



En bilaga till rapporten ” Att synliggöra det osynliga - en beskrivning av ett flerårigt skolutvecklingsarbete” (Lindberg Åkerberg, 2019)

God undervisning

Teoretiska idéer och praktiska dilemman

Susanne Lindberg Åkerberg
Magelungen Utveckling AB
Stockholm 2019



Inledning

Denna skrift är en bilaga till rapporten ” Att synliggöra det osynliga - en beskrivning av ett flerårigt skolutvecklingsarbete” (Lindberg Åkerberg, 2019). Som beskrivs i rapporten har valda delar lagts som bilagor för att öka läsvänligheten och minska omfånget. Just denna bilaga handlar som titeln anger om *god undervisning*.

Att vi valde att även uppmärksamma god undervisning i vårt utvecklingsarbete handlar om att vi som satte igång arbetet tillsammans med skolchef enats om att vi behövde förändra undervisningen i Magelungens skolor. På många sätt och vis var den undervisningen som bedrevs runt om på våra olika skolor bra då den fick de allra flesta av våra elever att komma tillbaka till skolan och börja jobba på lektionerna igen men då måluppfyllelsen trots det inte var tillräckligt tillfredställande ansåg vi att något behövde göras för att förbättra vår elevers förutsättningar att utvecklas och lära i riktning mot kunskapskraven för svensk skola.

Vi hade även identifierat att det rådde väldigt stora olikheter mellan våra skolor i allt ifrån upplägg av lektioner till hur man tänkte och talade om sina elever, deras svårigheter och deras lärande. Att tänka på olika vis eller lägga upp undervisningen på olika sätt behöver på intet vis vara fel men då vi tyckte oss kunna se att det rådde lite för stora skillnader mellan skolorna/klassrummen samt att eleverna inte riktigt fick det stöd och de anpassningar de hade rätt till ansåg vi att något behövde göras för att öka såväl likvärdighet som att öka medvetenheten kring sådant som är extra viktigt att tänka på då man arbetar med elever i behov av särskilt stöd.

Vi tyckte oss även kunna se att vi hade många lärare i Magelungen som var väldigt skickliga inom sitt ämne samt var väldigt bra på att skapa goda relationer till sina elever men att vissa verkade lägga lite för stort fokus på detta med relationer och att de därav tappade bort andra aspekter som är viktiga för att få elever att utvecklas och lära på bästa sätt. Till saken hör även att många av våra elever kämpade med sviktande motivation, svårigheter att ta sig till skolan, gå in på lektionerna samt arbeta med det som förväntades av dem och vi tänkte att det kanske hade med själva undervisningen att göra. Det vill säga att det var bristen på anpassningar eller hur själva undervisningen var upplagd som bidrog till den sviktande motivationen och svårigheterna att såväl ta sig till skolan som att delta i de aktiviteter som pågick där.

Att det såg ut på detta sätt har såklart många förklaringar men vi anade att det i mångt och mycket berodde på att flera lärare i Magelungens skola inte hade den specialpedagogiska kompetens eller de förutsättningar som de skulle behöva för att kunna erbjuda eleverna den undervisning, det bemötande, anpassningar och stöd som de behövde. Vi tänkte även att det hängde samman med att Magelungens skolverksamhet inte hade så många ”år på nacken” samt att det inom organisationen rådde ett tydligt behandlingsfokus. Det var exempelvis inte helt ovanligt att man på vissa enheter ansåg att eleverna behövde behandlas *innan* de kunde kliva in i klassrummet och tillgodogöra sig undervisningen. Det vill säga att undervisning och behandling på något sätt var två skilda saker och att det ena skulle komma före det andra. Vårt sätt att se på detta var att undervisning och behandling på ett sätt var olika saker men att dessa inte kunde separeras eftersom eleverna som individer var en och samma person och för att kunna möta dem på bästa sätt samt ge dem bästa möjliga förutsättningar att utvecklas och lära var vi tvungna att tänka helhet.

Helhet i den mening att undervisning och behandling behövde pågå parallellt och gå i varandra så att eleverna fick en chans att träna på just de kunskaper, färdigheter och förmågor som de behövde allra mest under hela sin skoldag. Och eftersom många av eleverna hade stora svårigheter att komma till skolan och/eller att vara med på lektion tänkte vi att det är just där de behöver vara för att kunna träna sig i det som behövs för att klara av de krav som ställs i skolan. För var annars än i klassrummet kan man rent faktiskt träna på just dessa saker på ett verklighetstroget sätt? Självklart behövde själva formen eller upplägget för *hur* detta skulle gå till göras upp utifrån varje enskild elevs behov och förutsättningar. Vi var även av den åsikten att själva undervisningen i sig var behandlande förutsatt att eleverna faktiskt fick tillgång till en undervisning där de klart och tydligt kände att de utvecklades och klarade av det som krävdes av dem.

En tanke vi hade var att lösningen på denna problematik i mångt och mycket handlade om att förändra såväl synen på själva undervisningen som att förbättra den enades vi om att utarbeta ett koncept för skolutveckling. Med hjälp av detta koncept skulle vi sätta ord på och tydliggöra vad vi egentligen menade med god undervisning i Magelungen. Konceptet skulle även innehålla en gemensam begreppsapparat som skulle stödja oss i våra samtal om lärande och undervisning och med hjälp av denna var vår förhoppning att vi i ökad grad skulle kunna dra åt samma håll och på så vis även kunna åstadkomma ökad likvärdighet i våra skolor. Genom att arbeta med detta koncept var vår tanke även att vi skulle kunna höja den specialpedagogiska kompetensen i Magelungen så att alla lärare hade en slags grundläggande kunskap om sådant som är viktigt att tänka på då man undervisar barn och unga i behov av särskilt stöd.

För att ta tillvara på den kunskap och kompetens som fanns inom Magelungen samtidigt som vi ville använda oss av sådant som forskning lyfte fram som betydelsefullt bestämde vi oss även för att försöka koppla samman dessa. Det vill säga försöka få teori och praktik att mötas på ett fruktbart sätt. Att vi även ville få med forskningsperspektivet handlar bland annat om att vi ville bli än bättre på att använda forskning som en grund för vårt arbete och på så vis även kunna "säkra" att det vi höll på med i våra skolor och i våra klassrum verkligen var av god kvalitet. Det vill säga att det fanns en väl genomtänkt tanke med den undervisning som bedrevs i Magelungens skolor. En viktig fråga för oss var därav att identifiera vad forskningen lyfte fram som kännetecknande för god undervisning och sedan försöka applicera det på den undervisning vi i Magelungen bedrev eller rättare sagt ville bedriva. Vi hade även för avsikt att under kommande år samla in metoder, tips och idéer från våra pedagoger runt om på skolorna för att slutligen sammanställa detta material till en enkel handbok att sätta i händerna på nyanställda lärare så att de skulle slippa uppfinna hjulet om och om igen.

Under åren som vårt arbete pågått har vi lyckats samla in ett gediget material med erfarenheter, metoder, tips och idéer från våra pedagoger. Det har dock ännu inte blivit någon handbok för god undervisning utan det som samlats in under årens lopp har av en mängd olika anledningar (ex. tidsbrist, organisationsförändringar, personalavhopp etc..) endast sammanställts till en enkel skrift.¹

¹ Lindberg Åkerberg, S. (2019). *Bilaga 8. Metoder för MUSTig undervisning. Lärare synliggör och tydliggör lärandet. En bilaga till rapporten "Att synliggöra det osynliga - en beskrivning av ett flerårigt skolutvecklingsarbete"*. Stockholm: Magelungen Utveckling AB.

Under åren som vårt arbete med MUST pågått har vi även utarbetat en gemensam begreppsapparat som tydliggör hur vi vill att den undervisning som bedrivs i Magelungen ska se ut. För att även kunna stämma av hur eleverna responderar på denna undervisning har vi även tydliggjort vilka beteenden vi önskar se då vi tittar in i våra klassrum. Då vi enats om att god undervisning i Magelungen kännetecknas av att den är meningsfull, utvecklande, stimulerande och trygg kallar vi detta för våra gemensamma definitioner och tecken på en MUSTig undervisning. Utifrån dessa definitioner och tecken har vi sedan arbetat fram olika slags verktyg, material och metoder för att undersöka hur väl vi lyckas i vårt arbete med att förbättra och förändra undervisningen i linje med detta. Om du är intresserad av att läsa mer om vårt utvecklingsarbete, ta del av våra definitioner och tecken eller ta del av skriften med pedagogiska strategier, knep och metoder finner du dessa på vår hemsida.²

Som nämndes inledningsvis ska ju denna skrift handla om vad som kännetecknar *god undervisning* så låt oss nu gå vidare till att undersöka vad olika forskare lyfter fram som betydelsefullt samt vad som kan vara viktigt att tänka på om man vill åstadkomma en sådan.

Då teori och praktik inte alltid går hand i hand vävs författarens tankar, reflektioner och kommentarer kring hur det som rekommenderas rent praktiskt kan vara tillämbart i ett klassrum eller i ett skolsammanhang in i texten. Värt att notera är dock att det som kommer fram i denna text inte är någon sanning utan som allt annat avspeglas det som sägs av författarens egna erfarenheter, tolkningar samt val av litteratur och källor.

Tilläggas bör även att denna text med fördel läses i kombination med bilaga 18. ”*Effektivt lärande*” (Lindberg Åkerberg, 2019) samt rapporten ”*Att synliggöra det osynliga - en beskrivning av ett flerårigt skolutvecklingsarbete*” (Lindberg Åkerberg, 2019). Även dessa kommer du åt via vår hemsida: <https://magelungen.com/skola/skolutveckling-2/>

² <https://magelungen.com/skola/skolutveckling-2/>

God undervisning

Då ord och begrepp kan förstås och tolkas på en mängd olika sätt vill jag inleda med att förtydliga att god undervisning i denna skrift innebär en undervisning som kan försvaras såväl etiskt som moraliskt. Det vill säga att det som görs känns rätt och riktigt utifrån rådande regler och normer och att de handlingar som utförs leder till att göra gott för de undervisningen berör. Detta sätt att förklara god undervisning på delar jag med Håkansson och Sundblad (2012) och liksom dem tänker även jag att det kan vara viktigt att skilja på vad som är *god undervisning* och vad som är *framgångsrik undervisning*. Där framgångsrik undervisning kan sägas handla om att åstadkomma ett lärande i enlighet med själva intentionen eller syftet med undervisningen relaterat till utfallet eller det tänkta målet. En undervisning i exempelvis våldsideologier kan vara framgångsrik men kanske inte alls särskilt etiskt och moralisk försvarbar och därmed inte särskilt god.

Hjort och Furenhed (2016) menar i sin tur att det krävs en undervisning som både är god och framgångsrik om man vill åstadkomma en undervisning som även är kvalitativ i den bemärkelsen att den även leder till såväl måluppfyllelse som ett meningsfullt lärande. Även detta måste jag ju säga att jag håller med om för jag tänker att det även kan vara ganska svårt att etiskt och moraliskt förklara en undervisning som faktisk inte leder till ett ökat lärande eller att eleverna inte uppnår uppsatta mål oavsett hur goda intentioner man än har. Det man i och för sig kan fundera över är ju hur etiskt och moraliskt försvarbara de mål och kunskapskrav som är uppsatta för svensk skola egentligen är med tanke på att de är formulerade på ett vis som gör att många elever med olika slags funktionsnedsättningar har svårt att klara av dessa. Man kan ju även fundera över om dessa mål verkligen är realistiska med tanke på hur situationen i svensk skola ser ut idag. Det vill säga finns verkligen de resurser, den kunskap och den kompetens som behövs för att den enskilda läraren, skolan, kommunen eller skolsystemet i sin helhet ska klara av att uppfylla det som önskas.

Oavsett vad man tycker om de mål och kunskapskrav som är formulerade i nuvarande styrdokument så har alla som arbetar i skolan en skyldighet att göra yttersta för att få alla elever att utvecklas och lära optimalt efter just deras behov och förutsättningar och om man på något vis uppmärksammar att eleverna inte utvecklas i positiv så behöver man ta sig en funderare kring hur undervisningen och lärsituationen kan förändras och förbättras. Efter att själv ha arbetat i skolans värld i många år samt drivit ett skolövergripande utvecklingsarbete just kring att förändra och förbättra undervisningen vet jag att det är fruktansvärt svårt men jag har även sett att det är möjligt om man verkligen bestämmer sig samt samarbetar på alla olika nivåer inom skolan för att göra så många som möjligt delaktiga och engagerade så att man kan få till en gemensam kraft och dra åt samma håll.

Värt att påpeka är dock att det inte finns något färdigt recept för att säkerställa kvalitativt god och framgångsrik undervisning för alla elever. Det går heller inte att använda en uppsättning metoder, handlingssätt eller koncept utan att relatera dessa till sitt specifika sammanhang och de situationer man verkar i. Kvalitativt god undervisning måste därför betraktas och studeras som någonting som är såväl komplext som multidimensionellt. Av den anledningen skulle man

även kunna tänka sig att en kvalitativt god undervisning är en sådan undervisning som kunniga och erfarna lärare bedömer är bra eftersom de märker att eleverna mår gott och utvecklas av den oavsett vad de officiella målen säger. Det vill säga att det ligger i själva professionen att faktiskt kunna uttala sig i dessa frågor. Och med tanke på det så bör de känneteckna på och rekommendationer kring detta med god undervisning som presenteras nedan inte ses som någon sanning utan mer en sammanfattning och en uppsättning förslag på sådant som flera forskare lyfter fram som betydelsefullt eller verksamt i arbetet med att få elever att utvecklas och lära i skolan på bästa sätt. Det vill säga sådant som kan vara bra att ha med sig och vara medveten om då man planerar, genomför eller utvärderar sin undervisning.

Och på tal om planering så är just välplanerad undervisning ett av de tecken på god undervisning som flera forskare lyfter fram så låt oss börja med det.

Välplanerad och strukturerad

Flera forskare³ talar om god undervisning eller rättare sagt kvalitativt god undervisning i termer av att den är välplanerad och strukturerad. Med det menas att den har en tydlig struktur där alla delar hänger samman och är riktade mot, det vill säga syftar till ett ökat lärande. Såväl innehåll som mål är tydligt uppstrukturerade och förväntningar och krav klargörs för eleverna i början av lektionen så att det är tydligt för dem var som förväntas. Läraren har en klar idé om vart hen är på väg med undervisningen och har försäkrat sig om att eleverna vet *vad* de ska göra, *hur* de ska göra och *varför* de ska göra det som läraren presenterar. Det vill säga att själva syftet, tillvägagångssättet och målet med undervisningen eller lärandeaktiviteterna är förankrat hos eleverna. De får även hjälp att fokusera på rätt saker genom att läraren följer upp tidigare aktiviteter, återkopplar snabbt och adekvat samt repeterar viktiga delar. Varje del i undervisningen eller lektionen avslutas med att läraren refererar till själva syftet samt hjälper eleverna att förstå hur väl de har uppnått kraven eller närmat sig målet. Eftersom alla elever inte arbetar i samma takt eller har samma utgångspunkt, behov eller förutsättningar anpassas såväl planering som lektionsmål så att de möter alla elever där de befinner sig. För att lektionen ska bli så bra som möjligt är läraren även medveten om vad eleverna bär med sig in i klassrummet samt möter dem där de är i tanken.⁴ För att samtliga elever ska förstå vad de förväntas lära strävar läraren även efter att presentera såväl planeringar som krav och målsättningar på olika sätt.

Hjort & Furenhed (2016) påtalar att det finns en viss risk med att läraren alltid presenterar lektionsmålet tydligt i början av lektionen då detta enligt dem kan hämma såväl kreativitet som lärande. Dels kan det vara svårt att formulera vad eleverna ska lära i konkreta mål dels kan det enligt dem bli tråkigt om alla lektioner inleds på samma vis. För att komma runt detta med att det ska upplevas som tjatigt eller trist föreslår de att läraren istället visar eleverna rent konkret

³ Boekaerts, M. (2002). *Motivation to learn*, Donovan, M. S., Bransford, J. D. & Pellegrino, J. W. (Eds). (1999). *How people learn: Bridging research and practice*, Hattie, J. (2012). *Synligt lärande för lärare*, Hjort, S. & Furenhed, A. (2016). *Effektiv undervisning. Meningsfullt lärande*, Håkansson, J. & Sundberg, D. (2012). *Utmärkt undervisning: framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning*, William, D. (2013). *Att följa lärande. Formativ bedömning i praktiken*. Vosniadou, S. (2002). *How children learn*,

⁴ Boekaerts, M (2002). *Motivation to learn*, Donovan, M. S., Bransford, J. D. & Pellegrino, J. W. (Eds). (1999). *How people learn: Bridging research and practice*, Hattie, J. (2012). *Synligt lärande för lärare*, Vosniadou, S (2002). *How children learn*, Willingham, D.T. (2009). *Why don't students like School? Because the mind is not designed for thinking*

vad de förväntas kunna då lektionen är slut. Exempelvis genom att läraren visar en modell eller en prototyp på hur den färdiga produkten kan se ut.

Detta med att det kan vara problematiskt att formulera konkreta mål med lektionen redan i början påtalar även Hultman (2011) som talar om detta i termer av lärarens dubbla praktiker. Med dubbla praktiker så menar denne att läraren dels har en *planeringslogik* dels en *praktisk logik* att förhålla sig till. Där *planeringslogiken* handlar om att uppfylla formella och officiella krav och den *praktiska logiken* handlar om att hantera och organisera det som rent faktisk händer i klassrummet som ett resultat av den interaktion eller de samspel som sker mellan de som befinner sig i klassrummet. Med det menas att den praktiska logiken påverkar innehållet så att även om läraren har en tanke eller en klar plan med lektionen så är det inte alltid möjligt att förverkliga den i praktiken. Det vill säga det blir inte alltid som läraren tänkt eftersom planeringen och därav resultatet påverkas av hur eleverna interagerar med varandra, med läraren och med innehållet/ämnet. Så även om läraren formulerar konkreta mål med lektionen samt förankrar dessa hos eleverna är det enligt detta sätt att tänka inte säkert att målsättningarna går att uppnå eftersom det på förhand är svårt att förutspå hur undervisningen eller situationen i klassrummet rent faktiskt kommer att bli.

För att beskriva hur denna hur interaktion påverkar lärarens sätt att arbeta har Hultman (2001) myntat begreppet ”intelligenta improvisationer”. För att beskriva detta kort kan sägas att det handlar om att lärare har en grundtanke eller en ide om hur undervisningen ska gå till men att det är i själva mötet med eleverna som läraren tar fortsatta beslut om hur processen ska fortgå. Genom att läsa av eller lyssna in hur eleverna responderar på det läraren föreslår så får läraren ny kunskap, eller ny information som påverkar hur denne väljer att gå vidare. Det vill säga en slags spontan, men ändå medveten kreativitet som bygger på lärarens beprövade erfarenhet och därmed för arbetet i klassrummet framåt.

Att det i förhand är svårt för läraren att exakt bestämma hur det ska gå till handlar enligt Hultman (2001) i mångt och mycket om den komplexa situationen som en lektion faktiskt är. Förutom att såväl lärare som elever behöver förhålla sig till själva ämnet så är det även relationen mellan lärare och elever samt relationer eleverna emellan som påverkar hur situationen i klassrummet blir. Denna komplexitet påpekar även Nuthall (2005) som beskriver det i termer av att eleverna befinner sig i tre samspelande kontexter samtidigt. Dels den officiellt lärarledda, de (delvis) dolda kamratrelationerna och dels den personliga och privata (familj, hemmiljö, attityd). Med detta menar Nuthall (2005) att eleverna bär med sig sådant som händer i deras liv utanför skolan in i klassrummet och att det även påverkar det som sker under lektionen. Eleverna viskar, skickar lappar, sprida rykten och organiserar aktiviteter som ska ske efter skolan. De bär även med sig varierande förmåga att vara i klassrummet och hantera den sociala klassrumskultur som råder, vilket även det blir något för läraren att såväl hantera som ha med sig i sin planering och i sitt tänk kring lektionens upplägg och innehåll.

Utifrån ett specialpedagogiskt sätt att se på detta tillkommer ytterligare en dimension av relationer att ta hänsyn till då man talar om undervisningssituationen eller klassrumskontexten, nämligen elevernas relation till såväl rummet i sin helhet som till det material och de verktyg

som används.⁵ Hur väl eleverna kan tillgodogöra sig den undervisning de är en del av eller den undervisning de erbjuds hänger således samman med hur väl dessa möter elevernas specifika behov och förutsättningar och för att kunna matcha den krävs att läraren har god kunskap och kännedom om var deras elever befinner sig samt vilket material eller vilka verktyg, metoder, strategier och rumsliga aspekter som är bäst lämpade. Om eleverna inte får tillgång till vad de behöver utifrån sina speciella behov och förutsättningar minskar deras förutsättningar att utvecklas och lära och risken för olika slags inlärningssvårigheter ökar.

Då det gäller barn och unga som har någon slags funktionsnedsättning eller av andra anledningar har det kämpigt med sin inläring och därmed är i behov av särskilt stöd är det extra viktigt att tänka på att undervingen är planerad och strukturerad.⁶ Detta beror enligt Almqvist, Malmqvist & Nilholm (2015) bland annat på att elever i behov av särskilt stöd än mer än intensivt än övriga elever behöver få träna på och lära sig nya kunskaper, färdigheter och förmågor som de sedan ges möjlighet att tillämpa i andra sammanhang. Anledningen till det beror i mångt och mycket på att de av olika anledningar inte befinner sig på samma nivå eller har samma kunskaper, förmågor och kompetenser som andra elever i deras ålder. De kan även hänga samman med att de kan ha någon slags nedsatt förmåga som gör att de kan behöva träna en viss sak på ett specifikt sätt eller få möjlighet till extra mycket repetition och träning för att det nya ska befastas. Enligt Almqvist, Malmqvist & Nilholm (2015) är därav en viktig del av den strukturerade undervisningen den del då eleverna själva ska kunna visa att de kan använda och överföra de nya kunskaperna och färdigheterna i ett nytt sammanhang eller i ett nytt ämne och att detta behöver vägas in i planeringen. Liksom Hjort och Furenhed (2016) påtalar även de betydelsen av att läraren använder sig av modeller eller prototyper för att konkretisera sina förväntningar på eleverna. De föreslår därför att läraren kan modellera och i handling visa eleverna för att sedan låta dem själva prova på eller göra medan läraren övervakar och ger feedback.

Almqvist, Malmqvist & Nilholm (2015) lyfter även fram betydelsen av att läraren vid inledningen av en aktivitet tydlig klargör meningen med denna för de elever som behöver extra stöd samt försäkrar sig om att alla elever verkligen förstår vad som förväntas. Om eleverna saknar tålamod för uppgifter eller aktiviteter som sträcker sig över en längre tid och består av många olika moment (exempelvis ett projektarbete där mindre uppgifter ska leda till en helhet eller ett större arbete) behöver läraren även tänka på att diskutera och förhandla såväl förväntningar som mål med eleverna. Extra viktigt för barn i behov av särskilt stöd är även att de kontinuerligt får chans att utvärdera sitt arbete och sitt lärande med stöd av vuxna som även

⁵ Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools*. Göransson, K & Nilholm, C (2013). *Inkluderande undervisning – vad kan man lära av forskningen?* Nilholm, C. (2006a). *Inkludering av elever i behov av särskilt stöd – Vad betyder det och vad vet vi?*

Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik. Skolverket (2015). Att planera för barn och elever med funktionsnedsättning. En sammanställning av forskning, utvärdering och inspektion 1994–2014.*

⁶ Almqvist, L. Malmqvist, J. & Nilholm, C. (2015). *Vilka stödinsatser främjar uppfyllelse av kunskapsmål för elever i svårigheter?* Boekaerts, M (2002). *Motivation to learn*, Håkansson, J. & Sundberg, D. (2012). *Utmärkt undervisning: framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning*, Vosniadou, S (2002). *How children learn*,

använder sig av konkreta exempel. Det vill säga att de får hjälp att synliggöra sin lärandeprocess, var de är, vart de ska samt hur de har gjort för att komma dit.

