning är att variation av undervisning ger positiva resultat (Hattie, 2012). Här finns en av anledningarna till att det är svårt att hitta enkla svar på vad som är 'best practice' vad gäller inkluderande undervisning. Ibland får man som intervjuare de svar man förtjänar, som när jag frågar Hedvig om hon varierar sin undervisning:

M: Provar du att göra på ett annat sätt ibland?

Ja, oh ja, hela tiden (skratt)

Ett intryck från observationerna är att det krävs pedagogisk sensitivitet för att variera undervisningen och anpassa den efter grupper och individers behov. Det framkommer att läraryrket för Hedvig är kreativt och att hon ständigt arbetar lösningsorienterat utifrån hur undervisningen verkar fungera för eleverna. Benjamin varierar sitt ledarskap och sin undervisning efter olika klasser och behov. Han ser dock en risk i att hamna i ett läge där den gemensamma nämnaren blir för liten och där anpassningarna leder till exkludering:

Man kan variera jättemycket i en klass men det måste finnas en gemensam, det måste finnas ett skelett liksom i, som är gemensamt för alla. För att det är så viktigt att eleverna i en klass känner att dom faktiskt gör nånting som är gemensamt, för det, för det är viktigt för klassens sammanhållning också liksom, att man inte håller på med parallella spår och så. Då blir det genast, då är risken att vi utsätter oss för det som är motsatsen till inkludering, nämligen att, ja men dom är som dom är och därför måste dom göra det här, ja, man kan göra på olika sätt men vi jobbar med samma område, börjar vi jobba med olika områden då blir det, då blir det lite lurigt.

Ofta får läraren information på subtila sätt. De är lyhörda och uppmärksamma och märker när elever tappar intresse eller inte verkar förstå. Lisa ser när hon tappar en elev och menar att hon behöver

”fånga upp barnen och deras tankar,” och att eleverna ska *”känna att dom är med i undervisningen”*. Det handlar om lärarens inställning där det blir avgörande att ha goda relationer till eleverna. Jag vill mena att det inte enbart är en personlig egenskap som just denna lärare har. Det handlar om uppmärksamhet som går att träna och flera lärare använder rumsliga tekniker som hur de placerar eleverna i grupper och i sin närhet. Ibland sitter Lisa också i ring med eleverna. Det handlar om att läsa av gruppen men också att inte tappa någon individ:

[...] när man har byggt upp en bra relation med barn också så ser man ju litegrann också på dom, nej men nu hänger dom..., nu har jag tappat den här eleven. Och då kanske man ska ta och backa tillbaka bandet lite, men, och just göra så att dom känner att dom blir sedda, och att lyssna på dom, att ta in dom, sedan har jag jobbat lite med, med formativ bedömning.

Daniella är noga att i sin planering beakta att barnen behöver variation. Hon gör mig uppmärksam på att de unga eleverna har ganska långa dagar. Hon är en lärare som planerar noggrant och planerar in variation i upplägg. Hon är dock även lyhörd i att läsa av klassen och att ändra i planeringen:

Det är mycket, dom blir trötta jättefort, man måste hela tiden hitta på någonting annat som gör att dom ska orka med, alltså jag har jättelånga pass på tisdagarna, om du tittar här bakom dig här, titta här, dom här stackars barnen här, det här, hela vägen ner, från 8.00 till kvart över tre, jag har dom hela vägen ända dit. Alltså du vet att det gäller, alltså, man får ju ta lite extrapausar, alltså man får gå på känsla och det där kan du inte lära ut, det bara är så.

M: Mm, men det betyder också att du, du säger ju liksom att du varierar dig då

D: Ja det är klart att man gör

M: Mm, och då har du på ett sätt, en repertoar eller en verktygslåda där du kan variera dig

D: Ja, ja, ja

M: Ja...

Det bara, det bara är, det bara finns där egentligen och man, man går på känsla och det är också svårt att säga, hur ska du göra här nu, ja, jag känner när man, när det liksom inte fungerar och då måste man hitta på någonting annat, jag menar lärarjobbet är ju det, du måste hela tiden kasta dig från den ena änden till det andra och, och det händer saker och ting.

Lisa undervisar i helklass när introduktion och instruktioner ges, men varierar under det pass jag observerar rumsligt då gruppen efter halva tiden delas i två och fritidspedagogen undervisar den andra gruppen. Hon berättar i intervjun också att hon när hon bedömer formativt ibland samlar den grupp av elever som inte förstår och att hon då undervisar och förklarar på ett annat sätt.

Även Camilla talar om lyhördhet i samband med instruktioner och stödjande de som exempelvis har svårt att ta till sig en instruktion på gruppnivå. Daniella talar om lyhördhet och balansgång som viktiga för att variera:

Ja, jag känner när det liksom inte fungerar och då måste man hitta på något annat. Jag menar lärarjobbet är ju det, du måste hela tiden kasta dig från den ena änden till det andra och det händer saker och ting. [...] Och sen lär man sig med tiden också att vissa elever, det går inte att höja rösten eller att vara arg, med några måste du höja rösten för att de ska förstå, alltså det här är också en balansgång som man bara har känslan till.

Metakognition

Om elever ska träna upp förmågan att ta stort eget ansvar över kunskapsbildning, arbetsätt och produktion krävs medvetenhet i form av metakognition, att tänka om sina egna tankar. Att göra eleven medveten om eget tänkande och lärande hjälper den till självständighet genom att egna strategier utvecklas. Över tid innebär förmågan till metakognition därför mindre behov av stöd och extra anpassningar. Observationerna visar att lärare ofta ber elever att berätta hur de tänker och hur de kom fram till svar.

Jenny reflekterar kring hur exempelvis elevers tystnad är något som hon som lärare tolkar och måhända drar felaktiga slutsatser av. Hon kan då tro att undervisningen fungerar för att plötsligt upptäcka att eleverna inte förstår och *"ingen förstår varför"*. Det är lätt att associera till den poäng som John Hattie (2012) vill göra när han ger en av sina böcker titeln *"synligt lärande"*. Elevers lärande behöver bli synligt både för läraren och för eleverna själva för att undervisningen och eleven ska utvecklas maximalt. Jenny menar, i en del av intervjun som blir mer av ett samtal, att detta är av stor betydelse vid inkludering:

Jag tror att det är ganska viktigt för om man inte, om eleven inte kommer dit, och drar slutsatsen så här det funkade nu därför att, då kommer eleven alltid vara i behov av samma stöd och där tror jag att det är lätt att fastna och då blir det inte en progression

M: Nej, man kompenserar för bristen men man får inte verktygen och strategierna för att klara det själv, liksom

Nej precis

M: Man blir inte stärkt i att kunna klara det sen då

Nej men precis... och så misslyckas man då nästa gång då kanske, och så säger jag då, slarvigt, stressigt, men du gjorde ju det här igår, varför gjorde du det inte idag, och så går man med en känsla av misslyckande ändå

Johanna, med många års erfarenhet av att arbeta med socioekonomiskt underprivilegerade elever, poängterar att eleverna lär sig liknande saker i olika ämnen och att det är viktigt att de *"får ihop det"*. Hon vill därför arbeta ämnesövergripande så att hennes högstadiel elever får helhet och sammanhang i det de läser.

Individualisering i undervisning och bedömning

Lärare som är skickliga på inkludering undervisar ofta hela klassen rumsligt inkluderad, men de är skickliga på att vara flexibla och även individualisera undervisning, nivå på uppgifter och sätt att bedöma. John Hattie (2013) hävdar att den viktigaste aspekten av formativ bedömning inte är den information som läraren ger eleven, utan den information som elever ger läraren. Observationerna visar att skickliga lärare kontinuerligt bedömer hur elever ligger till, erbjuder sätt att bedöma utifrån elevers olikheter och styrkor och anpassar undervisning och uppgifter efter den information som återkopplas. Formativ bedömning sker formaliserat i form av exempelvis handuppräcningar eller inlämningsuppgifter.

Jenny menar att särskilt när det handlar om inkludering så provar hon många olika saker och utvärderar snabbt. Individualisering kan förstås göras på olika sätt, och värdet av individualiserade undervisningsstrategier kan problematiseras. Förespråkare för kooperativt lärande arbetar gärna med hela gruppen och lärare som förordar Reading to Learn anstränger sig mycket för att erbjuda en språkutvecklande undervisning som fungerar för skolsvaga elever utan att förenkla material och uppgifter.

När jag frågar hur Hedvig hur hon arbetar med just de elever som är längst ifrån att nå målen svarar hon att material alltid behöver anpassas efter alla olika elevers nivå. Individualisering blir här normaliserat till något som alltid görs och det blir heller inte självklart att det blir de elever som är längst från att nå målen som blir rumsligt exkluderade när sådana lösningar söks:

Jag tänker precis som jag tänker kring dom andra att dom, jag behöver anpassa mitt material och min undervisning så att eleven får det den behöver, sen vilken nivå det är på, det, det får man ju hitta, lika väl som att jag behöver anpassa för den som behöver mer utmaningar, så behöver jag anpassa för den eleven som har svårigheter, och sen tänker man väl lite extra kring den, hur man ska kunna nå den, för att det är ju ingen idé att sätta en, en mattebok med för svåra uppgifter om inte den eleven klarar detta riktigt ännu. Men det innebär inte att den här eleven blir den som får sitta i grupprummet automatiskt, den kan lika väl få vara kvar i klassrummet, så det är inte så att dom som har det svårast behöver lämna klassrummet, tycker inte jag, hos oss, eller jag, vi gör inte det, när vi jobbar ihop.

Christer har utvecklat ett liknande arbetssätt vad gäller att det snarare är de högpresterande eleverna som lämnar klassrummet och där grupprum erbjuder en möjlighet:

För att kunna ge mer hjälp till dom eleverna som är svaga som behöver det. Genom att, om det är fyra helt självgående elever, dom har egentligen inga frågor utan arbetar på, ja men sätt er i lilla rummet, det blir mer utrymme, det blir om man säger mindre möjlighet att dom som verkligen behöver hjälpen blir störda, och dom, dom får min uppmärksamhet i lite större utsträckning.

Daniella arbetar i lägre åldrar och väljer att i sin planering individualisera uppgifter:

Än så länge får man klara själv, och för att, som en elev som jag har här nu, så försöker man ju förstås individualisera det genom att man, vi har en läxa i svenskan som jag kallar för grön läsloggsläxa och då får dom en bok som dom tar med sig hem och den, dom läser den, en skönlitterär bok Laura Trenters, Julian och Jim, heter den här boken, och då ska dom läsa ett visst antal sidor, och sen är det frågor som dom ska besvara och när det har gått en vecka så kommer dom tillbaka med, med svaren och det och så går jag igenom med klassen och vi pratar och diskuterar hela, men jag har en elev här som jag vet inte klarar den här boken så då har jag förstås gjort en egen, eller egna frågor till en annan bok som är anpassad till henne.

Jag ställer en följdfråga om hon inte eleven genom denna individualisering går miste om den gemensamma diskussionen. Daniella menar att hon saknar en resurs till eleven och att det med 27 elever i klassen inte går att göra på annat sätt.

Johanna som är lärare för högre åldrar anstränger sig för att skolsvaga elever inte ska uppleva att de misslyckas. Hon förklarar ämnesområden och terminsupplägg i början på terminen för att ge sammanhang och riktning. Johanna bjuder in eleverna till att tycka till om upplägg och redovisningsformer som sedan läggs upp efter vad som överenskommits. Det blir dock tydligt i intervjun att hon också individualiserar de underlag som elever lämnar in för bedömning:

[...] jag har uppgifter som ska lämnas in, jag måste ge en bredd, att okej, jag vet att några av dom inte kan lämna in annat än muntligt, jag vet att några av dom, kanske är svaga i att skriva, eller inte tycker om att prata, utan hellre vill lämna muntligt, jag vet

att några känner sig trygga att jobba tillsammans, jag vet att några vill jobba hellre själv.

När jag observerar Christers lektion berättar han för klassen vad de förväntas kunna i slutet av momentet och ger exempel på vilken typ av frågor de kommer att få. Han berättar i intervjun att vissa av eleverna även får hem läxförhör i förväg:

Ett sånt här läxförhör, dom som är svaga, som jag vet har svårigheter, dom får hem läxförhöret i förväg, så inte det är några märkvärdigheter, när dom kommer till läxförhöret så har dom läst på rätt saker, dom sakerna som på nåt sätt dom tycker, ja men det här krävs för en, en baskunskap, fixar dom det läxförhöret, vilket dom allra flesta gör. Det blir liksom inga överraskningar när dom kommer hit, nej men dom har läst på rätt saker och sen så vill jag liksom, att dom med hjälp av kompisar, med hjälp av sina föräldrar på nåt sätt, på nåt sätt lyckas uttrycka egna tankar, egna funderingar, egna åsikter. En basic nivå.

Jenny talar om en balansgång när det gäller att pusha eleverna och att redovisningar inför klassen för många är en jobbig situation som de trots allt behöver träna på. Kanske kan detta ses som en balans mellan krav och omvårdnad:

... var går smärtgränsen liksom, man vill gärna märka den innan den är passerad liksom.

Camilla, som gärna arbetar med kooperativt lärande och undervisar om hur grupparbeten går till, har även tänkt till vad det gäller att träna elevers förmåga att redovisa så att alla elever ska klara det. Det handlar om att genom didaktisk planering och relationellt ledarskap bygga upp en tolerant stämning i klassen och om att erbjuda redovisningar där förmågan tränas steg för steg med början i små sammanhang. Det kan starta i att redovisa för en annan elev, eller att göra en mycket kort redovisning som med ökad säkerhet görs flera gånger för små grupper av klassens elever:

Man tar små, små steg och bygger upp det, och sen parallellt med det då, så jag hoppas verkligen att man har stämningen i klassen att, vi gör fel det är liksom då man lär sig och att vi, vi ska ha den här goa stämningen att man inte skrattar åt nån, eller rackar ner på någon som gör fel på nån utan att vi, vi hjälper varandra och så, och det tänker jag ju att jag jobbar väldigt mycket med, och jag hoppas att, att barnen känner det.

Resursanvändning

Lärare kan genom sitt agentskap utöva ledarskap och tänja på handlingsutrymmets begränsningar. Resultaten nedan synliggör att det finns resurser som lärare skickliga på inkludering använder sig av. Det som framkommer av resursanvändning utifrån intervjuerna är användning av andra lärare, den samlade elevhälsan, studiehandledning och IKT.

Kollegor

Ett väl fungerande arbetslag är den första länken i lärarens stödkedja och Johanna talar om vikten av god personalsammanhållning med ett bra förhållnings sätt till elever. En bra skola är enligt Hedvig välorganiserad och lärare behöver inte lägga energi på "dom enkla sakerna". Camilla beskriver en bra skola som prestigelös där ingen är rädd för att bjuda på ett misslyckande.

Kollegor är en resurs i undervisningsutvecklingen. Enligt Daniella är en bra skola en plats där även lärare lär sig och trivs med sina kollegor. Hon menar att man då i arbetslaget kan stötta varandra och

klara även elever "med väldigt speciella svårigheter". Jenny anser att en bra skola kännetecknas av samtal om undervisning:

En bra skola kännetecknas av att lärarna pratar med varandra om, alltså innehållet i undervisningen, resultatet av undervisningen, alltså man funderar över den tillsammans, att man har en samsyn.

Hedvigs skola har gått mot större samsyn kring inkluderingsuppdraget, där de kollegiala samtalen innebär att de söker lösningar inom klassens ram. Det är samtal om undervisning, "vi pratar mer med varandra hur man kan arbeta", och ordet hur är återkommande:

En samsyn, vad innebär det för oss, hur gör vi med elever som behöver mer än det [...] För när jag började på den skolan så var det väldigt, väldigt tydligt att, om det var nånting som inte jag kunde göra i klassrummet så skulle eleven till specialläraren, vilket jag inte tycker att det är på samma sätt längre, utan det har blivit ett helt annat tänk, att man själv ska hitta lösningar i klassens ram, och att vi då har tvåläraresystem som ju innebär att man kan tänka på ett annat sätt, men jag tror att på, jag tror det ska vara en, att man måste, man måste ta upp det och diskutera, vad innebär det för oss, vad gör vi på resurstimmar, hur, vad har vi för material, vad gör vi med det materialet vi har, hur, hur undervisar vi, att man har det här kollegiala samtalet hela tiden som berör många olika bitar, det tror jag är en, för har man ett synsätt så blir det också att det sätter sig i väggarna på ett annat sätt, och det, alla gör inte olika och man, man tänker i samma linje som gör att eleverna är trygga och får det dom behöver, på ett annat sätt...

Benjamin arbetar på en skola som han menar har utvecklats i sitt inkluderande arbete då det kommit kollegor som arbetat i skolor med upptagningsområde i underprivilegerade miljöer där arbete med inkludering varit framträdande. En framgångsfaktor har varit att lärarna i organiserad form har börjat arbeta med kollegialt lärande. Detta har lett till att särlösningar inte längre sker utifrån lärarens behov:

Det arbetet som vi hade med kollegialt lärande så formulerade vi ju faktiskt förväntningar på varandra och oss själva, att, det är klart att vi ska klara detta, och det är tufft och det kan vara svårt, men vi får ju samtidigt hjälp av varandra.

Jag frågar Christer om kompetens tas tillvara när lärare är olika bra på inkludering. Han svar visar att de samarbetar mycket i arbetslaget och att de delar upp arbetsuppgifter utifrån olika kollegors kompetens.

Vi har ju hittat våra roller i arbetslaget, vi vet vilka lärare som är bättre och lättare att prata med eleverna. Det är inte bara så att jag pratar med mina tio mentorselever, utan jag, jag för ju samtal med alla dom eleverna jag ser här, som jag vet, som hade svårigheter i SO:n, men även om jag har hört liksom att, aj, du matten funkade inte så bra där, jag är duktig på det, jag kanske får fler av dom samtalen, då var det en annan lärare han som, svensk-engelskan, som har mycket stöd, han är oerhört duktig på detta, tar sig tid och sitta med eleverna. Så vi har hittat litegrann våra roller, medan andra är jättebra på föräldrakontakten, om vi har arga föräldrar som hör av sig, så har vi vissa i arbetslaget som är mycket bättre på att ta dom, medan jag går ner mig totalt, jag grubblar ihjäl mig på, om det inte är nånting som flyter på, som har lättare att ringa hem om, om det är nånting särskilt. Så vi hittar litegrann våra roller, vi gör det vi är bra på, vissa av oss är bättre på att ta dom här eleverna när de är svårigheter, inte minst då

den gamla rutinerade räven, han som har svenska-engelska som har jobbat i många, många år. Han är jättebra på detta.

Jenny arbetar på en skola där rektor organiserat för utvecklingsmöten kring digitalisering. Detta möjliggör kollegialt lärande utifrån Skolverkets fortbildningsmaterial som hon finner inspirerande:

Vi har, dom kallas för utvecklingsmöten nu, på skolan [...] och då läser vi det tillsammans och kollar på det materialet, alltså om det är videoklipp, tillsammans.

Daniella vittnar om en hektisk tillvaro där det är svårt att hinna få full nytta av sina kollegor Jag frågar om de diskuterar inkluderingsfrågor och det blir uppenbart att tiden för kunskapsfördjupande kollegiala samtal om inkluderingsfrågor inte räcker till:

Jag har inte hunnit, vi hinner inte, vi hinner, vad vi hinner göra nu, vi har inte ens hunnit göra planeringar för alltså ett helt läsår, men vi vet, vi vet, vi har ett gammalt årshjul där det står till exempel, SO- och NO-ämnen och svenska och engelska, det finns där va, men sen är det ju så här ändå, att den här vanliga planeringen som man har här nu, den lite mer kortsiktiga planeringen, den har vi fortfarande, vi pratar med varandra, nu ska vi göra det och det och det, så gör vi, till exempel i SO:n...

Den samlade elevhälsan

Bilden som framträder i intervjuerna av den samlade elevhälsan är något splittrad och det är främst specialpedagogen som kommer på tal. Camilla tillhör de lärare som är tacksam för kontakten med specialpedagogen på skolan som leder arbetet med extra anpassningar:

Vi har ju vår specialpedagog är ju väldigt, väldigt intresserad och påläst och driver ju liksom ett arbete med oss att vi ska, att vi ska, att det ska finnas samsyn, att vi ska prata om dom här grejerna så att det, så det gör vi. Men jag tänker, om det är det om man ska komma in i ett klassrum och man ska se nånting så är det väl det och sen tänker jag också, att barnen vet vad som ska hända och det spelar ingen roll vilket barn du frågar så ska dom gärna ha koll på, på dagen och nästa moment och sådär.

