

SKOLPORTENS NUMRERADE ARTIKELSERIE FÖR UTVECKLINGSARBETE I SKOLAN

Inkluderande lärmiljöer på Laröd skola

Systematiskt utvecklingsarbete av organisation
och samverkan för ökad måluppfyllelse

FÖRFATTARE: GULL-BRITT HOLM OCH KATJA VINULV

ARTIKEL NUMMER 13/2015

ifous



SKOLPORTEN

Abstract

Syftet med den här artikeln är att visa hur Laröds skola har bedrivit och bedriver ett systematiskt utvecklingsarbete i implementeringen av inkluderande lärmiljöer och hur ett inkluderande förhållningssätt genomsyrar verksamheten. Artikeln beskriver också en synvända från att anpassa eleven efter verksamheten till att anpassa verksamheten efter eleven. Laröds skolas definition på Inkluderande lärmiljöer är då den bärande relationen lärare och elever emellan läggs som grund och ses som det absolut viktigaste att först skapa innan eleverna öppnar upp för inläring. Verksamheten är inkluderande då alla elever är med i ett socialt sammanhang och har en naturlig plats i verksamheten. Då skolan är medveten om elevernas behov och samverkar mellan olika professioner för att matcha behoven, skapas en optimal lärmiljö för eleverna.

Gull-Britt Holm rektor på Laröd skola

E-post: gull-britt.holm@helsingborg.se

Katja Vinulv biträdande rektor på Laröd skola

E-post: katja.vinulv@helsingborg.se

Denna artikel har den 19 maj 2015 accepterats för publicering i Skolportens numrerade artikelserie för utvecklingsarbete i skolan. Ansvarig granskare är universitetslektor Inger Assarson samt fil. dr Lisbeth Olsson från Malmö högskola.

Denna utvecklingsartikel har tagits fram inom ramen för Ifous FoU-program Inkluderande lärmiljöer, i vilket 12 kommuner (Borlänge, Botkyrka, Göteborg, Helsingborg, Höör, Landskrona, Linköping, Mullsjö, Stockholm, Sävsjö, Tyresö och Åstorp), Specialpedagogiska skolmyndigheten och Malmö högskola medverkat. Information om FoU-programmet finns på <http://www.ifous.se/programomraden-forskning/inkludering/>

Fri kopieringsrätt i ickekommersiellt syfte för kompetensutveckling eller undervisning i skolan och förskolan under förutsättning att författarens namn och artikelns titel anges, samt källa: Skolportens artikelserie. I övrigt gäller copyright för författaren och Skolporten AB gemensamt.

Denna artikel är publicerad i Skolportens nättidskrift Undervisning & Lärande:
www.skolporten.se/forskning/utveckling/ Aktuell metodbok med författaranvisningar:
www.skolporten.se/metodbok

Vill du också skriva en utvecklingsartikel? Mejla till redaktionen@skolporten.se

Innehållsförteckning

Abstract.....	2
1. Inledning, syfte och frågeställning.....	5
2. Metod och strategi.....	7
2.1 Projektplan.....	7
2.2 Kritiska vänner.....	7
2.3 Kompetensutveckling.....	8
2.4 Föreläsning.....	8
2.5 Schemaläggning.....	9
2.6 Lärande samspel.....	9
2.7 Föräldradeltaktighet.....	10
2.8 Systematisk observation och reflektion.....	10
3. Huvuddel.....	11
3.1 Skolledning.....	11
3.2 Mentorer och lärare.....	11
3.3 Förstelärare.....	12
3.4 Elevhälsoteam.....	13
3.5 Specialpedagoger.....	14
3.6 Socialtjänst.....	15
3.7 Vårdnadshavare.....	15
4. Resultatsammanfattning.....	16
4.1 Transparent organisation.....	16
4.2 Bärande relationer.....	17
4.3 Samverkan mellan olika professioner.....	17
4.4 Skolans pedagogiska filosofi.....	18
5. Diskussion.....	18
Bilaga 1:	
Helsingborg Stads observationsmall. Kvalitetsindikatorer för inkluderande lärmiljö.....	20
Bilaga 2:	
Framgångsfaktorer för inkluderande lärmiljöer framtagna av Laröd skolas lärare.....	25
Bilaga 3:	
Illustration på Janssens Fyrrummare.....	26
Referenser.....	27
Övriga källor.....	28

1. Inledning, syfte och frågeställning

Laröds skola F-9 bedriver ett systematiskt utvecklingsarbete av inkluderande lärmiljöer där organisationen anpassas efter elevernas behov och ett inkluderande förhållningssätt hos personalen implementeras. Skolan har gjort en synvända från att anpassa eleverna efter verksamhetens behov till att anpassa verksamheten efter det enskilda barnets individuella behov. För att på ett optimalt sätt ge elever det stöd de behöver för att uppleva sig vara inkluderade måste vi se på helheten genom elevperspektivet. Artikeln beskriver hur vi har utvecklat inkluderande lärmiljöer och de slutsatser som vi har dragit under arbetets gång. Vi beskriver även hur vi fick syn på elevperspektivet och hur vi har utarbetat en samverkan mellan olika professioner som leder till en optimal inkludering.