Författarens tankar, reflektioner och kommentarer

Som synes av redovisningen ovan finns det lite olika sätt att tänka kring detta med att undervisningen bör vara välplanerad och strukturerad där vissa påtalar betydelsen av att den är det eftersom det främjar elevernas lärande på ett positivt sätt medan andra lyfter fram problematiken i att lektionen är för välplanerad eller för välstrukturerad då det kan hämma kreativitet och spontanitet. Det jag tänker kring detta är att det inte finns något som är rätt eller fel i denna fråga utan att det som med allt annat handlar om vilket perspektiv man utgår ifrån, vilka erfarenheter och kunskaper den som uttalar besitter och framförallt vilka elever man har framför sig. Det vill säga vilket sammanhang eller vilken kontext det gäller.

Oavsett på vilket sätt man som lärare väljer att strukturera upp sin lektion så borde det mest centrala vara att hen verkligen har tänkt till kring varför den ska gå till just på detta vis samt hur det planerade innehållet eller upplägget stödjer elevernas lärande på bästa sätt. Och som framkommer ovan går det som lärare inte att göra på ett sätt om man vill nå alla elever utan såväl lektion som innehåll och upplägg behöver varieras utifrån elevernas specifika behov och svårigheter. Något som i sin tur kräver en hel del av den enskilde läraren både då det gäller tid, kunskap och kompetens och frågan är hur många av Sveriges lärare som egentligen har de förutsättningar de skulle behöva för att lyckas med detta med tanke på hur situationen i skolan ser ut i dag. Det vill säga att många elever är i behov av särskilt stöd, anpassningar och speciella upplägg samtidigt som det råder en alarmerande lärarbrist och fler lärare än någonsin är sjukskrivna på grund av stressrelaterade symptom. Med andra ord en mycket komplex och minst sagt utmanande situation.

Utmanande, varierande och stimulerande

Och på tal om utmanande så är ännu ett kännetecken på god undervisning just att den är såväl utmanande som varierande och stimulerande.⁷ Det innebär att den aktiverar flera sinnen och skapar intresse och motivation hos eleverna. Aktiviteter, övningar och material varieras och läraren tillämpar en mängd olika strategier, knep och metoder för att möta alla elevers behov. Detta är viktigt för alla elever men för elever i behov av särskilt stöd är detta extra viktigt då deras behov och förutsättningar kan skilja sig ganska så drastiskt åt. Betydelsefullt är därför att läraren utgår ifrån att eleverna har olika sätt att lära samt tar reda på vad var och en behöver för att lära på bästa sätt. För att eleverna på sikt även ska kunna ansvara över och styra sitt eget lärande behöver läraren presentera eller medvetandegöra eleverna om olika strategier och tillvägagångssätt samt uppmuntrar och stötta dem i att prova på och använda flera olika. Det vill säga att de får kunskap om och insikt i olika sätt lära samt att de med lärarens får chans att

⁷ Boekaerts, M (2002). *Motivation to learn*, Donovan, M. S., Bransford, J. D. & Pellegrino, J. W. (Eds). (1999). *How people learn: Bridging research and practice*, Hattie, J. (2012). *Synligt lärande för lärare*, Hjort, S. & Furenhed, A. (2016). *Effektiv undervisning. Meningsfullt lärande*, Håkansson, J. & Sundberg, D. (2012). *Utmärkt undervisning: framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning*, Vosniadou, S (2002). *How children learn*, William, D. (2013). *Att följa lärande. Formativ bedömning i praktiken*

ringa in vad som fungerar bra respektive mindre bra just för dem. Betydelsefullt är även att de får goda möjligheter att träna sig i att använda dem så att de kan utveckla fungerande strategier kring sådant som exempelvis rör tidsplanering, informationssökning, upplägg av arbete, färdigställa uppgifter, formulera kriterier eller mål för sig själv samt reflektera över vad de har gjort, hur de har gjort samt hur resultatet blev.

Enligt Hattie (2012) har alltför många lärare lagt alltför mycket tid och energi på att identifiera vilken typ av lärostil eleverna har och sedan anpassat undervisningen *helt* efter det. Då detta med att specificera elevernas lärostilar och koppla det till deras lärande saknar forskningsstöd menar Hattie (2012) att lärare bör släppa fokus på identifikation och istället lägga krut på att skapa goda möjligheter för eleverna att få prova på och reflektera över *olika* stilar och strategier. Denne påpekar dock att det är viktigt att tänka på att uppmärksamma individuella skillnader samt identifiera vad som verkligen är viktigt i aktuellt ämne samt förmedla det till eleverna på en mängd olika sätt. Enligt Dweck (2015) är det även betydelsefullt att lärare talar med sina elever om att människor har lite olika inlärningskurvor, att det tar lite längre för vissa och att man behöver få göra på lite olika sätt för att lära. Detta kan enligt denne bidra till att det skapas större förståelse för variationer och individuella anpassningar i en elevgrupp. Något som kan vara extra viktigt att tänka på om man arbetar med barn i behov av särskilt stöd.

Flera forskare⁸ lyfter även fram vikten av att utmaningar och uppgifter varieras och anpassas efter elevernas specifika behov vid en viss tidpunkt samt att eleverna erbjuds det stöd som de behöver för att kunna prestera på den nivå som är rätt för dem. Detta innebär att läraren behöver ta reda på och vara medveten om var alla elever befinner sig. Ha insikt om hur varje elevs specifika förståelse ser ut, vilka styrkor, svagheter och inlärningsstrategier denne använder sig av. Eleverna behöver även få möjlighet att ta del av varandras strategier samt dela insikter och missförstånd. Bli uppmärksam på att utmaningar och svårigheter är något gemensamt för dem alla, både för dem som har lättare att lära och för som får kämpa på lite extra. I sin undervisning behöver läraren utgå ifrån elevernas tidigare kunskaper, erfarenheter och intressen samt erbjuda uppgifter och övningar som är såväl utmanande som meningsfulla, dynamiska, autentiska och vardagsnära. Alla elever behöver få chans att arbeta i sin takt men extra viktigt är det för elever i behov av särskilt stöd samt högpresterande elever som behöver ges möjlighet att accelerera och arbeta snabbare och med ännu mer utmanande uppgifter. Då många elever är osäkra på vad de egentligen kan och vad de klarar av behöver de även få stöd och hjälp av sin lärare att sätta realistiska mål. Risker är annars att elever sätter mål på en för låg nivå för att vara säkra på att klara av dem utan att anstränga sig för mycket. Realistiska mål behöver inte betyda att de är låga, utan centralt är att de är meningsfulla och möjliga att uppnå för den enskilda eleven.

Hattie (2012) rekommenderar att läraren kan hjälpa eleverna att formulera och använda mål i termer av personbästa. Då ges eleverna möjlighet att mäta sina prestationer mot sig själv samt synliggöra och sätta ord på sin egen process. Eleverna behöver även få möjlighet att arbeta i

⁸ Boekaerts, M (2002). *Motivation to learn*, Donovan, M. S., Bransford, J. D. & Pellegrino, J. W. (Eds). (1999). *How people learn: Bridging research and practice*, Hattie, J. (2012). *Synligt lärande för lärare*, Hjort, S. & Furenhed, A. (2016). *Effektiv undervisning. Meningsfullt lärande*, Håkansson, J. & Sundberg, D. (2012). *Utmärkt undervisning: framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning*, Vosniadou, S (2002). *How children learn*, William, D. (2013). *Att följa lärande. Formativ bedömning i praktiken*.

olika konstellationer (enskilt, par, grupp) under uppsikt och ledning av läraren.⁹ Något som även kräver att läraren har goda kunskaper om elevernas social och ämnesmässiga färdigheter och förmågor så att de grupperingar som görs främjar elevernas lärande. Vidare behöver olika former för bedömning tillämpas och läraren behöver använda en blandning av informella och formella bedömningsmetoder för att följa elevernas utveckling mot lärandemålen.

Att det är så betydelsefullt att eleverna inte lämnas ensamma i sitt arbete oavsett om det gäller individuellt arbete, pararbete eller grupparbete påtalas av såväl Hultman (2015) som Nuthall (2005) som båda menar att det finns stor risk att eleverna lär fel om läraren inte är tillräckligt delaktig i det arbete som sker. Det som kan hända är att det kan uppstå ett slags ”ömsesidigt missförstånd”. Det vill säga att läraren tror att eleverna lär sig det som förväntas eftersom de arbetar aktivt men eftersom denne inte är med och leder och stöttar eleverna i processen sköter eleverna detta sinsemellan. En fråga som ställs besvaras av någon annan än läraren vilket leder till att eleverna kan hamna fel eftersom de vanligtvis inte besitter den kunskap eller kompetens som läraren gör.

⁹ Boekaerts, M (2002). *Motivation to learn*, Donovan, M. S., Bransford, J. D. & Pellegrino, J. W. (Eds). (1999). *How people learn: Bridging research and practice*, Hattie, J. (2012). *Synligt lärande för lärare*, Hjort, S. & Furenhed, A. (2016). *Effektiv undervisning. Meningsfullt lärande*, Hultman, G. (2015). *Transformation, interaktion eller kunskapskonkurrens: Forskningsanvändning i praktiken*. Delrapport från SKOLFORSK-projektet. Håkansson, J. & Sundberg, D. (2012). *Utmärkt undervisning: framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning*, Nuthall, G. (2005). The cultural myths and realities of classroom teaching and learning? Vosniadou, S (2002). *How children learn*, William, D. (2013). *Att följa lärande. Formativ bedömning i praktiken*.

Författarens tankar, reflektioner och kommentarer

Det som tydligt träder fram här är ganska många faktorer som behöver komma till för att åstadkomma en undervisning som kännetecknas av att den är såväl varierande som stimulerande och utmanande. Det man kan tänka kring detta är att det som rekommenderas på många vis är mycket bra att ha med sig då man ska planera upp eller tänka kring den undervisning som bedrivs på en skola. Det som även kan vara värt att fundera över hur man som lärare går tillväga för att få till detta på ett bra sätt. Det jag tycker mig kunna se är nämligen att det krävs en hel del av den lärare som vill lyckas med detta. Dels behöver läraren ha en hel del kunskap och kompetens kring hur hen på bästa sätt ska ta reda på var dennes elever befinner sig såväl kunskapsmässigt som socialt och på vilket vis de lär bäst. Vilket stöd och vilka anpassningar varje elev behöver och vilka mål de strävar mot på såväl kort som lång sikt. För att kunna anpassa undervisningen efter varje elevs behov och förutsättningar och kunna erbjuda eleverna olika former för bedömning behöver läraren även ha goda kunskaper om olika metoder, strategier och tillvägagångssätt samt vara medveten om hur de kan användas på bästa sätt för varje specifik elev. Både att ta reda på allt detta och sedan använda informationen för att planera och lägga upp undervisningen efter elevernas behov, förutsättningar, kunskapsnivå, styrkor, svagheter, intressen etc. kräver dessutom fruktansvärt mycket tid av läraren och frågan är hur många lärare i svensk skola idag som egentligen har den tiden. Och även om de har den tiden så man kan ju även fundera över om läraren sedan i själva undervisningssituationen har möjlighet att stötta alla elever i de olika lektionsmomenten så att de kan anta och klara av de utmaningar de ställs inför.

Om vi även lägger till de faktum att lärare behöver samarbeta med sina kollegor för att få till en rättvis och likvärdig bedömning samt att de allra flesta lärare även har en mängd andra arbetsuppgifter utöver själva undervisningen så blir det tydligt att det är en ganska svår ekvation att få till för en ensam lärare. Om vi därtill betänker att i de allra flesta klassrum finns minst ett par elever med särskilda behov som läraren behöver ägna extra tid och tanke kring så blir det synligt att en lärare inte klarar av att få till detta ensam. Denna tanke stärks även av Nuthalls (2005) teorier om att lärares arbete i klassrummet i mångt och mycket ser ut som det gör då själva situationen kräver det. Det vill säga att trots att det kanske finns en vilja att göra på annat vis är det svårt för läraren att ändra sitt sätt att arbeta eftersom vissa mönster eller ritualer som sker i ett klassrum behöver ske för att läraren ska kunna hantera 25 elever och allt de bär med sig in i klassrummet på en och samma gång. De invanda mönster och ritualer som såväl elever som lärare redan använder blir enligt Nuthall (2015) deras gemensamma ram som gör att samspelet och lektionen flyter på även om det inte alltid är "tiptop". En fråga man kan ställa sig är ju dock om det alltid behöver vara "tiptop" eller om man kan nöja sig med att det är "good enough". Det vill säga lyfta fram allt det som faktiskt fungerar bra och vara nöjd över det. Frågan är ju bara hur många lärare som faktiskt får hjälp av en kollega eller någon utomstående med att identifiera det som fungerar bra för precis som Nuthall (2005) påtalar är en stor del av elevernas görande i klassrummet osynligt och hur ska då en ensam lärare kunna få syn på vad som fungerar bra respektive mindre bra och utifrån detta göra en bedömning av sin egen undervisning? Kan det till och med vara så att det sker en massa bra saker och att eleverna både lärs lär sig en del saker och visar att de faktiskt kan en massa redan men att läraren inte har en chans att få fatt idet och därav lägger undervisningen och kraven på en för eleverna på fel nivå?

Och på tal om krav så föreslår jag nu att vi går vidare till att titta just på detta med adekvata krav och höga förväntningar eftersom även det är ett kännetecken på god undervisning.

Höga förväntningar och adekvata krav

Höga förväntningar och adekvata krav är som sagt ytterligare faktorer som kännetecknar god undervisning.¹⁰ Att detta ses som betydelsefullt hänger samman med att såväl förväntningar som krav har stor påverkanskraft på elevers motivation och förmåga att prestera i skolan och därmed är en betydelsefull faktor för att elever ska utvecklas och lära på bästa sätt. Avgörande för att förväntningarna och kraven ska påverka elevers motivation och studieresultat i rätt riktning är dock att de är tydligt kommunicerade och anpassade utifrån såväl kontextuella och individuella bedömningar. Det vill säga att de förväntningar eller krav som ställs på eleverna baseras på den kunskap man har om elevens aktuella kunskaper, förmågor, färdigheter, styrkor, utvecklingsområden etc. och sätter det i relation till det sammanhang eller kontext eleven befinner sig i. Att endast ha höga förväntningar och krav på eleverna är således inte tillräckligt utan dessa behöver sättas i ett större sammanhang för att minimera risken att rädsla, överdriven press eller misslyckanden ska uppstå. Förväntningar och krav behöver av den anledningen ligga precis bortom elevernas nuvarande nivå och kapacitet och kombineras med såväl stödinsatser som motiverande samtal och/eller budskap samt ske i en tillåtande miljö där ansträngningar uppmuntras och misstag välkomnas.

Enligt Hattie (2012) är det vanligt att lärare som har höga respektive låga förväntningar på sina elever tenderar att ha det på *alla* sina elever. Det vill säga att lärarna står antingen för det ena eller det andra förhållningssättet. Denne menar även att lärare i hög grad brukar kunna förutspå var deras elever ska befinna sig kunskapsmässigt efter ett läsår och var eleverna sedan hamnar. Jenner (2004) påtalar även att det är vanligt att lärare betraktar sina elever med utgångspunkt i sina egna värderingar och behov vilket resulterar i att vissa lärare föredrar tysta eller livliga elever, har mer sympati för vissa samt upplever de som liknar dem själva mest framgångsrika. Ofta baserar lärare även sina intryck och uppfattningar på det utseende och de beteenden eleverna uppvisar då de möts för första gången. När de sedan karakteriserar eleverna är det vanligt förekommande att de sätter etiketter på dem och/ eller tänker på dem i termer av bra, dålig, motiverad, omotiverad, framåt eller lite trög. Enligt Hattie (2012) är det dessutom vanligt att etiketter sätts på elever utifrån funktionsnedläggningar och diagnoser vilket leder till att många lärare talar om sina elever i termer av att de *är* sina diagnoser. Det vill säga att eleven *är* psykiskt funktionshindrad, dyslektisk, autistisk, etc. Då detta sätt att tala om eller sätta etiketter på sina elever lätt kan bli förklaringar till varför det inte går att undervisa eller varför vissa elever inte lär sig som hen borde är detta något denne menar att lärare borde sluta med direkt och istället fundera över vad den egentliga orsaken till att det inte går som beräknat kan vara. Det vill säga granska sin egen undervisning, sitt eget beteende eller det kontext eleven befinner sig i.

¹⁰ Boekaerts, M (2002). *Motivation to learn*, Donovan, M. S., Bransford, J. D. & Pellegrino, J. W. (Eds). (1999). *How people learn: Bridging research and practice*, Dweck, C.S. (2015). *Mindset. Du blir vad du tänker*, Hattie, J. (2012). *Synligt lärande för lärare*, Hjort, S. & Furenhed, A. (2016). *Effektiv undervisning. Meningsfullt lärande*, Håkansson, J. & Sundberg, D. (2012). *Utmärkt undervisning: framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning*, Jenner, H. (2004). *Motivation och motivationsarbete I skola och behandling*, Vosniadou, S (2002). *How children learn*,

Även Dweck (2015) påtalar betydelsen av att lärare tar sig en funderare kring vilka etiketter de sätter på sina elever samt vilka budskap de förmedlar med tanke på att det påverkar elevernas motivation och förmåga att prestera i skolan. Denne menar även att lärarna behöver uppmärksamma huruvida de talar om sina elever i termer av begåvade kontra mindre begåvade då varje ord och handling kan innehålla ett budskap som förmedlar till eleverna vad de ska tänka om sig själva. Budskapen kan enligt Dweck (2015) utgå ifrån ett statiskt eller dynamiskt mindset eller ”tänk” och genom det förmedla till eleverna att de har ett karaktärsdrag eller en begåvning som inte går att ändra på och att de blir dömda för det eller att de är personer som utvecklas och läraren därmed är intresserad av deras utveckling. Dweck (2015) menar även att lärare bör undvika att berömma elever för att de jobbar snabbt eller uttrycka sig i termer av att eleverna är ”smarta” och att deras framgångar beror på deras intelligens. Fokus bör istället ligga på att berömma eleverna för deras hårda arbete eller den ansträngning de lagt ner på att lösa en viss uppgift. Betydelsefullt är dock att berömmet är relevant så att eleverna inte få en massa beröm får något som kanske inte alls var särskilt ansträngande eller svårt för dem. Detta kan nämligen leda till en känsla av att det som sägs inte är äkta eller att eleverna rent av känner sig förminskade. Dweck (2016) påtalar även betydelsen av att sätta berömmet i ett sammanhang dvs berömma såväl ansträngning som lärande och utveckling för att synliggöra *hela* processen. Hen menar att det därav är viktigt att ta reda på om ansträngningen verkligen lett till ett lärande. Om inte så behöver man fundera på vad som gjorts, varför det inte fungerade och vad som kan ändras till nästa gång. Om en strategi inte fungerar så hjälper det således inte att bara anstränga sig mer utan att eleverna måste få stöd i att testa andra slags strategier och uppmuntras att be om hjälp om de fastnar. Även Hattie (2012) påpekar att lärare måste sluta överbetona förmåga och intelligens och istället lägga fokus på att få eleverna att kunna anstränga sig och synliggöra deras framsteg. Denne menar även att lärare behöver sluta söka efter tecken som bekräftar deras tidigare förväntningar och istället fokusera på att hitta sådant som förvånar eller överraskar dem. De nya upptäckterna kan sedan vara användbara för att finna nya vägar, strategier eller metoder som leder till att elevernas prestationer ökar.

Det framhålls även betydelsefullt från flera håll¹¹ att lärare bör fokusera på att synliggöra och uppmärksamma elevernas framgångar *samtidigt* som de bör vara medvetna om att framgång för osäkra elever även kan innebära osäkerhet. I vissa fall kan denna osäkerhet leda till att elever förstör för sig själva eller misslyckas med flit för sig för att slippa nå framgång. Betydelsefullt kan då vara att tala med eleverna om vad det innebär att lyckas och vad nästa steg därifrån kommer att bli. Jenner (2006) lyfter även fram betydelsen av att vara medveten om hur *eleverna* värderar sin *lärare* då de lärare eller de personer som de eleverna värderar högt vanligtvis har störst inflytande på elevernas uppfattning och därmed förväntningar på sig själv.

Att läraren har en viktig roll då det handlar om att höja elevernas förväntningar på sig själv hänger enligt Hattie (2012) samman med att elevernas egna förväntningar är en av de faktorer som har störst effekt på deras prestationer. Elever som har positiva förväntningar på sig är vanligtvis mer aktiva och får även mer beröm, mer betänketid och mer hjälp än elever vars förväntningar är lägre. Dessutom påverkas elever som är lyhörda, känsliga för röstlägen och

¹¹ Boekaerts, M (2002). *Motivation to learn*, Dweck, C.S. (2015). *Mindset. Du blir vad du tänker*, Hattie, J. (2012). *Synligt lärande för lärare*, Jenner, H. (2004). *Motivation och motivationsarbete I skola och behandling*, Vosniadou, S (2002). *How children learn*,

andra icke språkliga inslag i kommunikationen oftare av lärares förväntningar än mindre sensitiva elever (Jenner 2006). Detta gör att äktheten, uppriktigheten och det aktiva lyssnandet blir viktigt i kommunikationen. Det vill säga att det inte bara är viktigt att tänka på *vad* som sägs utan även *hur* det sägs.

Författarens tankar, reflektioner och kommentarer

Som framkommer av texten ovan är det av stor betydelse att man som lärare är medveten om den påverkanskraft man har på sina elever samt strävar efter att de förväntningar och krav man ställer på sina elever är såväl rimliga som adekvata. Jag tänker även att det blir synligt att lärare behöver få goda möjligheter att lära känna sina elever, ta reda på hur deras bakgrund ser ut, hur deras förväntningar på sig och på läraren ser ut, hur deras kunskaper, förmågor, färdigheter, styrkor, svagheter, rädslor och tillkortakommande ser ut. För att slutligen använda den informationen för att hitta rätt nivå och även förmedla detta till eleven så att denne är medveten om varför kraven ser ut som de gör. Min erfarenhet är nämligen att många elever som misslyckats i skolan har gjort det för att de krav och de förväntningar som ställts på dem har varit alldeles för höga eller låga. Det vill säga inte alls särskilt rimliga eller adekvata. Det kan handla om att eleverna fått uppgifter som varit alldeles för enkla och istället för att erbjuda eleverna nya uppgifter på en mer komplicerad nivå har de fått agera hjälplärare, det vill säga stötta sina klasskamrater som behöver stöd eller också har de fått mer uppgifter på samma nivå vilket inte påverkar vare sig motivation eller lärandet i positiv riktning.