På en bra skola finns enligt Pernilla en ledare som stöttar, specialpedagog och ett öppet och trivsamt klimat mellan kollegor. I arbetslaget kan man säga att det finns saker som är svåra att klara i klassrummet. Klimatet medför att man provar lösningar i klassrummet och i kollegialt lärande arbetar med förbättringar och lösningar i den ordinarie undervisningen:

Ja, sen tror jag, tror jag på ett bra samarbete mellan kollegor, jag tror också att det är väldigt bra att man har en speciallärare, specialpedagog, som finns, och att dom faktiskt är anställda till det som, till att vara ute, vara synliga, både för lärare och elever känner jag, och sen så tror jag på kollegialt lärande, faktiskt, på min första skola jag var på så jobbade dom med detta och då satt man ner ett specialteam, alltså, det var speciallärare och specialpedagog och sen var det arbetslaget, och då om man hade saker som man känner att, ja men jag löser inte detta, hur kan jag tänka, då satt man ett helt gäng med kollegor och med specialpedagog då, och satt och klurade lite på detta, och gav förslag och tankar som man fick, ja men så kan jag göra, ja men det, det stämmer och så fick man gå med, gå tillbaka till klassrummet och så fick man ju då testa detta, och sen så samlades man igen, och det tyckte jag var super, jag har aldrig lärt mig så mycket kring detta, på någon annan skola.

Studiehandledning

Jenny som arbetar på en skola med många nyanlända- och många andraspråkselever använder sig av studiehandledare och anser att det fungerar bra. Det är tydlig att det är hon som är den ansvariga läraren och att *studiehandlingen* är en resurs för henne som lärare att bättre förstå det stöd som eleven behöver. På en annan skola är Hedvig mer kritisk när jag frågar vilka erfarenheter hon har av att arbeta med studiehandledare. Hon anser dock att det blivit bättre med anställda modersmåls lärare:

Ja, inte så goda alltid, ofta tycker jag det blir, och det, det är ingenting som jag skulle modersmåls lärarna på utan det är också mitt, mitt uppdrag som lärare att ge dom uppgifter och exakt vad dom ska göra, den tiden finns inte alltid, för att har vi köpt in modersmål så kommer dom precis när dom ska ha undervisningen, man har ofta inte tid att sitta utan det blir mejl, eller det här ska vi gå igenom, så det blir oftast en översättning, om dom ska ha ett moment i NO eller SO, att det blir en direkt översättning till modersmålet men då får dom ju inte båda begreppen så då blir det ju inte att dom lär sig på båda språken, så att jag har väl inte jättebra erfarenheter och det är väl för att jag själv har tyckt att jag inte har gjort det exakt vad jag hade behövt att göra alltid, nu har vi det lite bättre för nu har vi anställda modersmåls lärare här, då är det lättare att kunna kommunicera.

Jenny menar att studiehandledning medför att elevens återkoppling på undervisningen underlättas genom att det blir lättare för eleverna att uttrycka på vilket sätt de inte förstår, och därigenom kan stöd ges:

Jag tycker att det är bra, och jag tycker att, för eleven märks det mest tror jag på att alltså det är ju lättare att berätta om man inte förstår, om man faktiskt har tillgång till att, alltså kunna säga jag förstår inte det här och kunna vara exakt i att uttrycka den frågan, alltså att det blir mer, det blir mer exakt i stödet

IKT

Jenny har i allt högre grad börjat intressera sig för användandet av IKT som en resurs i undervisningen för ökad inkludering. Hon tar upp IKT som resurs när jag ställer en fråga om hur hon får reda på elevens perspektiv på sitt eget lärande och på undervisningen. Hon menar att den digitala formen ger större möjligheter för alla elever att bidra. Villkoren för henne som lärare är gynnsamma då hon arbetar på en 1 till 1 skola där ledningen organiserat för utvecklingsmöten om IKT. Lärarna inspireras av att de ser videoklipp tillsammans och diskuterar. Hon ser en möjlighet att utan att behöva vänta på alla elevers svar, smidigt får både en snabb bild av helheten och får reda på mer om hur enskilda elever ligger till. Hon poängterar också fördelen i att elever har utrymme att vara olika och svara i olika takt:

Vi har börjat jobba med digitalisering och olika såna här, sidor där man kan logga in, jag vet inte vad dom heter, TodaysMeet, är en och då skriver man en fråga på en länk och så går alla elever in på den länken och skriver liksom, för inkludering kan ju också vara, alltså inte att man har svårt utan att, så här ens personlighet, jag behöver tänka innan jag svarar, och medan jag tänker så har tre andra redan räckt upp handen och fått svara, alltså, jag har inte ens hunnit förstå frågan så jag kan aldrig vara inkluderad i kanske ett samtal alltså i början om jag frågar, ja okej, vad behöver man för att klara sig på en öde ö, om man börjar där för att få tag på deras förkunskap liksom om vad

överlevnad är då sitter det några kanske som är, kanske är blyga, kanske behöver tänka lite mer som inte får chansen. Ja, men dom får den här, betänketiden, många behöver också alltså, för att tänka klart, skriva det liksom, så här, vad menar jag, men som du säger det kan också vara att så här, prata med en kompis några minuter och skriv sen ditt svar, och så kollar vi om några minuter vad alla har skrivit.

Jag frågar Daniella som arbetar i lägre åldrar om IKT har betydelse vid inkludering. Hon har i stor utsträckning arbetat framgångsrikt med traditionella metoder, men har även använt Chromebook Classroom i kommunikation med eleverna och digitala läromedel vid läxor:

Då är det ju bra att kunna skriva på sina datorer, för då, då känner dom att dom kanske hinner med, du vet det här med, handstilen, det kanske är det du tänker på, handstilen är inte riktigt så, man ser inte vad det står där, men om jag skriver det på min dator, så kan fröken se vad det står. Ja, då känner dom kanske att dom är med där också. Det är ett verktyg det här med datorerna känner jag, det är liksom inte det som är huvudprincipen för mig, utan det här är det, nu när det är fyror så är det, papper och penna som gäller mest och sen kan man ha det som en komplettering när det gäller med datorer, mentometer och sånt där som jag inte har använt mig av än men som jag ska göra det tillsammans med mina arbetskamrater där vi lär av varandra. [...] Dom har ju sina datorer i engelskan så har jag digitalt läromedel som heter Magic, och då har dom böckerna här men dom jobbar med det digitala hemma med läxor.

Johanna ser det som positivt att skolan har en IKT strategi och att det är obligatoriskt att lärarna använder Classroom. Hon arbetar gärna multimodalt med bilder och har här hittat en möjlighet att arbeta med flipped classroom, att använda sig av film och länkar till inspelade klipp av undervisning:

Vi jobbar väldigt mycket med nånting som heter Classroom och det gör att vi kan lägga ut live-länkar, vi kan, vi kan filma oss själva när vi berättar olika grejer, så, barnen kan få grejer innan dom kommer på lektionen, så dom vet att, ja men oj då, imorgon ska jag till Johanna och då ska jag göra det här, och det här och det här. [...] Men Classroom är, den känner vi, och vi har ju en väldigt bra IKT-utbildning här också som vi har jobbat stenhårt med att vi måste ut, så att eleven, oavsett om det är mobil eller om det är iPad eller Chromebook då så, kommer jag åt och se vad det är jag ska göra innan.

M: Och lärarna använder det här konsekvent eller?

Ja, vi måste det, och det är jätteskönt. [...] Men vi tycker det är lite bekvämt också, för vi kan ju skicka grejer mellan varandra, det är jätteskönt och så, när man har nästa klass, så kan man liksom återta det gamla sån här, uppgifter och klicka över, ja just det, det där var en årskurs sju-uppgift, så trycker jag ner den till årskurs sju och ändrar om lite, och tittar, ja den här klassen behöver den här strukturen istället, men jag har ju nånting att hålla mig i.

Skickliga lärares sociala verktygslåda

Relationellt ledarskap		Att utveckla
Vilja	Vill jag att eleven är i en gemensam lärmiljö, och visar jag det?	
	Känner sig eleven sedd?	
	Bemöter jag alla elever med respekt och positiv förstärkning?	
Trygghet	Känner sig alla elever trygga i lärmiljön?	
	Undervisar jag om <i>hur</i> vi ska uppnå en lärmiljö som är bra för alla, där det exempelvis är OK att göra fel oavsett kunskapsnivå?	
Rutiner	Upplever eleven tydliga rutiner, exempelvis vid lektioners och skoldagens början och slut?	
Ordning och flexibilitet	Har jag genom ledarskap format klassen till ansvarstagande, ordning och självständigt, så att jag kan vara flexibel i att ge mer uppmärksamhet till vissa elever?	
	Normaliserar jag att den rumsliga inkluderingen bryts genom att variera vilka elever som ibland lämnar rummet?	
	Finns genom ledarskap en överenskommen arbetsro och ljudnivå som efterlevs?	
Interaktion och delaktighet	Har jag ett ledarskap som erbjuder elevaktiv undervisning som möjliggör delaktighet och interaktion med och mellan elever?	
	Arbetar jag i mitt ledarskap medvetet med gruppsammansättning för att uppnå en känsla av tillhörighet?	
	Har jag i vid mening interkulturell pedagogisk kompetens, och leder jag elever till interkulturell kompetens där kamraternas olikheter ses som en tillgång?	
Holism	Har jag i mitt ledarskap intresse för elevens hela situation?	
	Är lärarrummet, lärarlaget och jag tillgängliga ”om det är något”?	
	Leder och undervisar jag utifrån skolans demokratiska uppdrag, och är jag normkritisk och medveten om hur sociala villkor och den diskriminering som elever möter både i och utanför skolan påverkar?	
Resurs-användning	Har jag god kontakt med elevens andra lärare om elevens sociala situation?	
	Har jag kontakt med elevens föräldrar så att vi delar förhållningssätt och förståelse för undervisning och åtgärder?	
	Använder jag mig av EHT i tillräcklig grad som svar på ovanstående utvecklingsområden?	
	Använder jag IKT i tillräcklig grad som svar på ovanstående utvecklingsområden?	

Relationellt ledarskap

En elev är socialt inkluderad när den tillhör en gemenskap. Detta inträffar när ledarskapet genom erbjuden undervisning svarar mot elevens sociala behov att vara del av en gemensam lärmiljö. Av detta följer att ledarskapet är präglad av ett inkluderande etos, är relationellt inriktat och inte enbart är inriktat på individer.

När jag avslutningsvis frågar Pernilla om vilka dom största svårigheterna och vilka de största framgångsfaktorerna är för att lyckas med inkludering, menar hon att relationer är båda:

Svårigheterna... Relationer är inte alltid lätt, men jag skulle vilja säga att det kan nog vara den största svårigheten och det kan vara den största framgångsfaktorn också, relationen, jag säger relationerna jag tycker att det är jätte, jätteviktigt, bygger man inte upp det, då blir det tufft, för då känner sig, ja alltså eleven, känner att min lärare lyssnar på mig, jag, jag litar på min lärare, och känner att jag finns där, har man ingen bra relation, jag tror inte jag har sett nån som har lyckats med inkludering om man inte har en bra relation, faktiskt.

Det är tydligt i intervjuerna att vara lärare är att vara ledare. Det är ett ledarskap som är mer än en fråga om ämnesinnehåll, och som eleverna enligt Daniella snabbt läser av:

Men det är ju så här också att, kommer du in i ett klassrum så scannar eleverna av en väldigt snabbt, på vad det är för någon som står där framme, kan man börja busa nu eller kan man, ska jag nu rätta mig efter ledet eller hur ska man göra, du har inte många sekunder på dig innan du har satt din prägel på klassen, sen måste man ju jobba vidare förstås, för det kan ju ändra sig, det går inte att smyga längs med väggarna.

Lärare - elev

I flera av intervjuerna är ett elevperspektiv närvarande och det handlar om att i sitt ledarskap ha förmågan att lyssna. Johanna har erfarenhet av att relationen med eleven ger bestående vänskap:

Kom ihåg att den där minuten av samtal kan göra att du får en ocean av vänskap efteråt.

Johanna menar att hon i sitt ledarskap är både hård och mjuk:

Jag lyssnar mycket, lyssnar, och det är det jag menar, att, har man det här samtalet innan också, att våga, sitta i korridoren och bara, för ibland så berättar elever saker som dom kanske inte riktigt är medvetna om vad dom berättar om, vidden om vad dom berättar, för det finns bara en känsla, och den känslan är väldigt viktig och det tror jag, det är därför jag vet att jag har ett väldigt stort mandat här i skolan bland eleverna, därför att dom vet att jag är ärlig med det jag säger, och jag respekterar det dom säger, och att jag, lyssnar på vad dom säger. Och därför vet jag också att jag kan vara väldigt, väldigt hård, men jag kan också vara väldigt, väldigt mjuk.

Till det relationella ledarskapet hör att läraren har en god relation till de individer som undervisas. Camilla uttrycker detta som att "Det är ju A och O att man känner barnen och att man vet hur dom funkar". Även Pernilla säger att "relationer är a och o".

Får man ingen bra relation då är det väldigt svårt att bygga vidare sen på kunskapsmässigt, utbilda dem.

Pernilla beskriver i intervjun att hon utvecklat denna kompetens under sin lärargärning:

I början så gjorde jag ju, precis när man var nyexad så gjorde man ju sina misstag, och då, det var väl egentligen då jag insåg att relationen är jätte, jätteviktigt, bemötandet, att skapa en bra relation till ett barn innan man kanske sätter reglerna, för går man hårt på regler förstå då blir, då blir det inte bra...

Jenny tycker att samtal med elev direkt efter lektionen är en bra metod. Då kan lärarens förväntningar på eleven klargöras och inte minst viktigt för inkludering så kan elevens perspektiv och förväntningar komma fram i samtalet:

Om man märker att det inte funkar med en elev, att ta det direkt efter lektionen, vad var det, nu, det går jättebra på morgonen, vi ses på eftermiddagen och det, du får inte gjort nånting, varför, har du inte ätit idag eller vad är, alltså vad är det som händer? Så att man får någon direkt återkoppling från eleven och så säger man att okej, vi provar på samma sätt på onsdag och då förväntar jag mig nånting annat. Liksom, vad förväntar du dig av mig? Då får man ofta bra svar, alltså dom har bra förklaringar.

Benjamin använder hellre ordet bemötande än begreppet inkludering. Han formulerar det som att bemötande leder till inkludering och han betonar att ett respektfullt bemötande mot alla elever och ett nyfiket och genuint intresse för eleven som person är en framgångsfaktor för honom som lärare. Som lärare i högstadiet har han gjort erfarenheten att övergången ibland kan vara svår där relationerna tidigare i systemet varit färre. Han menar att de sociala behoven nog inte är så olika i lägre och högre åldrar och att vi vuxna knappast heller haft det lätt att arbeta i en så splittrad social miljö som eleverna har i högstadiet:

Men det är så lätt att glömma att dom här barnen är ju faktiskt ganska små, det syns inte på dom, men dom är väldigt, väldigt små och dom behöver mycket av det som, dom har kastats ut i ganska grym skolmiljö jämfört med hur dom har haft det innan med en och samma lärare och ett och samma klassrum och till och med sin bänk, till alltid nya intryck, nya lärare, nya skolmiljöer. Det är ganska tufft, vi hade inte uppskattat den typen av, jag vet ju, jag har ju kollegor som har jobbat på två skolor som tycker att det är jättejobbigt.

Daniella har kännedom om att vissa elever i klassen har diagnos och anpassar undervisningen efter det. Hon går när det behövs alltid direkt till eleven med koncentrationssvårigheter och för en elev med svår ångest finns en fritidsledare till hjälp och grupprummet utnyttjas. När morgonens ångest har släppt kan eleven gradvis närma sig klassrummet. En elev har placerats med ryggen mot klassen för att kunna koncentrera sig, och trivs med det. Intrycket är att dessa lösningar vuxit fram i relationen med eleven och dess behov. Daniella påpekar att den arbetsro som jag vid observation kan iaktta är ett resultat av mycket arbete.

Elever är emellertid inte enbart individer. De ingår i en lärmiljö och de som har det svårt kunskapsmässigt och socialt är beroende av denna lärmiljöes inkluderingskapacitet. Läraren behöver i sitt ledarskap särskilt stödja vissa elever, vilket Hedvig beskriver:

Ja och särskilt dom som har det lite svårt ibland, just dom som kanske har svårt att komma in i klassen, att man, man lyfter dom, så att man måste jobba medvetet med det.

Lärare – elevgrupp

I denna rapport framgår att det inte finns enkla svar på de arbetsuppgifter som inkludering ställer den undervisande läraren inför. Detta gäller inte minst det relationella ledarskapet där relationerna inte bara kan vara svåra, de är många. Lärmiljön är en komplex väv av relationer. Ett rent kvantitativt faktum är att om läraren och eleverna tillsammans är 25 personer blir antalet möjliga relationer (en till en) 300. Är elevantalet 30 blir antalet relationer 435. Relationerna är därutöver inte bara många, de är oftast också samtidigt.

Lärare Christer säger i intervjun att han idag lägger mycket tid på att arbeta socialt med elever och grupper. Han berättar varför han blev just lärare, och han beskriver att han förändrat sitt ledarskap i klassrummet till att intressera sig alltmer för den sociala dimensionen:

Jag har i alla tider haft lätt att stå inför grupp och prata, jag tycker det är roligt på nåt sätt, lite skådespeleri, eller vad man kan kalla det. Så det, det, det föll sig naturligt. Sen var la min bild av läraren, lärare, inte riktigt det, vad det blev av det hela. Alltså min, min lärarbild det var ju liksom att, ja, man står inför klassen och så arbetar eleverna och så är det inte så mycket mer med det. Men det är ju så ofantligt mycket mer, som högstadielärare så är arbetet i klassrummet är en del, men, men det är så mycket, mycket, mycket mer som spelar in och som vi lägger ned tid på.

M: Kan du ge exempel på det?

Nej, det är allt socialt. Alla konflikter man måste ta hand om, alla samtal man behöver ta hand om, alla föräldrelationer, betygsgrubberiet, papper som ska fyllas i, det är mycket, mycket, mycket, mycket som sker utanför klassrummet. Och... och för mig är det, min undervisning är jätteviktig. Men att gruppen fungerar, den stora gruppen, det är lika viktigt för mig och jag lägger ner minst lika mycket tid på det. Ser till att det flyter på bra i arbetslaget och att det flyter på bra bland eleverna.

Det relationella ledarskapet är ett lyssnande ledarskap som gör det möjligt att samtidigt arbeta med en grupp elever där skillnaderna är stora och förstå de behov som den enskilde eleven är i. Pernilla talar i citatet nedan om att göra elever delaktiga:

Att fånga upp barnen och deras tankar, tänker jag, att känna att dom är med i undervisningen,

M: Och hur gör man det, när man har en, en grupp där dom är så pass olika som dom är, och är på så olika nivåer och så?

L: Ja det är inte, det är inte helt lätt alltid, så är det ju, men, man försöker och det ser man lite när man har, när man har byggt upp en bra relation med barn också så ser man ju litegrann också på dom, nej men nu hänger dom, nu har jag tappat den här eleven. Och då kanske man ska ta och backa tillbaka bandet lite, men, och just göra dom, att dom känner att dom blir sedda, och att lyssna på dom, att ta in dom, sedan har jag jobbat lite med, med formativ bedömning, jag tänker på dom här korten, dom här röd och grön och orange

Vilja

Att vilja är ett uttryck för den moraliska grundåskådning som kan kallas etos. Pernilla har en elev i klassen som efter rektorsbeslut ofta får undervisning i den särlösning som ryms inom skolan. Läraren beskriver att hon först var tveksam till denna lösning då hon vill ha "sina elever" i sitt klassrum och lyckas med dem där. Här framträder ett starkt etos att vara kompetent och att lyckas med alla elever. Hon har emellertid kommit fram till att den flexibla lösningen för eleven blivit lyckad. Hon vill att eleven ska vara hos henne, hon pratar med eleven på raster, hon berättar att de ska göra spännande saker i klassen. Hon skapar en relation till eleven och bjuder in. Hon är också i kontakt med särlösningen och skapar möjligheter för eleven att delta där det går. Att "dörren alltid står öppen" kan vara en viktig framgångsfaktor för att särlösningar inte ska medföra inlåsningseffekter. Läraren

ser ur ett elevperspektiv fördelar med sÄrlösningen, men vill hela tiden ha eleven i den ordinarie lärmiljön:

Hur eleven upplever det? Han tycker det är jätteskönt, ibland så säger han att nej nu vill jag inte vara där, nu vill jag komma upp och då, då kan han haffa mig på rasten eller så kommer han upp själv och då är han välkommen in så då är, dörren står ju alltid öppen och vi har en väldigt bra kontakt med honom som jobbar därnere så att, vet jag M: Där kommer ju en... Jag frågade ju tidigare om det här med inflytande och delaktighet, här har vi ju ett bra exempel, egentligen [...] ser hon därnere att, nej han pratar om att han vill komma upp, då kan hon också skicka ett litet sms till mig, att nu kommer han snart och då kan jag ta emot honom på ett bra sätt, så att, så att, jag pratar ju hela tiden med honom och jag pratar ju mycket med föräldrarna. Och föräldrarna hade också en oro för detta i början. Men det har blivit som sagt väldigt bra, och han, tar hela tiden in det som han säger, nej vi har ett bra, vi har bra samtal jag och den här eleven, hur han vill ha det, så att det är egentligen baserat från honom, och det gör jag egentligen med alla barn, som har just då lite svårigheter att ja men hur, hur tänker vi här, nu blir det fel i dom här situationerna, hur tänker du nu, hur kan man göra för att, hur kan vi tänka nästa gång det här händer, och då sitter ju dom oftast med jättebra tankar och funderingar, ibland kan jag säga som så att, nu tar du med dig den här frågan hem, diskutera med mamma och pappa och så kommer du tillbaka så tar vi och diskuterar igen.