Utvecklingsarbetet tog sin början 2012 då vi blev inbjudna till forskningsprojektet Inkluderande lärmiljöer i samarbete med Ifous – innovation, forskning och utveckling i skola och förskola, och Malmö Högskola. Inkluderingsprojektets övergripande syfte var att bygga upp kunskap som kan användas som underlag för kommuners och skolors skapande av lärmiljöer som ökar inkluderingen av elever med särskilda behov, samtidigt som den främjar alla elevers utveckling såväl socialt som kunskapsmässigt (ifous, 2012). Sverige har undertecknat barnkonventionen och utifrån dess fyra grundprinciper har alla barn samma rättigheter och lika värde, rätt till att överleva och utvecklas, rätt att uttrycka sin mening i frågor som berör dem samt att barnets bästa ska komma i främsta rummet. För Mårtensson (2014) är en inkluderande lärmiljö ”en miljö som förebygger och minimerar risken för utanförskap, både under skoltiden och i ett livsperspektiv. Den sociala aspekten i vårt uppdrag är därför mycket väsentlig.”

Hur skolan ska anordna undervisningen för elever med särskilda behov anges i Salamanca-deklarationen. Den bygger på FN:s Allmänna förklaring om de mänskliga rättigheterna och FN:s Standardregler om delaktighet och jämlikhet för människor med funktionsnedsättning (1994). Internationella och nationella styrdokument, såsom FN:s deklaration om de mänskliga rättigheterna, Salamancadeklarationen, skollag, läroplan och diskrimineringslagstiftning, bildar det yttre regelverk som en enskild skola har att förhålla sig till då det gäller ett inkluderande synsätt och alla elevers rätt till utbildning. Dock går det inte att undervärdera den betydelse som riktlinjer och förhållningssätt har på olika nivåer i den egna kommunala organisationen. Varje funktion påverkar på olika sätt det enskilda barnet. Dessa nivåer är t.ex. elevhälsan, skolan, rektor, lärare, arbetslag, elevgrupp.

Det finns flera olika sätt att definiera inkludering. Nilholm (2011) utgår från den gemenskapsinriktade definitionen, dvs. inkludering som skapande av ”learning communities” där olikheter ses som en tillgång, att hela skolan stöps om och där demokratifrågor är viktiga. Skoglund (2012) betraktar inkludering som en process som bygger på tanke- och handlingsätt där allas unika förutsättningar accepteras inom de mänskliga rättigheternas ram.

Tetler (2012) menar att för att utveckla en mer inkluderande skolkultur och rum för lärande behöver vi identifiera hinder för lärande och deltagande och utveckla de pedagogiska metoderna.

Vi inspirerades i vårt arbete av ovanstående, men också av Ek (2014) som har tankar kring inkluderande lärmiljöer utifrån att; ”i grunden är en inkluderande lärmiljö ytterst grundad på en demokratisk människosyn och innebär en gemenskap där alla har sin naturliga tillhörighet och en skolkultur som präglas av förtroende, samarbete och ansvar”. Vi har ett tydligt uppdrag från vår utbildningsdirektör att arbeta med inkluderande lärmiljöer: ”särskilt fokus finns på ett nyskapande av strategier för att möta stadens alla helsingborgare.”

Laröd skolas systematiska utvecklingsarbete har sin utgångspunkt från de mänskliga rättigheterna, att olikheter är en tillgång som stimulerar till en utveckling av pedagogiska metoder och lärmiljön.

Skolledningen har även förankrat utvecklingsarbetet med inkluderande lärmiljöer i vetenskapen genom att basera det på aktuell skolforskning, metoder och teorier. (se Ainscow, 2012. Ball, 2013. ISPA 2004). För att leda en verksamhet mot en vision om inkluderande lärmiljöer och hög måluppfyllelse måste ledningen vara väl förtrogen med den senaste skolforskningen och agera föredömligt i mötet med elever och vårdnadshavare. Forskningsbaserad litteratur som har fått inspirera utvecklingsarbetet och förhållningssätt är bland andra *Synligt lärande för lärare* av John Hattie (2012), *Vilse i skolan – hur kan vi hjälpa barn med beteendeproblem att hitta rätt* av Ross Greene (2008), *Beteendeproblem i skolan* av Bo Heijlskov (2014) och Claes Nilholms *Inkluderande undervisning – vad kan man lära av forskningen?* (2013). Initialt formulerade skolledningen skolans pedagogiska filosofi som definierade vår syn på vad inkluderande lärmiljöer är. (se 4.4)