Jag har även stött på många elever som fått uppgifter som varit på för hög nivå men då eleverna i mångt och mycket fått jobba på själva då situationen i klassrummet har krävt det har läraren inte haft en chans att uppmärksamma och därmed korrigera detta. Eleverna har således löst uppgiften genom att fråga en kompis, skriva av facit eller helt enkelt googla fram ett svar. Detta har bidragit till att eleverna har kunnat visa upp ett resultat men eftersom de inte förstått något så har deras lärande inte förändrats. En tredje variant som även varit ganska vanligt förekommande bland de elever som jag stött på under mina år i skolan är att själva uppgiften är på en adekvat nivå men att själva klassrumsmiljön eller relationen till läraren eller andra elever gör att eleverna misslyckas ändå. Det vill säga att eleven rent intellektuellt har de förutsättningar som krävs men att de har någon slags funktionsnedsättning som gör att de inte kan arbeta optimalt eftersom de inte fått det stöd eller den tillrättalagda klassrumsmiljön som de skulle ha behövt. Ett resultat blir då att de tappar tålamodet, ger upp och hittar på andra saker att ägna sig åt för att få tiden att gå. Jag tänker återigen att detta hänger samman med såväl lärarnas kunskap och kompetens som deras förutsättningar att ta reda på allt detta kanske inte riktigt finns. För återigen så vet vi ju att lärare en viss tid till sitt förfogande och att lära känna 25 elever på djupet och ta reda på hur deras tidigare skolgång sett ut tar såväl tid som energi.

Jag kan tyvärr inte säga att jag har någon lösning på detta men jag tänker att det helt enkelt handlar om att vi även behöver lägga krut på att formulera rimliga och adekvata krav och även förväntningar på våra lärare. Och då menar jag inte bara att tala om hur vi kan minska deras administrativa börda utan även tala om hur vi kan hjälpa dem att få till ett mer hållbart arbete eller en mer hållbar situation i klassrummet. Det vill säga även lyfta dialogen till hur arbetet i klassrummet kan gå till på ett annat vis utan att det är läraren som förväntas genomföra allt ensam. Med det menar jag på intet vis att förminska lärarnas kunskap eller profession utan mer hur denna kan såväl lyftas fram som kompletteras genom att lägga krut på att få till ett aktivt samarbete kring undervisningen och situationen i klassrummet. Och på tal om samarbete och aktivitet så föreslår jag att vi nu går vidare till det eftersom även det är ett kännetecken på god undervisning.

Samarbete och aktivitet

För att elevernas lärande ska stödjas optimalt lyfter flera forskare¹² fram att undervisningen behöver ge eleverna goda möjligheter till samarbete och aktivitet. Samarbeten bör ske på flera plan och eleverna behöver göras aktiva i sitt eget lärande. Hattie (2012) beskriver detta i termer av att eleverna behöver bli *sina egna lärare* och lärare behöver bli de *lärande* i sin egen undervisning. Det vill säga att de använder den återkoppling de får från eleverna för att utveckla och förbättra sin undervisning och därigenom lära sig mer om vad som fungerar/ inte fungerar i deras klassrum. Hattie (2012) menar vidare att detta förutsätter att läraren har en kritisk syn på sin lärarroll och utgår ifrån ett förhållningssätt där hen frågar sig själv vilken effekt de själva och deras undervisning egentligen har på elevernas lärande.

Håkansson och Sundblad (2012) i sin tur menar att läraren behöver se till att undervisningen rymmer praktiska övningar där eleverna får goda möjligheter att aktivt tillämpa det som de lärt sig samt träning i att ta emot förbättringsorienterad återkoppling. Det vill säga formativ feedback som ska hjälpa dem att komma vidare. Liksom Hattie (2012) påtalar även de betydelsen av att lärare och elever interagerar och lyssnar på varandra. Att de delar tankar, idéer och funderingar samt att de överväger och diskuterar olika sätt att se på saker och ting. För att detta ska fungera på bästa sätt behöver kommunikationen präglas av ett reflekterande samtalsklimat där det finns väl förberedda frågeställningar som engagerar eleverna i olika slags samtal kring det aktuella ämnet, innehållet i lektionen eller situationen i klassrummet. Lärarledda och inkluderande diskussioner med tydligt syfte och mål som handlar om att ställa frågor, opponera sig samt öka elevernas medvetenhet om möjliga perspektiv. Genom dessa aktiviteter ökar möjligheterna att eleverna får insikt i sitt eget lärande vilket kan ha positiv påverkan på motivationen.

En metod som visat sig ha goda effekter för elevers lärande i allmänhet är samarbetslärande.¹³ Samarbetslärande innebär vanligtvis att elever arbetar i mindre grupper om 6–8 personer. För att samarbetslärande ska fungera är det ett flertal aspekter som behöver finnas med. Dels behöver gruppen ha ett gemensamt mål dels behöver inre och yttre belöningar riktas till hela gruppen. Vidare behöver alla deltagare få chans att utifrån sin förmåga lösa uppgiften och alla samtliga behöver även inta varsin roll som är tydligt uttalad och utgör ett komplement till övriga. Varje gruppmedlem behöver ta ansvar över sitt eget lärande, det gemensamma som ska göras samt bidra till att gruppen når sitt mål. Gruppen behöver även få goda möjligheter att diskutera och lösa uppgifter tillsammans samt slutligen utvärdera det gemensamma arbetet.

Enlig Schoultz, Hultman, & Lindkvist (2005) förekommer vanligtvis ett slags småprat eleverna emellan. Ett prat som är osynligt för läraren men viktigt för gruppen eftersom det fungerar som ett slags ”kitt” som för eleverna samman. Detta småprat benämner Schoultz, Hultman, & Lindkvist (2005) som ett ”klurigt småprat”. Småpratet innefattas av subtila uttryck som att ge signaler till varandra med blickar, dra på mungipan eller lyfta ögonbryn. Utan detta småprat fungerar samarbetet dåligt eftersom eleverna genom småpratet kommer fram till hur de skall

¹²Håkansson, J. & Sundberg, D. (2012). *Utmärkt undervisning: framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning*, Hattie, J. (2012). *Synligt lärande för lärare*, William, D. (2013). *Att följa lärande. Formativ bedömning i praktiken*.

¹³Almqvist, Malmqvist & Nilholm (2015). *Vilka stödinsatser främjar uppfyllelse av kunskapsmål för elever i svårigheter? – en syntes av meta-analyser*

lösa olika svårigheter i uppgiften och deras samtal för arbetet framåt. Genom sina kommentarer testar och prövar de sina tankar och idéer samtidigt som de söker bekräftelse från varandra om att de är på rätt väg utan att för den skull förvänta sig något svar från övriga i gruppen. Småpratet får även eleverna att komma igång med uppgiften utan att det direkt uttalas vem som gör vad. Det vill säga en slags tyst överenskommelse. Det bidrar till utbyte av tankar och funderingar i gruppen som hjälper dem att arbeta vidare med uppgiften och det är ett sätt för eleverna att förstå vad de gör. Utöver detta bidrar småpratet även till att eleverna socialiseras in i ett sätt att arbeta. Det vill säga lära sig att arbeta i grupp med andra för att lösa en gemensam uppgift. Värt att påpeka är dock att detta inte alltid sker på det sätt som lärare önskar. Ett dilemma med detta småprat som är värt att uppmärksamma är dock att det är svårt för lärare att se, höra och följa med i det vilket resulterar att det är svårt att inse betydelsen av det. För att elevernas samarbete ska fungera så bra som möjligt behöver därför lärare medvetandegöras om ”det kluriga småpratet” samt uppmärksamma om de av någon anledning inte förekommer.

Då elever samarbetar på egen hand utan lärares inblandning finns enligt Schoultz, Hultman, & Lindkvist (2005) även en risk för ömsesidigt missförstånd, det vill säga ”alla förstår fel” och självkritik uteblir pga. att läraren inte ser det som sker alternativt att läraren inte förstår problematiken. Detta med samtalets betydelse påtalas även av Hattie (2012) som menar att eleverna behöver ha samlat på sig tillräckligt mycket kunskap så att de aktivt kan delta i samtal och diskussioner med sina kamrater, Om kunskapen inte är tillräcklig och eleverna av den anledningen blir passiva minskar således deras möjligheter att lära och metoden tappar kraft. Enligt Almqvist, Malmqvist & Nilholm (2015) är det dock osäkert huruvida samarbetslärande är en god metod för elever i svårigheter då det finns relativt lite forskning för aktuell elevgrupp inom detta område. De påtalar dock att samarbetslärande trots detta mycket väl vara en effektiv metod då enskilda studier påvisat goda resultat.

Vidare finns olika varianter av samarbetslärande där grupparbete (som beskrevs ovan) är en variant och kamratlärande är en annan. Kamratlärande bygger på att elever undervisar varandra under överseende av läraren och återigen är det av stor betydelse att läraren är delaktig i det arbete som sker för att inte missförstånd eller felinläring ska uppstå¹⁴. Detta kan organiseras genom att äldre elever undervisar yngre eller att elever som kommit längre inom ett område undervisar de som ligger lite efter. Vanligtvis byter eleverna efter en stund roller så att båda får prova på att vara den som leder respektive följer.

Enligt Almqvist, Malmqvist & Nilholm (2015) lär den elev som har lärarrollen bäst då det handlar om ett kamratlärande där eleverna har olika ålder och då eleverna är i samma ålder lär den som antar rollen som elev bäst. De påtalar även att kamratlärande har visat sig fungera extra bra för elever i svårigheter.

¹⁴ Almqvist, Malmqvist & Nilholm (2015). *Vilka stödinsatser främjar uppfyllelse av kunskapsmål för elever i svårigheter? – en syntes av meta-analyser*, Hattie, J. (2012) *Synligt lärande för lärare*, William, D. (2013). *Att följa lärande. Formativ bedömning i praktiken*.

För att lyckas åstadkomma en undervisning av riktigt god kvalitet är det dock inte bara eleverna som behöver samarbeta utan det gäller även vuxna. Samarbeten behöver ske på flera plan och innefatta ett flertal professioner.¹⁵ Detta kan ske på flera olika sätt bland annat genom att lärare planerar, diskuterar och utvärderar sin undervisning tillsammans med sina kollegor såväl från den egna skolan som med kollegor från andra skolor. Betydelsefullt i detta samarbete är även att det finns möjlighet att kritiskt granska och reflektera över sin undervisning samt att få stöd i att finna möjliga vägar för förändring och förbättring. Arbetet behöver vidare förankras hos skolledning och tid för när samarbetet ska ske behöver planeras in och rymmas i lärarnas schema.

Det behöver även finnas möjligheter till samarbete under själva lektionen det vill säga i själva undervisningssituationen. Detta kan organiseras på flera olika sätt bland annat genom att använda sig av någon form av co-teaching system.¹⁶ Rent praktisk kan det organiseras på olika vis bland annat genom att två lärare eller en lärare och en speciallärare alt. specialpedagog tillsammans ansvarar över och genomför undervisningen tillsammans. Detta ökar möjligheterna att såväl samarbeta som samplanera både inför, under och efter själva lektionen. Det skapar även ökade möjligheter att anpassa undervisningen efter elevernas behov både då gäller kunskapsnivå eller själva upplägget av lektionen eftersom en specialpedagog eller speciallärare vanligtvis har annan kunskap kring såväl lärande som undervisning än vad en ämneslärare har. Gruppen kan även delas och möjligheterna till att kunna ge de elever som behöver mer stöd, mer träning eller mer utmaningar ökar. Vidare kan en av de vuxna även vara den som styr lektionen och den andra kan vara observatör och chanserna att få syn på det där ”osynliga” som går en ensam lärare förbi ökar. Med två personer som samarbetar kring en elevgrupp ökar även chanserna att någon är på plats dagligen med eleverna vilket bidrar till såväl kontinuitet som trygghet eftersom det ”kunskapstapp” som ett lärarbyte kan innebära minimeras.

¹⁵ Håkansson, J. & Sundberg, D. (2012). *Utmärkt undervisning: framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning*, Hattie, J. (2012). *Synligt lärande för lärare*, William, D. (2013). *Att följa lärande. Formativ bedömning i praktiken*.

¹⁶ Håkansson, J. & Sundberg, D. (2012). *Utmärkt undervisning: framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning*, Dyssegaard & Larsen (2013). *Evidence on Inclusion*.

Författarens tankar, reflektioner och kommentarer

Det som tydligt träder fram här är att det är många faktorer som krävs för att få tillstånd ett väl fungerande samarbete i klassrummet och en fråga man kan ställa sig utifrån detta är hur ofta denna situation egentligen förekommer i en vanlig klass och vilka möjligheter eleverna egentligen har att lyckas med denna typ av arbete. Med det menar jag inte att jag är negativ till samarbetslärande men att man nog bör fungera på vad det är man vill att eleverna ska uppnå genom detta sätt att arbeta. Vill man att de ska lära sig att samarbeta med andra eller vill man att de ska lära sig ett specifikt ämnesinnehåll. I bästa fall lär sig eleverna båda sakerna samtidigt men om vi tänker oss att det är ca 25 elever i en klass som delas upp i exempelvis 5 grupper så innebär det att varje elevgrupp övervägande del av tiden i klassrummet utelämnas till varandra eftersom läraren omöjligt kan vara delaktig i 5 gruppers arbete samtidigt. Och med tanke på att ett effektivt samarbetslärande kräver en aktiv lärare som kan stötta och korrigera eleverna ser vi ju att det blir tämligen svårt under rådande omständigheter och vad händer då med elevernas lärande? Om vi därtill lägger till att samarbetslärande kräver en hel del av eleverna både då det gäller att kunna arbeta självständigt, kunna läsa av varandra, ha grundläggande kunskaper om det uppgiften handlar om, hålla fokus på uppgiften etc. är det ju lätt att tänka sig att någon slags problematik uppstår under arbetets gång och hur mycket av den dyrbara undervisningstiden används då till att faktiskt diskutera det uppgiften handlar om kontra diskutera sitt samarbete. Ett sätt att hantera detta dilemma tänker jag är att man som lärare säkrar elevernas lärande genom att även erbjuda ett alternativt sätt att hantera och bearbeta det ämnesinnehåll som gruppuppgiften handlade om. På så vis får eleverna chans att träna samarbete utan att de riskerar att inte lära sig det som uppgiften handlade om. En nackdel kan dock vara att det tar lite extra tid att ta sig igenom det planerade området men frågan man då får ställa sig är om det är bättre att det tar lite tid och eleverna lär sig det som var tänkt eller om det ska avklaras på kort tid och eleverna riskerar att inte få med sig det uppgiften syftade till.

En annan sak jag funderar över är om samarbetslärande har visat sig vara extra svårt för elever i behov av särskilt stöd eftersom det är ganska vanligt att de har svårt just för de saker som ett samarbetslärande kräver. Och om de har extra svårt med dessa bitar, får de då chansen att träna upp dem under övervakning av läraren. Förmodligen är svaret på den frågan nej eftersom situationen i skolan se ut som den gör och en fråga man kan ställa sig med anledning av detta är ju då hur vanligt förekommande det är att lärare samarbetar med andra i sitt klassrum för att hantera situationer som dessa. Mig veterligen är det vanligaste sättet att organisera undervisningen på fortfarande att det är en lärare och 25 elever och frågan är varför det ser ut så då det finns forskning som lyfter fram fördelarna med exempelvis co-teaching. Förmodligen finns det inte ett svar på denna fråga men med stor säkerhet går nog svaret att finna såväl i synen på förändring, bristande kunskap, det ekonomiska läget och i det faktum att skolan och dess organisation är komplex och därmed svårföränderlig. Jag tänker även att vi har att göra med ett slags systemfel. Det vill säga att det finns så många bra sätt att organisera undervisningen på eller många bra metoder som lärare rekommenderas att använda utan att de ges möjlighet. För hur många lärare har egentligen den tid de skulle behöva för att samarbeta med sina kollegor både inom skolan och med kollegor från andra skolor kring planering och utvärdering av undervisningen trots att det är det som krävs för att undervisningen ska bli av riktigt bra kvalitet. Och hur många får stöd och stöttning av sina rektorer kring vad de ska använda med den tiden de eventuellt får?

Ett annat konkret exempel på ett sådant dilemma tänker jag är det arbete kring bedömning som många skolor och dess lättare både är ålagda samt rekommenderas att göra utan att kanske få varken den tid eller den kompetensutveckling som krävs varpå resultatet blir lidande. För som flera forskare lyfter fram kräver ett kvalitativt arbete med bedömning såväl tid som energi och möjligheter till samarbete och kompetensutveckling. Och på tal om kvalitativ bedömning så föreslår jag att vi går vidare till just detta eftersom även det är ett kännetecken på god undervisning

Kvalitativ bedömning och effektiv återkoppling

Ännu ett kännetecken på god undervisning är som sagt att den tillhandahåller kvalitativ bedömning och effektiv återkoppling.¹⁷ Enligt Lundahl (2011) har en mängd studier historiskt belyst bedömningens negativa effekter för elevernas självkänsla och lärande men under senare tid poängteras allt oftare bedömningens potentiella fördelar och stärkande effekter. William (2013) menar att bedömningen har en central position i undervisningen eftersom lärare på förhand inte kan förutspå vad eleverna kommer att lära sig innan undervisningen är utformad och att bedömningen är ett sätt att samla information kring hur man kan gå vidare på bästa sätt. En bedömning kan vara summativ eller formativ¹⁸. Skillnaden kan sägas vara att den summativa bedömningen är en mer sammanfattande slutgiltig bedömning medan den formativa sker under pågående läroprocess i syfte att förbättra undervisningen samt forma och korrigera den fortsatta processen.

För att bedömningen ska gynna lärandet på bästa sätt behöver den vara av formativ art. Den lärande behöver bli involverad i bedömningen och själv kunna svara på frågor som; Var är jag? Var ska jag? Hur gör jag?¹⁹ Enligt William (2013) menar vissa forskare att termen formativ bedömning inte alls bör användas om undervisningen inte förbättras. Summativa och formativa bedömningar kan vidare komplettera varandra då det är själva användandet av dem som styr om en bedömning blir formativ eller summativ.²⁰ Det centrala är således inte *när* bedömningen äger rum utan vad dess syfte är. Då bedömningen sker under pågående kurs och inte syftar till att forma lärandet utan främst har syftar till att kontrollera vad eleverna lärt sig blir det likväl en summativ bedömning. Kvalitativ formativ bedömning har visat sig ha goda effekter på elevers studieprestationer och särskilt betydelsefullt har det visat sig vara för lågpresterande elever samt för elever i behov av särskilt stöd.²¹

För att kunna göra så kvalitativa och tillitsfulla bedömningar som möjligt är det enligt Shepard (2000) viktigt att lärare använder varierade former av bedömningsmetoder som passar att utvärdera och främja lärande av olika slag och att eleverna bör bli bedömda på det sätt som gör att de mest kommer till sin rätt. De behöver även ha tillräckligt med underlag för att kunna dra

¹⁷ Boekaerts, M (2002). *Motivation to learn*, Donovan, M. S., Bransford, J. D. & Pellegrino, J. W. (Eds). (1999). *How people learn: Bridging research and practice*, Hattie, J. (2012). *Synligt lärande för lärare*, Håkansson, J. & Sundberg, D. (2012). *Utmärkt undervisning: framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning*, Lundahl, C. (2011). *Bedömning för lärande behandling*, Vosniadou, S (2002). *How children learn*, William, D. (2013). *Att följa lärande. Formativ bedömning i praktiken*.

¹⁸ Donovan, M. S., Bransford, J. D. & Pellegrino, J. W. (Eds). (1999). *How people learn: Bridging research and practice*, Gipps, C. (2002). *Sociocultural perspectives on assessment*, Håkansson, J. & Sundberg, D. (2012). *Utmärkt undervisning: framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning*, William, D. (2013). *Att följa lärande. Formativ bedömning i praktiken*.

¹⁹ Boekaerts, M (2002). *Motivation to learn*, Donovan, M. S., Bransford, J. D. & Pellegrino, J. W. (Eds). (1999). *How people learn: Bridging research and practice*, Hattie, J. (2012). *Synligt lärande för lärare*, Håkansson, J. & Sundberg, D. (2012). *Utmärkt undervisning: framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning*, Lundahl, C. (2011). *Bedömning för lärande behandling*, Vosniadou, S (2002). *How children learn*, William, D. (2013). *Att följa lärande. Formativ bedömning i praktiken*.

²⁰ Gipps, C. (2002). *Sociocultural perspectives on assessment*.

²¹ Black, P. & William, D. (2001). "Inside the black box- Raising Standards Through Classroom Assessment", Hattie, J. (2012). *Synligt lärande för lärare*, Håkansson, J. & Sundberg, D. (2012). *Utmärkt undervisning: framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning*, Lundahl, C. (2011). *Bedömning för lärande behandling*, William, D. (2013). *Att följa lärande. Formativ bedömning i praktiken*.

tillförlitliga slutsatser om elevernas prestationer. Korp (2011) menar att eleverna inte alltid bör bli bedömda på det sätt som de själva är mest bekväma med då god undervisning ska fokusera både svaga och starka sidor. Denne menar att en bred utvärdering av elevernas kunskaper kan synliggöra såväl begränsningar som starka och mer utvecklade resurser vilka kan användas för att optimera utvecklingen (Korp, 2011). Läraren behöver vidare fokusera på i vilken utsträckning en bedömning verkligen avslöjar en elevs kunskaper inom ett område då det inte bara går att tolka ett förhållande där eleven inte svarat på en fråga som att det innebär att kunskapen saknas. Det kan vara så att eleven kanske inte visar sina kunskaper, även fast eleven faktiskt kan. Pettersson (2011) påtalar att läraren bör vara uppmärksam på tre huvudsakliga felkällor. Den första handlar om att kunskapen visas men varken tolkas eller dokumenteras, den andra är att kunskapen både visas och dokumenteras men att den inte tolkas eller tolkas felaktigt. Den tredje innebär slutligen att kunskapen både visas och tolkas på ett korrekt sätt men att den däremot inte dokumenteras. Betydelsen av att göra så tillitsfulla och kvalitativa bedömningar som möjligt poängteras då bedömning som används på ett korrekt sätt kan stimulera lärandet genom att elevens kunskaper analyseras och värderas på ett sådant vis att eleven utvecklas i lärandet och känner tilltro till sin förmåga.

En kvalitativ bedömning kräver även en effektiv återkoppling.²² Det som kan sägas känneteckna en effektiv återkoppling är att den tydliggör *var* i läroprocessen den lärande befinner sig, *var* denne ska samt *hur* detta ska gå till. Det vill säga att återkopplingen ska innehålla relevant information om *vad* som ska göras för att den lärande ska ta sig vidare samt att målet är tydligt. Vad denne ska göra för att förbättra sin prestation eller förbättra sina resultat. Centralt är även att den lärande kan ta emot och *använda* återkopplingen som ges. Enligt William (2013) gynnas lärandet av återkoppling i form av kommentarer medan återkoppling i form av betyg eller poäng kan ha negativa effekter. De kommentarer som ges bör vidare identifiera vad som är bra samt tydliggöra vad som behöver utvecklas och hur förbättringen ska ske. Det har även visat sig att elever som får återkoppling med både kommentarer och poäng vanligtvis ignorerar kommentarerna då de istället bara fokuserar bara på betyget eller poängen. För att återkopplingen ska vara effektiv för lärandet behöver den även vara tät, kontinuerligt och återkommande, eller som William (2013) uttrycker det; ”day by day”, ”minute by minute”, då detta ökar förutsättningarna för den lärande att använda den feedback som ges för att ta sig vidare direkt. Det är även värt att påpeka att alla elever är inte lika mottagliga för all typ av återkoppling. Elever som presterar svagt har ofta ett större behov av omedelbar feedback än andra, de behöver även mer än bara kommentarer av typen rätt eller fel.