En aspekt av vilja är, som framgått ovan, elevens vilja. En viktig uppgift i lärarens relationella ledarskap är att stötta elevens agentskap och underlätta för eleven att aktivt delta och medskapa i lärmiljön och delta i undervisning och det sociala sammanhanget. Pernilla ger uttryck för detta när hon säger att "dom ska vilja inkluderas, att dom vill vara med".

Benjamin lyfter fram att förhållningssättet behöver vara att lyckas med alla elever:

Ja men det måste ju synas också och det, vi är ju liksom, vi, vi är ju helt blottade i det, alltså det går inte att spela teater liksom, man kan inte vilja en sak och sen komma och göra nåt helt annat, man blir ju synad direkt, det, så att, det här handlar ju om ett förhållningssätt, att vilja och att kunna sätta ord på det och att kunna liksom sitta i personalrummet och säga att nej men jag vill verkligen kunna bemöta alla och lyckas med alla och inkludera, vill du inte det på riktigt, om du inte har det förhållningssättet och det synsättet, då kommer inte den effekten bli i klassrummet, så det, där måste det, och det är väl det som är problematiskt, man kan utbilda, och man kan förklara och man kan forska och man kan läsa liksom, men, till syvende och sist så handlar det faktiskt om vad är det man själv gör, hur märks det att jag faktiskt vill det här, och då går det inte att spela teater liksom.

När Pernilla talar om hur hon startar dagens lektioner framgår att hon vill att alla elever känner sig sedda. Det är både uttryck för hennes vilja att inkludera och för en social ordning som också skapar trygghet:

Jo, och samtidigt där på morgonen, så när barnen sitter här, att jag går runt och hälsar på alla barn, att man kanske, ser att nån verkar må lite dåligt då kan man fråga hur är det, är allt bra, och så att alla barn känner sig sedda i klassrummet, att min fröken har sett mig. Men, nej men det är väl så morgonrutinen ser ut och den känner dom sig ganska trygga med.

Trygghet

En socialt inkluderande tolerant lärmiljö ger den trygghet som är en förutsättning för att lära sig. Pernilla menar att skapandet av trygghet i gruppen är en grund som behöver läggas tidigt. Tryggheten har didaktisk betydelse då den erbjuder en lärmiljö där eleven vågar synliggöra när den inte kan. Denna trygghet är en förutsättning för att arbeta formativt, då elevens perspektiv och proximala utvecklingszon synliggörs (Vygotskij, 2001; Hattie, 2012):

Att man ser till så att det blir en grupp, och att dom känner sig trygga med varandra, att dom vågar säga fel, att det är ingen som skrattar, det är ingen som tycker du är dum, utan öppet klimat, och det tror jag att man måste börja med jättetidigt, för sen är, sen tror jag det är väldigt svårt.

En förutsättning för Lisas arbetssätt när hon i yngre åldrar arbetar med formativ bedömning är att hon arbetat med gruppen för att skapa en tillåtande och trygg klassrumskultur med öppet klimat, så att det inte blir "haha, förstår inte du, för att då blir det ju väldigt jobbigt":

Att man ser till så att det blir en grupp, och att dom känner sig trygga med varandra, att dom vågar säga fel, att det är ingen som skrattar, det är ingen som tycker du är dum, utan öppet klimat, och det tror jag att man måste börja med jättetidigt, för sen är, sen tror jag det är väldigt svårt.

Daniella betonar ordning, reda och arbetsro. Hon låter saker ta sin tid när hon har en ny klass för att eleverna ska känna sig trygga i sin grupp. Utan att kalla det för att hon gestaltar skolans demokratiska uppdrag talar hon om att eleverna ska lära sig att respektera varandra när de går från grupp till grupp i klassrummet. Hon undervisar i en tillgänglig lärmiljö genom att göra eleverna medvetna om vikten av bemötande. Daniella talar även om skolkultur som en vi-känsla:

Inkludering är att man här kan säga vad man tycker, utan att någon ser ner på en. Det arbetet är mycket inkluderande för känner barnen sig trygga i klassrummet, att kunna säga vad dom vill, gå fram här och berätta, då lär man sig också jättemycket. Så att, man, jag jobbar mycket med det här med, vi i 4C här nu, det är vi som är syskon här då, vi är kusinerna här 4A och 4B men vi håller ihop här och vi lär av varandra, väldigt mycket det här med vi-känslan, jobbar jag på, jobbar jag med, mm

Johanna arbetar i sitt ledarskap för en lärmiljö där eleverna är trygga i att olikheter är normen och eleverna är toleranta mot att de behandlas olika efter behov. Hon arbetar med samhörighet i klassen vare sig eleverna är helt eller delvis integrerade och om de har assistent eller inte:

Några är utan assistent och några är med assistent, men det funkar ändå därför att dom har en samhörighet med klassen och vi, vi har ju ändå, vad ska man säga, man, vi har väldigt toleranta barn, vi har barn som förstår att, okej, han kanske måste jobba på det här sättet, han kanske måste ha en liten extra lapp där, där det står att, okej nu ska jag se här, nu ska jag skriva okej då skulle jag skriva, jag har skrivit det, då kan jag checka, alla andra i klassen kanske inte har en sån lapp, men dom fattar att okej, han, han är med, det är lugnt han är bra kille, men han behöver den här hjälpen.

Tydlighet ger också trygghet. Samtliga lärare jag intervjuat är starka i sitt ledarskap. Daniella är stark i sitt didaktiska ledarskap då hon har synnerligen välplanerade lektioner. Hon är en auktoritet i klassrummet men hon betonar samtidigt den relationella aspekten av ledarskapet när hon säger att man för att släppa lite på ordningen behöver ha bra kontakt med eleverna: "då måste man känna sina elever, det är det som är A och O, så den första tiden när man får en ny grupp, då är det mycket

jobb som ligger bakom innan man får dom dit man vill.” Ett relationellt ledarskap är som framkommer i intervjun med Daniella inte ett otydligt och obeslutsamt ledarskap:

Men jag bestämmer mycket, jag bestämmer mycket. Jag är inte kompis med eleverna, det har jag aldrig varit, även i, som ung lärare, utan, man har, jag är vuxen, det är jag som bestämmer, eleverna behöver inte ta massvis med egna beslut, men jag vill, jag vill kanske något så här, det är jag som bestämmer, det är jag som är vuxen, så att jag är väldigt tydlig på det sättet, och har du en klass med 27 stycken som jag har här, då måste man vara den som leder. Jag har gjort lite rockader här, jag har flyttat om dom här, några elever här, på grund av att ja men, det här, det här funkar inte, så här kan vi inte ha det, så, nu har jag bestämt att nu ska du sitta där, och så, så att... Och varför gör jag det? Alltid förklarar jag varför, vi ska ha en bra arbetsmiljö här, vi ska lära oss mycket, förklara, förklara varför jag gör på olika sätt och sen lär man sig med tiden också att vissa elever, det går inte att höja rösten eller vara arg, med några måste du höja rösten med att dom ska förstå, alltså det här är också en balansgång som man bara har känslan till, till Pelle här, här kan jag skälla och ha en hård ton, men till Kalle där borta, nej då liksom lirkar jag litegrann och då är det handpåläggning och detta, det ska nog gå bra och så, så. Så det är också det, man lär sig.

Lisa menar att när eleverna är trygga med varandra öppnar det också för henne att vara mer flexibel i att arbeta med att lämna rummet och att arbeta enskilt med någon elev. Att ha en tydlig struktur i klassrummet är viktigt och det relationella ledarskapet ger en grupp där eleverna känner trygghet. Hon ser den sociala inkluderingen som avgörande för att barnen ska lära sig:

Jag tror att på en tydlig struktur i klassrummet, jag tror att det är väldigt viktigt att man jobbar med gruppen, jag lägger ganska mycket tid i början, jag har en etta här nu, jag lägger ganska mycket tid i början när jag tar en etta, på att få ihop gruppen, men att även skapa relationer till barnen, för relationerna tycker jag är a och o, om det ska fungera, får man ingen bra relation då är det väldigt svårt att bygga vidare sen på, just kunskapsmässiga, utbilda dem.

M: Varför är den här relationen i gruppen, varför är det viktigt?

Gruppen, jo, det är viktigt att, hur ska jag säga, jo jag tycker att det är viktigt just med att dom får en bra relation i gruppen att, så gruppen blir stark, att dom vet, just med den här strukturen som jag sa till dig innan, allt sånt tycker jag är väldigt viktigt, för att om man ha barn som sticker ut, kanske om vi säger ett barn med ADHD, utåtagerande ADHD, då är det viktigt att dom övriga känner sig så trygga så dom vet att det här, det här ska vi göra, jag litar på min lärare, hon fixar detta, och att dom är trygga med varandra, att dom vet vad dom ska göra, för ibland är det faktiskt att jag måste lämna klassrummet, och då måste jag kunna lita på dom andra barnen också att, ni vet vad ni ska göra. Ja så tänker jag nog

Jenny menar att inkludering också handlar om respekten för varandra i klassrummet och att otrygghet i lärmiljön är exkluderande. Något som är intressant är att hon i sitt relationella ledarskap genom övningar undervisar om kvalitén på lärmiljön:

Inkluderingen tänker jag handlar om att man med jämna mellanrum också måste ha samtalsövningar i klassrummet. Alltså vad har vi rätt att förvänta oss av varandra, alltså i form utav respekt och alltså, hur lyssnar man, hur pratar man, alltså vad är ett bra samtal, vad är, vad gör att man vill prata, vad gör att man inte vill prata, och då, alltså,

om nån, om man känner att någon kommer att skratta om man säger nåt, alltså, otrygghet är ju väldigt exkluderande. Det tror jag att det måste man också arbeta med, alltså rent, vad ska man säga, grupp, gruppdynamiska frågor alltså, det tror jag

M: Tycker du att du gör det?

J: Ja, fast oftast blir det mest med den klassen man har, eller man, jag, ofta blir det att jag gör det med den klassen som jag är klassföreståndare för, jag har mer tid med den klassen och, incidentrapporter kommer till mig och, jag har informationen om dom.

M: Hur, hur pratar du med klassen om det då liksom?

Det kan vara alltså, alltså hur man vill att man ska vara själv, vi brukar, vi har haft övningar alltså där man, där man faktiskt ska överdriva det i syftet att den andra ska känna att den har en bra idé att du får, om du har en penna och så går vi runt i klassrummet, alla har fått en grej, det här är ett exempel på en uppgift, alla får en sak, du har det pappret, och jag har den här inspelningen kanske, eller inspelarmojängen, och så går man runt i klassrummet, och om vi möts, så ska jag säga, jag har ett problem och så ska jag hitta på ett problem, den här inspelning, batterierna är slut, jag kan inte spela in och så ska du med din sak komma på en lösning, bara, men det är lugnt jag har ett papper jag kan skriva ner vad dom säger istället, och så ska jag säga, åh vad bra tack så mycket, oavsett hur ologiskt det är, typ, bara, ja, mitt badkar är sönder, jag kan inte fylla det med vatten bara, ja men jag har den här hängmattan vi kan vrida ur vatten ur den så att det blir som en dusch istället för att så här, det känns bra att få...

M: ...bekräftelser och sådär

Ja att bejaka att så här, jag hör din idé, jag tycker att den är bra och liksom prata om, okej, hur kändes det, var det svårt, och så, ofta inför redovisningar om, om det är elever som känner att dom hellre vill prata i mindre grupp att man pratar med dom och så, varför känns det så, har det hänt nånting, har du alltid pratat i mindre grupp förut, har du provat att stå framför en stor grupp... Såna saker är också... Om man är blyg, eller om man känner att man inte blir hörd eller respekterad av sina klasskamrater då är en redovisning i helklass kan vara jätte, jättejobbig...

Även Camilla arbetar aktivt med att eleverna ska respektera varandra. Hon menar att "de måste lära sig att respektera varandra". Hon har som en övning undervisat eleverna om att när det kommer någon ny till deras bord så ska de säga hej och le. Hon menar att övningen kanske kan kännas löjlig först, men hon hoppas att det ska leda till ett öppet klimat där detta sker automatiskt.

Det som också vuxit fram i Benjamins lärarprofession är ett relationellt ledarskap där elevers tolerans för varandras olikheter och förhållningssättet i klassrummet är avgörande för elevers lust att lära. Det relationella ledarskapet handlar om att vara uppmärksam på mikrosociala processer och skapa trygghet och social ordning där elever inte förminskar varandra:

Ja men jag tänker att, i, i ett klassrum då som på nåt sätt präglas av en, en stabil arbetsmiljö och liksom en, en plats där det finns lust till lärande då handlar det om att, att, som, som pedagog va oerhört lyhörd för allting som skulle kunna störa det, alltså varje litet grus i det maskineriet som skulle kunna störa mitt mål och min intention med att ha en lustfylld och intressant lärmiljö. Och har man det förhållningssätt och är oerhört uppmärksam på den typen av gruskorn, då skapar man en miljö som gynnar våra nyanlända och som gynnar våra elever med NPF, och som gynnar, ja egentligen alla elever, även dom eleverna som är särbegåvade och som, som faktiskt har ett annat behov än, än det som vi kanske ofta, ja som vi kanske har lätt att liksom glömma, men,

men det är klart att varje liksom impuls av att, att det kommer ett skratt när någon redovisar någonting eller ställer en fråga, det där måste mötas, och gör man det till hundra procent och är uppmärksam och lyhörd, då får vi ju som sagt den miljön som jag eftersträvar, och det gäller ju att kunna göra det också då på ett sådant, på ett tillräckligt bra sätt utan det liksom på något sätt upplevs som kränkande eller att man liksom på något sätt blir förminskad, va, och det är ju där liksom, det är det som skiljer den professionella läraren från den icke-professionella läraren.

M: Kan du ge ett konkret exempel på det där sista

B: Ja men det kan vara, om vi tänker på nyanlända då kan det vara en betoning eller liksom en, att man ut, att man betonar ett ord fel i en frågeställning eller i ett svar, och elevens osäkerhet leder till impuls av att skratta eller på något sätt liksom möta det på ett negativt sätt, eleven menade inte att det skulle vara negativt, men genom att belysa det och förklara att det där som jag såg, jag, jag menar inte att det var någonting dumt, men jag är nyfiken på vad var det som gjorde att, att det ledde till ett skratt och kan man då börja prata om såna saker och göra det liksom i ett förtroende och på ett sätt att det finns en anledning till att jag vill veta det här, inte för att skälla på dig utan för att jag är nyfiken på det

M: Hur, när det här händer, och säg att det är elev som skrattar till då, vad, vad gör du då?

B: Ja då visar jag att där, jag märkte vad som hände, och försöker visa det på ett sådant sätt så att endast den eleven som har stått för skrattet gör det, det är svårt men, men jag, ändå liksom, får, skaffar mig ögonkontakt och visar att okej, här var det nånting, och det är naturligtvis så att jag har pratat om förhållningssätt i klassrummet, om vad jag förväntar mig som lärare att, vi ska kunna ha högt i tak, och vi ska kunna våga prata och ställa frågor utan att bli bemötta med kränkningar eller skratt eller förminskande reaktioner, för det, och, kan man börja prata om det liksom, vad är en förminskande reaktion då, då kan vi börja prata om att skapa en god arbetsmiljö och som sagt, det gynnar ju inte bara dom nyanlända eleverna utan det kan ju gynna elever med talfel eller med annan dialekt eller med liksom NPF-diagnoser eller var vi nu är någonstans och det, så det är nog egentligen det som, det arbetet som märks och som gör att mina elever beskriver mina lektioner som intressanta, lustfyllda och där det finns en arbetsmiljö som ändå är liksom lustfylld, men ändå krävande och det...

Rutiner

Rutiner, trygghet och tydlighet är nära besläktade och bidrar till den för många elever viktiga arbetsron. Flera av informanterna skapar rutinmässigt ordning och förutsägbarhet i lärmiljön. Veckoschemat med planering sitter uppe, scheman går dagligen igenom och är skrivet på tavlan, samma rutiner följs exempelvis vid dagens första och sista lektion, lektioner börjar och slutar efter förutsägbara mönster och sista lektionen innan lunch avslutas med en ordning som minskar oro och spring. Rutiner ger dessutom trygghet när de rymmer att alla barn blir personligt bekräftade. Genomtänkta praktiska rutiner, som färgade mappar och genomtänkt placering av material, skapar en lärmiljö där onödigt stök minskar exempelvis när material ska hämtas. Liknande rutiner i olika ämnen och mellan olika stadier ger också elever i behov av ordning och trygghet en likvärdig chans att tillgodogöra sig undervisningen.

Samtliga intervjuade lärare talar om betydelsen av förberedelser, ordning och struktur i klassrummet. De undervisar om hur de vill att lärmiljön ska vara, och hjälper eleverna att utveckla

beteenden som är bra för dem själva och för andra. Det krävs såväl didaktiskt som relationellt ledarskap för att hjälpa eleverna att ha fokus på uppgiften. Jennys väl förberedda lektioner hjälper henne att vara tydlig och att starta lektionen på ett sätt så att alla elever är med:

[...] först och främst med liksom struktur i hur man vill ha det i klassrummet liksom, kom in, slå er ner, jag skriver på tavlan vad ni ska göra, ni behöver bara kolla där och på din bänk, liksom, ni behöver inte kolla runt, ni har uppgiften framför er och det är det enda liksom, och att man därifrån jobbar med, okej, nu skriver jag bara det här på tavlan, när du är klar, säg till, alltså någon form utav, alltså att man ökar självständigheten allt eftersom, så jag tror att, en styrning kan hjälpa en, fokus på liksom uppgiften.

Ordning och flexibilitet

Det är en naturvetenskaplig lag att tillskapandet av ordning kräver energi. I analogi med detta lägger lärarna som intervjuats i denna studie ner mycket arbete på att genom planering och ledarskap skapa ordning, struktur och arbetsro. Daniella framhåller att det tar "otroligt mycket kraft" att se till att eleverna känner sig bekväma och lär sig:

Om man tittar i ett klassrum och man ser att eleverna arbetar så vet inte den utomstående hur mycket kraft det är som ligger bakom.

I skoldebatt pratas inte sällan om elevers bristande disciplin, lärarens auktoritet och ordning som det som ska *orsaka* goda resultat i skolan. I den fungerande verksamhet som observerades i denna studie uppstår ordning istället snarare som *konsekvens* av idogt arbete, lärarskicklighet, välplanerad undervisning, ledarskap och god kontakt med eleverna. Här finns även en för inkludering viktig emotionell dimension. Forskning pekar mot att när elever upplever emotionellt stöd från läraren har det starka positiva effekter på önskvärda elevbeteenden (Bru, Stephens & Torsheim, 2002).

Daniella, som förordar ordning och lärarstyrda lektioner, menar att ordning också handlar om normer snarare än om regler, och att det inte går att ha regler för allt. Hon ger ett exempel som hon brukar ha i diskussioner med elever; det står ingen skylt utanför ICA att man inte får kasta sten i butiken. Att arbeta med ömsesidig respekt och normer är att praktisera skolans demokratiska uppdrag, då skollagens portalparagraf talar om att elever genom sin skolgång ska utveckla både kunskaper och värden.

Jenny skulle dock vilja ändra på normen att inkludering innebär extra arbete. Hon menar att inkludering måste in i den ordinarie planeringen:

Hm, ja, en norm är väl att det, att normen är att inkludering är extra arbete, och det kan jag själv också falla in i ibland att så här, ja nu måste jag göra nånting extra, men att kanske istället se det som att så här, inkludera inkluderingen i alltså originalplaneringen liksom att det här är mitt jobb, det är inte att det här är mitt jobb och att inkluderingen är nåt som läggs på min arbetsbörda utan, och den normen skulle kunna synas i, eller den normförändringen skulle kunna synas i LPP:n, till exempel, i samplaneringen, vilket vi har pratat om att vi vill göra mer... Den här normen om extra arbetsbörda vilket är svårt för att det är sant, till viss del, alltså särskilt med dokumentationen så är det ju, sant i, men det är också å andra sidan nånting man inte riktigt kan bortse ifrån alltså det är som det är och det tar den tid det tar...

De lärare som deltagit i studien arbetar mycket med ljudnivån i klassrummen. För elever med koncentrationssvårigheter är detta särskilt viktigt. I ett par av klassrummen för lägre åldrar sitter skyltar på väggen som visar olika ljudnivåer. I samtal med klassen träffas överenskommelser om

vilken ljudnivå som är lämplig vid vilka moment. Daniella menar att hon hör när det är "jobbprat" och att det är bra att det inte är knäpptyst i lärmiljön.