Syftet i vårt inkluderingsarbete var att systematiskt utveckla och arbeta med skolans inkluderande lärmiljöer utifrån att hela verksamheten ska vara grundad i ett inkluderande förhållningssätt. Hur det systematiska kvalitetsarbetet har sett ut finns beskrivet i stycket 2 Metod och strategi. Alla elever ska få utvecklas på respektive individuella plan och optimala sätt. Skolan ska vara medveten om elevernas behov och samverkan mellan olika professioner ska finnas för att skapa den optimala lärmiljön. För att få syn på elevperspektivet har vi arbetat fram en synvända på skolan som innebär att lärare och mentorer ställer sig frågor som ger svar på hur eleverna upplever sin skolgång, studier, lektioner och det sociala samspelet. Vi har även kontinuerligt använt oss utav Helsingborgs stads Observationsmall för inkluderande lärmiljöer. I bilaga 1 finns exempel på vad observationsmallen kan göra skolledningen uppmärksam på (se stycke 2:8 och bilaga 1).

Frågeställningarna var:

Vad krävdes för att utveckla inkluderande lärmiljöer? Vilka var utmaningarna?

2. Metod och strategi

För att utveckla våra inkluderande lärmiljöer och förhållningssätt på Laröds skola i Helsingborg, visste vi från skolledningshåll att det skulle krävas uthållighet, mod och systematiskt arbete. Vi började med att fråga oss hur man som verksamhet gör för att samtliga elever ska inkluderas och få möjlighet att utvecklas utifrån sina individuella behov och förutsättningar. Initialt var det angeläget att inleda samtal om Laröds skolas pedagogiska filosofi för att sedan ha denna som grund för vårt arbete med utveckling av lärmiljön. För att skolledningen och personalen skulle gå i samma riktning i utvecklingsarbetet var en definition av inkludering och inkluderande lärmiljöer också viktigt. Nedan beskrivs de metoder och strategier som vi använde under arbetets gång.

2.1 Projektplan

I projektplanen som sträckte sig över tre år samlade vi struktur och tidsplan för utvecklingsarbetet. Planen beskriver Ifous-projektets övergripande struktur med seminarier på både nationell och lokal nivå, arbete med kritiska vänner, observationsmallar och hur vi skall sammanfoga detta med vår egen kompetensutveckling på skolnivå. Ett cykliskt schema visar på hur dessa olika delar kommunicerar med varandra. Efter varje seminarium inom forskningsprojektet följde vi på skolnivå vid studiedagar eller pedagogiska konferenser upp erfarenheter för att implementera dessa i vår egen verksamhet. Uppföljningarna visade att skolans kultur sakta började förändras och började styra valet av metoder. Kulturförändringen innebar ett skifte från lärarperspektiv till elevperspektiv där metoder anpassades efter vår pedagogiska filosofi.

2.2 Kritiska vänner

Initialt i projektet blev vi sammankopplade med två skolor som blev våra kritiska vänner. Vi besökte varandra och utförde observationer utifrån ett inkluderande perspektiv med syfte att få stöd i att synliggöra förbättringsområden samt att inspireras av olika verksameters arbete. Tillsammans hade vi också ett lokalt seminarium där vi arbetade med att fördjupa oss i vad ett inkluderande arbetssätt innebär i vardagen. Under detta dialog-seminarium fick vi klarhet i hur skolornas respektive kultur och situation påverkade metoder för utveckling av inkluderande lärmiljöer, hur skolorna måste välja olika vägar för att till exempel definiera begreppet inkludering och vad det står för. Erfarenhetsutbytet och samarbetet med kritiska vänner ger på sikt en likvärdighet, men det krävs att man håller i och håller ut.

2.3 Kompetensutveckling

Vi hade regelbunden kompetensutveckling till samtlig personal kring begreppet inkluderande lärmiljöer och vad det innebär i vår verksamhet. Vi ägnade tre studiedagar åt att tillsammans med hela personalgruppen arbeta med ”hur” vi skulle kunna utveckla vår verksamhet till att bli mera mer inkluderande. Tillsammans med våra medarbetare bearbetade vi frågor som: Har vi ett inkluderande förhållningssätt? Hur definierar vi inkludering och inkluderande lärmiljöer? Vilka elever berör det, alla eller enskilda? Vad kan vi göra bättre? Arbetsformerna under studiedagarna varierade mellan föreläsning, litteraturstudier, gruppdiskussioner och erfarenhetsutbyte. Under samtalen över arbetslagsgränserna uppstod ett kollegialt lärande och reflektion, och sakta utvecklades ett gemensamt språk och förhållningssätt. Med gemensamt språk menar vi då att lärarna började använda sig av samma termer för att exempelvis beskriva elevärenden och olika undervisningssituationer. Ett exempel på en förändring av förhållningssättet var då lärare började se eleverna som barn i svårigheter, inte som ”barn med problem”.