Hattie & Timperley (2007) menar att återkoppling kan ges på fyra olika nivåer. Dels på uppgifts- eller produktnivå, dels på processnivå, dels på självreglerings- eller metanivå dels på en

²² Black, P. & William, D. (2001). ”*Inside the black box- Raising Standards Through Classroom Assessment*” (2001). Donovan, M. S., Bransford, J. D. & Pellegrino, J. W. (Eds). (1999). *How people learn: Bridging research and practice*, Ericsson, K. A. (2006). *The influence of experience and deliberate practice on the development of superior expert performance*, Giota, J. (2006). *Självbedöma, bedöma eller döma? Om elevers motivation, kompetens och prestationer i skolan*. Harrison, C., Lee, M. B., & William, D. (2004). *Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom*, Hattie, J. (2012). *Synligt lärande för lärare*. Stockholm, Hattie, J. & Timperley, H. (2007). *The power of feedback*, Pettersson, A. (2011). *Bedömning – varför, vad och varthän?* William, D. (2013). *Att följa lärande. Formativ bedömning i praktiken*.

personlig nivå (egenskaper orelaterade till ämnet eller uppgiften). Återkoppling som handlar om person och inte prestation riskerar att bli kontraproduktiv. Anledningen till det beror som tidigare nämnts på att feedback som inte skiljer mellan person och prestation tenderar att förstärka känslan av att både framgång och motgång är relaterade till interna och stabila faktorer dvs. till individens begåvning och förmåga. Hattie (2012) påtalar även att återkoppling en av de mest kraftfulla påverkansfaktorerna för elevers studieprestationer och för att göra återkopplingen effektiv måste läraren ha god förståelse för var eleverna befinner sig och var de förväntas vara. Denne menar även att den viktigaste återkopplingen kommer *från eleverna till läraren* vilket gör att läraren måste synkronisera undervisning och lärande efter responsen från eleverna. Dessvärre verkar det enligt Hattie (2015) vara många som inte riktigt förstått detta med återkoppling fullt ut. Exempelvis så är det tydligen tämligen vanligt att just detta med att läraren måste ta till sig och använda återkoppling eller den respons hen får från eleverna för att justera eller förändra undervisningen tappas bort. Att detta sker hänger enligt Hattie (2015) till stor del samman med att lärare har inte riktigt de förutsättningar som skulle behövas. Istället för att ägna sig åt det som är mest effektivt för att förbättra undervisningen och öka elevernas resultat får lärare ägna sig åt en hel massa annat. I stället för att få en chans att utveckla sin kunskap och kompetens inom centrala områden läggs alltför mycket tid och energi på strukturella lösningar. Som exempelvis olika former av skolgång, skilda typer av skolbyggnader, mer teknologi, mindre klasser, längre skoldagar eller. Alltför många diskussioner handlar enligt denne om att fixa skolan, fixa lärarna eller fixa eleverna i stället för att fokusera på att åstadkomma en samarbetsexpertis där alla delar av systemet arbetar mot det övergripande målet och är medvetna om sin påverkan.

Kamratbedömning och självbedömning

En speciell typ av bedömning är kamratbedömning.²³ Kamratbedömning har visat sig vara särskilt effektivt i skrivning, särskilt i sammanhang där kamrater korrigerar varandras texter. Betydelsefullt är hur kamratbedömningen introduceras för eleverna, särskilt för elever som är negativa till bedömningsformen. Introduktionen behöver ske gradvis och inkludera många olika aktiviteter. William (2004) menar att kamratbedömning är värdefullt på ett unikt sätt då elever vanligtvis kan acceptera kritik på sitt arbete från varandra och ta det på ett allvarligt sätt vilket de kanske inte skulle gjort om kommentarerna kom ifrån en lärare. Att låta eleverna arbeta tillsammans är betydelsefullt då utbytet sker på ett språk som eleverna själva använder och då de inte förstår en förklaring är sannolikheten att de avbryter en kamrat är större än att de avbryter sin lärare. Vidare lär eleverna av själva situationen då de får ta rollen som lärare och examinator medan läraren i sin tur kan vara fri att observera och reflektera över vad som händer. Läraren ges då möjligheter att rama in hjälpfulla insatser.

Hultman (2015) påtalar dock att det kan finnas en viss risk med kamratbedömning då detta kan leda till att läraren inte får direkt insyn i det arbete som pågår eftersom eleverna i mångt och mycket kan behöva arbeta på egen hand med tanke på att situationen i klassrummet ser ut som

²³ Black, P., Harrison, C., Lee, M. B., & William, D. (2004). *Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom*. Håkansson, J. & Sundberg, D. (2012). *Utmärkt undervisning: framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning*, Lundahl, C. (2011). *Bedömning för lärande*, William, D. (2013). *Att följa lärande. Formativ bedömning i praktiken*

den gör. Det vill säga det är många elever i klassrummet som pockar på lärarens uppmärksamhet och det kan vara svårt för denne att observera och övervaka samtliga bedömningsamtal eller bedömningsaktiviteter som pågår parallellt i klassrummet. Det man kan tänka kring detta är att kamratbedömning kan bli ett sätt för läraren att kunna arbeta med formativ bedömning inom rådande ramar, men att det kan leda till att det uppstår flera fall av felbedömningar eller delade missuppfattningar eftersom eleverna inte är några bedömningsexperter. Det blir så att säga att det blir ”novis leder novis situationer” istället för ”expert leder novis situation” som det hade blivit om det var läraren som hade genomfört bedömningsaktiviteterna tillsammans med varje enskild elev. Och frågan är hur många lärare som har möjlighet att göra det med tanke på det ofta är runt 25 elever i en klass. Denna tanke stöds även av Nuthalls (2005) som menar att det är omöjligt för en lärare att fokusera på varje enskild elevs individuella lärande mer än korta stunder i taget. En kan ju även fundera över hur mycket av den tid som eleverna arbetar självständigt som egentligen ägnas åt det som läraren tänker dig, det vill säga i detta fall själva bedömningsaktiviteten och hur mycket tid som ägnas åt samtal eller aktiviteter som handlar om helt andra saker och som faller inom ramen för det som Nuthall (2005) benämner som ”osynliga” (viskar, skickar lappar, sprider rykten, organiserar aktiviteter som ska ske efter skolan). Med tanke på att de flesta elever idag även har tillgång till en mobiltelefon eller dator under lektionen så är det ju dessutom lätt att tänka sig att dessa osynliga aktiviteter även kan ske i samspel med kompisar som rent fysiskt inte befinner sig i klassrummet och därav är än mer osynliga för läraren.

Enligt Håkansson & Sundblad (2012) ser vissa forskare självbedömning och självreglerat lärande som oundvikliga aspekter av formativ bedömning. Självbedömning är en process där eleverna reflekterar över kvaliteten på sitt arbete och bedömer hur väl detta reflekterar mot uppsatta mål och kriterier. Utifrån dessa bedömningar korrigerar eleverna sitt arbete. Självreglerat lärande innefattar att eleverna formulerar mål för sitt lärande och sedan försöker övervaka, styra och kontrollera sin kognition, sin motivation och sitt beteende för att nå dessa mål. En central del i detta är att läraren tillhandahåller återkoppling åt eleverna som de kan använda för att fördjupa sin förståelse och förbättra sina prestationer. Enligt Gipps (2006) är relationen mellan elever och lärare i en traditionell bedömning hierarkisk men att eleverna genom självbedömning kan få en argumenterande och diskuterande roll vilket även bidrar till reflektioner över egen prestation.

Hattie och Timperley (2007) menar att det finns två aspekter av självbedömning vilka är självkontroll och självdisciplin. Självkontroll handlar om elevens skicklighet att överblicka och utvärdera sina förmågor, sin kunskapsnivå samt sina kognitiva strategier genom en variation av självbedömningsprocesser. Självdisciplin i sin tur innefattar överblicken och regleringen av elevens pågående beteende genom planering, korrigerande av misstag och val av strategier för detta. Elevers vilja att anstränga sig för att söka och hantera återkoppling bör ses i relation till deras förmåga till självdisciplin. Enligt Hattie & Timperley (2007) menar även att svaga elever ofta har begränsat med strategier för självstyrning och att de är mycket mer beroende av yttre faktorer som läraren eller uppgiften då de får återkoppling. De söker sällan återkoppling eller tar till sig den som erbjuds på sätt som främjar deras framtida lärande eller självregleringsstrategier.

Black, Harrison, Lee, Marschall och William (2004) betonar att självbedömning bara sker om läraren stöttar eleverna och särskilt de svagpresterande att utveckla dessa färdigheter något som kräver såväl tid som träning. Ytterligare en viktig funktion med såväl självbedömning som kamratbedömning enligt dem är att de bidrar till att synliggöra kvaliteter och skillnader i arbete. Kriterierna som används för att utvärdera prestationerna behöver dock vara tydliga så att de möjliggör överblick över såväl mål som vad det innebär att slutföra arbetet framgångsrikt. Då kriterierna är abstrakta bör läraren även använda konkreta exempel som modell för att utveckla elevernas förståelse.

Författarens tankar, reflektioner och kommentarer

Som framkommer ovan finns det en uppsjö av teorier, råd och rekommendationer även kring detta med bedömning och återkoppling och det är en mängd olika aspekter att ta hänsyn till för att det ska bli så bra som möjligt. Min tanke är att detta kan vara ett ganska så bra exempel på sådant som låter väldigt bra i teorin men som rent faktiskt kan vara ganska svårt att få till i praktiken. Jag tänker att det finns många ambitiösa lärare som känner till detta och som verkligen försöker få till en kvalitativ bedömning och en effektiv återkoppling efter konstens alla regler men som inte riktigt lyckas fullt ut med tanke på att det är många elever i ett klassrum samt att läraren har en hel del annat som hen behöver hantera i klassrummet.

Enligt Hultman (2018) så har även Dylan Williams som är en av de starka företrädarna för formativ bedömning själv påtalat svårigheterna med att realisera det han kommit fram till i sin forskning av just sådana anledningar. För som vi kunde se i texten ovan så handlar formativ bedömning mycket om att eleverna själva ska vara aktiva och delaktiga och min erfarenhet är att detta kräver mycket stöd och väl tilltänkta och väl planerade uppgifter och övningar. Det kan fungera ganska bra i en grupp om åtta men frågan är hur lätt det är i en klass eller grupp om 25? Och som jag nämnde tidigare så menar även Hattie (2015) att lärare saknar de förutsättningarna de behöver för att de ska kunna förändra sin undervisning enligt forskningens rekommendationer då mycket tid och energi läggs på annat än själva undervisningen.

Att detta med tid är ett hinder för lärare att använda sig av sådant man hör om och tycker är bra är även något som kommer fram i min rapport "Att synliggöra det osynliga". En annan anledning att lärare inte förändrar sin undervisning trots att eleverna inte lära och utvecklas i den riktning som önskas är helt enkelt att man saknar den kunskap eller kompetens som krävs och även om man har kunskapen och kompetensen kan det vara så att man saknar det stöd, det material eller de verktyg man skulle behöva för att realisera det man skulle vilja. Och med tanke på att många lärare i dag är sjukskrivna eller mår dåligt pga. av stressrelaterade faktorer är det viktigt att tänka till vad av allt det som forskningen rekommenderar som rent faktiskt är genomförbart. På vilket sätt skulle man kunna göra det för att det ska bli så bra som möjligt för alla? Vilket stöd behöver läraren? Vem kan ge det? När ska förändringen genomföras? Och framförallt tänka "good-enough" och se till helheten. Det är omöjligt att förändra allt på en gång och lyssna på alla råd och rekommendationer så innan lärare sätter igång något bör de först stämma av med sin rektor och sina kollegor vad som kan vara värt att prioritera och varför. Vilka kunskaper, kompetenser, färdigheter eller förmågor besitter läraren och vilka kan hen behöva utveckla för att kunna förändra och förbättra den egna praktiken för att kunna bemöta sina elever på bästa sätt? Och på tal om lärares kunskaper, kompetenser, färdigheter och förmågor sp föreslår jag att vi nu går vidare till att undersöka vad det är som faktiskt kännetecknar de lärare som anses vara extra skickliga eller kunniga. De som förvärvat god kompetens och därav har god påverkan på sina elever och deras lärande.

Skickliga lärare

Att skickliga eller kunniga lärare är viktiga för det ska komma till stånd en god undervisning lyfts fram av flera forskare²⁴ och enligt William (2013) som använder sig av begreppet ”lärarkvalitet” och ”effektiva lärare” så lär sig elever som undervisas av effektiva lärare med goda kvaliteter dessutom både mer och snabbare. Enligt denne kan en grupp elever som undervisas av en effektiv lärare exempelvis lära sig lika mycket på ett halvår som det skulle ta en annan grupp elever att lära sig på ett år. För svagpresterande elever samt för elever i behov av särskilt stöd är det extra viktigt att få undervisas av effektiva eller skickliga lärare eftersom de i större utsträckning än andra elever har behov av lärare som både har goda ämneskunskaper och goda pedagogiska kunskaper.²⁵ Det vill säga det som flera forskare menar är utmärkande för de lärare som anses extra skickliga. Lite mer konkret innebär detta enligt Hattie (2012) att skickliga lärare har god kunskap om innehållet i ämnet samt vet *hur* detta kan struktureras upp på bästa sätt, kommuniceras och läras ut till eleverna så att deras lärande optimeras. Denne menar även att det har obetydlig effekt om läraren enbart har goda ämneskunskaper så för att optimera elevernas förutsäglichar att lära behöver läraren kunna kombinera sina ämneskunskaper med andra förmågor som har med undervisning att göra. Vad som är utmärkande för de lärare som anses vara extra skickliga är ett område som är välbeforskat och även om frågan varit densamma så menar Lindqvist (2010) att svaren varierat något vilket förmodligen hänger samman med att lärares kunskap ses ofta som komplex, har flera dimensioner och kan beskrivas på flera olika nivåer. Håkansson & Sundberg (2012) menar även att en anledning till att det förekommer många olika beskrivningar eller definitioner styrs utav om fokus läggs på den formella kompetensen i termer av utbildning, den faktiska undervisningskompetensen i termer av påverkan på elevers studieprestationer eller om det handlar om skattningar från kollegor, elever eller särskilda examinatorer. De menar även att det finns robust internationell forskning kring vad som kännetecknar de lärare som har uppnått den mest avancerade nivån av lärarkompetenser. Dessa lärare, som även kan benämnas som ”expertlärare” skiljer sig från mindre erfarna lärare (noviser) främst genom att de utgår från reserver av tyst kunskap snarare än formulerade regler eller procedurer. Om ”noviserna” vanligtvis håller sig till kontextfria regler och metoder på ett statistiskt sätt så kännetecknas ”expertlärarna” av att de antar ett instinktivt, kreativt, mer dynamiskt och mer analytiskt förhållningssätt till sin praktik. Detaljerade ramverk, föreskrifter eller ämnesspecificeringar kan därför hämma expertlärarna medan de kan vara stödjande för de som är mer i början av sin karriär eller av andra anledningar inte förvärvat de kompetenser som kännetecknar expertlärarna. Alexander (2010) menar även att ”expertlärare” kännetecknas av att de har en signifikant starkare påverkan på sina elevers resultat, får eleverna att nå djupare ämnesförståelse, uppvisa högre studiemotivation samt känna att de är mer delaktiga i lärandet jämfört med elever som inte undervisas av lärare som besitter dessa kvaliteter. Särskilt bra påverkan har ”expertlärare” på elever i behov av särskilt stöd och på elever från resurssvaga

²⁴ Hattie, J. (2012). *Synligt lärande för lärare*, Håkansson, J. & Sundberg, D. (2012). *Utmärkt undervisning: framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning*, William, D. (2013). *Att följa lärande. Formativ bedömning i praktiken*.

²⁵ Hattie, J. (2012). *Synligt lärande för lärare*, Håkansson, J. & Sundberg, D. (2012). *Utmärkt undervisning: framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning*, William, D. (2013). *Att följa lärande. Formativ bedömning i praktiken*.

familjer. Expertlärare kännetecknas enligt Alexander (2010) även av att de skapar bättre klassrumsklimat, har bättre överblick över det som händer och sker i klassrummet samt uppvisar god förmåga att läsa av elevernas behov, både då det gäller de känslomässiga och de ämnesmässiga behoven. Vidare menar Alexander (2010) att expertlärarna uppvisar högre känslighet för sammanhanget, bättre kontroll över elevernas lärande samt verkar vara ”medvetet intuitiva”.

Även Hultman (2001) talar om en slags ”medveten intuitivitet” som en viktig del lärarens kunnande men använder sig av begreppet ”*intelligenta improvisationer*”. Med detta menar Hultman (2001) att lärare använder sig av en slags spontan, men ändå medveten kreativitet som bygger på lärarens beprövade erfarenhet. Genom att läsa av eller lyssna in hur eleverna responderar på det läraren föreslår så får läraren ny kunskap, eller ny information som påverkar hur denne väljer att gå vidare. Hur pass skickliga lärare är på att använda sig av ”intelligenta improvisationer ” hänger således i mångt och mycket samman med deras år som yrkesverksamma eftersom det är genom sitt arbete eller detta ”testande” tillsammans med eleverna i klassrummet som läraren utvecklar och ökar detta kunnande.

För att verkligen kunna ta reda på vilka kvaliteteter eller kompetenser en lärare verkligen har menar William (2013) att man behöver vara i klassrummet och observera läraren i samspel med eleverna eftersom det först är då man verkligen kan värdera dennes kunskaper och kompetenser. Detta är något som exempelvis Lindqvist (2010) har gjort och utifrån dessa observationer som kompletterats med olika slags samtal med lärare kommit fram till att kunniga eller skickliga lärare verkar kännetecknas av att de står för en slags ”ödmjuk orubblighet”. Med detta menar Lindqvist (2010) att lärarna har en otroligt bra förmåga att verkligen *se* eleverna och deras behov samtidigt som de är tydliga med att det är elevernas lärande som står i centrum för undervisningen. Att kunna se eleverna handlar både om att hitta en öppning för att kunna nå eleverna precis där de är kunskapsmässigt och känslomässigt samtidigt som det handlar om att kunna få eleverna att känna sig sedda av läraren. Denna ödmjuka blick är även dubbelriktad, det vill säga att den även handlar om att eleven ser läraren och låter sig bli sedd. Det uppstår ett slags möte dem emellan och det finns en positiv relation. Utan den dubbelriktade blicken uppstår inte det verkliga mötet, elevens ”inre” kan därmed inte göras åtkomligt för läraren, vilket försvårar mötet, relationen och därmed lärandet. Det orubbliga i sin tur handlar om att lärarna är såväl tydliga som övertygade. Det finns ingen plats för tvekan i deras blickar utan de uppvisar en slags säkerhet. Den orubbliga blicken kan av vissa även uppfattas som sträng men verkar också vara kopplat till lärarens tålmod och envishet. Envisheten kan sägas vara starkt förknippad med ideal, d.v.s. att lärare står för någonting och att de tydligt visar detta. Att de tror stenhårt på sina idéer och agerar som att allt som sker i klassrummet viktigt. Den orubbliga blicken är även sträng och snäll på en och samma gång. Strängheten handlar således inte om att vara fyrkantig utan mer om att vara envis och inte ge sig. En slags stränghet som även innebär att vara snäll eftersom strängheten beror på omtanke för eleverna. Kännetecknande för dessa orubbliga, ödmjuka lärare är vidare att de försöker vara en god förebild för eleverna något som även innefattar att kunna och våga blottlägga exakt lagom mycket av sig själv utan att bli för självutlämnande eller tappa sitt professionella perspektiv. Enligt Lindqvist (2010) använder sig den kompetente läraren således inte av närhet *eller* distans, ödmjukhet *eller* orubblighet. Utan

den skickliga läraren använder sig av både och. Lindqvist (2010) menar även att detta kräver att läraren träder in i relationen med eleven utifrån en bevarad integritet. Om det inte finns distans till elevens situation blir det så trångt att läraren inte får utrymme att främja elevens lärande.

Med tanke på att vi nu har insikt om lärares betydelse i arbetet med att skapa en god undervisning och därmed öka elevernas förutsättningar att menar William (2013) att man ställs inför två val. Det ena är att ersätta befintliga lärare med sådana som är bättre och det andra är att satsa på att höja kompetensen hos de lärare som redan är i tjänst. Då det första alternativet enligt William (2013) inte är särskilt hållbart behöver fokus ligga på att öka kompetensen hos de man redan har. För att få alla elever att lära optimalt menar även Hargreaves och Fullan (2012) att det är viktigt att fokusera på att öka kompetensen hos alla lärare, inte bara fokusera på de bästa eller sämsta utan sikta på att göra 100% av lärarkåren till riktigt skickliga lärare. Detta innebär att *alla* lärare behöver få goda möjligheter att lära och utveckla den kunskap och kompetens som krävs. För att öka deras kompetens räcker det dock inte ge dem tid för egen kompetensutveckling, låta dem gå på enstaka föreläsningar eller delta i tillfälliga satsningar då sådana satsningar vanligtvis inte leder till några större förändringar i undervisningen²⁶. För att åstadkomma förändring som även påverkar elevernas lärande behöver en rad sammanhängande satsningar göras där fokus ligger på att utveckla lärarnas arbete i klassrummet. Ett sätt att göra det på är genom kollegialt lärande. Kollegialt lärande kan sägas vara som en sammanfattande term för olika former av professionsutveckling där kollegor genom strukturerade samarbeten i vardagen tillägnar sig kunskaper i sin vardagliga praktik²⁷. Kort förklarar kan kollegialt lärande beskrivas i termer av att det är en grupp människor som gemensamt delar, och kritiskt undersöker sin praktik på ett kontinuerligt, reflekterande, samarbetande, inkluderande, lärandeorienterat och utvecklingsinriktat sätt.²⁸ Centralt för att åstadkomma ett kollegialt lärande är att lärare får goda möjligheter att bygga ny kunskap genom att information och kunskap förenas och kopplas samman med det som redan ligger till grund för den egna praktiken. Betydelsefullt är även att lärare ges många tillfällen i en trygg och utmanande miljö för att kunna ta till sig ny information, applicera den på sina egna erfarenheter och uppnå ökad förståelse. Stöd som ges av aktiva pedagogiska ledare som har en uttalad roll i skolans utvecklingsarbete samt stödkollegor emellan.

För att öka lärarnas kompetens och få dem att göra annorlunda behöver de även få goda möjligheter att samarbeta kring sådant som berör undervisningen. Samarbetet behöver ske såväl i som utanför klassrummet och de behöver få goda möjligheter att utbyta erfarenheter, åsikter och tankar så att den kollegiala kunskapen ökar. De behöver även uppmanas till att planera och reflektera kring sin undervisning tillsammans med andra samt få förutsättningar att tala om

²⁶ Hattie, J. (2012). *Synligt lärande för lärare*, Ohlsson J. (2004). *Arbetslag och lärande: Lärares organiserande av samarbete i organisationspedagogisk belysning*, Skolverket (2014). *Forskning för klassrummet – vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i praktiken*. Timperley Helen (2008). *Teacher professional learning and development*, William, D. (2013). *Att följa lärande. Formativ bedömning i praktiken*,

²⁷ Skolverket (2014). *Forskning för klassrummet – vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i praktiken*.

²⁸ Hattie, J. (2012). *Synligt lärande för lärare*, Ohlsson J. (2004). *Arbetslag och lärande: Lärares organiserande av samarbete i organisationspedagogisk belysning*, Skolverket (2014). *Forskning för klassrummet – vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i praktiken*. Timperley Helen (2008). *Teacher professional learning and development*, William, D. (2013). *Att följa lärande. Formativ bedömning i praktiken*,

elevernas lärande, betyg och prestationer. Betydelsefullt är dock att inte alltför stort fokus hamnar på betyg och prestationer utan att andra för lärandet centrala aspekter vävs in.²⁹ Då det enligt Hultman (2001) kan vara svårt att utvärdera varandra rekommenderar denne att man skapar regionala och rikstäckande nätverk så att utbyte av erfarenhet och spridning av idéer kan komma till stånd och därmed få det kollegiala lärandet att fungera bättre.