Jenny talar vid flera tillfällen i intervjun om sin undervisning i termer av styrning, vilket för tankarna till att undervisning är en fråga om ledarskap. När jag ställer en väldigt öppen fråga om vad hon gör för att lyckas med inkludering handlar svaret mycket om hela klassen och om att skapa ordning och struktur i klassrummet. Det relationella ledarskapet inbegriper också det enskilda samtalet mellan lärare och elev och att lyssna till den situation som eleven är i:

Det, det beror ju på vilken klass det är men jag tror att det kan vara att man, alltså, om man märker att en klass inte fungerar, eller har svårt med det, att vara väldigt tydlig, först och främst med liksom struktur i hur man vill ha det i klassrummet liksom, kom in, slå er ner, jag skriver på tavlan vad ni ska göra, ni behöver bara kolla där och på din bänk, liksom, ni behöver inte kolla runt, ni har uppgiften framför er och det är det enda liksom, och att man därifrån jobbar med, okej, nu skriver jag bara det här på tavlan, när du är klar, säg till, alltså någon form utav, alltså att man ökar självständigheten allt eftersom, så jag tror att, en styrning kan hjälpa en, fokus på liksom uppgiften, och också så direkta samtalet om man märker att det inte funkar med en elev, att ta det direkt efter lektionen, vad var det, nu, det går jättebra på morgonen, vi ses på eftermiddagen och det, du får inte gjort nånting, varför, har du inte ätit idag eller vad är, alltså vad är det som händer, så att man får nå direkt återkoppling från eleven och så säger man att okej, vi provar på samma sätt på onsdag och då förväntar jag mig nånting annat, liksom, vad förväntar du dig av mig? Då får man ofta bra svar, alltså dom har bra förklaringar, så dom två bitarna tror jag.

Det kan vid förstone måhända synas att ordning och flexibilitet är varandras motsatser. Den flexibilitet som är så viktig för att möta elevers olika behov och lyckas med inkludering är dock snarare motsats till kaos. Det krävs förutom stor kunskap om olika elevers behov ett väl utvecklat ordningssinne för att planera och undervisa för att möta dessa behov. Den rörlighet och anpassning som flexibilitet innebär förutsätter ordning i lärmiljön, särskilt om läraren genom relationellt ledarskap eftersträvar en gemensam lärmiljö. Camilla arbetar hårt för att skapa en gemensam lärmiljö och lovar sig själv att hon ska bli ännu bättre på att möta elevers olikheter redan i planeringsfasen. Kanske kan detta uttryckas i termer av att arbeta inkluderingsfrämjande:

Att bli ännu bättre på att tänka redan i planeringsstadiet att, hur ska jag göra med dom som inte riktigt har språket, jag upplever nog litegrann att det blir lite mitt, att man gör sin planering för man tänker så här, det här är det dom ska kunna utifrån kunskapskraven och sen så befinner man sig mer i lektionstillfället och så, ja just det ja, jag får ju gå fram till den och den och göra det här och det här, men att det kanske hade kunnat bli ännu tydligare om jag hade redan i planeringsstadiet kanske har liten förtydligande lapp, eller nånting man kan lägga på bänken eller, eller nånting, det, där kan vi verkligen bli bättre.

Benjamin betonar ordning. Han menar även att han som lärare utvecklats från en mer auktoritär syn på ordning där ordning definierades som tystnad till en syn på ordning där det viktiga är ett starkt ledarskap där det kan vara mer ljud och dynamik i klassrummet.

Nej, jag tror, alltså det, jag tänker litegrann i ett yrkesutövande litegrann som att växa upp att man, man är nog ganska radikal till en början, när man, man startar med nånting, man tänker att det finns vissa rätt och fel, det är svart eller vitt, det finns, det är

dom här nyanserna liksom dom är, man tänker att bara jag är auktoritär i klassrummet så kommer dom kunna lösa vad som helst, och det var den ingången jag hade och säkert då får min militära bakgrund att, hur möter man ordning? Ja med auktoritet. Så det borde väl funka, och så, man inser ju att, så funkade det inte riktigt, så att det, det är väl, det är väl det man hamnar i ett yrkesutövande och ju mer, med mer erfarenhet att, man ser nyanserna mer, vilket kan vara frustrerande ibland för att man, man tycker att man vill ha enkla lösningar.

M: Men är, är ordning lika viktigt för dig idag som nu?

Nej, det är det inte, för jag hade ju en, en idé om att ljudnivån på nåt sätt indikerade liksom nivån av ordning och jag kan ju ha fantastiska lektioner som ändå blev, som liksom röriga och stöjiga, så att säga, men där det är en lärprocess som är helt fantastisk, som jag inte hade kunnat acceptera i mina första år som lärare, utan där jag tyckte att, det ska vara tyst, liksom, det är ett mått på god ordning, och det handlar egentligen om en osäkerhet att, har jag kontroll, hur vet jag att jag har kontroll? Jo genom att det är tyst, så att man försöker liksom hänga upp nånting i att, nu går det bra för jag har kontroll på den här delen, så...

M: Men det är också en annan syn på ordning, vad är din syn på ordning nu då?

Nej men, ordning nu är ju att, att det är tydligt för eleverna vad som, vad lektionen syftar till vad mål och mening med lektion och arbetsområde är, har dom det, då är jag väldigt väldigt nöjd, det är en viktig ordning, mycket viktigare än att, lägga, tiden anpassas och att ljudnivån är på rätt nivå och såna saker [...] Men en ordning kan ju också vara att det finns nån form av förutsägbarhet, att eleverna ändå har en idé om att när lektionen startar, hur ser det ut när vi startar en lektion och hur ser det ut när vi avslutar en lektion, och det är ju såna där saker, alltså vetskap om lektionens process, och känna sig, känna att man är delaktig i den, det skapar en ordning, alltså, så, som man också kan känna av i ett klassrum, sen kan läroprocessen liksom på nåt sätt vara yvig och den kan vara full av diskussioner och det får gärna hetta till för att det är då vi faktiskt lär oss nånting på riktigt, när vi får stöta och blöta litegrann

Daniella tycker att den fysiska lärmiljön är undermålig. När jag gör observation i klassrummet slås jag av att det förutom vissa stationer utmed väggarna mest är enkla bänkar och att det står lådor under varje bänk där eleven förutom i ryggsäcken på stolsryggen har sitt material. Hur lärmiljön fysiskt organiseras påverkar hur mycket "spring" det blir i rummet, och vissa elever tappar koncentrationen lätt. Daniella tycker i detta avseende var bättre förr:

Alltså dom här borden här, jag hatar dom här borden, vi hade ju bänkar, har alltid haft bänkar tidigare, där dom har haft sin kvadratmeter så här och så en liten lock och så, tar vi upp locket så har dom allting där, nu titta här nu, nu har dom ju lådorna, får dom ta dit lådorna. För det här, du vet springa där fram och tillbaka. Det går inte att springa och hämta grejerna utan dom måste ha det där.

Daniella väljer trots tillgång till grupprum genomgående att arbeta i helklass. Hon uppger att kontrollen över att eleverna arbetar blir bättre. Hon beskriver att klassen är för stor och hon menar att skillnaderna mellan elevernas förmågor kan vara stora:

För det är ju ett långt spann mellan eleverna här, från dom som är nästan i sårskolenivå till dom som är självgående och bara förstår direkt.

Christer utnyttjar istället att det finns ett grupprum i anslutning till lärosalen, men har tänkt till vad det gäller vilka elever som tillfälligt inte längre blir rumsligt inkluderade. Han har "fyra helt självgående elever" som gärna arbetar på själva, det är dom som får sätta sig i det lilla rummet:

Jag använder dom som möjlighet för, att kunna ge mer hjälp till dom eleverna som är svaga som behöver det. Genom att, om det är fyra helt självgående elever som egentligen inte har några frågor utan arbetar på, ja men sätt er i lilla rummet, det blir mer utrymme, det blir, om man säger, mindre möjlighet att dom som verkligen behöver hjälpen blir störda, och dom, dom får min uppmärksamhet i lite större utsträckning.

Johanna menar att hon arbetar med hela klassen och tydlig struktur. Det finns dock elever som har svårt att orka koncentrera sig under en hel lektion och flexibla lösningar blir ett viktigt verktyg. Hon beskriver hur svårt det kan vara för en elev med ADHD att orka och lyckas:

Mm, och dom här smågrupperna är ju för att, det finns ju en, en, man jobbar ju med hela klassen, och en hel dynamik, men vi har ju, även om vi har en struktur och även om vi har, så har vi ju elever med, med till exempel ADHD, dom orkar inte alltid en 80 minuters lektion, det går inte, dom får inte ihop det och då blir det en känsla av misslyckande inombords, och har jag då, vet jag då, okej, jag behöver hänga med den här tiden, sen kan jag gå iväg till en liten mindre grupp och bara, "schu", även om jag har det här med att, ja ja gå ut fem minuter, gör det här, gör det här, det funkar på några, men vissa klarar inte ens det, det blir för mycket, för det kan vara att lampan blinkar, det kan vara att man hör någon springa i korridoren, det piper till i en mobil, jag orkar inte hela vägen, och sen är det ju inte bara det, utan det kan ju vara att också att, jag har det jävligt hårt hemma, jag orkar inte, jag kommer hit och stökar runt, eller jag har så stora kunskapsluckor att jag lever i djävulen på lektionen för att jag vet annars att det här upptäcks, då kan det vara rätt skönt att sitta och läsa träning för att jag kan inte läsa.

Hedvig normaliserar att den rumsliga inkluderingen bryts genom att variera vilka elever som ibland lämnar rummet. Jag fråga om hur de gör med de skolduktiga eleverna:

Fast det, dom får ju också gå ut och göra, dom får ju också sitta i andra grupper, eller vi brukar blanda, just det här när man har en årskurs ett, så just det här med läsning är ju, det är ju otroligt stora skillnader i hur man kan läsa när man går i årskurs ett på höstterminen, och det är typiskt sånt exempel för då, då om vi är två stycken så kan vi dela upp så att dom som har kommit långt i läsning kan sitta till exempel med min resursperson och jobba med läsförståelseuppgifter samtidigt som det finns andra elever som, så då finns ju, då kanske det är bara sex elever där, eller sju eller åtta det kan ju vara lite olika och då är dom på lite olika nivåer men då får dom ju också hjälpa varandra dom får ju sina utmaningar på ett annat sätt, för det finns ju ändå en vuxen som kan ge dom annat material, ge dom andra utmaningar, driva dom vidare så att dom sitter ju inte alltid med samma uppgifter.

Interaktion och delaktighet

Hedvig menar att för elever som är svåra att nå är det en framgångsrik väg att ge möjlighet till delaktighet. Verktygen ligger i att stärka dessa elever genom bemötande och positiv förstärkning. Här finns en maktdimension i att genom ledarskap skapa ett klassrumsklimat där konstruktiv kritik av undervisningen är välkommen och där ledaren inte vill att den som leds tappar ansiktet:

Nej jag tror, dels tror jag att man får ge det lite tid, och sen tror jag man får, vissa av dom här sociala bitarna får man liksom ignorera så får man fokusera mycket på det här med bemötande och mycket positiv förstärkning, så tror jag, men sen tror jag att det handlar om att just dom eleverna som har svårt att, som man har svårt att hitta sådär, och, att dom får känna sig delaktiga tror jag är rätt, dom måste finnas, jag kan uppleva många av mina elever säga, så här ska du göra, då får jag inte dom med mig, men säger, får välja på det här eller det här, då får jag dom med mig, för då, då, dom tappar inte ansiktet, och dom har en valmöjlighet och dom är med och påverkar, även om det, det är två saker som jag, jag har ju bestämt dom, men på något sätt så tycker jag det är lättare att kringgå vissa saker, och det behöver ju inte vara hot, utan välj det här liksom, välj det som är rätt eller välj det som är fel, men ja, jag vet inte, det är svårt det där och så kommer man på sig, nej men nu är det ju nånting som funkar, men det är inte alltid så lätt att tala om exakt vad man har gjort det, det bara flyter på

M: Men när du säger det här med delaktighet och så, då, hur får du reda på vad eleverna tycker då

Jag tycker dom är rätt duktiga på att tala om vad dom tycker faktiskt (skratt)

M: (skratt)

Dom talar om om dom tycker att jag gör nånting fel, men det är också det att jag accepterar det klimatet och det tror jag många lärare gör här också att dom, dom det är okej om eleven säger varför ska vi göra det här, och varför, varför kan vi inte göra på det här sättet istället, jag tror det är många lärare som lyssnar på dom, för det, det är ju det vi vill ha vi vill ju att, att dom ska kunna ifrågasätta, vara konstruktiva på ett bra sätt, och inte bara köpa allting och det tror jag många lärare här på Solvallaskolan har varit, att dom, nej dom lyssnar på eleverna, dom får vara med och tycka, om dom gör det på ett bra sätt, så att det blir nåt schysst av det inte nåt, inte nåt krasst kritiserande sådär, utan konstruktivt.

Lisa är noga med att ge mål med lektionen och att sedan "delaktighet i undervisningen" är betydelsefullt. Hon vill stärka dem i tilliten till att vad de tycker och tänker är viktigt. Det är av intresse att hon inte uttrycker det som exempelvis delaktig i lektionen eller i arbetet. Att eleverna är delaktiga i undervisningen implicerar att de kan ha visst inflytande över undervisningens innehåll och utformning:

Jo, det tycker jag är jätteviktigt att, att göra dom delaktiga i undervisningen, [...] delaktighet är jätteviktigt, att lyssna på dom, har dom tankar och idéer ibland sitter dom med, med jättebra tankar [...] och det gör ju att dom vill och kan ta till sig det, det blir på ett annat sätt då, än att jag bara står och pratar. Och att deras idé att dom känner att deras idéer faktiskt, att vi gör nånting med dom idéerna som dom har. Om vi pratar med om rymden till exempel, vi ska jobba med rymden, vad vill ni lära er? 'Jag vill lära mig det här, jag vill kunna det här, jag vill kunna det', bra, då jobbar vi med det nu.

Johanna som arbetar i ett underprivilegerat område ser det som avgörande att göra eleverna delaktiga. Världen utanför skolan gör sig påmind och relationen till eleverna och att göra dem delaktiga blir ett sätt att bygga en, för att eleverna ska klara studierna, nödvändig ömsesidig respekt:

Jag måste liksom känna in, och ibland kan jag få dom att läsa till sidan 48 redan på måndag, så att, men ibland går inte det, för då kan det ha varit händelser och andra saker, utan, och inkludera dom i, i lektionen och planeringen runt lektionen. Jag startar ju alltid höstterminen genom att förklara ämnesområdena vi går igenom, och så

förklarar jag, ja men det här och det här och det här måste vi ha klarat av till jul, vad, hur tycker ni vi ska lägga upp det? [...] vi har ju en hel lektion där vi gör en grov struktur, finliret står jag för, och det vet dom, det vet dom att det är ingenting att diskutera, det gör dom, men dom får vara med och sätta en ram runtomkring, och i det så kan dom ibland säga, ja men Johanna, nu har vi bara tre veckor kvar, ja jag vet, jag vet, och hur gör vi nu då? Ja då får vi öka farten, men då måste ju ni skärpa er, ja, mm, så att, det, just den respekten, att kunna liksom, kunna säga det här, så att jag, jag kan ju, jag vet liksom när jag kan dra åt tyglarna men jag vet också när jag måste släppa efter.

Jenny ser vikten av enskilda samtal med elever som viktigt vid inkludering. Detta för att förstå vad som påverkar eleven och för att sikta vidare till nästa lektionstillfälle:

också det direkta samtalet om man märker att det inte funkar med en elev, att ta det direkt efter lektionen, vad var det, nu, det går jättebra på morgonen, vi ses på eftermiddagen och det, du får inte gjort nånting, varför, har du inte ätit idag eller vad är, alltså vad är det som händer, så att man får nån direkt återkoppling från eleven och så säger man att okej, vi provar på samma sätt på onsdag och då förväntar jag mig nånting annat, liksom, vad förväntar du dig av mig? Då får man ofta bra svar, alltså dom har bra förklaringar, så dom två bitarna tror jag.

Hedvig ser ömsesidig respekt och bemötande som avgörande, särskilt med barn från underprivilegerade omständigheter:

Dom elever som jag har haft genom åren så har det alltid, det som har varit viktigt för dom det har ju varit den där ömsesidiga respekten och bemötandet, och det vet jag att elever som jag har haft tidigare inte har känt hos alla lärare utan det är hur dom har blivit bemötta, och jag tror, jag vet inte om det är nån skillnad mellan stadsdelarna men just här ute så är det här med ömsesidig respekt upplever jag som otroligt viktigt för att man ska kunna fånga eleverna. [...] där elever som man har haft, som man har, som det har varit struligt för mycket om, i det sociala, och när man hittar dom här ömsesidiga respekten och bemötande och man får med dom, vilken förändring det sker hos dom! Men då, som du frågade innan, liksom varför det inte funkar med vissa lärare, dom lärarna som inte hittar detta utan som bara sätter ner handen att så här ska det vara, dom får aldrig dom eleverna på sin sida, det blir aldrig att, att den utvecklingen sker för det finns ett motstånd konstant.

Holism

Christer talar genomgående i intervjun om lärarlaget och skolan som ska göra skillnad och att "vi lägger ner kopiöst med tid på våra elever". Arbetslaget ska se till att det flyter på bra, det är inte bara hans ämne utan skolan och skoltiden som helhet som ska fungera för eleven:

Det måste liksom fungera som helhet, från att dom kommer till att de går härifrån.

Benjamin som har högstadiel elever inser att eleverna i den åldern är sökande och har en tuff period i livet. Han säger att de arbetar med självinsikt och osäkerhet och att de behöver möta vuxna som är intresserad av hur de mår:

... hur det går för dem i livet i stort också och inte bara på min lektion, då vinner vi väldigt mycket, då vinner vi ett förtroende gentemot varandra som underlättar undervisningen på lång sikt.

Christer menar att lärare som är bra på att inkludera har en empatisk inställning och har en helhetssyn kring eleverna. Han återkommer genom intervjun till att inkludering är något som lärarlaget och skolan gör tillsammans. Även om han lyfter vikten av tydlig undervisning betonar han starkt de sociala aspekterna och att "vi får en väldans nära relation till eleverna":

Alltså den sociala relationen är ofantligt viktig, för att vi ska kunna lyckas och nå fram till dom liksom att, känna att dom lyckas, både skolmässigt men även att dom ska ha människor dom kan vända sig till om det är någonting. Snacka skit, dom kanske inte har det så bra hemma, vad det än kan tänkas vara.

Christer beskriver att skolan för många elever är deras stabila punkt:

Det händer så sjukt mycket på alla håll och kanter i den här åldern, från det att dom är tretton till sexton år, det är så mycket som sker socialt utanför skolan och här känner vi liksom, det behövs liksom en, en stabil trygg plats. Här finns det vuxna med som dom kan vända sig till. Det är inte säkert att det gör det hemma, det är inte säkert att dom har nån på fritiden. Det händer jättemycket med kompisrelationer och det är konflikter och drama, som dom kallar det, och det är... En massa saker. Men här blir på nåt sätt deras stabila punkt, vi i arbetslaget finns på plats och det är samma lärare om man säger i alla år, dom har liksom sitt, sitt utrymme här som är deras. Och det är... Det leder till att dom, dom, vi blir inte kompisar på det sättet, nej men vi skojar med dom, vi lattjar med dom, vi snackar med dom, vi har, oerhört mycket om man säger, sociala samtal, om det är nånting som inte funkar med skolan, eller om det är saker som inte funkar på utsidan som dom bär med sig hit, konflikter till exempel.

De har organiserad mentorstid, men Christer betonar snarar det viktiga av att alltid vara nära sina elever: "Vårt rum står öppet och vi vistas bland eleverna jättemycket tid":

Och det är ju omtanke om dom, det är inte för att spionera eller nåt annat, utan omtanke. Vi finns här liksom om det är nånting, vi ser till att det inte blir konflikter och gruff liksom. Och sen är det jätligt kul som lärare att ha nära relation med sina elever. Alltså det är någonting helt annat, och det, det i sin tur, att vi har sån nära relation med eleverna, vi har mycket, mycket samtal med föräldrarna där hemma, vi har mycket samtal med eleverna, som handlar om vad som helst. Vi tar in dom i ett litet grupprum här och så pratar vi med dom, hur det funkar med skolan, vad har du problem med just nu, och det gör vi när vi har våra hål och våra raster, och skulle det behövas att det har hänt nåt särskilt, så, så nu har jag ett hål som lärare, kan jag liksom fråga liksom, är det okej om jag plockar ut Pelle, Putte eller Pia nu liksom, från din lektion, jag behöver snacka lite med henne eller dom, så funkar det liksom, vi, vi känner varann så pass väl i arbetslaget.

Jenny tycker att elever från det underprivilegerade området oftare är studieovana. De har svårare med uppgifter utlagda över lång tid och med vilka frågor de behöver ställa för att komma vidare och hon har ofta behov av att som lärare "strama upp det", vilket handlar både om den sociala lärmiljön och om explicit undervisning. Jag kan här själv inte frigöra mig från mina erfarenheter av att likt Jenny och Christer ha arbetat många år i en underprivilegerad förort. Erfarenheterna talar för att lärsituationen i skolan formas av sociala villkor utanför skolan som påverkar arbete och förhållningssätt i skolan. Det var även på min tid avgörande att vinna elevernas förtroende och att se till elevens hela situation i den segregerade staden. En erfarenhet jag delar med Christer är att de till platsen knutna sociala villkoren sipprar in och påverkar arbetet i skolan:

Vi styr inte över allt, det händer så mycket socialt, vi har många elever där dom faktiskt slarvar bort sina betyg, där, där det händer så mycket socialt utanför skolan som dom bär med sig hit, där skolan inte blir det viktiga utan allt socialt utanför, och då kämpar vi naturligtvis med att få med oss dom här eleverna, vi kämpar med att få med oss hemmet, men, om det är gängmentalitet, kriminalitet som lockar, eller man är ute och super på helgerna, att det är det viktiga, dramat, om det är det viktigaste så är det svårt för oss att nå fram med detta. Vi kan vara hur schyssta, bra som helst, vi har alltså elever nu som har gått ut nian som har hälsat på oss, kramar oss jättehärt, som säger liksom, jag kommer tillbaks snart igen, där vi bara vet liksom att vi har vart oerhört betydelsefull för den här eleven, noll betyg, inte ett betyg. Vi har ju ändå lyckats, trots att den här tjejen eller killen inte har fått betyg, så har vi lyckats.

Min avhandling om steget från miljonprogram till högskoleprogram byggde på intervjuer med unga vuxna som tittade tillbaks på sin utbildningsväg (Widigson, 2013). Christers perspektiv, som verkar motivera honom, är att leva sig in i vad eleverna ska tänka om sin skoltid när de ser tillbaka. De ska känna att de har lyckats som människor och att de hade lärare som brydde sig:

Det som är absolut viktigast för mig som lärare det är att när eleverna går ur här från år nio, jag har ju sjuor just nu liksom, och kommer ha dom hela vägen till år nio. Det är att när dom tänker tillbaks på sin tid liksom här på skolan, att liksom, ja, det var not ganska schysst tid, jag hade det ganska bra, jag hade lärare som brydde sig, jag hade lärare som tog hand om mig, jag hade lärare som man kunde snacka med liksom, skämta med, och när dom kommer upp på gymnasiet och ännu längre fram i livet, när dom liksom pratar om sin skoltid, att dom ser tillbaks liksom, nej men det här var nåt positivt, det var nåt bra. Och då är det att... Min viktigaste uppgift som lärare är att dom ska, det ska funka för dom socialt. Det är det sociala som ska funka. Alltså det där med att, dom kanske inte klarar vissa ämnen, nej men det finns ingångar för gymnasiet ändå för dom, alltså dom ska lyckas som människor. Det är liksom, det är den absolut största målsättningen vi har när vi arbetar som vi gör på... på min skola här.

Respekt är ett ord som återkommer i intervjun med både Hedvig och Johanna. Hedvig menar att det går bra för elever hos vissa lärare på grund av ett bemötande där läraren lyckas etablera en ömsesidig respekt. Hon reflekterar även kring att detta kan vara särskilt viktigt i ett underprivilegerat område:

Jag vet inte om det är nån skillnad mellan stadsdelarna men just här ute så är det här med ömsesidig respekt upplever jag som otroligt viktigt för att man ska kunna fånga eleverna [...] elever som man har haft, som man har, som det har varit struligt för mycket om, i det sociala, och när man hittar dom här ömsesidiga respekten och bemötande och man får med dom, vilken förändring det sker hos dom, men då, som du frågade innan, liksom varför det inte funkar med vissa lärare, dom lärarna som inte hittar detta utan som bara sätter ner handen att så här ska det vara, dom får aldrig dom eleverna på sin sida, det blir aldrig att, att den utvecklingen sker för det finns ett motstånd konstant.

Johanna undviker att elever tappar ansiktet inför andra elever men har inget problem med att konfrontera eleven enskilt. Johanna, som också arbetar i ett underprivilegerat område, ger uttryck för en holistisk tanke när hon kärnfullt säger att vi inte får "glömma bort att vi har många elever som har ett liv som påverkar dem ganska mycket". Hon menar att "mina svenska som andraspråkselever har en tydlig exkludering ur samhället". Hon pratar om elever som inte äger språket och som vandrar tillbaka till en förortssvenska som ytterligare exkluderar dem (Jfr Paul Willis Learning to Labour).

Att ge elever språket och möjligheten att argumentera ser Johanna som centralt, och att stärka elevernas egenvärde: "... så det tror jag är jätteviktigt just med inkludering att lära barn idag sitt eget

värde". Även om hon inte använder de orden är det tydligt att det handlar om empowerment, tilltro till egna förmågor och om att stärka elevernas agentskap:

Om du inte vet vem du är, hur ska du då komma vidare, och om du inte kan dina styrkor, då, då backar man ju. [...] Inkludering handlar också om att bygga upp den här personens styrkor och tro på sig själv.

Johanna betonar värdet av förebilder "som kan visa dem vägen in i ett samhälle som kanske inte släpper in dom". Hon har ett starkt etos och en tilltro att utbildning kan lada till social inkludering i samhället:

Man kan med ord och kunskap vinna över barriärer och då säger jag till dom, förstår ni hur viktigt det är att ni fortsätter plugga? Förstår ni att hur viktigt det är att ni litar på er själva, att ni litar på era omdömen [...] för när vi lyssnar på dom, då kan vi också ge dom verktygen, med kunskap när dom ser hur viktig kunskapen är då vågar dom också, och när dom ser att dom behärskar kunskap och när dom äger kunskap och kan bemöta idioti och trångsynthet, det är då om, och tror på sig själva, det är då man kommer någon vart.

Mer ur ett organisationsperspektiv betonar Johanna vikten av samsyn mellan rektor och lärare. I en skola i en underprivilegerad miljö förstärks måhända vikten av samsyn och förhållningssätt då påfrestningarna är stora och det finns få andra skyddsfaktorer som kan kompensera en haltande verksamhet och bristande undervisning. Det första Johanna svarar när jag frågar vad en bra skola är, är att det finns personalssammanhållning och ett bra förhållningssätt till elever. Detta är i linje med Michael Fullans tankar (2015) om att det i en organisation krävs koherens i förhållningssättet. Platsen och de villkor som eleverna lever under gör ömsesidig respekt viktig och arbetet i dessa miljöer är tidskrävande:

Ett förhållningssätt för mig, ett rätt förhållningssätt, det är att man ser barn, att man respekterar barn, men också att man kräver en respekt, att det är en ömsesidig balans, och ett förhållningssätt för mig är att, att jag alltid tänker att jag är här för eleverna och att jag alltid tänker att det här är faktiskt deras arbetsplats och att jag är, alltså att jag har ett enormt uppdrag, jag har ett jätteansvar varje gång jag kliver in i ett klassrum, och varje gång jag är med en elev så är det ett stort ansvar, och det är ett förhållningssätt som jag tycker att, det, det är liksom, genomsyrar. Men jag har också ett, jag har ju också ett väldigt stort ansvar gentemot mina kollegor också, att, att liksom vi ska ha en bra arbetsmiljö, för då orkar man, då orkar man med när det blåser i ett klassrum, eller när det blåser runt en elev, och har man då bra kollegor, då orkar man också ha ett bra bemötande för eleverna.

M: Det här, förhållningssättet gentemot elever med ömsesidig respekt, jag förstår ju att det är viktigt, men, vad tror du att du, vad gör du för att det ska bli så?

Tar mig tid, jag, jag tar mig alltid extra tid, just det här att, jag vet att jag tjänar på att stanna upp lite här och lite där, jag vet att jag tjänar på att fånga upp en elev och fråga, hörrudu, hur är det idag egentligen, du ser lite trött ut, är det nåt jag kan göra, för det betalar tillbaka så mycket när jag kan komma in, nu jäklar är det skarpt läge, nu ska vi jobba, för då vet den här eleven, okej, men du och jag har haft det här samtalet innan och att jag vet i mina elevgrupper var jag kan, när och var jag kan pusha eleverna och inte.

Daniella menar att det är A och O att "ha med sig föräldrarna" för att lyckas i inkluderingsarbetet. Hon påpekar att skolan är en väldigt speciell miljö och att det därför är viktigt att läraren hittar ett sätt att vara naturlig så att föräldrarna känner sig bekväma med att komma till skolan. Samtal om individualiserade läxor är ett sätt som hon använder. I intervjun berättade hon om ett tillfälle då hon lagt ner arbete på att göra läxan extra tydlig och fick positiv respons från föräldrarna:

[...] man får ju liksom respons från föräldrarna, fick jag direkt där, åh vad bra, vi ska träna mera och tack så mycket och så här va, alltså, orka ringa och prata med föräldrarna, orka skriva, visa att man bryr sig om... Ta den tiden, det ger tillbaka jättemycket.

Resursanvändning

Inkludering kräver ett elevperspektiv. Johanna talar med emfas om ett förhållningssätt där barn respekteras och att hon som lärare är där för eleverna. Förhållningssättet är som en fraktal och går därför igen i relationen till kollegor:

Ett förhållningssätt för mig, ett rätt förhållningssätt, det är att man ser barn, att man respekterar barn, men också att man kräver en respekt, att det är en ömsesidig balans. Ett förhållningssätt för mig är att, att jag alltid tänker att jag är här för eleverna och att jag alltid tänker att det här är faktiskt deras arbetsplats och att jag är, alltså att jag har ett enormt uppdrag, jag har ett jätteansvar varje gång jag kliver in i ett klassrum, och varje gång jag är med en elev så är det ett stort ansvar, och det är ett förhållningssätt som jag tycker att, det, det är liksom, genomsyrar. Men jag har också ett, jag har ju också ett väldigt stort ansvar gentemot mina kollegor också, att, att liksom vi ska ha en bra arbetsmiljö, för då orkar man, då orkar man med när det blåser i ett klassrum, eller när det blåser runt en elev, och har man då bra kollegor, då orkar man också ha ett bra bemötande för eleverna.

Johanna har också fått stöd av specialpedagogen på skolan att inte enbart ta upp brister på elevhälsomöten utan att istället intressera sig för lärmiljön och tänka in hela klassen, "att vi ska bygga klassen". Hedvig har vid vissa tillfällen valt att arbeta tillsammans med specialpedagogen i klassrummet, snarare än att eleven lämnar klassrummet. Specialpedagoger som resurs har även kommit på tal när extra anpassningar ska göras i den ordinarie undervisningen och kring hur detta kan dokumenteras.

Föräldrar är vid inkludering en viktig resurs. Det framkommer i intervjuerna att kontakt med elevens föräldrar är viktigt för förhållningssätt och samsyn som ger förståelse för elevens behov, undervisning och åtgärder. Detta stämmer väl med erfarenheter från vad som gav framgång i den stora satsningen London Challenge.²⁴ Det framkommer även i Pernilla har med stigande erfarenhet utsträckt sitt relationella ledarskap till att även omfatta föräldrar då hon ser föräldrars förtroende för läraren som en framgångsfaktor vid inkludering:

Sen har jag i och för sig kommit fram till att, eller, jag jobbar just med föräldrar, att skapa en så bra relation till föräldrarna också, att vara tillgänglig för dem

M: På vilket sätt påverkar det inkludering?

L: Ja, men känner inte föräldrarna ett förtroende för läraren, då tar ju dom, det ser ju oftast barnet hemma kanske, att det lite smittar av sig, och då kanske, då tar barnet kanske med sig det till skolan, och då kanske den relationen skadas lite, så tänker jag. Så därför så tänker jag att det är viktigt också med en bra relation, det är det ju alltid, men en bra relation är, framförallt då barnen

²⁴ Se Andersson Varga P., Staf, S. & Widigson, M (2016).

med behov av särskilt stöd att man, att man är tillgänglig, man kanske bokar in nåt extra möte, för oftast är ju dom föräldrarna väldigt oroliga också, och så.

M: Och det gjorde du kanske inte riktigt i början?

L: Nej

Vad gäller IKT som resurs har sociala aspekter av digital kommunikationsteknologi inte framkommit i intervjuerna.

Ledarskap för lärmiljö där social och didaktisk inkludering sammanfaller

De skickliga lärarna som intervjuas har en stark vilja att lyckas med inkludering. Detta etos gör att de i praktiken ofta erbjuder en undervisning där didaktisk och social inkludering uppträder tillsammans. Det räcker inte med att vilja, och resultaten nedan pekar på att dessa lärare också i sin undervisning gör så att inkludering uppstår. De två grundläggande dimensioner i allt ledarbete är här i rörelse; uppgiftsorientering och personinriktning (Bass, 2008). De intervjuade lärarna månar om sina elever som personer och samtalar med dem individuellt, men de ser även till skolsituationen som helhet och till den sociala situationen i lärmiljön.

Lärare Christer menar att det didaktiska och det sociala är nära sammanflätat. Elever som möter ett socialt ledarskap betalar tillbaka genom att anstränga sig i skolan:

För många elever är det så att, lärarna är schyssta mot mig, jag är schysst tillbaks, och på vilket sätt kan jag vara mest schysst tillbaks mot lärarna? Jo, faktiskt genom att arbeta på lektionen och göra så gott jag kan. Det, det... Om, om dom har en positiv inställning till skolan och att dom tycker det är roligt att gå till skolan, att dom känner att folk, att folk bryr sig om dom på skolan. Så har ju vi vunnit hälften. Naturligtvis når vi inte alla, att alla arbetar jättebra, men jag tror att fler arbetar bra genom att, ja, jag har rätt schyssta lärare, dom ställer krav på mig, hårda krav, ställer jättehårda krav på våra elever, att dom ska arbeta. Men det, men det dom allra flesta av eleverna gör mycket, dom kämpar på.

Hedvig tycker att det är viktigt att arbeta med gruppklimatet och att det ofta finns sociala orsaker bakom sviktande kunskapsresultat:

Jag tror absolut att man kan jobba med både och, dels gruppklimatet, dels eleven, vad som ligger bakom ett beteende, eller att dom inte presterar i skolan, det. Då kan man botten det i vissa sociala delar som dom kanske har svårighet med eller inte riktigt hittar sin plats i klassen eller nånting. Och det påverkar så otroligt, så att jag tycker att man, tittar man på det så har man nytta av det kunskapsmässigt också just det här bemötandet, det är ju otroligt viktigt tycker jag.

Det återkommer i flera intervjuer att även dessa skickliga lärare upplever att det är en utmaning när de vill undervisa hela elevgruppen i en sammanhållen lärmiljö. Hedvig ger uttryck för att en professionell lärare erbjuder undervisning som inte exkluderar:

Alla elever är ju olika så att man kan ju inte ha allting som är samma för, för alla elever, så det måste ju ändå vara dom här specifika insatserna, eller åtgärderna eller utmaningarna som man får beta ner för varje elev så att dom har nånting att jobba emot. Och det är väl det som är dilemmat många gånger som lärare då man är ensam i en klass att man ska ha, lägga undervisningen på en viss nivå, men alla ska kunna följa den utifrån där dom befinner sig. Men det är ju det, jag tycker ju att det är mitt jobb som lärare att göra det i den största mån som jag kan göra det.

Likvärdighet är inte att göra lika. Med olikhet som norm innebär likvärdighet snarare att behandla rättvist, men olika efter behov. Hedvig menar att de i klasser på skolan nu "pratar öppet kring att vi är alla olika". Det gäller att medvetet arbeta med att både inför eleven själv och inför klassen lyfta de elever som har det svårt. Här handlar det om att det didaktiska och sociala ledarskapet krokar i varandra. Att i en klass med olika kunskapsnivåer och tilltro till sina förmågor gäller det att aktivt skapa en lärmiljö präglad av tolerans och förståelse, vilket kräver arbete och ledarskap:

Den får man jobba medvetet med och man får vara väldigt observant så att det inte blir någon jämförelse, så den, den måste man jobba medvetet med i dom flesta klasser som jag har haft

M: Hur gör man det då?

Nej, man, man, självklart pratar man med eleven vad som är okej och att dom tycker att man säger och nåt, vissa saker får man ju stämna av med vårdnadshavare också, men att, från enkla saker som att varför vissa får sitta inne på rasten nån gång då och då eller en dag, det kan ju få andra elever att bryta ihop emellanåt, men då förklarar man, just idag så behövde hon det för hon var ledsen för det eller han behövde det för att han hade glömt sina stövlar, det kan vara enkla, enkla saker. Men det kan ju också vara att, att man hindrar den här hetsen att jag har skrivit så långt, jag har räknat så långt i matteboken utan man får hela tiden, ja fast det är ju inte flest sidor, det är inte den som, som lyckas bäst eller får högst betyg, utan det är ju den som kan det, att man hela tiden värderar det dom gör och på vilken nivå, så vi har väl varit rätt öppna med det, liksom att diskutera och visa upp varandras saker som har varit bra istället för att jag ska ge ett exempel om vi håller på med någon uppgift, så har jag bett att få låna en elevs istället, och prova olika...

M: Och då ser du till att det är olika elever liksom...

Ja och särskilt dom som har det lite svårt ibland, just dom som kanske har svårt att komma in i klassen, att man, man lyfter dom, så att man måste jobba medvetet med det

Flexibel organisation

En återkommande diskussion om inkludering är graden av rumslig inkludering. När inkluderingskapaciteten inte räcker till kan det vara en mödosam process att genom ledarskap, organisationsförändringar och fortbildning förbättra den ordinarie undervisningens didaktiska och sociala kvaliteter. En inte ovanlig väg att gå är istället att skapa särlösningar där barn i behov går i särskilda grupper. En uppenbar risk i det senare fallet är att en situation uppstår där särlösningarna blir många och resultaten låga, så som Essungaskolan hade det innan sin stora och förbättring som krävde en synvända (Persson & Persson, 2012). En risk med särlösningar är att de tenderar att bli permanenta. De kan också skapa inlåsningseffekter och misslyckas med att förbereda elever för att ingå i ordinarie undervisningssammanhang. Eftersträvansvärt är därför att finna flexibla lösningar. I den förra rapporten talade jag om inkludering som ett stresstest för en flexibel organisation. Om lärmiljön ska ha hög inkluderingskapacitet krävs också flexibilitet i lärarens ledarskap och undervisning.

Johanna har särskoleintegrerade elever, elever som har lätt för sig i skolan, elever med olika religioner med mera. Jag frågar henne hur hon kan lyckas när eleverna är så olika. Hennes svar tyder på att förhållningssättet är avgörande. Det kräver dock att Johanna har goda relationer till elever, kollegor och till specialpedagog. Det finns hela tiden ett "vi" i hennes svar som gör att hon klarar höga krav och att vara flexibel:

Det är, det är tufft, det är tufft, det är tufft men det är spännande, det är oerhört spännande därför det kräver utav dig som pedagog att du måste alltid tänka till, vad har du för förhållningssätt, hur bemöter du eleven, hur har du, hur har du, och ha, och framförallt också det här öppna samtalet med andra kollegor i arbetslaget, så vet jag att, oj, den här eleven mår inte sådär jättebra eller den här eleven har svårigheter med det här, alltså att vi hela tiden har ett levande samtal runt klassen för det är då man också hinner, för kommer någon lärare till mig och säger, du, du vet att nu, nu har han precis haft ett prov här och det gick inte alls bra, så han är lite orolig, bra, då kan jag, när jag träffar eleven, säga men du, tråkigt, men du vi kan ju fixa så att du gör, du kan testa om det hos mig, sitta och prata med mig och så kan du göra det på svenskan så kan vi ju

förklara det, då har vi tagit ner den orostanken, så det är mycket att vi måste ha ett bra samarbete, sen har vi jättebra specialpedagoger också.

Inkludering innebär att bygga undervisning och strukturer utifrån elevens situation. Christer förklarar sin skicklighet på inkludering med att han är del av ett arbetslag. Att inkludera är något de gör tillsammans:

Och jag tänker, jag har det som utgångspunkt, hur vi inkluderar våra elever tillsammans.

Skickliga lärare är flexibla i att variera sin lärarroll: Benjamin varierar sitt ledarskap och arbetssätt efter hur olika klasser fungerar:

Det handlar framför allt om arbetssätt, att vissa klasser behöver mycket mer av mitt ledarskap, att det är jag som liksom hela tiden håller i liksom nästan varje minut utav klass, av lektionen, inte att jag håller föreläsning hela lektionen men att jag styr upp varje, liksom, nästan minutmässigt, sådär att nu är det den här aktiviteten, och fyrkantigt liksom, medans andra klasser faktiskt kan ha det på ett annat sätt, med, med mera gruppdiskussioner och där det finns ett arbetsområde som kanske inte är tydligt när det ena övergår till det andra, utan att det finns en frihet, det kan vara skillnader i examinationsönskemål också, hur, alltså hur man ska, hur ska vi mäta måluppfyllelse det kan se olika ut också, i flera klasser behöver jag ha olika typer av muntliga avstämningar och andra kan jag ha skriftliga på ett annat sätt.

Intervjuerna pekar mot det något paradoxala förhållandet att det krävs planering, ordning, struktur och trygghet för att flexibiliteten ska bli gynnsam för alla elever. Tryggheten består inte bara i att eleverna genom bra instruktioner vet vad de ska göra, eleverna behöver också vara socialt trygga med varandra. Pernilla synliggör att trygghet i gruppen möjliggör ett mer flexibelt arbete för att även enskilt möta de särskilda behov som vissa elever är i. Hon berättar om ett tillfälle då hon lämnat klassen med en elev:

Yes vad skönt, för då vet jag att lämnar jag dom då vet dom vad dom ska, då är dom så pass trygga i det vad dom ska göra.