Kollegialt lärande har dom senaste åren blivit mycket populärt såväl nationellt som internationellt och framhålls ofta i olika slags forskningslitteratur som en väl fungerande arbetsmetod för att utveckla och förbättra en verksamhet. Flera forskare³⁰ påtalar dock att det är något omtvistat huruvida kollegialt lärande verkligen fungerar som en metod för att förbättra undervisningen på ett sätt som även avspeglas på elevernas lärande. Detta hänger bland annat samman med att kollegialt även innefattar en hel del problematik och risker samt kräver aktivt engagemang från samtliga inblandade. Enligt Talbert (2010) går stora delar av problematiken att härleda till själva synen på vad som är verksamma strategier för förändring. För att beskriva detta använder sig Talbert (2010) av termerna ”byråkratisk” kontra ”professionell” strategi för förändring där en byråkratisk strategi kort förklarar kännetecknas av att den använder traditionella ”managementverktyg” och direktiv vilket bland annat innebär bestämda rutiner och sanktioner för att åstadkomma förändring. Den professionella strategin i sin tur fokuserar på att lyfta fram och använda sig av den professionella expertisen, se över beslutsfattande strukturer och kunskapsresurser. Ännu en stor problematik i detta med att åstadkomma professionellt lärande enligt Talbert (2010) är detta med tid. Dels kan det vara problematiskt att hitta den tid som lärare behöver för kunna samarbeta och genomföra olika slags aktiviteter och trots att de kanske får den tid de behöver kan de ha svårt att veta *vad* de ska använda tiden till samt *hur*. För att lyckas på bästa sätt menar denne därför att man behöver fokusera på att åstadkomma kollegialt lärande och samarbete rektorer emellan så att de tillsammans kan lära av varandra samt dela erfarenheter, kunskaper och dilemman med varandra på ett sätt som gör att de i sin tur kan stötta lärarna i deras kollegiala lärande.

Webster-Wright (2015) påtalar även att det finns otroligt mycket forskning kring detta med kollegialt lärande men att det råder brist på forskning där verksamma själva beskriver på vilket vis de lär. Det vill säga där de delar med sig av sina egna erfarenheter och upplevelser av att lära i de sammanhang de verkar i. Att detta är betydelsefullt att lyfta fram hänger enligt Webster-Wright (2015) samman att vi behöver få en ökad förståelse för hur professionellt lärande rent faktiskt sker om vi vill åstadkomma förändring. Att en ökad förståelse krävs hänger i sin tur samman med att vuxenlärande eller det professionella lärandet är så otroligt komplext eftersom det innefattar alltifrån att förändra invanda mönster, beteenden eller till och med

²⁹ Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., & West, M. (2012). *Making schools effective for all: Rethinking the task*. Hargreaves, A. & Shirley, D (2018). *Leading from the middle. Spreading Learning, Well-being, and Identity Across Ontario*. Lindberg Åkerberg, S (2019). ”Att synliggöra det osynliga - en beskrivning av ett flerårigt skolutvecklingsarbete”

³⁰ Hultman, G. (2015). *Transformation, interaktion eller kunskapskonkurrens: Forskningsanvändning i praktiken*. Håkansson, J. & Sundberg, D. (2016). *Utmärkt skolutveckling*, Talbert, J. E (2010). *Professional learning communities at the crossroads: how systems hinder or engender change*, Webster-Wright, A. (2009). *Reframing professional development through understanding authentic professional learning*.

identiteter. För att lyckas på bästa sätt menar Webster-Wright (2015) att man behöver fokusera på att tänka helhet, att se att lärandet innefattar hela personen, hela organisationen, systemet samt vara medveten om och synliggöra vilka diskurser, antaganden och synsätt som råder då de påverkar hur det praktiska arbetet rent faktiskt går till.

Författarens tankar, reflektioner och kommentarer

Som framkommer ovan finns det lite olika sätt att se på och tänka kring detta med vad som egentligen är en bra, skicklig eller effektiv lärare med goda kvaliteter och kunskaper som gynnar eleverna på bästa sätt. Och som såväl Lindqvist (2010) som Håkansson och Sundblad (2012) påtalar så hänger detta bland annat samman med att lärarkompetens är någonting mångfacetterat, komplext och svårångat samt att det beror på vilket fokus man eller vad man menar med att läraren har god påverkan på eleverna och deras lärande. Det vill säga om huvudfokus ligger på betyg, resultat och det i siffror och statistik mätbara eller om man även väger in mer "mjuka värden" så som känslor, relationer, klimat etc. Tänker att det här blir synligt att det är betydelsefullt att tala i termer av en riktigt bra lärare får med alla aspekter det vill säga att de även värnar om detta med att se eleverna, skapa tillit, förtroenden, vara flexibla etc. och inte bara fastnar i det mätbara. För hur ska då dessa betydelsefulla "lärandemöten" som Lindqvist (2010) talar om då kunna uppstå?

Som framkommer ovan är det även centralt att man värnar om de lärare man redan har samt gör sitt yttersta för att de ska utvecklas och lära och på sikt förvärva den kunskap och kompetens som krävs för att de ska bli riktigt skickliga eller effektiva lärare. Exakt vilken kunskap och kompetens lärare behöver förvärva tänker jag på ett sätt är generellt eftersom lärande sker på ungefär liknande sätt för alla elever men samtidigt tänker jag även att man inom en verksamhet eller skola behöver specificera om det är några särskilda kunskaper och kompetenser lärarna just där behöver utveckla eller bli riktigt bra för att bemöta just deras elever i deras särskilda kontext. Jag tänker även att detta extra viktigt inom riktade skolor eller verksamheter där man vänder sig till en viss elevgrupp men att det samtidigt är centralt inom den vanliga skolan eftersom det även där finns många elever med varierande behov som kan behöva någonting extra från sina lärare för att klara av det som krävs. Exempelvis om man på en skola har elever med sociala, emotionella eller beteenderelaterade svårigheter som i högre grad än andra elever kan behöva en lugn och stressfrimiljö med lyhörda vuxna.

Som framkommer ovan är även det kollegiala lärandet förenat med en del problem och svårigheter men min erfarenhet är dock att det är möjligt att åstadkomma ett kollegialt lärande som leder till ett ökat lärande för såväl elever som personal men att det kräver att man ser till att lyssna in vilka behov som finns på aktuell enhet samt noggrant gör upp med samtliga inblandade hur det kollegiala lärandet ska gå till rent praktisk. Vad som är viktigt att tänka på? När i tid saker ska ske? Vem som gör vad? Deltar i vad samt hur länge saker och ting ska pågå samt vad själva syftet och innehållet är?¹ Eftersom den som leder det kollegiala lärandet, håller i seminarier, workshops, är med i klassrummet och genomför observationer etc. då går in i en slags läranderoll gentemot den eller de som deltar tänker jag att det är viktigt att denne besitter det som kännetecknar en skicklig lärare och kan tillämpa det där ödmjuka, intelligenta improviserandet som forskarna ovan menar är så viktigt för att det ska uppstå ett möte eller ett lärande. För även om lärare är vuxna individer lär de på lite liknande sätt som elever och kan därmed kan behöva liknande bemötande. Det man däremot kan behöva vara medveten om är ju att själva lär- eller undervisningsrelationen blir en annan eftersom det är två professionella som möts och ska få till ett slags samarbete som leder till ökat lärande. Och precis som påtalas av flera forskare måste man engagera hela organisationen. Tänka helhet samt vara medveten om att lärandet är en komplicerad process.

Min erfarenhet är även att det kan vara lite svårt och även ibland lite känsligt med vissa former av kollegialt lärande. Exempelvis så har jag varit med om att lärare inte alls vill ha besök i sitt klassrum av en kollega utan att man föredrar att kollegan stöttar genom att plocka ut enskilda elever och jobba med dem utanför klassrummet. Detta beror säkerligen på flera olika anledningar varav samarbetskulturen på skolan förmodligen är en, viljan att utvecklas som lärare för att bättre kunna bemöta elever en annan och insikt om sina egna kvaliteter och utvecklingsområden en tredje. Det jag under åren uppmärksammat är att det är fler och fler lärare som ber om och uppskattar att ha kollegor med sig i klassrummet och jag tänker att det i mångt och mycket beror just på att dessa lärare kommit till insikt om att de behöver stöd för att utvecklas och ser potentialen i att få det stödet av en kollega. Tycker mig även kunna se att det har mycket att göra med att man känner tillit och tilltro till den som ska vara med. Det vill säga att man verkligen känner att den som är med gör för att stötta och hjälpa och inte för att granska, sätta dit eller värdera huruvida läraren är bra eller dålig. Jag har även märkt att det varit väldigt effektivt att prata om dessa kollegiala samarbeten i termer av att båda lär, det vill säga att det inte bara är den som får besök i sitt klassrum som ska lära utan att även den som är med och observerar lär och får nya insikter. Att detta varit effektivt hänger säkerligen samman med att man hamnar i någon slags mer jämlik relation, det vill säga att båda är "experter" eller kunniga men att det handlar om man är bra på olika saker och att samarbetet då kan ses som ett givande och tagande en så kallad "win-win-situation".

Genom vårt utvecklingsarbete har det även blivit synligt att detta med att utveckla lärares kompetens kräver att man är i hårdig, är tydlig varför man ska utveckla eller bli bättre på något, håller en slags röd tråd och inte hoppar alltför mycket mellan olika satsningar. Detta kanske heller inte är så märkligt med tanke på att lärare liksom elever behöver ha en tydlig motivering samt få de förutsättningar som krävs för att förvärva nya kunskaper och kompetenser. En fråga man kan ställa sig är ju därav hur de skolor eller kommuner som ständigt hoppar mellan olika satsningar, kurser, projekt etc. tänker. Hur stora insikter har de i vad som krävs för att åstadkomma ett kollegialt lärande som leder till förändring för både elever som personal? Och hur insatta är dom i vilket stöd lärare behöver för att kunna förändra sin verksamhet så att den passar alla elever?

Och på tal om stöd och anpassning så föreslår jag att vi nu går vidare till att läsa om detta med en stödande och inkluderande miljö eftersom även det är ett kännetecken på god undervisning.

Stödande och inkluderande miljö

En god undervisning sker som sagt i en stödande och inkluderande miljö där olikheter ses som en resurs och misstag välkomnas.³¹ Det finns god förståelse för elevernas behov och förutsättningar och det råder ett gott socialt klimat som präglas av tillit och tilltro till elevernas förmåga att utvecklas och lära. Att klimatet i såväl klassrum som på skolan i stort är betydelsefullt påpekas av en mängd olika forskare³² och enligt Hattie (2012) är klimatet av de faktorer som är allra viktigast för att åstadkomma ett ökat lärande. Trots att denna vetenskap är

³¹ Hattie, J. (2012). *Synligt lärande för lärare*, Håkansson, J. & Sundberg, D. (2012). *Utmärkt undervisning: framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning*,

³² Hattie, J. (2012). *Synligt lärande för lärare*, Håkansson, J. & Sundberg, D. (2012). *Utmärkt undervisning: framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning*, Westling Allodi, M (2010). *The meaning of social climate of learning environments*. Gustafsson, et.al. (2010), "School, Learning, and Mental Health – A Systematic review",

väl känd såväl ute på skolor som inom forskningsvärlden så uppmärksammas betydelsen av det sociala klimatet inte tillräckligt.³³ Detta har enligt Westling Allodi (2010) flera orsaker varav synen på själva utbildningsuppdraget är en, skolans byråkratiska och hierarkiska system en annan och synen på vad som är viktigt för att elever faktiskt ska utvecklas och lära en tredje. Det finns exempelvis lärare och rektorer som känner till och är väl medvetna om betydelsen av att arbeta för att förbättra det sociala klimatet men då de samtidigt känner press att fokusera på detta med resultat och måluppfyllelse får det högre prioritet. Det vill säga det rationella, mätbara värderas högre än skolans mer ”mjuka” värden så som mellanmänniska relationer, samvaro, trivsel, tillit etc. Att det råder snävt fokus på hur framgång värderas i dag påtalas även av Ainscow, Dyson, Goldrick & West (2012) som menar att fokus bör ligga på elevernas verkliga uppnåenden eller utveckling samt på skolans strävan efter att kunna utvecklas för att kunna bemöta alla individer.

För att åstadkomma ett gynnsamt klimat i klassrummet menar Hattie (2012) att det är betydelsefullt att undersöka hur relationerna mellan lärare och elever ser ut samt fundera kring hur de kan förändras och förbättras. Detta innefattar även lärarens skicklighet i att vara medveten om vad som händer i klassrummet och snabbt kunna identifiera och agera vid potentiella problem med såväl beteenden som med inläring, något som i sin tur kräver att läraren ”har ögon i nacken” och är uppmärksam på hur det som händer eller sannolikt kommer att hända i klassrummet kan påverka situationen. Betydelsen av att uppmärksamma relationer i arbetet med att utveckla ett gott socialt skol- eller klassrumsklimat påtalas även Westling Allodi (2010) men hen menar även att man behöver undersöka och uppmärksamma andra slags relationer såsom elevernas relation till varandra och elevernas till själva undervisningen och undervisningsmiljön. Betydelsefullt är även att vikten av det sociala klimatet uppmärksammas än mer och att diskussioner på alla skolans nivåer förs kring vad som egentligen är betydelsefullt för att eleverna ska lära och utvecklas på bästa sätt. Vilken slags skola eller samhälle som önskas, hur människor värderas, vad som är önskvärda beteenden, förmågor och färdigheter.

För att åstadkomma gynnsamma klassrumsmiljöer där misslyckanden inte bara tolereras utan även välkomnas behöver det finnas såväl omsorg som ömsesidiga förtroenden, samarbeten och möjligheter att arbeta i grupp.³⁴ Såväl lärare som elever behöver ha lektionens syfte klart för sig och det behöver finnas insikter om att lärande är en ojämn process där misstag sker och behöver ske. Mål och förväntningar behöver tydliggöras och varje elev behöver få det stöd som just de behöver för att glappen mellan vad de kan och vet det som de förväntas kunna och veta minskar. Eleverna behöver få känna att deras lärare bryr sig om dem, tror på dem och deras förmåga att utvecklas och lära. De behöver känna trygghet och respekt utan att för den skulle sitta tysta och passiva. De behöver känna att det som sker är förutsägbart och hanterbart. Ha insikt i och förståelse för vilka regler som gäller och var gränsen för som är accepterbart och inte går. De behöver känna att de utmanas, engageras och görs delaktiga i det som pågår. Lärare

³³ Westling Allodi, M (2010). *The meaning of social climate of learning environments*.

³⁴ Göransson, K & Nilholm, C (2013). *Inkluderande undervisning – vad kan man lära av forskningen?*
Hattie, J. (2012). *Synligt lärande för lärare*, Håkansson, J. & Sundberg, D. (2012). *Utmärkt undervisning: framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning*,

behöver uppmuntra eleverna att ifrågasätta, vara aktiva, delaktiga, ställa frågor samt våga visa då de inte kan, vet eller förstår. Eleverna behöver känna tillit till såväl lärare som till skolan och det behöver ske ett aktivt arbete för att skapa goda relationer.

Goda relationer

Att goda relationer är betydelsefullt för elevernas lärande och utveckling påtalas från en mängd olika håll³⁵ och enligt Bryk och Schneider (2002) lyckas elever i skolor där det råder förtroendefulla relationer mellan elever, lärare, rektorer och föräldrar bättre på standardiserade tester och prov än i skolor där relationerna är sämre. De menar bland annat att detta hänger samman med att förtroendet fungerar som en slags ”kitt” som håller samman relationerna mellan berörda parter i såväl klassrum som personalrum. Det verkas även finnas samband mellan skolmisslyckanden och hur elevers relationella och emotionella upplevelser i klassrummet ser ut.³⁶I en studie av Henriksson (2004) framkommer att elevers skolmisslyckanden verkar ha tämligen lite att göra med kognitiva tillkortakommanden och istället bero på hur relationen till läraren ser ut. Faktorer som har negativ påverkan är bland annat bristande tillit, skam, besvikelse, underlägsenhet, känsla av att vara betydelselös, ensam, stigmatiserad eller utanför. Med anledning av relationen är så viktig betonar Henriksson (2009) även att lärare behöver få möjlighet att reflektera över vad som sker i klassrummet och hur relationerna till eleverna egentligen ser ut. Detta påtalas även av Normell (2012) som dessutom lyfter fram att det även kräver att lärare har förmågan att kunna reflektera över sig själv i relation till andra, vilket i sin tur handlar om förmågan att kunna mentalisera. Det vill säga att kunna se på sig själv utifrån och se andra inifrån. Eftersom människor har lättare att förstå och mentalisera kring människor som liknar dem själva kan svårigheter uppstå då lärare möter elever som är olika dem själva. Betydelsefullt är då att lärare får stöd i att reflektera över såväl relation som situationen tillsammans med andra. Ett sätt att ge lärare det stödet kan vara genom handledning eller med hjälp av olika slags kollegiala samarbeten som exempelvis observationer, co-teaching etc.³⁷

Det man dock bör bara medveten om är att goda relationer inte uppstår självmant utan kräver en hel del arbete och engagemang av samtliga inblandande.³⁸ Frelin (2009) menar exempelvis

³⁵ Frelin, A. (2012). *Lyhörda lärare. Professionellt relationsbygge I förskola och skola* Göransson, K & Nilholm, C (2013). *Inkluderande undervisning – vad kan man lära av forskningen?* Hattie, J. (2012). *Synligt lärande för lärare*, Henriksson, C. (2004). *Living Away from Blessings. School Failure as Lived Experience*. Håkansson, J. & Sundberg, D. (2012). *Utmärkt undervisning: framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning*, Allodi, M (2010). *The meaning of social climate of learning environments*. Gustafsson, et.al. (2010), *”School, Learning, and Mental Health – A Systematic review”*, Cornelius-White, J. (2007) *Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective*

³⁶ Henriksson, C. (2004). *Living Away from Blessings. School Failure as Lived Experience*.

. Gustafsson, et.al. (2010), *”School, Learning, and Mental Health – A Systematic review”*,

³⁷ Ahlborg, A. (2007). *Handledning för förändring*, Ainscow, M. (2000). *The next step for special education: Supporting the development of inclusive practices*, Bladini, K. (2007). *Specialpedagogers handledningssamtal som verktyg och rum för reflektion*, Kroksmark, T. & Åberg, K. (red.) (2007). *Handledning i pedagogiskt arbete*. Løw, O. (2011) *Pedagogisk handledning*. Normell, M. (2012). *Kunskap, fantasi och föreställning. Om mentalisering i lärarprofessionen. Studentlitteratur*

Ohlsson J. (2004). *Arbetslag och lärande: Lärares organiserande av samarbete i organisationspedagogisk belysning*.

att lärares arbete med att skapa relation till eleverna mer eller mindre pågår hela tiden såväl medvetet som lite mer omedvetet genom de aktiviteter som sker i klassrummet. Hen menar även att detta arbete går att likna med ett slags förhandlande där elev och lärare måste komma överens om hur de vill att det ska vara mellan dem. Något som hänger samman med att läraren inte kan skapa relationerna på egen hand utan att det krävs att bägge parter är aktiva så att det finns någon att skapa och bygga relationen tillsammans med. Själva förhandlandet innebär således inte att någon måste vinna utan att båda parter känner sig nöjda. Frelin (2009) menar även att själva målet med relationsarbetet i klassrummet bör vara att få till en bra undervisningsgemenskap som är gynnsam för arbetet i klassrummet och för att tydliggöra vilken slags relation det handlar om har hen även myntat uttrycket ” *undervisningsrelation*”. Anledningen till det är att Frelin (2009) anser att lärarnas professionella språk behöver utvecklas och särskiljas från andra yrkesspråk så att det blir mer renodlat eller mer neutralt och inte bär med sig något arv, föreställningar eller förväntningar. Hen påtalar även att lärare och elev kan ha en relation men att det nödvändigtvis inte behöver vara en bra undervisningsrelation, det vill säga en elev – lärarrelation där undervisning är möjlig. Undervisningsrelation handlar således inte bara om att läraren erbjuder sig att undervisa eleven utan att eleven även tar emot den undervisning hen erbjuds och att läraren känner att denne når fram till eleven. Att det finns en undervisningsrelation tas enligt Frelin (2009) ofta för givet men kan vara väldigt svårt att få till. Eftersom undervisningsrelationen dessutom är dynamisk och kan skadas eller förstöras så är detta något läraren hela tiden behöver uppmärksamma och jobba på relationen. Det lärare kan tänka på för att lyckas i detta arbete är att visa eleverna medmänsklighet, omtanke och empati. Visa att de bryr sig om sina elever och månar om att de ska lära och utvecklas på bästa sätt. Ställa rimliga krav, se eleverna och visa dem att det är mänskligt att fela. De behöver även arbeta för att stärka elevernas självbild och ha insikt om att detta är en betydelsefull aspekt för att kunna lära i skolan. Samtidigt som Frelin (2009) menar att man är två i detta arbete så betonar hen även att läraren har ett särskilt ansvar eftersom det är läraren som är den professionella myndighetsutövaren.

Att lärare och elev har olika roller och därmed olika ansvar i sin relation påtalar även Von Wright (2009) som menar att denna asymmetri mellan lärare och elev är ett av undervisningssituationens kännetecken eftersom ansvaret för lärandesituationen, i första hand vilar på läraren. I och med att elever idag förväntas ta ett större ansvar för sitt lärande än tidigare har det även skett en slags maktförflyttning där eleverna idag i ökad grad uppmuntras vara med och ta beslut i det som rör dem och deras lärande. Viktigt enligt Von Wright (2009) är dock att läraren inte abdikerar utan är medveten om sitt ansvar över såväl relation som situation. Samtidigt som läraren inte får abdikera är det dock viktigt att det sker en maktförflyttning så att eleverna få möjlighet att bli delaktiga och ha mer inflytande över sådant som rör deras lärande och situation i skolan.

Dialog och kommunikation

För att möjliggöra delaktighet är även den dialog och kommunikation som sker i klassrummet av stor betydelse.³⁹ Eftersom kommunikation är en fundamental del i läroprocesser menar Dysthe (2003) att det är av stor betydelse att man identifierar vilken kommunikationsmodell man grundar sig på och här menar denne även att den monologiska modellen (överföringsmodellen) i mångt och mycket varit den som varit dominerande i västvärlden. Detta har bland annat lett till att det är den man ofta utgått ifrån då gäller exempelvis undervisning. Denna modell är en s.k. till – från modell. Det vill säga sändare A uttrycker något som mottagare B tar emot, tolkar och förstår utifrån sin förståelsehorisont. Den dialogiska modellen eller dialogismen i sin tur handlar i stället om att kommunikation är något som sker mellan de inblandade, det är en intersubjektiv, semiotisk modell där menings skapas i interaktionen eller dialogen mellan den som talar och den som lyssnar, den skriver eller den som läser.