Benjamin, som arbetar med elever i högre åldrar, ger röst åt att enbart rumslig inkludering är normativt och otillräckligt, och att en flexibel organisation kan vara viktig:

Vi behöver ju ha en flexibilitet i organisationen för att vi måste också vara ärliga med att det, en lärare som ska möta 27 elever kommer kanske inte kunna möta alla dom behov och som finns hos individer i en klass och det, ibland kan ju jag tycka att inkluderingen, alltså inkluderingen blir ett självändamål som kanske motverkar sig själv i vissa hänseenden, där man tänker att god inkludering det betyder att man faktiskt har alla eleverna på ett och samma ställe, samma fysiska miljö med samma lärare för att då pekar vi inte ut någon och då, då har vi lyckats på nåt sätt, att man, att man gör saker för att visa på att nu, nu har vi lyckats med inkluderingen medan man kanske i själva verket gör precis tvärtom, motverkar inkludering.

En utökad lärmiljö som överskrider klassrummet

Den mellanväg mellan enbart särlösning eller ständig rumslig inkludering i helklass som denna undersökning kan belysa är att skapa en flexibel organisation med lärare som är lyhörda och flexibla i sina arbetssätt. En sådan organisation innebär att den gemensamma lärmiljön kan sträcka sig utanför

klassrummets rumsliga begränsning. Samtidigt får samtliga elever genom didaktiskt ledarskap den undervisning de behöver för att utvecklas maximalt, och vilja och socialt ledarskap lyckas med att minska särlösningens inläsningseffekter.

Den vanligaste formen av flexibel organisation som framträder i intervjuerna är när de rumsliga förutsättningarna rymmer grupprum. Detta har ovan beskrivits under rubriken ordning och flexibilitet. Här framgår att en lärare har grupprum, men i stort sett väljer att inte använda det. En lärare använder istället ofta grupprum, korridor och andra tillfälligt lediga klassrum allt eftersom behov uppstår. En lärare har tvålärarsystem då även en fritidspedagog arbetar samtidigt i klassen och använder sig då mer konsekvent av möjligheten att arbeta i halvgrupp. Det framgår att det är hon själv som ansvarar för planering och undervisning och att fritidspedagogen oftast tar hand om mer praktiska undervisningsmoment.

Benjamin har tidigare erfarenhet av att utagerande elever hamnat i särlösningar som blivit permanenta och att detta inte blivit någon bra lösning. Nu beskriver han en mer flexibel lösning där en elev i stort behov av konstant återkoppling i matematik ofta går till den enhet som ligger centralt i skolan där speciallärare och specialpedagog finns. Ibland finns istället en extra personal i Benjamins klassrum och ibland är det Benjamin själv som träffar eleven enskilt för att ge henne den tid hon behöver. Han ser kommunikation som avgörande för att särlösningen inte ska permanentas och ser det sociala ledarskapet i form av bemötande av eleven som viktigt för att eleven ska kunna vara i den ordinarie helklassen.

Hedvigs elever arbetar ofta i olika rum. Hon är väl medveten om risken att särlösningar blir stigmatiserande och värnar dessutom det demokratiska uppdraget vilket förklarar att hon föredrar att grupper av elever är blandade. Inkludering handlar för Hedvig om att anpassa undervisning efter alla elevers behov. I sitt didaktiska ledarskap väljer hon att ha gemensamma instruktioner och genomgångar och genom relationellt ledarskap styr hon gruppssammansättning och hur rummen används. Genom planering och uppdelningen i grupper möjliggör hon även att lägga mer tid på de elever som är i behov av det och att under perioder arbeta med extra anpassningar:

Jag brukar tänka så, man kanske har en gemensam genomgång först, och sedan så brukar vi dela upp oss så att man är i olika rum och det kan vara, blandade nivåer på, på vad eleverna har med sig, eller vad dom behöver stöd i, jag tror inte alltid det är bra bara att ta dom som behöver mycket stöd i en grupp eller att dom som bara behöver utmaningar för att jag tycker ändå att barn lär sig så bra av varandra, och dom behöver förebilder, och då tycker jag att det bra om man blandar grupperna så mycket som möjligt. Så det, det som handlar om att vi delar upp dom egentligen det är ju att för att man ska få mer tid med varje elev, och att det ska bli lugnare i klassrummet. Så det handlar inte alltid om att, att just dom eleverna ska få det stödet, eller att den gruppen av elever behöver extra mycket hjälp, men det handlar om att jag som lärare har färre elever att, att hjälpa under tiden vilket gör att jag kan ge ett mer, bättre individuellt stöd för dom, så, så brukar vi dela upp dom, så mycket som möjligt, och det är inte några konstanta grupper, utan dom, dom kan skifta, beroende på så att alla får vara den, för att alla, mina elever i varje fall, tycker ju om att sitta i grupprummet, till exempel, där det är väldigt få elever, dom tycker det är skönt och dom tycker det är lugnt och dom ser det, och då vill jag ju att alla ska kunna göra det så att jag har väldigt, väldigt sällan få grupper, jag har en grupp nu som har extra anpassningar i läsning, då jobbar vi bara med dom under en kort period, för att se om dom kan få upp läshastigheten eller knäcka läskoden överhuvudtaget, men annars så har vi väldigt få konstanta grupper utan vi blandar dom.

M: Ofta finns det ju elever som är i olika svårigheter, att dom är ganska långt ifrån att nå målen och sådär. Hur, hur tänker du kring just dom?

Jag tänker precis som jag tänker kring dom andra att dom, jag, jag behöver anpassa mitt material och min undervisning så att det eleven får det den behöver, sen vilken nivå det är på, det, det får man ju hitta, lika väl som att jag behöver anpassa för den som behöver mer utmaningar, så behöver jag anpassa för den eleven som har svårigheter, och sen tänker man väl lite extra kring den, hur man ska kunna nå den, för att det är ju ingen idé att sätta en, en mattebok med för svåra uppgifter om inte den eleven klarar detta riktigt ännu, så att, men det innebär inte att, att den här eleven blir den som får sitta i grupprummet automatiskt, den kan lika väl få vara kvar i klassrummet, så det är inte så att dom som har det svårast behöver lämna klassrummet, tycker inte jag, hos oss, eller jag, vi gör inte det, när vi jobbar ihop.

Det relationella ledarskapets betydelse vid särlösningar

Det är slående i intervjuerna att lärarna ofta använder uttrycket "mina elever". De vill själva lyckas med alla elever. Hedvig gillar när grupperna av elever är blandade. Hon säger exempelvis att hon inte vill att elever lämnar klassrummet för att undervisas av speciallärarna. Hon vill inte att de ska arbeta med "mina elever":

Jag är ju den som känner dom bäst och vet vad dom behöver, sen behöver jag stöd för att jag ska kunna bedriva en bättre undervisning. [...] men sen kan jag också säga om det är ett barn som mår bra av att ha lite mer enskilt eller annan undervisning, ja men det är ju en annan sak, men jag är inte för att en speciallärare ska sitta med en grupp elever och hjälpa dom.

M: Varför inte?

Dom kan ju få sitta med vilka elever som helst, men inte det här som man har haft tradition många gånger det här att man, man tar dom som har det svårast, att dom som ska lämna klassrummet och få sitta i en mindre grupp, jag och specialpedagogen här vi har jobbat på ett helt annat sätt när vi hade läsgrupp ihop.

Det relationella ledarskapet visar sig vara av stor vikt för att minska särlösningens inlåsningseffekter. Pernilla arbetar på en skola där det finns en flexibel grupp som kan möta elever i behov av stöd. Hon har ett starkt etos och uttrycker genomgående i intervjun vikten av inkludering. Hon har blandade känslor inför lösningen med att en av eleverna får undervisning i den flexibla gruppen då hon säger att hon helst vill ha "mina elever" och själv vill kunna möta deras behov. Erfarenheterna av den flexibla gruppen har dock varit goda. Eleven har fått avsluta dagen med att känna "Yes, det här har varit en superbra dag". Värt att notera i citatet nedan är hur viktig kommunikation med eleven har varit och att det varit viktigt att övergångar skett succesivt:

Ja, jag har en elev som går dit och, det, det har faktiskt gett honom möjligheten att, få möjligheten att lyckas på ett annat sätt måste jag faktiskt säga, för i början när jag kom, det blev ju väldigt så här för den här lilla, den här eleven att det var mycket blandade känslor för honom med för han var ju van vid en elevassistent och plötsligt så var ingen där, och den här eleven behövde hjälp både inne och ute, mycket ute, där det blev mycket bråk, och då fick han, då fick han möjlighet att vara där i början en liten stund och sedan så har vi, successivt bara plockat in mer och mer att han är här då, men i början var det att han att han fick vara, starta lite där, för att få landa, och sen så skapade jag, under den tiden skapade jag en relation till honom, lärde känna honom, jag

har varit nere ibland, har det varit så att jag har lämnat den här gruppen och gått ner till honom, det är ju andra elever där också, och haft lektion med honom och pratat hur det är med honom, bara pratat med honom, men hur som helst, jag har hunnit, jag fick skapa en relation till honom, och sedan nu är han, han kom, han är ju här mer och mer, men hur som helst så var det väldigt jobbigt för den här eleven med kompisar, det var väldigt många barn som var rädda för honom, och, ja, han, han hade ingen riktigt, och nu då när han fick starta där nere och komma upp, börja så, bara plocka upp honom vissa lektionspass, då fick han möjlighet att vara här och känna att jag lyckades, det här gick bra, det här har jag gjort och det har varit jättetrevligt och bra, så det har faktiskt, faktiskt resulterat i att han har, fått följa med kompisar hem, det har inte funnits på kartan tidigare.

En förutsättning för att det i detta fall blivit så lyckat är troligen hennes starka etos för inkludering och hennes relationella ledarskap. Hon vill verkligen att eleven ska känna sig välkommen i den ordinarie gruppen och hon vill egentligen inte lämna ifrån sig "sin" elev.

Jag tror att det är, jag tror att han och jag, på grund av att han och jag har fått en väldigt bra relation, jag tror att han är ganska trygg i mig faktiskt, sen så tror jag faktiskt att det beror lite på att jag är väldigt öppen, alltså att jag inte, du, kom, kom hit, var här med oss, vi gör massa roliga saker, vi ska göra detta, jag träffar honom varje dag vid lunchen om inte jag har stött på honom innan, nu ska vi göra det här och vi ska göra det här, kom du, ja jag kommer säger han då. Jag tror det är för att jag har varit öppen och, visat väldigt tydligt att jag vill, jag vill ha dig här, ibland han har sagt, nej jag vill inte, då har man ändå försökt också, men är du verkligen säker, vi ska göra det här, nu vill jag nog nästan ha dig uppe.

Genom socialt ledarskap arbetar hon hårt både med eleven och gruppen för att det ska fungera när eleven kommer från särlösningen till den ordinarie gruppen och genom didaktiskt ledarskap erbjuder hon en undervisning med låg tröskel. Genom etos och god kommunikation med särlösningen blir flexgruppen snarare en utökad ordinarie lärmiljö än en särlösning:

Han är häruppe titt som tätt, han väljer själv, vill han vara häruppe när det är sagt att kanske ska vara därnere, då får han komma upp, det är inget, vi har öppna dörrar. Säger inte nej utan det är, då kommer han så att det är egentligen när han känner sig redo, så.

Extra anpassningar

När extra anpassningar görs är läraren beroende av organisationens stödkedja, då dessa anpassningar per definition innebär något annat än det som läraren redan själv försökt. Mot bakgrund av förtydligande i skollagen 3 kap § 8 skriver Skolverket (2018) att extra anpassningar är helhetsinsatser som skolan gör först när läraren efter åtskilliga försök att anpassa undervisningen, många samtal med eleven, samtal med föräldrarna och råd från kolleger ändå står inför faktumet att en elev riskerar att inte nå kunskapskraven.

Att lärare lämnas ensam i inkluderingsuppdraget kan formuleras som att stödkedjan brister i sin första länk. Pernilla menar att dokumentation inte hjälper: *"Ibland så känns det som att det är fina ord man skriver och sen så händer ingenting"*. Daniella för fram att för henne är extra anpassningar *"bara papper"*. Det hon avser med detta är att det inte hjälper att skriva ner det och att det handlar om brist på resurser:

Vi har inga resurser, vi kan inte skriva det, och då står du där själv ändå och ska göra nånting som är bra för eleverna. [...] Jag ser ju det, jag behöver inte ha det nedskrivet, jag vet att den här personen har dom behoven, så då gör jag ju så för den personen.

Jenny är mer positiv till hur extra anpassningar görs då de på skolan har ett särskilt formulär som bestämmer ansvarig och som ger överblick under en tidsperiod av åtgärder:

Vi har ett formulär med liksom, förformulerade anpassningar på ena sidan liksom så kan det stå anpassning i, i rummet, till exempel, att det kan vara, sitta längst fram, kanske, då just för den eleven och så kan det vara, extra tydliga instruktioner, och då kanske man skriver bredvid att, jag ger instruktioner i flera steg under lektionen, att man skriver en kommentar bredvid och så skriver man vem som har ansvar för det, det är oftast läraren då eftersom det är anpassningar som sker i klassrummet, men det kan vara uppläst material också, studiehandledning under en kortare tid för att se om det hjälper och då, då är ju studiehandledaren också en del av den som är ansvarig, och det utvärderas efter fyra veckor, och då ser man var det, var det effektivt, går det åt rätt håll, gör det inte det, ska vi prova nya eller är glappet så stort att det ska gå rätt till en pedagogisk utredning egentligen, men...

M: Är det, är det, funkar det här systemet tycker du? Är det bra?

Ja, jag tycker att systemet fungerar, det skänker en trygghet i att man gör, man gör det man ska göra, sen, sen görs det utan dokumentationen också, alltså, så dokumentationen fyller ju syftet att, bara dokumentera egentligen den, den gör ju ingenting själv, förutom att visa att,

M: Nej det är väl att du sa att man följer upp det efter några veckor där då

Ja precis, att man, ja man har en, en överblick över tidsrymd

M: Ja

Mm, jo jag kan tycka att det, att det är bra

Jenny anser dock inte att extra anpassningar gör särskilt stor skillnad vad gäller åtgärder, individfokus gör ändå att hon gör dessa åtgärder. Däremot ser hon ett värde av att dokumentationen gör arbetet i skolan tydligare för föräldrarna.

Camilla, som arbetar i lägre åldrar, har haft diskussioner i lärarlaget om att erbjuda en allmän undervisning som ger få extra anpassningar. En bred bas erbjuds genom tydlighet och bildstöd som lyfter fram mål med varje lektionspass:

Vi har haft dom diskussionerna också med den där triangeln med att liksom ha så bred bas som möjligt i sin allmänna undervisning så att det blir så få extraanpassningar som möjligt, att använda mycket bildstöd och vara tydlig på tavlan och... Visa tydligt alltså, jag har ju en sån, sån här Classroom-screen som man kan ha när dom kommer in efter rasten, att jag skriver liksom information som jag vet att dom kommer fråga för att det inte ska bli tusen frågor... Ja, nej men till exempel, sätt dig på din plats och läs en stund tills alla har kommit in, vi ska jobba med NO och idag slutar vi, för det är alltid det här när, liksom, alltså som bara blir oro i lägret liksom och som inte är bra för dom barnen som, som har lite extra behov av att det ska vara lugnt och skönt och tydligt, och jag ska veta vad som gäller. Så har jag bara igång den att dom ska, dom vänjer sig vid det att, att alltid när kommer in, om det är på morgonen eller efter rasten eller nånting

M: Så varje lektionsplanering så är det här förberett då?

C: Ja, ja och inga detaljer, men bara att det här vill jag att du gör just nu, och det här är det vi ska jobba med, och den här tiden går vi och äter, eller, den tiden börjar musiken, eller alltså det som är häpnadst...

Johanna undervisar i helklass men gör extra anpassningar med enkla medel som ökar tydligheten:

Extra anpassningar är ju till exempel dom här färgade mapparna, att man kommer ihåg, för även om jag inte riktigt kan läsa schemat så vet jag att den här var gul och den ska jag ha med mig och den var viktig, vi har, jag har bland annat också en timer, för vissa elever, vissa elever måste få hjälp med att avsluta en lektion, så att jag kan ju ha en timer där det står, så säger jag så här, pang, nu är det, nu är det femton minuter kvar, för en viss elev kan det bli jättesvårt att börja titta på klockan hela tiden, men vadå, när är femton minuter, vad är femton minuter, hur mycket är femton minuter, så då vet dom att, då har jag satt en liten markering, nu så är det fem minuter kvar, och när den har kommit upp till den gula pricken, då vet ni att det är då vi stänger ner allting, vi stannar av, vi lyssnar vi planerar till nästa lektion, och då lugnar det ner eleverna ganska snabbt för även om jag inte kan språket då förstår jag, aha, det händer nånting vid den där gula pricken, och om jag har ett funktionshinder, som till exempel ADHD, då känns det väldigt skönt att veta exakt vad som gäller.

Benjamin vittnar om att många lärare upplever det som administrativt bökigt att genom blankett formalisera extra anpassningar. Han vet att många extra anpassningar görs men dokumentationen och att dela kollegialt brister, vilket gör det till en fråga om lärares professionalism:

För det skall dokumenteras, och det görs inte i den meningen och det, nånstans så tappar vi liksom professionalismen i liksom att hjälpa varandra med att ge dom här nycklarna för många utav oss har ju nycklar i liksom hur vi ska lyckas med en elevs behov av att nå målen, så att, vi är för mycket ensamgeneraler liksom i det arbetet att själv nysta och dra och fundera på och prata med eleven, det, vi hade kunnat vara mycket mer effektiva i det arbetet.

Camilla menar att det lite ovanligt att arbeta med extra anpassningar och inte alltid klar vad som är en extra anpassning och vad som är vanlig undervisning, men det har kommit en blankett som ska användas:

Ja, alltså, vi har ju ett ganska, det är ju ett ganska nytt, alltså man pratar om det på ett ganska nytt sätt och även här på skolan har vi fått nu, den här ska du fylla i kring dom extraanpassningar du gör och sen ska vi lyfta det på A-lag då, men då ska man lyfta, och sen skriva, det ska vara ett levande dokument, att nu kanske det inte behövs extraanpassningar på det här barnet längre, eller fast nu har det här dykt upp på den eller så där, men det är ganska nytt så jag känner själv att jag ligger efter lite i att fylla i dom, för ibland är man lite sådär själv. Vad är det jag gör egentligen som är en extraanpassning och det är lite det som vi pratar om, att jag har ljudnivåer på tavlan eller att jag har ett dagsschema är inte en extraanpassning utan det är ju nånting som jag gör för en enskild elev och då, då kan jag själv också bli osäker, jag vet att jag går in och tar extra genomgångar med flera stycken och att man har lite orken tryter-pepp eller nån liten bakficka-grej som man kan ta fram eller, vad kan det vara mer, ja, hjälp på traven, jag skriver några ord för dig, eller vad det nu kan vara, det är väl egentligen det som jag gör, sen vet jag att många har, ja men den här eleven behöver ett schema på bänken eller kommer in 20 minuter före dom andra på morgonen och så går vi igenom dagen, det kommer hända först, och sen kommer det och sen kommer det, och jag gör inte det i den här klassen men det är ju sånt som, som jag ser som kan vara en extraanpassning, kanske är...

Andra lärare för specialpedagogen på tal när det handlar om att dokumentera, och att de då får hjälp av specialpedagog med formuleringar. Flera av de intervjuade lärarna talar om extra anpassningar som något de redan gör i klassrummet eller i form av tätare kontakter med elever eller föräldrar. Dokumenteringen upplevs överflödigt och anpassningarna beskrivs som handlingar som "är naturliga att göra" eller som "en naturlig del av undervisningen", som schema på tavlan, placering i rummet och liknande. Måhända är detta en syn som har med urvalet att göra. De som intervjuats är skickliga lärare som redan har en hög lägstanivå som minskar behovet av extra anpassningar.

IKT kan också vara en resurs i undervisningen vid extra anpassningar. Jag säger till Johanna, som arbetar i högstadiet, att jag även vill fråga om extra anpassningar. Hon börjar direkt tala om IKT och det digitala läromedlet Digilär som kan användas för att minska och öka hastighet på tal och för att ta ut ord till ordlistor:

Extra anpassningar? Det kan vara iPads, det kan vara dator, vi har ju börjat nu med nånting som heter Digilär, och det kanske du känner till?

Ett annat exempel på extra anpassning är när Camilla lät en ung elev använda iPad att skriva på när han hade svårt att hålla handen rätt när han skulle skriva, hängde upp sig på det och fick svårt att gå vidare i matematiken:

Jag hade en elev förra året som, den anpassningen har vi kunnat ta bort men då var det otroligt jobbigt i matteboken just det här att, att skriva när det blir en böj i mitten, liksom att det var svårt då med handen och att forma siffror och allting så då fick den eleven arbeta på iPaden istället, alltid, så fort vi hade matte, och då blev det liksom ett sånt lyft med matten att det var roligt plötsligt, och sen nu när vi började trean så har jag avvaktat lite och det har inte kommit som ett önskemål utan det har gått bra att arbeta i boken så då har jag gör vi inte det längre, men det var nånting som funkade.

Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet

Enligt Skollagen 1 kap. 5 § ska såväl undervisning som utbildning vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Med ett mer vardagligt språk blir frågan att ställa 'hur vet du det'? Skolverket poängterar vikten av ett forskningsbaserat arbetssätt. Detta arbetssätt grundas i ett vetenskapligt förhållningssätt, en undersökande kultur där praktiken grundas i bästa tillgängliga kunskap som kan komma från akademisk forskning eller från beprövad erfarenhet.²⁵ Göteborgs stad har som ambition att ytterligare utveckla en skola på vetenskaplig grund genom att förbättra det stöd som ges (Göteborgs stad, 2018a). Ytterligare ett sätt är att genom samverkan och ULF-avtal göra praktiska forskning till en naturlig del av verksamheten (Göteborgs stad, 2018b).

Jag har i intervjuer specifikt frågat om de på skolan har sätt att utveckla beprövad erfarenhet. Däremot har jag bara indirekt frågat efter vilken vetenskaplig grund de lutar sig mot, eller efter vetenskapligt förhållningssätt som har betydelse för arbetssätt.

Möjlighet att ta upp vetenskaplig grund har funnits när jag frågat hur de ser på styrdokument som grund för inkludering, vilket utvecklingsarbete som bedrivs, vart de vänder sig i inkluderingsfrågor, om de utmanas i att betrakta sin praktik, om det finns en fortbildningsplan och vilka de största framgångsfaktorerna är. Vetenskapligt förhållningssätt och arbetssätt kan också visa sig i frågor om

²⁵ Skolverket. *Forskningsbaserat arbetssätt, några nyckelbegrepp*. Hämtat 8 november 2018 från: <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/forskningsbaserat-arbetssatt/forskningsbaserat-arbetssatt-nagra-nyckelbegrepp>

hur de får kunskap om elevens perspektiv, vilka lösningar som har störst betydelse, om de har beprövad erfarenhet och om lärare omprövar insatser gemensamt och vet att insatser fungerar.

Mot ovanstående är det intressant vad som *inte* sägs i intervjuerna, i närmare 200 sidor transkriberad text. Ingen av informanterna använder ordet 'vetenskap' i intervjuerna. Camilla är den enda läraren som använder ordet 'forskning' i intervjun. Hon framstår som mycket intresserad av att lära sig mer i yrket då hon följer pedagogiska sajter och forum på Facebook. Hon talar om kooperativt lärande med stor entusiasm och har tagit med sig att metoden är forskningsbaserad:

Jag försöker ju att följa då, det här är ju också forskningsbaserat och finns ju, alltså skola efter skola vittnar ju om bättre resultat på olika nivåer när man jobbar så här, [...] Det har verkligen förändrat min syn och sen, vill jag gärna, även i andra grejer, men jag tycker att allting går in i det, så nu när vi går specialpedagoglyftet så ser jag ju bara kooperativt lärande i allting jag läser, att jag kan se det överallt, överallt pekar forskningsresultat på att jobba i grupp, att jobba med samarbete på olika sätt, att, att barnen är lärresurser för varandra, allt det där som jag också tycker, tror på, ser jag i alla sammanhang nu.

Beprövad erfarenhet

Ingen informant ger uttryck för att det pågår ett systematiskt arbete kring inkludering där dokumentation sker och där det benämns som att beprövad erfarenhet tas fram.

Benjamin ser extra anpassningar som åtgärder som läraren ska ta till när risk finns att kunskapskraven inte nås. Att extra anpassningar inte dokumenteras ser han som att professionalismen tappas, då det inte skapas kollegial beprövad erfarenhet kring vilka insatser som fungerar:

Jag vet ju att det sker ju en mängd extra anpassningar, men så har vi ju då problemet med hur dokumenterar vi det, och, för det skall dokumenteras, och det görs inte i den meningen och det, nånstans så tappar vi liksom professionalismen i liksom att hjälpa varandra med att ge dom här nycklarna för många utav oss har ju nycklar i liksom hur vi ska lyckas med en elevs behov av att nå målen, så att, vi är för mycket ensamgeneraler liksom i det arbetet att själv nysta och dra och fundera på och prata med eleven, det, vi hade kunnat vara mycket mer effektiva i det arbetet [...] sen sker det många fantastiska saker i klassrummet, men, men varför kan vi inte använda det då, varför kan vi inte använda det och bidra i kollegiet med vad det är man faktiskt lyckas med, det blir så svårt att få till den typen av informationsutbyte om vi inte jobbar med det systematiskt.

Diskussion

I denna avslutande del diskuteras vad studiens resultat betyder. Diskussionen kretsar kring lärarskicklighet i sammanhållen lärmiljö och vilka stödjande villkor som behöver föreligga för att göra inkludering möjlig.

De verktyg som skickliga lärare använder sig av är var för sig bedrägligt lätta att förstå. Att observera skickliga lärare är som att se en skicklig bollspelare. Många saker sker samtidigt och det är inte bara svårt det de gör, de gör det dessutom i hög fart.

Skickliga lärare har höga förväntningar på vad deras undervisning ska åstadkomma och de har hög tilltro till elevernas förmågor och utvecklingspotential, oavsett elevens prestationsnivå.

Informanterna i denna studie är utvalda för att de av rektorer anses vara särskilt skickliga på att arbeta inkluderande. Det bestående intrycket efter att ha genomfört denna studie är att skickliga lärare verkligen *vill* lyckas med *alla* elever. De intervjuade lärarna har ett *etos* som uttrycker stark vilja att lyckas med de elever som är längst från målen. För att lyckas med detta ifrågasätter de sin egen undervisning och lägger ner mycket arbete på att genom välplanerade lektioner erbjuda undervisning som gör inkludering möjlig.

Lärarna vill verkligen arbeta som lärare. Denna vilja hämtar kraft ur glädjen av att undervisa. När jag i slutet av intervjun frågar Johanna om det är något hon vill tillägga säger hon: *"Jag älskar mitt arbete"*. Hedvig lyfter fram att arbetet innebär att hela tiden lära sig, och att lockelsen också ligger i att få vara med när eleverna lär sig: *Jag har en årskurs ett nu, när dom knäcker läskoden, det är det mest fantastiska man kan vara med om som lärare, det tycker jag är helt otroligt, det är så kul, en helt annan värld öppnar sig för dom.*

Dessa lärare känner stort ansvar inom det handlingsutrymme som de direkt kan påverka, vilket kommer till uttryck när de talar om *"min undervisning"*. Engagemanget visar sig när de med eftertryck talar om *"min klass"* och *"mina elever"*. Lärarna som arbetar i skolor i socioekonomiskt underprivilegerade områden ger uttryck för en utökad lärmiljö där kontexten har betydelse när de påfallande ofta talar i termer av *"våra elever"* och betonar vikten av att se till *"hela elevens sociala situation"*.

Om vilja, engagemang och ansvar ses som formbara, snarare än som fasta individuella egenskaper, är det för inkludering en angelägen ledarskaps- och organisationsfråga vilka villkor som föreligger då dessa aspekter är framträdande. De som först drabbas när vilja och engagemang inte är på topp är nämligen de elever som är i störst behov.

Att fördjupa de aspekter av undervisningen som presenterats i resultatdelarna fordrar ett krävande och systematiskt arbete med undervisningsutveckling där lärares didaktiska- och sociala verktygslåda förfinas och utökas.²⁶ En fråga för varje skola är därför hur arbetet med utveckling av inkluderande undervisning leds och är organiserat för att skapa dessa gynnsamma villkor. Michael Fullan (2015) betonar här vikten av koherens i en organisation där huvudman, rektorer och lärare har gemensamma kunskaper och pedagogiska insikter. Industrialismen har emellertid lämnat efter sig en mekanisk syn på organisation där metaforer som *"väloljat maskineri"* och *"styrkedja"* blir naturliga. Relationen mellan styrning och professionellt inflytande kan istället ses som mer dynamisk när det finns *"lösa kopplingar"* i organisationen (SKL, 2017b). I det senare blir det mer relevant att tala om stödjande villkor som utgår från elevers behov och villkor för god undervisning.

²⁶ Resultaten finns redovisade i mer koncentrerad form i den inledande sammanfattning, men främst i resultatdelens tabeller på sidorna 19 och 39.

Lärares ledarskap

Lärares agenskap (deras egenskaper och krafter) visar sig i hårt arbete och i handlingskraft. Agenskapet ligger bakom ledarskap och skicklighet där läraren genom god planering tydliggör mål för eleverna och erbjuder explicit undervisning med låg tröskel, vilket ger en bred bas där behovet av individualiserat stöd och extra anpassningar minskar.

Välplanerade lektioner är av stor vikt för att lyckas med inkludering. Av detta följer förstås att det är viktigt för huvudman och för rektor att i sitt ledarskap fokusera lärares planeringsarbete och skapa goda förutsättningar för det.

För att lyckas i den komplexa praktiken krävs förutom socialt ledarskap, kunskap i sitt ämne, i didaktik och om funktionsvariationer ett reflexivt förhållningssätt där den egna undervisningen ständigt ifrågasätts och justeras efter behov och situationer. Lärares ledarskap för inkludering kräver också en organisation för kollektiva reflexiva processer där beprövad erfarenhet skapas i ett systematiskt utvecklingsarbete.

I begreppet lärmiljö möts begreppen utbildning och undervisning, organisationsperspektiv och klassrums perspektiv samt rektors och lärares uppdrag på intressanta sätt. Var ansvarsgränserna går och hur lärmiljön skapas är inte helt lätt att slå fast. Elev- och gruppnivå ligger närmast den undervisning som läraren är ansvarig för, men på organisationsnivå handlar lärmiljön om hela utbildningen som rektor och huvudman är ytterst ansvarig för.

Lärares undervisning 'formas' inte bara av styrdokument, organisation och ledarskap. Lärare har i kraft av sin profession ett handlingsutrymme där de 'formar' genom att ta en aktiv roll i organisationen. En aspekt av lärares ledarskap är därför lärarens roll i organisationen där de i den för inkludering så viktiga närheten till undervisning och elever kan ta ansvar inte enbart för egen undervisning, utan för utbildningen och skolans verksamhet.

Pedagogisk sensitivitet

Ledarskapet växlar smidigt fokus och kombinerar skickligt kunskaps- och socialt fokus. Läraren är med lärandemålen för ögonen både målinriktad och lyssnande. Undersökningen visar att inkludering kräver ett ledarskap med *pedagogisk sensitivitet*, där olika arbetssätt och verktyg provas för att stärka sambandet mellan insats och effekt. Denna pedagogiska lyhördhet ger också möjlighet till snabb feedback och flexibilitet utifrån elevens behov, och inte minst ger den möjlighet till inkludering på elevens villkor.

Undersökningen visar att lärare genom skicklighet, pedagogisk lyhördhet och ledarskap kan göra stor positiv skillnad i att inom ordinarie verksamhet skapa en lärmiljö med hög inkluderingskapacitet. Kunskap om funktionsvariationer är förvisso viktig, men elever är inte sina diagnoser och elever med samma diagnos kan vara mycket olika varandra. Dessutom står elevens behov på komplicerade vis i förhållande till en undervisning som erbjuds och till lärmiljön. I en inkluderande pedagogik ligger därför en induktiv kunskapssyn där du som lärare inte alltid i förväg vet vad som är klokt att göra och det är här som det blir relevant att tala om pedagogisk sensitivitet. De lärare jag intervjuat och observerat föreföll att ha mycket god kontakt med sina elever och var intresserade av hur de tog till sig undervisningen.

Bakom den skicklighet som observerade och intervjuade lärare uppvisar och ger uttryck för ligger mycket tankar och förbättringsarbete förvärvade genom erfarenhet. Att som lärare ha pedagogisk sensitivitet kräver ett reflexivt förhållningssätt där såväl värderingar som den egna praktiken ifrågasätts för att förstå de behov som eleven är i. Pedagogisk sensitivitet kan vara bemötande och

subtil lyhördhet där elever som inte utvecklas maximalt i små vardagssituationer upptäcks tidigt. Men den kan också komma till uttryck i mer formaliserade formativa rutiner och i systematiskt kvalitetsarbete. Gemensamt blir att förhållningssättet är av litet värde om det inte också rymmer beredskap, flexibilitet och kompetens att förändra den egna praktiken genom att anpassa undervisningen efter individens och gruppens behov.

Elever kan medvetet tillåtas vara medskapande och vara till hjälp för att få syn på egen undervisning, men på en väl fungerande skola förekommer samtal om undervisning, pedagogik och sambandet mellan insats och effekt. Undersökningen visar att det finns stor anledning att rikta förbättringsarbete mot att skapa beprövad erfarenhet kring inkluderande undervisning. För att 'beprövad' ska betyda just 'tillförlitlig' krävs att rektor organiserar för ett kollegialt förbättringsarbete grundat i ett vetenskapligt förhållningssätt.

Inkludering i sammanhållen lärmiljö

Läraren är med sin kompetens så att säga sitt eget verktyg för inkludering, och lärare är olika varandra. Verktygen som analysen av intervjuerna gett presenteras därför i form av för inkludering relevanta frågor att ställa sig. Det är också svårt att finna enkla tips och tricks som ger framgångsrik inkludering. Snarare krävs ett mödosamt förbättringsarbete inriktat på undervisning och på samspel mellan olika påverkansfaktorer. Den kanske viktigaste anledning till att samma insats för inkludering kan ge olika resultat är att elevens individuella behov ser olika ut och att ingen klass är den andra riktigt lik. Enskilda didaktiska handlingar får dessutom olika resultat beroende på omständigheter som villkorar lärmiljön som rektors ledarskap, hur skolan är organiserad, hur lärmiljön ser ut eller hur sociala relationer mellan lärare och elever fungerar.

Ovanstående svårigheter att finna 'best practice' vad gäller inkludering bottenar teoretiskt i skillnaden mellan naturvetenskap, och vetenskap med mer samhällsvetenskaplig inriktning. I den senare råder generellt sällan enklare kausala samband mellan orsak och verkan. Dessutom är det vi studerar inte objekt, utan subjekt med individualitet, vilja och handlingskraft.

Det som gör inkludering till en synnerligen komplex fråga i praktiken är inte enbart den enskilda elevens olika och samtidiga behov. Det är heller inte enbart spänningen mellan kortsiktiga och långsiktiga mål, där det som är bra för stunden inte alltid gör att långsiktiga mål nås. Det som verkligen gör frågan om inkludering komplex är att lärmiljön både är en effekt av inkludering och en orsak till att den uppstår. Anpassning av lärmiljön efter elevens behov behöver ske med hänsyn taget till effekter på lärmiljön för samtliga elever samtidigt som den gemensamma lärmiljön är såväl kunskapsmässigt som socialt avgörande för den enskilde eleven i behov.

I resultatsammanställning om didaktisk inkludering föregås punkten individualisering av nio andra didaktiska verktyg som används i hela lärgruppen. Om dessa verktyg används väl i undervisning av hög kvalitet minskar behovet av att individualisera undervisningen och ytterst även behovet av att skapa särlösningar. Didaktisk – och social inkludering kan då först ges en möjlighet att stärka varandra.

Flexibel lärmiljö

Ledarskap som omsätts i undervisning inverkar flerdimensionellt på elevers lärande och på lärmiljöns strukturer i tid och rum, dess relationer och kultur och dess maktordningar. Genom ledarskap lyckas lärarna i hög utsträckning skapa en sammanhållen lärmiljö där det är möjligt att inkludera elever utan att beröva andra elever deras rätt till lärande. Här förstärker didaktisk och social inkludering varandra

så att hög kvalitet och likvärdighet inte motverkar varandra. Lärarskicklighet möjliggör att elever som individer och tillsammans utvecklas så långt som möjligt mot läroplanernas mål. En sammanhållen lärmiljö ger därmed öppningar för hur skolans kunskaps- och demokratiska uppdrag i det dagliga arbetet kan kombineras i undervisning.

Inkludering som innanförskapets förändring

Denna studie om undervisning och inkluderande lärmiljö kan ses i ett större sammanhang av likvärdig skola, jämlikhet och social hållbarhet. Det är en fråga om makt om inkludering inte ska betraktas enbart som assimilation, utan istället som en reciprok process med konsekvenser för alla som ingår i lärmiljön, för verksamheter, ledarskap och ytterst för vårt gemensamma samhälle. När inkludering är något annat än assimilation sker den på elevens villkor i ett sammanhang där olikheter är en tillgång.

Ledarskap för inkludering innebär ett nödvändigt reflexivt förhållningssätt där läraren lyssnar på eleven och försöker förstå de behov som eleven är i. Lärarna i studien har också ledarskapskvaliteten att ta konsekvenserna av den information som lyssnandet ger, och låter undervisning, lärmiljö och organisation påverkas. I den första rapporten om ledarskap för inkludering som hade ett organisationsperspektiv konstaterades att inkludering är ett stresstest för en flexibel organisation. Denna andra studie som är inriktad mot lärares ledarskap visar även den på nödvändigheten av flexibilitet. Inkludering kräver ett ledarskap med pedagogisk sensitivitet, där olika arbetssätt och verktyg provas för att stärka sambandet mellan insats och effekt.

I en lärande organisation som betonar stödkedja såväl som styrkedja (Skolutredning, 2018), behöver elevens situation vara utgångspunkt. Och även om lärarskicklighet är viktigt för att lyckas med inkludering, kan inte lärare lämnas ensamma i inkluderingsuppdraget.

I den ordinarie verksamhetens gränsland

Denna studie pekar främst på hur en väl fungerande ordinarie verksamhet kan bidra till inkludering. Det finns en gräns för när det räcker med generellt god undervisning och stor verktygslåda, och där det krävs speciella kunskaper och insatser för att möta elever med funktionsnedsättningar.

Ibland behöver verksamhet anpassas i så hög grad att den riskerar att inte längre uppfattas som ordinarie verksamhet och elever blir någon annans uppgift. Den ordinarie verksamhetens gränser är en fråga om fysisk rumslighet, men också om skolkultur och etos. Ett resultat som gjort stort intryck på mig är lärare Pernilla vars elev tillbringade sin tid i en särlösning, vilket finns beskrivet i kapitlet relationellt ledarskap med underrubriken 'vilja'. Pernilla såg alltid eleven som "*sin elev*" och ville ha den i "*sitt*" klassrum, och få det att fungera med de andra eleverna. Hon pratade med eleven på raster, hade kontakt med föräldrar och tog varje tillfälle att uppmuntra eleven att då och då komma till hennes lektioner där hennes bemötande var välkomnande och där de andra eleverna var förberedda och lärde sig att leva med olikheter (social inkludering). Hon var även beredd att ge lämpliga uppgifter (didaktisk inkludering). Konsekvensen av hennes etos och ledarskap blir flexibilitet på elevens villkor där den ordinarie verksamheten blir rymlig. Med hennes inkluderande inställning och arbete blir det en mindre fråga var eleven befinner sig när undervisning sker och särlösningens inlåsningseffekter begränsas. Utan detta förhållningssätt uppstår exkludering och barriärer byggs upp.

Enligt diskrimineringsombudsmannen betyder funktionsnedsättning en varaktig nedsättning av en fysisk, psykisk eller intellektuell funktionsförmåga. Bristande tillgänglighet innebär att en elev med funktionsnedsättning missgynnas för att skolan inte anpassar verksamheten. Sedan den 1 januari 2015 fick personer med funktionsnedsättning ett ökat skydd när bristande tillgänglighet infördes i

diskrimineringslagen som en form av diskriminering.²⁷ Elevers funktionshinder får inte innebära att de blir utbildningshindrade. För att tillgängligheten ska öka även för funktionshindrade krävs utöver ett inkluderande förhållningssätt och didaktiskt- och socialt inkluderande undervisning ibland tillgång till ett medicinskt perspektiv och till specialistkunskaper.

Att göra bättre

Att göra det bästa vi kan, kanske inte är tillräckligt. Med fokus på lärande organisation och kompetensförsörjning kan vi inte heller bara göra mer, utan vi behöver göra bättre. Intervjuerna visar att lärarna i studien är nyfikna reflekterande yrkesutövare, och det är ingen tvekan om att de trots eller snarare tack vare erfarenheter vill lära sig mer.

Jag vet egentligen inte om de lärare jag intervjuade har stor kunskap om diagnoser och funktionsvariationer, men undersökningen visar att de var för sig på lite olika sätt är lärare som i ledarskap och undervisning är skickliga på att arbeta inkluderande. Inkludering handlar om kunskap som gör att elevers funktionsvariationer inte kommer som en överraskning för undervisande lärare. Lärare behöver kunskap om vad olika diagnoser och funktionsvariationer generellt innebär för elevers lärande och för deras skolsituation. Det är annars svårt att se den kunskap jag själv saknar, särskilt då elevers behov inte alltid är uppenbara.

En något utopisk idealsituationen är förstås att fullständig kunskap finns i hela organisationen och på alla skolor. Så länge som denna situation inte finns, är möjligheten till kompensutveckling och en fungerande organisation som stödjer läraren i de behov som uppstår av stor betydelse för att möta elevens behov. Det framgår i undersökningen att rektors ledarskap och elevhälsans arbete här är viktiga för att öka kunskapen, men att stödet inte alltid fungerar fullt. Ytterligare en utopisk idealsituation är att resurser för inkludering inte är begränsade. Elever har enligt skollagen rätt till det stöd de behöver, men inkluderingen riskerar att begränsas till det som aktörerna ser som möjligt inom befintliga kunskaper och resurser.