För att beskriva den kommunikation, den dialog och det samspel som sker (eller inte sker) i ett klassrum använder sig Hundeide (2003) av begreppet ”*det intersubjektiva rummet*”. Med det menar denne att läraren och eleverna tillsammans skapar ett slags ”metakontrakt” av ömsesidiga förväntningar beträffande position, ansvar, förväntningar, intimitet/distans, vilka genrer och vilka sätt att tala som är lämpliga samt vilken ställning, roll och vilka rättigheter man antar att eleven har i klassrumsgemenskapen. Deltagarna kommer således fram till en tyst och ömsesidig definition av varandra och detta styr och begränsar vad som är passande i rummet. Detta intersubjektiva rum fungerar som en slags dirigent som anger vilket slag av samspel som är naturligt och bör pågå inom den interaktiva ramen. Hundeide (2003) menar även att detta rum som uppstår kan förklaras i termer av ”tysta grundregler för kommunikation” och att det är värt att såväl uppmärksamma som vara medveten om detta fenomen eftersom det i mångt och mycket påverkar huruvida elever blir inkluderade eller exkluderade. Exempelvis kan elever med annan kulturell bakgrund misslyckas för att de inte känner till och förstår vilket som är det ”rätta sättet att tilltala och svara” läraren i klassrummet. En lyckosam emotionell inkludering och bekräftelse av eleverna i klassrummet kräver därför en känslighet för kommunikationens subtilare sidor. En dominerande och okänslig lärare som stelbent driver sin personliga stil utan att uppmärksamma sina elevers behov och förutsättningar kan därför driva ut många av eleverna ur det rum hen själv är med och skapar. Dessutom ökar risken för att klimatet och atmosfären i klassrummet ska präglas av misslyckanden och ångest vilket i sin tur leder till bristande motivation och avsaknad av kreativitet och lust. Läraren bör därav sträva efter att skapa ett intersubjektivt rum som inkluderar alla elever så att de känner sig trygga och kan kommunicera lätt och naturligt.

För att alla elever ska kunna kommunicera och därav ta del i det som sker i klassrummet kan läraren även behöva använda sig av alternativ och kompletterande sätt att kommunicera (AKK).⁴⁰ Med alternativa och kompletterande sätt att kommunicera menas att man kompletterar eller ersätter ett bristfälligt tal eller språk. Förutom uttrycks sätt som kroppsspråk och gester

³⁹ Hattie, J. (2012). *Synligt lärande för lärare*, Dysthe, O. (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur. Dysthe, O. (2006) *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur
Hundeide, K (2003). *Det intersubjektiva rummet*. Klassrummets dolda styrmekanismer för inkludering eller exkludering av elever. Dysthe, O (red). *Dialog, samspel och lärande*.

⁴⁰ Specialpedagogiska skolmyndigheten (2015). *AKK i lärandet – för allas rätt att kommunicera*.

(ibland kallade naturliga AKK-former), finns specifika AKK-former som tecken, bilder, ord och blissymboler (ett system av symboler där ord och begrepp representeras av bilder). Behovet av att läraren använder sig av alternativ och kompletterande kommunikation kan förekomma hos många elever då det är vanligt att personer inom olika diagnosområden får kommunikationssvårigheter.⁴¹ Såväl utvecklingsstörning som autism, förvärvade hjärnskador och rörelsehinder ger kommunikationsproblem. Hos en del begränsas kommunikationssvårigheterna till att personen har svårt att uttrycka sig, men de flesta har dessutom svårt att förstå vad som sägs. För elever som har svårt med koncentration, korttidsminne och uppmärksamhet kan AKK dessutom utgöra ett viktigt kognitivt stöd. Hur väl kommunikationen fungerar bygger i sin tur även på vilken kunskap och kompetens som personer runt om eleven i behov av AKK har.

För att elever ska kunna vara delaktiga i den dialog och kommunikation som sker i klassrummet krävs även att läraren tillåter dem att göra det. Dessvärre är det enligt Hattie (2012) tämligen vanligt att läraren själv dominerar taltiden i klassrummet vilket leder till att elevernas delaktighet, engagemang och aktivitet minskar. Enligt denne talar lärare vanligtvis så pass mycket som ca 70–80 % av tiden och för att få elever att utvecklas och lära optimalt behöver lärare drastiskt minska på sitt prat så eleverna i högre grad blir delaktiga i den dialog och kommunikation som pågår. I de klassrum där lärare lyckas minska på sitt tal uppvisar eleverna ett högre engagemang och lärande och allra bäst effekt har detta på elever i behov av särskilt stöd som på ett mer aktivt sätt än andra elever kan behöva göras delaktiga i den kommunikation som pågår. Hattie (2012) menar även att de flesta lärare älskar att tala, förtydliga, sammanfatta, reflektera, dela med sig av personliga erfarenheter, rätta, förklara, berömma och upprepa. Men dessvärre är det endast 5–10 procent av lärares tal som leder till en konversation eller dialog som engagerar eleverna. För att förändra detta menar Hattie (2012) att lärare tänka på att bli aktiva lyssnare, vilken hen även menar är deras viktigaste uppgift. Lyssnandet innefattar även en ödmjukhet (läraren inser att hen kan missa någonting), försiktighet (att läraren inte ger röst åt varje tanke som dyker upp) och en ömsesidighet (att läraren förstår elevens perspektiv). Det aktiva lyssnandet kräver inte bara respekt för elevernas åsikter utan även att läraren på djupet delar elevernas tänkande och bearbetning av de frågor som ställs. Lyssnandet kan vidare ge såväl lärare som elever betydelsefull information om vad eleverna kan tillföra lärandet, vilka strategier och tidigare kunskaper, erfarenheter de använder sig av, var de befinner sig i nuläget och var de är på väg.

Att det är viktigt att lyssna på eleverna hänger även samman med att barn och unga upplever saker som sker i skolan och i klassrummet på annat sätt än vuxna.⁴² De ser saker från ett annat

⁴¹ Specialpedagogiska skolmyndigheten (2015). *AKK i lärandet – för allas rätt att kommunicera*, Infoteket för funktionshinder (2015). *Alternativ och Kompletterande Kommunikation (AKK) för personer med kommunikationssvårigheter*. <http://www.lul.se/sv/Kampanjwebbar/Infoteket/Funktionsnedsattningar/Sprak--och-kommunikationsproblem/Alternativ-och-Kompletterande-Kommunikation-AKK-for-personer-med-kommunikationssvarigheter/>

⁴²Connors, C. & Stalker, K. (2010). *Children's experiences of disability: pointers to a social model of childhood disability*, Ferguson, D. L., Hanreddy, A. & Draxton, S. (2011). *Giving Students a Voice as a Strategy for Improving Teacher Practice*, Giota, J. (2013). *Individualiserad undervisning i skolan*
Tangen, R. (2008). *Listening to Children's Voices in Educational Research: Some Theoretical and Methodological problems*. Tangen, R. (2009). *Conceptualizing quality of school life from pupil's perspective: a*

perspektiv, har andra erfarenheter och kan ofta komma med kreativa lösningar på de problem som uppstår. Westling Allodi (2002) menar att eleverna har ett betydelsefullt inifrånperspektiv som de vuxna saknar och hen menar att även om barn och unga inte kan tänka som vuxna så kan de tänka på allvarliga problem. Även Giota (2013) lyfter fram betydelsen av att lyssna på eleverna och göra dem delaktiga i det som sker i skolan då det kan påverka deras motivation och lust att lära på ett positivt sätt. Hen menar även att motivation och delaktighet är nära förknippat med varandra och att det i hög grad även påverkas av samspelet med läraren, förtroendefulla relationer, lärarens förhållningssätt och attityd till elevernas resurser, klassrumsklimat och lärarens undervisningsstil.

Att göra eleverna delaktiga, lyssna på dem och bemöta deras behov är vidare centralt i vad Tangen (2008) benämner en god praktik. Att våga ta tillvara på elevernas erfarenheter, se dem som kompetenta agenter som kan och vill påverka sina liv. Att lyssna på eleverna innebär enligt denne även att man verkligen kommunicerar med de unga på ett sådant vis att det som sägs tolkas för att finna mening i det som förmedlas. Betydelsefullt är även att eleverna får de stöd de behöver för att kunna kommunicera. Man bör även undvika att se barn och unga som en grupp.⁴³ Tänka på att de är individer med olika förutsättningar och behov och att de blir någon då de lyssnas på.

Delaktighet och gemenskap

Att eleverna behöver bli delaktiga är en viktig aspekt i detta med att åstadkomma en stödjande och inkluderande miljö eftersom just delaktighet är en av faktorer eller kriterier som finns med i den definition som flera av de inom området kunniga forskarna använder sig av.⁴⁴ Utöver *delaktighet* är en annan central del i inkluderingsbegreppet *gemenskap*. Enligt Göransson & Nilholm (2013) innebär gemenskap i ett inkluderande sammanhang att gemenskapen finns på olika nivåer i systemet och att olikheter ses som en tillgång. Även samarbete och gemensam problemlösning är betydelsefulla aspekter i en sådan gemenskap där även demokratiska processer är centrala. Inkludering handlar även om att alla elever ska känna sig såväl socialt som pedagogiskt delaktiga. Det räcker med andra ord inte att de är rumsligt delaktiga eftersom det då mer blir en fråga om integrering. Den pedagogiska delaktigheten innebär vidare att eleverna både ska ingå i och känna delaktighet i ett lärandesammanhang och även få möjlighet att utvecklas så långt som möjligt utifrån sina individuella förutsättningar. För att åstadkomma en inkluderande undervisning eller inkluderande miljö så menar Göransson & Nilholm (2013) att det är centralt att alla inblandade är överens om vad man egentligen menar med inkludering. Detta hänger samman med att det såväl nationellt som internationellt skett en slags förvirring

four- dimensional model, Westling Allodi, M. (2002). *Children's Experiences of School: narratives of Swedish children with and without learning difficulties*.

⁴³ Connors, C. & Stalker, K. (2010). *Children's experiences of disability: pointers to a social model of childhood disability*.

⁴⁴ Ainscow, M. (2000). *The next step for special education: Supporting the development of inclusive practices*.

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools*, Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., & West, M. (2012). *Making schools effective for all: Rethinking the task*. Göransson, K & Nilholm, C (2013). *Inkluderande undervisning – vad kan man lära av forskningen?* Nilholm, C. (2006a). *Inkludering av elever i behov av särskilt stöd – Vad betyder det och vad vet vi?* Persson, B., & Persson, E. (2012). *Inkludering och måluppfyllelse*.

och ”förvildning” av begreppet.⁴⁵ Skilda åsikter om vad inkludering innebär har vidare lett till att olika tolkningar görs i syfte att för att kunna bemöta kraven på inkludering till varje pris. Något som i sin tur har resulterat i att ogenomtänkta åtgärder genomförs. Exempelvis så har smågrupper för elever i behov av särskilt stöd på många håll såväl internationellt som nationellt organiserats utan genomtänkt planering och elever som har stora stödbehov får undervisning av lärare eller annan personal som saknar tillräckliga kunskaper eller är utbildade. De med störst behov får således inte undervisning av de som bäst vet hur den bör planeras och organiseras.

För att verkligen förstå inkludering menar Nilholm (2006) att man behöver sätta det i relation till integrering och trots att det inte råder total enighet mellan forskare om skillnaden så framhåller Nilholm (2006) betydelsen av att tydliggöra skillnaden mellan att inkludering handlar om en *systemförändring* och integrering handlar om *individer som ska anpassas* till befintliga, rådande system. Medan inkludering handlar om att helheten ska anpassas till delarna så handlar integrering om att delarna ska passas in i en befintlig helhet. I skolsammanhang innebär detta således att skolan som organisation (helheten) ska vara organiserad utifrån att barn och unga (delarna) är olika. För att förtydliga detta kan man säga att inkludering handlar om att systemet ska förändras och organiseras på ett vis så att det passar de barn och unga som förväntas gå i skolan medan integrering handlar om att de barn och unga som definierats som avvikande ska passa in i en helhet som redan från början inte är organiserad utifrån att barn och unga är och har rätt till att vara olika.⁴⁶ Värt att poängtera är även att inkludering bör ses en process eller som en sorts metod och inte ett slutgiltigt tillstånd, även om målet till syvende och sist handlar om alla elever ska vara inkluderade. Inkludering ska även beröra alla elever till skillnad från integrering som främst fokuserar på elever i behov av särskilt stöd, de som identifierats som avvikande. Inkludering handlar vidare om allas rätt till att få tillgång till en likvärdig utbildning där mångfald välkomnas och olikheter ses som en tillgång och inte ett problem.

Enligt svenska och internationella styrdokument som exempelvis skollagen, läroplanen, Salamankadeklarationen, barnkonventionen och konventionen för funktionshindrade personer, ska såväl skolan som samhället i stort ska sträva efter att vara inkluderande. Hinder för delaktighet ska identifieras och undanröjas. Diskriminering ska förebyggas och bekämpas och barn, unga och vuxna med funktionshinder ska ges förutsättningar för självständighet och självbestämmande.⁴⁷ Men trots att skolan ska stäva efter att bli mer inkluderande används inte själva begreppet inkludering i de svenska styrdokumenten. Enligt Göransson & Nilholm (2013) är dock en hel del värderingar i styrdokumenten förenliga med vad som kännetecknar en

⁴⁵ Göransson, K & Nilholm, C (2013). *Inkluderande undervisning – vad kan man lära av forskningen?* Nilholm, C. (2006a). *Inkludering av elever i behov av särskilt stöd – Vad betyder det och vad vet vi?* Persson, B., & Persson, E. (2012). *Inkludering och målpuppfyllelse*, Sikes, P. Lawson, H. & Parker, M. (2010). *Voices on teachers and teaching assistants talk about inclusion*,

⁴⁶ Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools*, Göransson, K & Nilholm, C (2013). *Inkluderande undervisning – vad kan man lära av forskningen?* Nilholm, C. (2006a). *Inkludering av elever i behov av särskilt stöd – Vad betyder det och vad vet vi?*

⁴⁷ Unesco (2009). *Riktlinjer för inkludering*.

inkluderande skola och de menar att en möjlig förklaring till varför begreppet inkludering inte nämns explicit kan vara att begreppet i sig är så laddat. Något de menar kan bero på den ofta men felaktiga bilden av att inkludering handlar om att alla elever ska finnas i samma rumsliga miljö och få sin undervisning på samma ställe.

För att lyckas med inkludering är det vissa förutsättningar som behöver komma till stånd och först och främst handlar det om att eleverna behöver få tillgång till en skola, såväl fysiskt som pedagogiskt och socialt.⁴⁸ Nilholm (2006) menar dock att det inte finns något, i traditionell vetenskaplig mening, ”bevis” för att vissa faktorer gör så att inkludering uppstår men enligt denne finns ett antal faktorer som brukar betraktas som avgörande för att inkludering ska fungera. Faktorerna är följande:

- ledarskap med klar vision, samarbete och fokus på huvudfrågorna
- engagemang från elever och föräldrar
- aktiva föräldrar som även deltar i arbetet med individuella utvecklingsplaner
- lärares attityder och lärares förmåga att stärka elevernas sociala relationer
- lärares förmåga att anpassa undervisningen efter till olikheter (metoder, material, tid, kunskap)
- samarbete i undervisningen (i klassrummet) , samarbete med andra skolor
- tillgång till specialistkunskap (kollegor eller stödteam)
- övergripande planeringar med uppföljning
- reflektion, kompetensutveckling och flexibelt stöd (både till lärare och elever)
- övergripande policy och tydligt ställningstagande nationellt
- stöd från regeringen och en flexibel fördelning av medel som underlättar inkludering
- motivation och kunskap bland politiker och skolläda på olika nivåer
- goda ekonomiska möjligheter

Göransson & Nilholm (2013) menar även att det är svårt att ta fram specifika för riktlinjer eller rekommendationer kring hur lärare och rektorer ska arbeta för att lyckas med sitt inkluderingsarbete. Detta hänger samman med att de strategier som fungerar i ett sammanhang kanske inte alls får lika goda effekter i ett annat sammanhang. De menar därav att man bör låta sig inspireras av det andra gjort men tänka på att anpassa efter sina förutsättningar.

En fråga som kan vara värd att ställa sig i detta sammanhang är om inkludering verkligen fungerar. Och enligt Dyssegaard och Larsen (2013) som har studerat inkluderingens effekter, både för elever i behov av särskilt stöd och för övriga elever så fungerar inkludering. Med det menar Dyssegaard och Larsen (2013) att inkluderingen gynnar barn i behov av särskilt stöd och att inkluderingen inte har någon negativ påverkan på övriga elever. Liksom Nilholm (2006) påtalar de dock att det behöver finnas tydliga målsättningar, en klar struktur och en positiv inställning till inkludering för att det ska fungera. De betonar även att skolans personal behöver dela en idé om att inkludering är det bästa för alla elever samt att det behöver finnas tillgång till resurspersoner och lärarassistenter (som utbildats för en specifik intervention samt har en tydligt definierad roll) som kan samarbeta med lärare kring en liten grupp av elever.

⁴⁸ Göransson, K & Nilholm, C (2013). *Inkluderande undervisning – vad kan man lära av forskningen?* Nilholm, C. (2006a). *Inkludering av elever i behov av särskilt stöd – Vad betyder det och vad vet vi*, Skolverket (2015). *Att planera för barn och elever med funktionsnedsättning. En sammanställning av forskning, utvärdering och inspektion 1994–2014*, Specialpedagogiska myndigheten (2015). *Värderingsverktyg för tillgänglig utbildning*.

Två-lärarsystem behöver utnyttjas på ”rätt sätt” genom att lärare samarbetar med speciallärare i klassen. Dessa behöver även vara flexibla i sina roller så att båda undervisar ibland. Viktigt är även att det finns kunskap om ”co-teaching” och utrymme för gemensam planering, utvärdering och handledning av andra professioner. Då det gäller inkludering av elever med ADHD, ADHD-liknande beteende samt sociala och emotionella svårigheter behöver lärare enligt Dyssegaard och Larsen (2013) dessutom ha kunskap om evidensbaserade undervisningsmetoder som gynnar just denna elevgrupp (exempelvis strategier för självreglering). Åtgärder och stödinsatser behöver även fokusera på elevernas skolmässiga utveckling och inte bara på den sociala.

Då det gäller åtgärder och stödinsatser är även detta otroligt viktiga faktorer i arbetet med att åstadkomma en stödjande och inkluderande miljö där eleverna får chans att utvecklas så mycket som möjligt efter sina förutsättningar.⁴⁹ Ett dilemma är dock att det inte går att säga exakt vilka stödinsatser eller åtgärder som bör göras eftersom detta styrs av varje elevs specifika behov och förutsättningar. Det som krävs är därför att såväl skolan som den enskilda läraren gör sitt yttersta för att undersöka vad just deras elever kan behöva. Då en sådan undersökning, kartläggning eller utredning genomförs är det dessutom av stor betydelse att alla för lärandet centrala aspekter vävs in samt att den eller de som tar beslut om vilka åtgärder, anpassningar eller insatser som ska genomföras har den kunskap och den kompetens som krävs. Såväl svenska som internationella studier visar nämligen att uppgiften med att definiera och identifiera vilka elever som är i behov av särskilt stöd samt hur det stödet eller de anpassningarna ska se ut kan innebära viss problematik eftersom skolpersonalen ställs inför uppgiften att dra gränsen mellan vad som är normalt och vad som är avvikande i förhållande till kunskapsmål och skolans normer.⁵⁰ Huruvida stödinsatserna antar en segregering eller inkluderande form beror då på vilket perspektiv på svårigheter som råder hos den eller de som tar beslut om insatserna.

Inom den specialpedagogiska forskningen brukar man vanligtvis tala om två rådande perspektiv på svårigheter.⁵¹ Ett mer *individuell* eller *kategoriskt perspektiv* med rötter inom psykologin där svårigheterna härleds till individen och *relationellt perspektiv* med rötter inom utbildningssociologin där svårigheterna som uppstår härleds till *miljön*. Utifrån det kategoriska perspektivet ses svårigheterna som tillkortakommanden hos individen. Eleverna kategoriseras utifrån ett normalitetstänkande och utsätts för särskilda åtgärder då svårigheter uppstår i skolan.

⁴⁹ Skolverket (2015). *Att planera för barn och elever med funktionsnedsättning. En sammanställning av forskning, utvärdering och inspektion 1994–2014.*

⁵⁰ Asp-Onsjö, L. (2006) *Åtgärdsprogram - dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun*, Becker, S. (2010). *Badder than "Just a Bunch of SPEDs": Alternative Schooling and Student Resistance to Special Education Rhetoric*, Isaksson J. (2009). *Spänningen mellan normalitet och avvikelse, Om skolans insatser för elever i särskilt behov av stöd*, Hjørne, E. & Säljö, R. (2013). *Att platsa i en skola för alla. Elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*, Kilanowski-Press, L., Foot, C. J. & Rinaldo, V. J. (2010). *Inclusion Classrooms and Teachers: A Survey of Current Practices*, Skolverket (2015). *Att planera för barn och elever med funktionsnedsättning. En sammanställning av forskning, utvärdering och inspektion 1994–2014.*

⁵¹ Björck-Åkesson, E. & Nilholm, C. (2007). *Reflektioner kring specialpedagogik: sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*, Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*, Skolverket (2015). *Att planera för barn och elever med funktionshinder. En sammanställning av forskning, utvärdering och inspektion 1994–2014.*

I synen på funktionshinder utgår man ifrån medicinska och psykologiska förklaringsmodeller och det är sällan som diagnoser ifrågasätts eller problematiseras. Utifrån ett *relationellt* perspektiv däremot, försöker man se på elevens totala situation och orsaker till svårigheter härleds till skolans miljö och sätt att organisera undervisning. Man talar om elever *i* svårigheter jämfört med inom det kategoriska perspektivet där man talar om elever *med* svårigheter. Man benämner det som att man har ett gemensamt problem som man behöver åtgärda och man ser inte att det är eleven som är problemet utan sammanhanget. De insatser eller stödåtgärder som genomförs tar därav formen av att vara mer inkluderande.

För att konkretisera detta något kan vi använda oss av Greens (2011) teorier och tankar kring ”*att barn gör rätt om dom kan*” och om dom inte gör det som förväntas beror det helt enkelt på att dom faktiskt inte kan trots att dom med stor sannolikhet verkligen vill. Detta förhållningssätt grundar sig i en tanke som utgår ifrån att barn och unga hamnar i olika slags svårigheter som en följd av att de saknar vissa viktiga tankefärdigheter eller förmågor och kompetenser som omgivningen kräver att de ska besitta. Svårigheterna uppstår med andra ord som en följd av att omgivningen ställer överkrav och för att ge barn och unga en chans att klara av det som krävs behöver de få hjälp och stöd att utveckla och lära det som de behöver för att klara av skolans och livets utmaningar. Detta sätt att tänka kan enligt Green (2011) vara lite av en omställning för många eftersom det är tämligen vanlig att inställningen ”*barn kan om dom vara vill*” råder. För att klara av att tänka om och därmed bli bättre på att stötta och bemöta de elever vi har att göra med menar Green (2011) att man bör utgå ifrån att den unge redan är motiverad, vet skillnaden på rätt och fel samt att man behöver lägga energi på att ta reda på vilka tankefärdigheter, kunskaper och kompetenser eleven saknar så att man vet vad den denne behöver får stöd och hjälp med att utveckla eller lära.

Vilks stödinsatser fungerar?