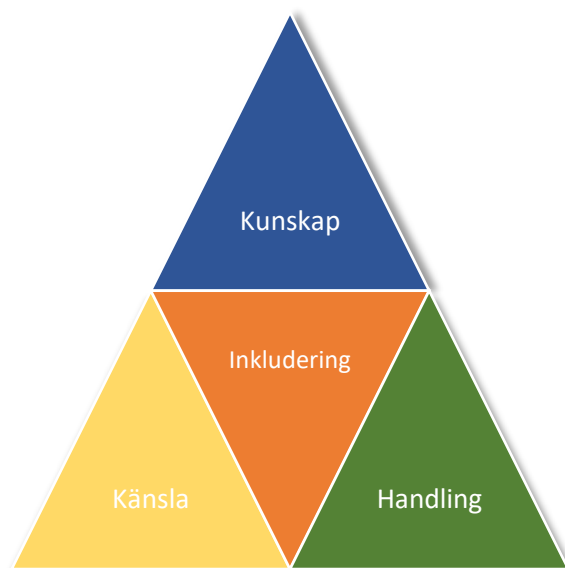
Reflektion om inkludering som känsla, handling och kunskap

Varför blir det inte alltid som vi tänkt, när vi vill så väl? Och varför räcker det inte alltid med mer kunskap? Nedan diskuteras avslutningsvis att inkluderingens ledarskap, lärarskicklighet och inkluderingskapacitet handlar om känslor, handling och kunskap, se figur 2.

I vilken ände inkluderings- och förbättringsarbete bör börja är en svår fråga då dessa dimensioner alla är viktiga, påverkar och förstärker varandra.

Intervjustudien och observationerna visar att *känslor* är ständigt närvarande i inkluderingsarbetet. Här finns exempelvis lärare som ibland känner sig otillräckliga, som tycker om besvärliga elever, känner tilltro till förmågor med hopp om god utveckling och har förmåga att knyta

Figur 2 Inkluderingens dimensioner



²⁷ Det kan handla om elever med rörelsehinder, elever med synnedsättning, elever med allergier, elever med dyslexi eller elever med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar som autism eller ADHD.

an till oroliga elever som blir trygga. Jag menar att det är viktigt att erkänna att inkluderingsarbetet väcker känslor, och att de reaktioner som eleven väcker ibland kan hindra inkluderingen. En sådan förklaringsmodell har sin grund i ett psykodynamiskt perspektiv där anknytning och emotioner är orsak till kognitioner och handlingar. Känslor som inte via förändrade tankemönster omsätts i handling kommer dock knappast att leda till ökad inkludering. Inkludering ger en stark känsla av att lärarjobbet är viktigt och är en källa till arbetsglädje. I figur 2 är inkludering illustrerad med guldfärg, då denna känsla är guld värd. Men inkludering är inte lätt, så hur skapar vi i högre grad en tillitsfull skolkultur där lärare konstruktivt diskuterar sina frustrationer och lär av sina misslyckanden?

Pedagogiska handlingar som ger didaktisk- och social inkludering finns väl beskrivna i rapporten. Att börja med att förändra *handlingar* och låta dessa förändra tankar och känslor är ett perspektiv som har sin grund i ett beteendeperspektiv. Här finns troligen en stor skolförbättringspotential då framgångsrikt ändrade konkreta undervisningshandlingar ger positiva tankemönster och en känsla av att inkludering är möjligt. Men handlingar allena, som inte leder till reflektion och personligt och organisatoriskt lärande, kommer knappast att leda till ökad inkludering. Handlingsdimensionen är i figur 2 illustrerad med grönt för att symbolisera grönt ljus för handlingar som leder till inkludering. Hur förbättrar vi det organisatoriska lärandet kring inkludering så att beprövad erfarenhet skapas?

Kunskaper är en dimension där allt från *kunskaper* om ämnet, didaktik och om funktionsnedsättningar är viktiga delar. En sådan förklaringsmodell har sin grund i ett kognitivt perspektiv där tankescheman är orsak till förändringar i emotioner och handlingar. Emellertid är ökade kunskaper i sig inte tillräckliga om de inte leder till ändrade handlingar. Hur vi tänker kring inkludering är en fråga om kunskap, men också om värdegrund och förhållningssätt. Kunskaperna i sig ger helt enkelt inte långsiktigt hållbara förändringar om de inte känns viktiga och bottnar i ett etos. Vi kan heller inte i en skola på vetenskaplig grund basera inkludering på känslor och godtyckliga handlingar. I figur två är kunskapsdimensionen illustrerad med blått, för att illustrera den intellektuellt kyliga distans som också behövs för att utmana invanda handlingar, känslor och tankar om inkludering. Hur förbättrar vi den organisation som stöder och fortbildar lärarna i de kunskaper de behöver för att lyckas med inkludering?

I en verksamhet med hög inkluderingskapacitet förstärker dessa inkluderingsdimensioner varandra. Då skapas en lärmiljö där social- och didaktisk inkludering i realiteten är sammanflätade till en stark väv, finmaskig nog för att ingen elev ska falla igenom.

Referenser

- Ainscow, Mel. (1998). "Would it Work in Theory? Arguments for Practitioner Research and Theorising in the Special Needs Field." In *Theorising Special Education*, edited by C. Clark, A. Dyson, and A. Millward, 123–137. London: Routledge.
- Andersson Varga, Pernilla (2014) *Skrivundervisning I gymnasieskolan, svenskämnets roll i den sociala reproduktionen*. Doktorsavhandling vid Göteborgs Universitet: <http://hdl.handle.net/2077/37061>
- Andersson Varga P., Staf, S. & Widigson, M (2016) *Att höja kvalitén på undervisningen i underprivilegierade områden*. Hämtad 7 november 2018 från: <https://goteborg.se/wps/wcm/connect/e970c6f4-f728-49da-abe9-44936b3e3bb9/Att+hoja+kvaliten+pa+undervisningen+i+underprivilegierade+omraden.pdf?MOD=AJPERES>
- Archer, Margaret. S. (2000) *Being human: the problem of agency*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Armstrong, F. (2002) The historical development of special education: Humanitarian rationality or 'wild profusion of entangled event'? *History of Education* 31:5, 437-456.
- Bass, Bernard M. (2008) *The Bass handbook of leadership: Theory, research and managerial applications*. Free press, New York.
- Bourdieu, Pierre (1984). *Distinction*. Routledge.
- Bru, Edvin & Stephens, Paul & Torsheim, Torbjørn. (2002). Students' Perceptions of Class Management and Reports of Their Own Misbehavior. *Journal of School Psychology*. 40. 287–307.
- Black-Hawkins, K., & Florian, L. (2012) Classroom teachers' craft knowledge or their inclusive practice. *Teachers and Teaching* 18:5. 567 - 584.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012) *Lärarutbildning för inkluderande undervisning, kompetensprofil för lärare*. Hämtad 2 oktober 2018 från: https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-SV.pdf
- Folkhälsomyndigheten (2014) *Vad är social hållbarhet för oss?* Hämtad 26 juni 2017 från: <https://www.folkhalsomyndigheten.se/motesplats-social-hallbarhet/social-hallbarhet/#Definitioner>
- Fullan, Michael och Quinn, Joanne (2015) *Coherence: The Right Drivers in Action for Schools, Districts, and Systems*. SAGE Publications.
- Göteborgs Stad, Stadsledningskontoret (2016) *Utredning av skolverksamheten inom ramen för stadsdelsnämndernas ansvar*. Diarienummer: 1111/15. Hämtad 26 juni 2017 från: <http://goteborg.se/wps/wcm/connect/6b2f0748-a80e-4448-9cb4-72a21e1f6a61/Skolutrednings+slutrapport.pdf?MOD=AJPERES>
- Göteborgs Stad (2017) *Jämlikhetsrapporten- Skillnaden i livsvillkor i Göteborg*. Hämtad 2 oktober 2018 från: https://www.goteborg.se/wps/wcm/connect/3fe012fe-9367-4bd9-a0e9-52999da2ee7d/J%C3%A4mlikhetsrapporten2017_171219.pdf?MOD=AJPERES
- Göteborgs Stad (2018a) *Beslut om hur ett vetenskapligt stöd på bästa sätt kan stödja utvecklingen och arbetet i stadens nya nämnder, 11 april 2018 i kommunstyrelsen*. (Diarienummer 0952/17). Utfärdat 2018-03-16. Hämtad 27 november 2018 från: [https://www4.goteborg.se/prod/Intraservice/Namndhandlingar/SamrumPortal.nsf/154571AD320B3DFBC1258264004EEACF/\\$File/2.2.3_20180411.pdf?OpenElement](https://www4.goteborg.se/prod/Intraservice/Namndhandlingar/SamrumPortal.nsf/154571AD320B3DFBC1258264004EEACF/$File/2.2.3_20180411.pdf?OpenElement)
- Göteborgs Stad (2018b) *Överenskommelse om samverkan kring praktisk forskning mellan Göteborgs universitet och skolhuvudmän i Göteborgsregionen*. Hämtad 27 november 2018 från: https://www.gu.se/digitalAssets/1701/1701920_overenskommelse-om-samverkan-kring-praktisk-forskning-.pdf
- Hattie, John (2012) *Synligt lärande för lärare*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Håkansson, Jan och Sundberg, Daniel (2012) *Utmärkt undervisning: framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning*. Stockholm: Natur & Kultur.

- IFOUS (2015) *Från idé till praxis. Vägar till inkluderande lärmiljöer i tolv svenska kommuner 2015:2 – Forskarnas rapport*. Hämtad 30 januari 2017 från: <http://www.ifous.se/app/uploads/2013/02/201509-Ifous-2015-2-slutversion2f%C3%B6rwebb.pdf>
- Isaksson, Joakim (2009) *Spänningen mellan normalitet och avvikelse- Om skolans insatser för elever i behov av särskilt stöd*. Hämtad 26 juni 2017 från: <http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:240757/FULLTEXT01.pdf>
- Jarl, Maria; Blossing, Ulf & Andersson, Klas (2017) *Att organisera för skolframgång: strategier för en likvärdig skola*. Natur & Kultur.
- Kinsella, William (2018) Organizing inclusive schools. *International Journal of Inclusive Education*.
- Mason, Jennifer (2002) *Qualitative researching*, London, Sage.
- Malmqvist, Johan (2016) Working successfully towards inclusion—or excluding pupils? A comparative retroductive study of three similar schools in their work with EBD. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 21:4, 344-360. Hämtad 10 oktober 2018 från: <https://doi.org/10.1080/13632752.2016.1201637>
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2002) *The qualitative researcher's companion*, Thousand Oaks, Calif., Sage Publications.
- Nihlfors, Elisabet (2012) *Lärarens dubbla uppdrag enligt den nya skollagen*. Natur och Kultur.
- Nilholm, Claes 2006. *Special Education, Inclusion and Democracy*. *European Journal of Special Needs Education* 21 (4), 431–445.
- Persson, B. och Persson, E. (2012). *Inkludering och måluppfyllelse – att nå framgång med alla elever*. Stockholm: Liber.
- SKL (2017a) *Olika är normen. Att skapa inkluderande lärmiljöer i skolan*. Hämtad 29 juni 2017 från: <http://webbutik.skl.se/bilder/artiklar/pdf/7585-522-6.pdf?issuusl=ignore>
- SKL (2017b) *Debatt pågår! Styrning och professionellt inflytande i offentliga organisationer*. Hämtad 25 november 2018 från: <https://webbutik.skl.se/bilder/artiklar/pdf/7585-563-9.pdf?issuusl=ignore>
- Skolinspektionen (2016) *Skolans arbete med extra anpassningar – Kvalitetsgranskningsrapport*. Diarienummer: 2015:2217. Hämtad 27 juni 2017 från: <https://www.skolinspektionen.se/sv/Beslut-och-rapporter/Publikationer/Granskningsrapport/Kvalitetsgranskning/skolans-arbete-med-extra-anpassningar/>
- Skollagen 2010:800. *Svensk författningssamling 2010:800SFS*. Hämtad 26 juni 2017 från: https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800
- Skolverket (2016) *Tillgängliga lärmiljöer? En nationell studie av skolhuvudmännens arbete för grundskoleelever med funktionsnedsättning*. Rapport 440. Hämtad 26 juni 2017 från: https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf3686.pdf%3Fk%3D3686
- Skolverket (2016b) *Värdegrund i förskola och skola*. Hämtad 28 juni 2017 från: <https://www.skolverket.se/skolutveckling/vardegrund>
- Skolverket (2018) *Att göra extra anpassningar av undervisningen och ge särskilt stöd*. Hämtad 23 oktober 2018 från: <https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/extra-anpassningar-och-sarskilt-stod>
- Slee, Roger 2006 Limits to and possibilities for educational reform. *International Journal of Inclusive Education*, 10:02-03, 109-119.
- SOU 1997:108 *Att lämna skolan med rak rygg - om rätten till skriftspråket och om förskolans och skolans möjligheter att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter*. Hämtad 26 juni 2017 från: <http://www.regeringen.se/rattsdokument/statens-offentliga-utredningar/1997/09/sou-1997108/>

- SOU 2018:19 *Forska tillsammans – samverkan för lärande och förbättring*. Hämtad 7 november 2018 från: https://www.regeringen.se/4933fc/contentassets/1e0e6381c554497ab51eeeb13d36b1ce/sou-2018_19.pdf
- Svenska Unescorådet (2006) *Salamanca-deklarationen och Salamanca +10*. [Stockholm]. Hämtad 29 juni 2017 från: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF, och på svenska: <http://u4614432.fsddata.se/wp-content/uploads/2013/09/Salamancadeklarationen-och-Salamanca+-10-ers%C3%A4tter-1-2001.pdf>
- Symposium (2018) *Quality and Equity of Schooling*. Internationellt symposium arrangerat av Wenner-Gren Stiftelsen och Kungliga Vetenskapsakademien. September 12-15, 2018, Stockholm.
- Säljö, Roger (2014) *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. Studentlitteratur.
- UNICEF (1989) *Konventionen om barnets rättigheter*. Hämtad 29 juni 2017 från: <https://unicef.se/barnkonventionen>
- UNICEF (2018) *En rättighetsbaserad skola genomsyras av barnkonventionen*. Hämtad 13 november 2018 från: <https://unicef.se/skolor/rattighetsbaserad-skola>
- Vetenskapsrådet (2015) *Forskning och skola i samverkan- Kartläggningar av forskningsresultat med relevans för praktiskt arbete i skolväsendet*. Vetenskapsrådets rapporter 2015. Hämtad 29 juni 2017 från: <https://publikationer.vr.se/wp-content/uploads/2015/01/VR-1509-Forskning-och-skola-i-samverkan-NY-FEB-2015.pdf>
- Widigson, Mats (2010) *Kunskapsstadens barriärer. Göteborg utforskat: studier av en stad i förändring*. H. Holgersson. Göteborg, Glänta produktion: 203–208.
- Widigson, Mats (2013) *Från miljonprogram till högskoleprogram: plats, agentskap och villkorad valfrihet*. Gothenburg, Department of Sociology and Work Science, University of Gothenburg. Hämtad 7 juli 2016 från: <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/32783>
- Widigson, M. Paulsson, L., Olofsson, G., Lorentzi, Å., & Allelin, M. (2015) *Ungas Medskapande: lärande av ungas erfarenheter*. Mistra Urban Futures Report 2015:1. Hämtad 7 november 2018 från: <https://www.mistraurbanfutures.org/sv/publikationer/ungas-medskapande-larande-av-ungas-erfarenheter>
- Widigson, Mats (2017) *Ledarskap för inkludering- vad kännetecknar en verksamhet med hög inkluderingskapacitet?* Utbildningsförvaltningen, Center för Skolutveckling. Hämtad 26 juni 2017 från: <http://goteborg.se/wps/wcm/connect/e0d13807-3245-407e-b9a8-f9354afc0580/Ledarskap+f%C3%B6r+inkludering.Mats+Widigson.pdf?MOD=AJPERES>
- Widigson, Mats (2018) *En kunskapsstad med murar*. *Svenskläraren, Tidskrift för svenskundervisning* nr 4–2018 årgång 61. Temanummer klass och bildning. Hämtad 27 november 2018 från: <http://www.svensklarforeningen.se/en-kunskapsstad-med-murar/>
- Vinnerljung Bo (2006), *Fosterbarn som unga vuxna – en översikt av resultat från några nationella registerstudier*. *Socialmedicinsk Tidskrift*, 83, 23–35.
- Vygotskij, Lev Semenovic (2001) *Tänkande och språk*. Daidalos
- Woodcock, S. och Hardy, I. (2017) *Beyond the binary: rethinking teachers' understanding of and engagement with inclusion*. *International journal of Inclusive Education*, 21:6. 667–686.

Bilaga 1 Forskningsetiska principer

Jag följer de forskningsetiska principer som Vetenskapsrådet har rekommenderat. Det innebär i korthet fyra punkter.

1. Att du har gett ditt **samtycke** till att delta.
2. Att du har **informerats** om vad rapporten ska användas till, att deltagandet är frivilligt och att du när som helst, fram till publikation, har rätt att avbryta ditt deltagande. Intervjuerna blir till en rapport, men i framtiden kan den utskrivna intervjun användas som underlag för fortsatt forskning.
3. Att alla uppgifter som handlar om etiskt känsliga uppgifter **skyddas** – både när det gäller förvaring av intervjuer och annat. Grundregeln är att du **anonymiseras** och inte ska kunna identifieras eller lida skada av deltagandet.
4. Att intervjuerna inte vidarebefordras för kommersiella, icke-vetenskapliga eller andra liknande syften.

En mer utförlig beskrivning av detta finns på Vetenskapsrådets hemsida <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>.

Bilaga 2 intervjumall: Ledarskap för inkludering, fas II

Frågor	Undersökningsobjekt
<p>Bakgrund</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Vilken utbildning har du? Hur länge har du varit lärare? På fler enheter eller annan yrkeserfarenhet? 2. Hur kommer det sig att du blev lärare? 3. Vad kännetecknar en bra skola? 4. Vad i din bakgrund har haft betydelse för din syn på läraryrket och inkludering? 	<p>Arbetsbakgrund Kunskapsbakgrund</p>
<p>Inkludering</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. Vad betyder inkludering för dig? <ol style="list-style-type: none"> a) Ibland talas om lärmiljö- hur ser du på det? 6. Hur skulle du beskriva en verksamhet som har hög kapacitet att inkludera? 7. Hur ser du på styrdokumentet som grund för inkludering? 8. Hur ser du på detta med extra anpassningar? Kan man nå inkludering inom ordinarie undervisning? Går det att lyckas med alla elever? 9. Vilka olika synsätt på inkludering finns det på din skola? (Finns konflikter?) 	<p>Begreppet inkludering</p>
<p>Praktik</p> <ol style="list-style-type: none"> 10. Tänk tillbaka till när du var ny som lärare: Hur tänkte och <u>gjorde</u> du kring inkludering när du började som lärare, och har din syn på inkludering och ditt ledarskap förändrats? 11. Är det så att elever upplever att det går bra, och att de har det bra, hos vissa lärare men inte hos andra? 12. <u>Vad gör</u> en lärare som är duktig på att inkludera? 13. Hur får du kunskap om elevens perspektiv? Vilka möjligheter har de att påverka, hur går det till? 	<p>Förbättringshistoria Förbättringsprocesser</p>
<p>Organisation och samarbete</p> <ol style="list-style-type: none"> 14. Hur organiserar skolan arbetet för elever i behov av särskilt stöd? Vilka lösningar tycker du har störst betydelse? 	<p>Grupperingssystem Makt- och ansvarssystem Förbättringsroller</p>

a) Omprövar lärare gemensamt, samverkar?

15. Hur fungerar samarbete med EHT för att lyckas med elever i särskilda behov?

16. Driver rektor frågor om inkludering?

a) Har rektor kunskap om lärarnas undervisningspraktik vad gäller inkludering?

b) Tas kompetens tillvara?

Granskning

17. Hur märker du/skolan att inkludering brister. Och vad händer då?

a) Hur vet du om eleven är socialt- och pedagogiskt delaktig i hur undervisning utformas?

18. Hur vet du om de insatser ni gjort fungerat?

Gransknings- och kommunikationssystem

Stöttning

19. Vart vänder du dig i inkluderingsfrågor? Vilket stöd, ledning, styrning får du i ditt arbete med inkludering?

20. Utmanas lärare att betrakta sin praktik utifrån om det gynnar inkludering, i så fall hur?

21. Finns exempel på utvecklingsarbete för inkludering?

Vilka har deltagit? Ngt som haft speciell betydelse? (Initierat av, stöd, och tid för planering?)

22. Har ni ett sätt att utveckla beprövad erfarenhet vad gäller att lyckas med alla elever? (dok.- ta del av)

23. Finns fortbildningsplan för inkludering?

Läraren i styr/stödkedja och i utvecklingsorganisation

Normer

24. Skulle du vilja se någon förändring i de normer som finns kring inkludering?

Normsystem

Slutligen

25. Vilka är de största svårigheterna och framgångsfaktorerna för att i högre grad lyckas med inkludering?

26. Något du vill tillägga?