Då det i Sverige råder brist på forskning kring vilka insatser och åtgärder som verkligen har god effekt har Almqvist, Malmqvist & Nilholm (2015) genomfört en metastudie där tittat på vilka stödinsatser som främjar måluppfyllelsen för elever som redan bedömts vara i behov av särskilt stöd. Det de kommer fram till i sin studie är kamratlärande, explicit undervisning (strukturerad, tydlig, målinriktad) samt träning i metakognitiva strategier verkar ha goda effekter medan individuell lärande eller enskild undervisning och samarbetslärande verkar ha lägre effekter. De påtalar även att kamratlärande verkar ha störst effekt för elever med funktionsnedsättningar/inlärningssvårigheter och för yngre elever och att det även verkar ha god effekt på elevers sociala utveckling. Då det gäller explicit undervisning (undervisning där elever på ett strukturerat och tydligt målinriktat sätt får träna olika färdigheter och sen löpande utvärdera sitt lärande) verkar det fungera allra bäst för att främja elevers läsförmåga (även om det även verkar ha god effekt överlag). Även insatser som handlar om träning i metakognitiva strategier (lära sig tänka om det egna tänkandet eller träna upp exekutiva strategier, t ex planering, visualisering, självreglering och analysförmåga) verkar ha goda effekter. Störst effekt visade stödinsatserna på elevers läsförståelse, ordförståelse och kreativitet. Yngre elever och lågpresterande elever/elever i svårigheter verkar dra mest nytta av metakognitiv träning. Och bäst effekten verkar den ha när eleverna deltar i interventionen i mindre grupper. Den

stödinsats som överlag verkade fungerade allra bäst var kombinationen av explicit undervisning och undervisning av olika metakognitiva strategier.

De insatser som verkade ha lägre effekt på elevernas lärande och måluppfyllelse är som sagt samarbetslärande och individuell undervisning och då det gäller samarbetslärande menar Almqvist, Malmqvist & Nilholm (2015) att metoden verkar fungera bra för elever i allmänhet, men att resultaten är inte helt entydiga och att det är många faktorer som påverkar hur väl den fungerar (exempelvis åldersgrupp, ämne och hur väl arbetet strukturerats upp). De bästa effekterna av samarbetslärande verkar ske för elever i allmänhet samt i studier där man inkluderar vissa viktiga komponenter (till exempel en ickelingsvistisk problemlösningsuppgift).

Även stödinsatser i form av individuell undervisning verkar generellt ha relativt låga effekter men med hänvisning till Hattie (2012) menar Almqvist, Malmqvist & Nilholm (2015) att individuell undervisning mycket väl kan ha goda effekter om den anpassas till elevernas behov och förutsättningar när det gäller såväl arbetstakt och progression. Bäst effekt visade metoden ha när eleverna fick utvärdera sitt eget lärande och hjälpa varandra att nå målen för undervisningen. När individuell undervisning används som stödinsats verkar effekten för elever i svårigheter således vara beroende av *hur* undervisningen organiseras och en central del är att metoden även kombineras med såväl par som gruppundervisning.

Enligt Håkansson och Sundblad (2012) har riktad undervisning av specifika färdigheter samt specialundervisning i flexibla undervisningsgrupper visat sig vara insatser med goda effekter på elevers lärande enligt såväl internationella som nationella studier. Att ha flexibla undervisningsgrupper bidrar till att minska riskerna för låg självuppfattning hos de elever som får särskild undervisning. Förklaringar till det är bland annat att det är vanligt att det ställs lägre krav på elever som går i särskilda undervisningsgrupper samt att elever som är lågpresterande ofta undervisas av mindre kompetenta lärare. Ännu en anledning är att de goda kamrateffekter som ofta uppstår i grupper där elever med olika kunskaper, kompetenser och nivåer blandas riskerar att gå förlorade om det enbart är elever i behov av stöd som är tillsammans.

Trots att de negativa aspekterna av att särskilja elever i behov av särskilt stöd är väl kända har antalet elever som placeras i särskilda undervisningsgrupper och fristående skolor för elever i behov av särskilt stöd ökat de senaste åren.⁵² Detta trots att många huvudmän enligt Skolverket (2016) har en ambition att placeringarna ska minska. Ökningen kan enligt Skolverket (2016) ses som ett symptom på att skolan inte lever upp till kraven på delaktighet och tillgänglighet. En vanlig orsak till att elever placeras i särskilda undervisningsgrupper eller riktade skolor är nämligen att skolsituationen inte har fungerat, att det finns social problematik eller att eleven inte har fått det stöd som denne haft behov av.

Ett dilemma med att placera barn och unga i behov av särskilt stöd i särskilda undervisningsgrupper eller riktade skolor är att de vanligtvis kan erbjuda en lugnare miljö än

⁵² Giota, J & Lundborg, O. (2006) *Specialpedagogiskt stöd i grundskolan – omfattning, former och konsekvenser*, Skolverket (2014). *Fristående skolor för elever i behov av särskilt stöd. En kartläggning*. Skolverket (2015). *Att planera för barn och elever med funktionsnedsättning. En sammanställning av forskning, utvärdering och inspektion 1994–2014*, Skolverket (2016). *Tillgängliga lärmiljöer, En nationell studie av skolhuvudmännens arbete för grundskoleelever med funktionsnedsättning*, Skolinspektionen (2014). *Särskilt stöd i enskild undervisning och särskild undervisningsgrupp. Kvalitetsgranskning*.

det ordinarie klassrummet samtidigt som det inte är ovanligt att det råder ett bristande pedagogiskt upplägg relaterat till elevernas specifika behov.⁵³ Elever som placeras i särskilda undervisningsgrupper eller riktade skolor riskerar även att uppnå sämre kunskapsresultat än elever i allmänhet då placerade elever oftast lyckas bättre med att uppnå de sociala målen framför kunskapsmålen.

En placering i en särskild undervisningsgrupp eller en särskild skola kan även innebära lång resväg, färre kompisar att välja på, känsla av utanförskap samt sänkta krav. Det finns även ökad risk att destruktiva beteenden sprids då det finns färre goda förebilder. Enligt Isaksson (2009) kan sådana exkluderande undervisningsformer påverka elevers självbild och självkänsla negativt. Särskilda lösningar som erbjuds elever i behov av särskilt stöd har även visat sig vidmakthålla svårigheter samt permanenta problem istället för att bidra till att elever tar igen det som anses ”brista”.⁵⁴

Giota och Lundborg (2007) påpekar dock att frånvaron av positiva effekter kan bero på att dessa elever har haft ett betydligt sämre utgångsläge och därav inte når så långt som de hade kunnat göra om de hade haft andra förutsättningar. Det specialpedagogiska stödet kan mycket väl ha haft en positiv effekt, men effekten har inte varit tillräckligt stark för att kompensera för elevernas sämre förutsättningar. Ytterligare en problematik med särskilda undervisningsgrupper och riktade skolor är att specialpedagogiska kompetenser och samhällreliga resurser riskeras att koncentreras till särskiljande verksamheter i stället för att komma hela skolsystemet till godo.⁵⁵

Trots de negativa aspekterna av särskilda undervisningsgrupper eller fristående skolor för elever i behov av särskilt stöd så finns även en hel del fördelar med en placering.⁵⁶ Eleverna får, enligt dem själva, goda möjligheter till stöd och hjälp, blir inte utpekade eller särbehandlade. De blir som alla andra. Många elever har även bra kontakt med sina lärare som enligt eleverna själva även är bra på att ge dem stöd. Stort fokus på social utveckling och fungerande relationer till lärare och kamrater ses även det som viktiga aspekter för att eleverna ska kunna uppnå förväntade kunskapsresultat. Många elever och vårdnadshavare poängterar även att skolsituationen förbättrats väsentligt efter en placering. För vissa elever har en placering i särskild undervisningsgrupp eller i en riktad skola inneburit att de efter lång period av skolfrånvaro åter lyckats återvända till skolan igen. De har erbjudits en lugn miljö, ett litet

⁵³ Isaksson J. (2009). *Spänningen mellan normalitet och avvikelse, Om skolans insatser för elever i särskilt behov av stöd*, Skolinspektionen (2014). *Särskilt stöd i enskild undervisning och särskild undervisningsgrupp. Kvalitetsgranskning*, Skolverket (2014). *Fristående skolor för elever i behov av särskilt stöd. En kartläggning*.

⁵⁴ Haug (1998). *Pedagogiskt dilemma*, Emanuelsson, I. Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området*, Giota, J & Lundborg, O. (2006) *Specialpedagogiskt stöd i grundskolan – omfattning, former och konsekvenser*, Skolverket (2014) *Fristående skolor för elever i behov av särskilt stöd. En kartläggning*, Skolverket (2015). *Att planera för barn och elever med funktionsnedsättning. En sammanställning av forskning, utvärdering och inspektion 1994–2014*,

⁵⁵ Skolinspektionen (2014). *Särskilt stöd i enskild undervisning och särskild undervisningsgrupp*, Skolverket (2014). *Fristående skolor för elever i behov av särskilt stöd*, Skolverket (2015). *Att planera för barn och elever med funktionsnedsättning. En sammanställning av forskning, utvärdering och inspektion 1994–2014*.

⁵⁶ Skolinspektionen (2014). *Särskilt stöd i enskild undervisning och särskild undervisningsgrupp*, Skolverket (2014). *Fristående skolor för elever i behov av särskilt stöd*, Skolverket (2015). *Att planera för barn och elever med funktionsnedsättning. En sammanställning av forskning, utvärdering och inspektion 1994–2014*.

sammanhang och åter känt trygghet på ett vis som lett till att de har kunnat delta i undervisning och känt delaktighet och gemenskap tillsammans med andra. Alltför vanligt är dock att den ordinarie skolan väntat allt för länge med en placering och att eleverna hamnat i mycket svåra situationer innan de får det stöd och den hjälp som de är i behov av. Detta leder till att eleverna får misslyckas allt för många gånger innan de får det stöd, de anpassningar och det bemötande som de enligt lag har rätt till.

Göransson och Nilholm (2015) har i en studie undersökt hur den sociala situationen ser ut för elever i behov av särskilt stöd som undervisas i reguljära eller vanliga klasser. Det vill säga för de elever som inte särskils för att få särskilt stöd någon annanstans utan får sin undervisning inom ramen för den ordinarie skolan. Det de kommer fram till är att eleverna riskerar att ha en något sämre social situation, i den bemärkelsen att de riskerar att ha något färre vänner än vad övriga elever har. De har även mindre samspel med övriga elever och har mindre chanser att få tillhöra den klick av mest populära elever i klassen eller gruppen. De menar även att eleverna inte verkar ha en marginaliserad eller stigmatiserad roll, utan att de har vänner, och att det inte är större sannolikhet att dessa barn och unga isoleras eller blir utfrysade av sina kamrater än vad andra barn och unga blir. I deras studie framkommer även att det är stora variationer mellan eleverna samt att flera skolmiljöer förefaller ha skapat likartade förutsättningar för elevgrupperna att utveckla en känsla av tillhörighet och tillfredsställelse med skolan. Göransson & Nilholm menar även att det behövs mer forskning som identifierar betydelsefulla faktorer i miljön, exempelvis olika arbetssätt, olika gruppstrukturer och grupprocesser som har positiv påverkan på den sociala situationen. Det behövs även mer forskning som belyser äldre elevers sociala situation liksom mer forskning om barns sociala situation i förskolan.

Då det gäller detta med specialundervisning eller särskilt stöd så påtalar Håkansson och Sundblad (2012) dock att det är betydelsefullt att se att grunden i specialundervisning eller insatser av olika slag måste vara att generellt tänka i termer av ”god undervisning” och inte ”fastna i” att särskilda interventioner i sig alltid skulle fungera för en typ av elever med vissa behov eller problem. Detta innebär således att lärare behöver ha gedigna kunskaper om vad som är god undervisning samt hur sådan kan arbetas fram, något som i sin tur innebär kunskap om olika slags inlärningssvårigheter, undervisningsstrategier, metoder och hjälpmedel.

Ett slags hjälpmedel som allt mer frekvent används i undervisningen är olika slags IKT -verktyg (informations och kommunikationsteknologi), exempelvis datorer, Ipads etc. Enligt Håkansson & Sundblad (2012) har forskningen dock inte kunnat påvisa några generella samband mellan det ökade användandet och elevernas lärande, det vill säga det finns ännu inte något som tyder på att det överlag ska leda till ett ökat eller förbättrat lärande. Däremot har användandet av IKT-verktyg visat sig ha goda effekter på vissa elevgrupper. Exempel på sådana kan vara elever med språkliga svårigheter eller elever med någon slags utvecklingsstörning. Användandet av IKT -verktyg underlättar även lärares arbete med att göra verklighetsanknytningar, ge eleverna möjlighet att få kontakt med omvärlden samt att det kan vara ett bra verktyg för att åskådliggöra, återkoppla, reflektera och bearbeta. Det har även visat sig att IKT- verktyg har positiva fördelar då det gäller elevernas psykosociala situation. Bland annat genom att det kan leda till ökad motivation, ökat självförtroende samt ökad lust att lära. Återigen påpekar dock Håkansson & Sundblad (2012) att det inte finns några belegg för att IKT fungerar bra i alla sammanhang,

med alla elever eller i alla elevgrupper utan att det behöver sättas i ett större sammanhang och vägas in i övriga undervisningen och de metoder och strategier som används.

Samarbete på flera nivåer

Då det gäller detta med att samarbeta för att lyckas åstadkomma en stödjande och inkluderande undervisning så är dock inte bara eleverna och skolans personal som behöver samarbeta med varandra för att eleverna ska få bästa möjliga förutsättningar att utvecklas och lära i riktning mot uppsatta kunskapskrav. Samarbetet behöver ske på flera nivåer och även innefatta samarbete mellan lärare och elev samt samarbeten mellan skolor och samarbete bortom skolor, det vill säga samarbete eller samverkan mellan skolor och andra för elevernas lärande och utveckling betydelsefulla instanser (exempelvis SOC, BUP, HAB, Polis, Universitet etc.)⁵⁷

Då det gäller samarbetet mellan elever och lärare menar Roger (2009) att det kan vara värt att man inom skolans värld tar lärdom av hur man inom exempelvis psykoterapi och olika slags behandlingsarbete har arbetet för att få till bra samarbeten. Detta hänger enligt Roger (2009) samman med att det kan vara svårt att få till fungerande samarbeten som leder till positiv förändring och att undervisning och lärande liksom behandlingsarbeten kan benämnas i termer av att det är ett slags förändringsarbete. Det vill säga att det är ett gemensamt arbete lärare och elev gör för att förändra elevens kunskaper, kompetenser, färdigheter och förmågor. Roger (2009) menar även att detta går att benämna i termer av att elev och lärare behöver få till en fungerande ”arbetsallians” som säkrar kvaliteten på deras samarbete. Viktig enligt denne är dock att skilja på vad som är en arbetsallians och vad som är en relation eftersom olika slags arbetsallianser uppstår beroende på vilken slags relation som råder mellan de två som ska samarbeta. För att beskriva vad som är viktigt att tänka på för att få till en bra arbetsallians som leder till positiv förändring hänvisar Roger (2009) till Bordin (1979) som menar att det är tre komponenter eller tre områden som är centrala för att en bra arbetsallians ska uppstå. Dessa tre områden är; målöverenskommelse, uppdragsavtal och bindning.

Med detta menas att parterna behöver ha en gemensam förståelse för de mål man strävar mot (målöverenskommelse) samt att parterna har en gemensam förståelse för och förtroende mellan sig i de aktiviteter som utförs i arbetet för att uppnå dessa mål (uppdragsavtal). Sist men inte minst behöver det även finnas en känslomässig anknytning som uppstår genom det arbete man utför tillsammans (bindning). För att samarbetet eller arbetsalliansen ska fungera väl krävs även ett ständigt arbete för att upprätthålla denna samt att man återkommande utvärderar hur väl de olika komponenterna eller delarna fungerar. Enligt Roger (2009) hävdar även Bordin själv att hans teorier kring arbetsallians med fördel kan användas även i pedagogiska sammanhang

⁵⁷ Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. & West, M. (2012). Making schools effective for all: rethinking the task. Barton, L. (2010). The politics of education for all. Göransson, K & Nilholm, C (2013). *Inkluderande undervisning – vad kan man lära av forskningen?* Nilholm, C. (2006a). *Inkludering av elever i behov av särskilt stöd – Vad betyder det och vad vet vi?*, Skolverket (2015). *Att planera för barn och elever med funktionsnedsättning. En sammanställning av forskning, utvärdering och inspektion 1994–2014*, SOU 2010:95. (2010). *Se, tolka och agera – allas rätt till en likvärdig utbildning*. Slutbetänkande av Utredningen om utsatta barn i skolan.

eftersom de är tillämpbara på alla förändringsprocesser som involverar interaktion och samarbete. För att använda Bordins teorier om arbetsallians i pedagogiska sammanhang behöver man dock vara medveten om att de behöver förfinas eller kompletteras för att fungera på bästa sätt. Viktigt är exempelvis att först försäkra sig om att eleven själv söker någon typ av förändring (t ex lärande, kompetensförvärv) och att det finns en lärare som aktivt är med som aktör i förändringsarbetet (t.ex. vid utformning av uppgifter, följer upp resultat etc.). Man behöver även uppmärksamma att olika elever söker olika slags förändring men att själva karaktären på samarbetet förblir detsamma, något som i sin tur kommer innebära förhandlingar med varierande tydlighet och överenskommelse om mål för interaktionen och de uppgifter som ska användas för att uppnå dessa mål. Det kommer även skapas någon typ av känslomässigt band i processen och dessa band kommer variera som ett resultat av det specifika inlärningssammanhanget och de unika egenskaperna hos eleven och läraren. Alliansen som träder fram är således långt ifrån stabil utan skiftar beroende på förändringar i såväl mål- som uppdragsavtalen, känslomässiga band och händelser av olika slag. När som helst kan avbrott i samarbetet eller alliansen uppstå och huvudansvar i denna reparations- eller skapandeprocess har alltid läraren eftersom denne enligt Roger (2009) utifrån sin profession har ett särskilt ansvar gentemot eleven. I lärarens ansvar ligger även att vara en slags expert som ska underlätta förändringen eller lärandet för eleven, vara medveten om alliansen och dess roll i processen samt övervaka såväl process som allians.

Då det gäller samarbeten mellan skolor och samarbete eller samverkan mellan skolor och andra samhällsliga instanser visar såväl svenska som internationella studier att såväl samarbeten som samverkan ses betydelsefullt och även önskas men att det är vissa faktorer som förvårar och förhindrar att det verkligen kommer till stånd på det sätt som skulle behövas för att gynna alla elever optimalt. Bland annat utgör tiden ett stort hinder, det vill säga man vill men har svårt att få till det rent tidsmässigt eftersom annat behöver prioriteras, likaså är det svårt eftersom olika instanser har skilda regelverk samt att skolans organisation ser ut som den gör. Det kan exempelvis vara svårt att få till möten då det kanske är akut läge kring någon elev för att skolans personal har lov. Det fria skolvalet i Sverige har även bidragit till att elever byter skola oftare än vad de gjorde tidigare vilket gör att information lätt försvinner på vägen och elever ”hamnar mellan stolarna”.⁵⁸ En problematik är även att samarbeten ofta bygger på personliga relationer och kontakter vilket inte alls är särskilt effektivt och därav menar Ainscow, Dyson, Goldrick & West (2012) att samarbeten behöver bygga på en strategi som är väl genomtänkt där det exempelvis finns lokala samordnare på plats som kan koordinera och möjliggöra samarbeten. De menar även att det är betydelsefullt att samtliga tar ett gemensamt ansvar över de elever man har inom ett område något som i sin tur även kan innebära att vissa prioriteringar av resurser kan behöva göras. För att få till bra samarbeten och på ett effektivt sätt kunna arbeta tillsammans för att elevers bästa hävdar såväl Ainscow, Dyson, Goldrick, & West, (2012) som Barton (2009) att skolor måste sluta tävla mot varandra och istället fokusera på att arbeta tillsammans för alla barns bästa. Det vill säga att släppa den konkurrens och den prestige som kan råda mellan skolor och något som enligt dem i mångt och mycket grundar sig i den marknadsstyrda skolan där

⁵⁸ SOU 2010:95. (2010). *Se, tolka och agera – allas rätt till en likvärdig utbildning*. Slutbetänkande av Utredningen om utsatta barn i skolan.

elever ses som vinstbärande enheter. Betydelsefullt är även att sträva efter att få till genomgående processer, undvika snabba beslut och inse att förändring tar tid.⁵⁹Något som i sin tur kräver ökat stöd till skolan och samstämmighet på nationell politisk nivå. Som tidigare nämns påtalar även Hattie (2015) detta och menar att en stor anledning till att många skolor misslyckas i sitt arbete med att förändra och förbättra helt enkelt är för att alltför många politiska ledare och system fokuserar på fel saker, något som leder till distraktioner som är störande för positiv skolutveckling. Istället för att ägna sig åt det som är mest effektivt för att öka elevernas resultat läggs allt för mycket energi på strukturella lösningar som exempelvis olika former av skolgång, skilda typer av skolbyggnader, mer bedömning, mer pengar, mer teknologi, mindre klasser, längre skoldagar eller mer betalt åt lärare. Alltför många diskussioner handlar enligt denne om att fixa skolan, fixa lärarna eller fixa eleverna i stället för att fokusera på att åstadkomma en samarbetsexpertis där alla delar av systemet arbetar mot det övergripande målet och är medvetna om sin påverkan.

Avslutande kommentarer

I detta sista stycke kring vad som kännetecknar en god undervisning skulle jag nog vilja påstå att det än mer tydligt träder fram att läraryrket i dag är extremt komplext samt att det i mångt och mycket ställs orimliga krav på såväl lärare som rektorer. Med detta menar jag att det är många aspekter som behöver vägas in för att man ska kunna tala om samt åstadkomma en undervisning som är god i den bemärkelsen att den både svarar an mot yttre riktlinjer såsom kursplaner, läroplaner samt är etiskt och moraliskt försvarbar. Det vill säga att det man gör leder till att göra gott samt att det känns rätt och riktigt. Som framkommer ovan kännetecknas god undervisning även av att den är stödjande och inkluderande och det som i min mening tydligt träder fram är att själva grundförutsättningarna för att åstadkomma en sådan verkar saknas.

Dels står inte ens ordet inkludering enligt Göransson & Nilholm (2013) med i styrdokumentet för svensk skola och dels så kräver en lyckad inkludering att det finns ekonomiska resurser, kunskap och kompetens kring vad inkludering egentligen innebär samt att skolan som organisation förändras. En fråga man kan ställa sig är ju hur skolans personal ska kunna utveckla sin skola i en inkluderande riktning och i det åstadkomma en inkluderande undervisning om ordet är så laddat så att det ej kan användas ens i våra styrdokument? Och om nu själva innebörden av inkludering är det som skolor ska rikta sin utveckling mot behöver ju samtliga som är en del av att utveckla skolan ha själva innebörden klart för sig. Och med tanke på att inkludering enligt ovanstående forskare och rådande definitioner innebär att det är skolan som organisation som ska förändras för att passa eleverna så blir det ju tydligt att det den svenska skolan i mångt och mycket ägnat sig åt under senaste åren inte är inkludering utan snarare integrering. Med det menar jag att eleverna till största del fortfarande är de som förväntas anpassa sig efter rådande situation, lokaler etc. eftersom lärarna, rektorerna och skolorna inte har de resurser, den kompetens, den kunskap de behöver för att anpassa efter

⁵⁹ Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. & West, M. (2012). *Making schools effective for all: rethinking the task*. Barton, L. (2010). *The politics of education for all*, SOU 2010:95. (2010). *Se, tolka och agera – allas rätt till en likvärdig utbildning*. Slutbetänkande av Utredningen om utsatta barn i skolan.

elevernas specifika behov. Något som i sin tur leder till att de elever som inte kan anpassa sig efter skolan misslyckas eller slås ut.

OM vi dessutom lägger till att en lyckad inkludering kräver goda ekonomiska förutsättningar, samarbete på alla nivåer, politisk enighet samt kunskap och kompetens blir det än tydligare att själva grundförutsättningarna saknas och att de som hamnat i kläm är eleverna samt de som förväntas göra jobbet, det vill säga våra lärare och rektorer. Och frågan är om vi inte här kan se en förklaring till såväl de ökade sjukskrivningarna hos såväl lärare som rektorer som försämrade kunskapsresultat samt ökad skolfrånvaro hos eleverna. För vem orkar slita på med ett omöjligt uppdrag eller arbeta i motvind år efter år? En fråga man kan ställa sig av den anledningen är ju även hur mycket kunskap de som bestämmer på en övergripande, politisk nivå i Sverige egentligen har kring såväl skolutveckling som inkludering och bemötande av barn i behov av särskilt stöd.

Jag tycker mig nämligen kunna se att den skolutveckling det satsas på från politiskt håll främst verkar gå i linje med tanken om den planerade eller stegvis förändringen där man främst satsar på målstyrning, använder sig av färdiga instrument ”förpackade metoder”, eller ”one size” fits all lösningar, använder sig av förändringsagenter, konsulter, processtödjare eller ”experter” av olika slag som är skickliga inom sitt område men som kanske saknar såväl pedagogiska kunskap och kompetens som viktig kunskapen om kulturen som råder i aktuell verksamhet. Mer tid och energi läggs på att samla in och hantera data, siffror, det vill säga det mätbara vilket resulterar i att de mellanmänniska relationerna, det sociala klimatet och det som får människor att förenas och lära tillsammans bortprioriteras. Enligt min mening rimmar denna tanke illa med tanken om inkludering som på det vis jag förstår inkludering det vill säga att det innebär att man tänker om, tänker nytt, anpassar, stöttar, lyssnar in för att på så viss åstadkomma ökad delaktighet och gemenskap. Detta påtalas även av Ainscow, Dyson, Goldrick, & West, (2012) som även de menar att en förändring av skolan i en inkluderande riktning kräver att samtliga tänker om och tänker till kring såväl skolutveckling som skolans egentliga uppdrag. I alla fall om målet eller visionen är att vi ska lyckas skapa en skola som är inkluderande och gynnar alla elever.

Jag vill på intet vis påstå att jag tror att detta är enkelt men däremot tror jag att det är möjligt förutsatt att samtliga bestämmer sig för att det får vara nog och att vi i det behöver ta ett gemensamt krafttag. Att det är möjligt att åstadkomma såväl skolutveckling som en mer hållbar förändring har jag nämligen fått bevis för genom det arbete jag eller rättare sagt vi i Magelungen drivit under de senaste fem åren. Inte nog med att vi lyckats skapa en grund för skolutveckling samt utarbetat ett koncept som ska stödja oss i vårt arbete utan vi har även lyckats med konststycket att faktiskt tänka om och göra på annat vis på samtliga nivåer inom vår organisation. All vi lyckades med det tänker jag beror ganska mycket på att vi kom till den punkt eller den gräns där vi insåg att det vi pysslade med inte direkt ledde oss framåt eller var så bra som vi önskade. Vi var så att säga i ett läge där vi var redo att satsa på något nytt. Vi insåg även att vi behövde tänka till, tänka om och framförallt tänka helhet. Det vill säga att vi var medvetna om att vi skulle behöva förändra vår skola på såväl organisations- som skol- och klassrumsnivå om det skulle bli någon positiv förändring och att vi skulle behöva tillämpa lite liknande förhållningssätt och tänk kring de vuxnas arbetssituation som kring den undervisning

och lärmiljö vi ville erbjuda våra elever. Anledningen till det var helt enkelt att vi utgick ifrån att vi vuxna lär på ungefär samma sätt som eleverna gör och att vi därmed behöver lite liknande förutsättningar och bemötande för att kunna utvecklas och lära på bästa sätt. Vi var även övertygande om att vi var tvungna att lära oss mer om vi skulle öka våra elevers möjligheter att lära och utvecklas på bästa sätt efter sina förutsättningar. Som framkommer ovan och som även beskrivs i rapporten ” att synliggöra det osynliga” gav detta ”tänk” resultat och vi lyckades på flera olika sätt åstadkomma en positiv förändring och ett ökat lärande. Anledningarna till det är såklart flera men en stor anledning tror jag hänger samman med att vi än mer medvetet började arbeta för att även förbättra vår skolutveckling genom att vi utarbetade vårt koncept MUST.

Att konceptet i sin tur blev att fungera stödjande såsom dess huvudsakliga syfte var och fortfarande är beror nog till största del på att vi utarbetade det själva både utifrån egna erfarenheter samt aktuell skolforskning. Redan från början hade vi även en tanke om att vi endast skulle göra en slags grovplanering och grovtänk kring vårt arbete och vårt koncept men att vi sedan under resans gång skulle utforma och skapa detta tillsammans med de som skulle vara med i arbetet. Detta kan även förklaras i termer av att vi hade en ide om en som en ”planerad anpassning”. En planerad anpassning som kännetecknas av att man redan från början planerar in och är medveten om att det är en anpassning med interaktion det handlar om. Där forskning används med ”sunt förnuft”, det vill säga man köper inte forskningsrön rakt av utan man ställer sig kritiskt till det man utsätts för och ser hur man kan använda det forskningen kommit fram till i den miljö och de sammanhang man verkar. Man samarbetar, interagerar, och vågar använda den erfarenhet man har även om den inte är fullt ut så beprövad som Skolverket¹ anser att den bör vara utan att man även vågar ta tillvara på den erfarenhet som är beprövad genom att den utvecklats under en längre tid genom kunskaper, metoder och förhållningssätt som visat sig fungera praktiskt i det arbete man gör tillsammans med elever eller med personal.

Man utgår så att säga delvis ifrån teorier kring den planerade förändringen men närmar sig teorin kring skolutveckling som en anpassning och interaktion. Man har en slags grundplan, utarbetar stävansmål, utgår från styrdokument, använder en metodologi, planerar skolutvecklingen i stora drag, följer upp följa upp och utvärderar sitt arbete utan att för den skull följa sin plan slaviskt utan korrigera och revidera den under resans gång utifrån det som framkommer vid olika uppföljningar, utvärderingar samt i interaktion med de som ska delta i arbetet. Att man inom sin organisation tillsammans gör upp hur arbetet ska gå till så att de som ska göra jobbet kan vara med och påverka. Att man utarbetar egna verktyg och metoder som passar aktuella sammanhang istället för att köpa färdiga paket med tillhörande verktyg som ska implementeras av externa processledare som saknar känsla för sammanhanget och kanske även tid att skapa och bygga förtroende fulla relationer med såväl elever som personal.

Något som är ganska intressant i detta är att jag i lite olika sammanhang berättat om vårt arbete och vårt tänk kring detta med skolutveckling och den respons jag hittills fått från såväl lärare som rektorer, skolledare, politiker etc. är att de tycker att det låter väldigt intressant. Flera har även uttryckligen sagt att detta sätt att jobba på och tänka kring skolutveckling med allt ifrån anpassning till att begränsa det man sätter igång, minskar fokus på resultat m.m. är precis vad de skulle behöva få till i sin verksamhet men att de just nu inte har tid att göra någon förändring

för att de redan har så mycket att göra. En fråga man kan ställa sig med anledning av detta är ju vad det är som gör att de fortsätter trots att de inte verkar vara nöjda med det som de gör?

Kan det handla om att de ännu inte är redo för att göra den kraftansträngningen som ett större utvecklingsarbete kräver eller att man inte vet hur man ska gå tillväga för att sätta igång? En annan aspekt som säkerligen väger in är att man kanske tänker att det kostar alldeles för mycket pengar att dra igång något nytt eller stanna upp i det man håller på med för att tänka till, reflektera och fundera över vad och hur man skulle kunna göra på just sin enhet. Såsom jag ser det är det inte riktigt försvarbart att fortsätta som man gör om man uppmärksammar att personal eller elever inte mår bra, att de är borta mycket eller inte kommer alls. Självklart kostar en ny genomgripande satsning såväl pengar som tid och energi men om vi ska lyssna på Nilsson (2012) så kostar det betydligt mer både i rena pengar och i mänskligt lidande om man väljer att avstå från att göra de förändringar eller insatser man borde eftersom den enskilda skolan eller samhället ändå får betala för det senare genom exempelvis arbetslöshet, kriminalitet, sjukvård etc. Och då med råge. Och för att åter tala om detta i termer av inkludering kanske det är de satsningar som aldrig gjordes då inkluderingsprocessen sattes igång för över tjugo år sen som vi betalar för nu med allt ifrån psykisk ohälsa till ökade sjukskrivningar hos både vuxna och barn.

Och med anledning av det tänker jag att det verkligen är hög tid att vi alla börjar tänka om, tänka nytt, tänka helhet samt börjar tala om att det inte bara är undervisningen som bedrivs i våra skolor som ska vara god, leda till utveckling och vara etiskt och moraliskt försvarbar utan att vi även behöver börjar syna och tala om den skolutveckling som pågår i detta land. Är den god i den mening att den leder framåt och den är etiskt och moraliskt försvarbar?

Källor och referenser

- Ahlborg, A. (2007). *Handledning för förändring*. Kroksmark, T. & Åberg, K. (red.) (2007). *Handledning i pedagogiskt arbete*. Lund: Studentlitteratur. (s. 241–247)
- Ainscow, M. (2000). *The next step for special education: Supporting the development of inclusive practices*. British Journal of Special Education, 27(2)
- Alexander, R.J. (ed) (2010) *Children, their World, their Education: final report of the Cambridge Primary Review*, 608pp, London: Routledge.
- Almqvist, L. Malmqvist, J. & Nilholm, C. (2015). *Vilka stödinsatser främjar uppfyllelse av kunskapsmål för elever i svårigheter? – en syntes av meta-analyser*. Ingår i *Tre forskningsöversikter inom området specialpedagogik/Inkludering*. Delrapport från SKOLFORSK-projektet. Stockholm: Vetenskapsrådet rapporter (2015).
- Asp-Onsjö, L. (2006) *Åtgärdsprogram - dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun*. (Doktorsavhandling). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik, enheten för Specialpedagogik.
- Barton, L. (2010). *The politics of education for all*. Rix, J., Nind, M., Sheehy, K., Simmons, K., & Walsh, C. (Eds.) (s. 90–98). *Equality, Participation and Inclusion 1: Diverse Perspectives*".
- Becker, S. (2010). "Badder than "Just a Bunch of SPEDs": Alternative Schooling and Student Resistance to Special Education Rhetoric. *Journal of Contemporary Ethnography*. 39 (1), 60–86.
- Björck-Åkesson, E. & Nilholm, C (2007). *Reflektioner kring specialpedagogik: sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. Stockholm: Vetenskapsrådet. (s.7-15)
- Black, P. & William, D. (2001)." *Inside the black box- Raising Standards Through Classroom Assessment*" (2001). Kappanmagazine.org.V92N1
- Black, P., Harrison, C., Lee, M. B., & William, D. (2004). *Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom*. Phi Delta Kappan, 86 (1), (s. 9–21).
- Bladini, K. (2007). *Specialpedagogers handledningssamtal som verktyg och rum för reflektion*. Kroksmark, T. & Åberg, K. (red.) (2007). *Handledning i pedagogiskt arbete*. Lund: Studentlitteratur. (s. 199–221)
- Boekaerts, M. (2002). *Motivation to learn. Educational practical series. -10*. International Academy of Education. International bureau of Education.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bryk, A. och Schneider, B (2002). *Trust in Schools: A Core Resources for School Reform*. Russell Sage Foundation
- Connors, C. & Stalker, K. (2010) Children´s experiences of disability: pointers to a social model of childhood disability. Rix, J., Nind, M., Sheehy, K., Simmons, K., & Walsh, C. (Eds.) (s.141-152). *Equality, Participation and Inclusion 1: Diverse Perspectives*". London: Taylor and Francis Ltd.
- Donovan, M. S., Bransford, J. D. & Pellegrino, J. W. (Eds). (1999). *How people learn: Bridging research and practice*. National Academy Press, Washington, DC.
- Dysthe, O. (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Dysthe, O. (2006). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur
- Dweck, C. (2015). *Mindset. Du blir vad du tänker*. Stockholm: Natur och kultur.
- Dweck, C. (2016), "What having a Growth mindset actually means". Harvard Business Review. January 13, 2016
- Dyssegaard & Larsen (2013). *Evidence on Inclusion*. Danish Clearinghouse for Educational
- Emanuelsson, I. Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området*. En kunskapsöversikt; Stockholm. Skolverket

- Ericsson, K. A. (2006). *The influence of experience and deliberate practice on the development of superior expert performance*. In K. A. Ericsson, N. Charness, P. Feltovich, and R. R. Hoffman, R. R. (Eds.). *Cambridge handbook of expertise and expert performance* (pp. 685-706). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Ferguson, D. L., Hanreddy, A. & Draxton, S. (2011). *Giving Students a Voice as a Strategy for Improving Teacher Practice*. *London Review of Education*, 9(1), 55–70.
- Folkesson, L. Rosendahl. Längsjö, E. & Rönnehan, K. (2004). *Perspektiv på skolutveckling*. Studentlitteratur. Lund.
- Frelin, A. (2012). *Lyhörda lärare. Professionellt relationsbygge I förskola och skola*. Liber. Green, R (2011). *Vilse i skolan. Hur vi kan hjälpa barn med beteendeproblem att hitta rätt*. Lund: Studentlitteratur
- Gustafsson, et.al. (2010), "School, Learning, and Mental Health – A Systematic review", Kungliga Vetenskapsakademien (KVA).
- Giota, J. (2013). *Individualiserad undervisning i skolan*. En forskningsöversikt. Vetenskapsrådet
- Giota, J & Lundborg, O. (2006) *Specialpedagogiskt stöd i grundskolan – omfattning, former och konsekvenser*. Göteborgs Universitet.
- Giota, J. (2006). *Självbedöma, bedöma eller döma? Om elevers motivation, kompetens och prestationer i skolan*. *Pedagogisk Forskning i Sverige*. 11:2 (s 94–115)
- Gipps, C. (2002). *Sociocultural perspectives on assessment*. Wells & G. Claxton (Eds.) *Learning for life in the 21st century* (73-83). Oxford: Blackwell Publishers.
- Göransson, K & Nilholm, C (2013). *Inkluderande undervisning – vad kan man lära av forskningen?* (FoU Skriftserie nr3)
- Hjort, S. & Furenhed, A. (2016). *Effektiv undervisning. Meningsfullt lärande*. Stockholm. Natur & Kultur.
- Hargreaves, A. & Braun, H. 2012. *Leading for all. A research report of the development, design, implementation and impact of Ontario's "Essential for some, Good for all" initiative. The code special education project*. Council of Directors of Education, Toronto, Ontario, Canada
- Hargreaves, A. & Fullan, M (2012). *Professional Capital. Transforming Teaching In Every School*. Routledge.
- Hargreaves, A. & Shirley, D (2018). *Leading from the middle. Spreading Learning, Well-being, and Identity Across Ontario*. Code Consortium Leadership and Innovation.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). *The power of feedback*. *Review of Educational Research* March 2007, 77:1 (s.81–112).
- Hattie, J. (2012). *Synligt lärande för lärare*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Hattie, J. (2015). *What doesn't work in education: The politics of distraction*. Open ideas at Pearson.
- Hattie, J. (2015). *What works best in education: The politics of collaborative expertise*. Open ideas at Pearson.
- Henriksson, C. (2004). *Living Away from Blessings. School Failure as Lived Experience*. Linnéuniversitetet.
- Hjörne, E. & Säljö, R. (2013). *Att platsa i en skola för alla. Elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Hundeide, K (2003). *Det intersubjektiva rummet. Klassrummets dolda styrmekanismer för inkludering eller exkludering av elever*. Dysthe, O (red). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Håkansson, J. & Sundberg, D. (2012). *Utmärkt undervisning: framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Hultman, G (2001). *Intelligenta improvisationer. Om lärares arbete och kunskapsbildning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur

- Hultman, G. (2011). *Antropologisk didaktik: Noteringar om didaktik som situerad praktik*, Didaktisk Tidskrift, 2011. 20(2), pp.69–83.
- Isaksson, J. (2009). *Spänningen mellan normalitet och avvikelse, Om skolans insatser för elever i särskilt behov av stöd*. Umeå: Umeå Universitet, Institutionen för socialt arbete nr 64
- Cornelius-White, J. (2007). *Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis*. Review of educational research 2007:77; 113-143
- Jenner, H. (2004). *Motivation och motivationsarbete I skola och behandling*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Kilanowski-Press, L., Foot, C. J.& Rinaldo, V. J. (2010). *Inclusion Classrooms and Teachers: A Survey of Current Practices*. International Journal of Special Education, 25 (3), 43–56.
- Korp, H. (2011). *Kunskapsbedömning. Vad, hur och varför?* Kunskapsöversikt. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Kroksmark, T. & Åberg, K. (red.) (2007). *Handledning i pedagogiskt arbete*. Kroksmark, T. & Åberg, K. (red.) Lund: Studentlitteratur.
- Lindberg Åkerberg, S. (2019). ”Att synliggöra det osynliga - en beskrivning av ett flerårigt skolutvecklingsarbete”. Stockholm: Magelungen Utveckling AB
- Lindberg Åkerberg, S. (2019). *Bilaga 8. Metoder för MUSTig undervisning. Lärare synliggör och tydliggör lärandet. En bilaga till rapporten ” Att synliggöra det osynliga - en beskrivning av ett flerårigt skolutvecklingsarbete”*. Stockholm: Magelungen Utveckling AB.
- Lindqvist, P. (2010) *Ödmjuk orubblighet. En avgörande kvalitet i lärares yrkeskunnande*. Didaktisk Tidskrift, Vol. 19, No. 1, 2010.
- Lundahl, C. (2011). *Bedömning för lärande*. Stockholm: Norstedts
- Løw, O. (2011). *Pedagogisk handledning*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. (2006a). *Inkludering av elever i behov av särskilt stöd – Vad betyder det och vad vet vi?* Forskning i fokus, nr 28. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilsson, I. (2012). *Är du lönsam lille vän? En socioekonomisk analys av unga, skolmisslyckanden och arbetsmarknaden*. Institutet för socioekologisk ekonomi.
- Normell, M. (2012). *Kunskap, fantasi och föreställning*. Lund: Studentlitteratur.
- Nuthall, G. (2005). *The cultural myths and realities of classroom teaching and learning?* Teachers College Records Vol. 107, No. 5 May, pp. 895–934
- Ohlsson, J. (2001). *Utvecklingsprojekt möter motstånd*. Pedagogisk Forskning i Sverige 2001 årg. 6
- Ohlsson J. (2004). *Arbetslag och lärande: Lärares organiserande av samarbete i organisationspedagogisk belysning*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, B., & Persson, E. (2012). *Inkludering och måluppfyllelse*. Stockholm: Liber.
- Pettersson, A. (2011). *Bedömning – varför, vad och varthän?* Lindström, L., & Lindberg, V. (red.), *Pedagogisk bedömning. Om att dokumentera bedöma och utveckla kunskap*. Stockholm: HLS Förlag. (S.31–41)
- Prop. 2013/14:160. *Tid för undervisning - lärares arbete med stöd, särskilt stöd och åtgärdsprogram*.
- Rogers, D. (2009). *The Working Alliance in Teaching and Learning: Theoretical Clarity and Research Implications*. International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning, 3(2).
- Schoultz, J., Hultman, G. & Lindqvist, M. (2005). *Lärprocesser i naturvetenskap. Situationen lärlingar och komplexa didaktiska miljöer*. UTBILDNINGSVETENSKAP 2005 – RESULTATDIALOG OCH FRAMÅTBlick. Stockholm: Vetenskapsrådet
- Shepard, L. (2000). *The role of classroom assessment in teaching and learning*. CSE Technical report. 517. University Of California.

- Sikes, P. Lawson, H. & Parker, M. (2010). *Voices on: teachers and teaching assistants talk about inclusion*. Rix, J., Nind, M., Sheehy, K., Simmons, K., & Walsh, C. (Eds.) (s.240-252). *Equality, Participation and Inclusion 1: Diverse Perspectives*. London: Taylor and Francis Ltd.
- Skolinspektionen (2014). *Särskilt stöd i enskild undervisning och särskild undervisningsgrupp. Kvalitetsgranskning. Rapport 2014:06*
- Skolverket (2008), "Särskilt stöd i grundskolan – En sammanställning av senare års forskning och utvärdering", Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2014). *Fristående skolor för elever i behov av särskilt stöd. En kartläggning. Rapport 409*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2014). *Forskning för klassrummet – vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i praktiken*. Stockholm: Skolverket
- Skolverket (2015). *Att planera för barn och elever med funktionsnedsättning. En sammanställning av forskning, utvärdering och inspektion 1994–2014*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2015). *Delaktighet för lärande*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2016). *Tillgängliga lärmiljöer, En nationell studie av skolhuvudmännens arbete för grundskoleelever med funktionsnedsättning. Rapport 440*.
- SOU:2010, 7, 227–266. *Skolbetyg, utbildning och risker för ogynnsam utveckling hos barn*.
- SOU 2010:95. (2010). *Se, tolka och agera – allas rätt till en likvärdig utbildning*. Slutbetänkande av Utredningen om utsatta barn i skolan.
- Specialpedagogiska myndigheten (2015). *Värderingsverktyg för tillgänglig utbildning*. Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten
- Specialpedagogiska skolmyndigheten (2015). *AKK i lärandet – för allas rätt att kommunicera*. Stockholm: Specialpedagogiska skolmyndigheten
- Infoteket för funktionshinder (2015). *Alternativ och Kompletterande Kommunikation (AKK) för personer med kommunikationssvårigheter*.
<http://www.lul.se/sv/Kampanjwebbar/Infoteket/Funktionsnedsattningar/Sprak--och-kommunikationsproblem/Alternativ-och-Kompletterande-Kommunikation-AKK-for-personer-med-kommunikationssvarigheter/>
- Talbert, J. E (2010). *Professional learning communities at the crossroads: how systems hinder or engender change*. In Hargreaves, A. et al. (eds). *Second International Handbook of Educational Change*, London: Springer International Handbooks of Education 23, pp. 555-571.
- Tangen, R. (2008). *Listening to Children's Voices in Educational Research: Some Theoretical and Methodological problems*. *European Journal of Special Needs Education*, 23 (2),157-166
- Tangen, R. (2009). *Conceptualizing quality of school life from pupil's perspective: a four- dimensional model*. *International Journal of Inclusive Education*, 13(8), 829–844
- Timperley, H. et al 2007. *Teacher professional learning and development*. [BES]. New Zealand: Ministry of Education
- Timperley Helen (2008). *Teacher professional learning and development*. Educational Practices Series 18. International Academy of Education: Brussels
- Unesco (2009). *Riktlinjer för inkludering – att garantera tillgång till Utbildning för Alla*. Svenska Uneskorådets publikationer, utbildning.
- Von Wright, M. (2009). *Initiativ och följsamhet i klassrummet*. En studie i de pedagogiska villkoren för elevers inflytande, delaktighet och välbefinnande. Rapporter i pedagogik 15, Örebro: Örebro universitet.
- Vosniadou, S. (2002). *How children learn. Educational practical series. -7*. International Academy of Education. International bureau of Education.
- Webster-Wright, A. (2009). *Reframing professional development through understanding authentic professional learning*. *Review of Educational Research*, Vol. 79, No. 2, pp. 702-739.

- Westling Allodi, M. (2002). *Children's Experiences of School: narratives of Swedish children with and without learning difficulties*. Scandinavian Journal of Educational Research, vol. 46, No 2.
- Westling Allodi, M (2010). *The meaning of social climate of learning environments*. Learning Environments Research Volume 13.
- William, D. (2013). *Att följa lärande. Formativ bedömning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur
- Willingham, D.T. (2009). *Why don't students like School? Because the mind is not designed for thinking*. American educator. Spring 2009