Ytterligare fördjupning gav Tetler vid en studiedag, under vilken hon belyste förändringen från att se ”problemet” förankrat i det enskilda barnet till att se att ”problemet” uppstår i mötet mellan det enskilda barnet och dess omgivning. Tetler talade också om vilken beredskap man skall ha inom skolan för att möta eleverna och avslutade med att belysa vikten av att veta var kunskap finns att ta stöd av, och vilka redskap vi har för att kunna arbeta inkluderande. Tetler bekräftade vid detta tillfälle att perspektivskiftet, från lärarperspektiv till elevperspektiv, var en framgångsfaktor i vårt utvecklingsarbete av inkluderande lärmiljöer.

Även under medarbetarsamtalen var det inkluderande förhållningssättet och lärmiljön ett tema. För att basera detta arbete i den senaste skolforskningen använde vi oss av SPSM:s (2013) litteratur som behandlar inkludering, Hattie (2012), Heijlskov Elvén (2014), Hjørne och Säljö (2007) samt Greene (2008). Hela personalen och skolledningen läste både enskilt och tillsammans, diskuterade i tvärgrupper och tog fram framgångsfaktorer för att kunna tillämpa förhållningssättet under hela skoldagen då vi möter elever. (se bilaga 2)

2.4 Föreläsning

Som en fördjupning av vad begreppet inkluderande lärmiljöer innebär i vårt arbete bjöd vi i ett tidigt skede in en skolpsykolog. Han föreläste under en del av en studiedag för hela personalen, med efterföljande dialog, allt för att finjustera definitionen på inkludering och förhållningssätt. Föreläsaren tydliggjorde bland annat att betydelsen av en diagnos hos eleven inte har betydelse för vilka insatser och anpassningar skolan skall göra. Den nytta skolan dock kan ha av en diagnos är att det sannolikt kan vara enklare att göra rätt anpassningar för eleven.

2.5 Schemaläggning

För att få till flexibilitet lade vi klass- och lärarscheman på så sätt att det skulle vara minst två lärare med, alternativt lärare med specialpedagog vid de flesta undervisningstillfällena. Då kan exempelvis ämnesläraren hålla i undervisningen och det genomgripande ansvaret medan den andre finns till som stöd för eleverna. Detta skapar flexibilitet och variation beroende av situation och behov i klassen, gruppen och enskilda elever. Det kollegiala samarbetet underlättas här och får en kontinuitet. Två-lärarsystemet skapar inkluderande lärmiljöer därför att det underlättar för lärarna att möta eleven där den befinner sig i sitt lärande. Den ena läraren bär huvudansvaret för undervisningen medan den andra assisterar i klassrummet.

2.6 Lärande samspel

För att implementera och utveckla det sociala klimatet, inlärningsmiljön, pedagogernas bemötande och relationer med eleverna utbildades personalen i Lärande samspel. Lärande samspel är ett metodprogram utvecklat av Lisbeth Henricsson, Legitimerad Psykolog och Lena Holmberg, Specialpedagog. Programmet ger pedagogerna en manual med verktyg för proaktivt pedagogiskt ledarskap i förskoleklass, skola och inom fritidshemsverksamheten. Manualen är utarbetad för personal som arbetar med elever från förskoleklass till årskurs 6, men principerna kan tillämpas även på högstadiet. Lärande samspel är baserat på vetenskap och beprövad erfarenhet och tar utgångspunkt i skolans värdegrund. Här kombineras KBT-principer, systemteori och anknytningsteori samt ett sociokulturellt perspektiv. I programmet tydliggörs det att det inte är barnet som är ”problemet”, men att barnet kan ha bristande färdigheter och/eller att det finns problem runt barnet som det behöver hjälp att lösa. Bergnèhr och Osvaldsson (2011) sammanfattar i en rapport att Lärande samspel är ett manualbaserat program vars grundläggande mål är att utveckla förutsättningarna för goda relationer och lärande i skolan.

På Laröd skola arbetar vi med utbildning i Lärande samspel helt enligt den tanke som programmets utvecklare utgår ifrån. Varje arbetslag utgör en lärgrupp, så att samtliga i arbetslaget får den grund och de verktyg som programmet syftar att ge. Lärare från förskoleklass till och med årskurs 6 och inom fritidshemsverksamheten bearbetar manualen och använder sig av lämpliga metoder beroende på elevens behov och situation. I manualen finns olika metoder för kartläggning, sambandsanalys, samtal och handledning hur pedagoger kan förstärka önskat beteende alternativt släcka ut oönskat beteende. Metoderna blir verktyg för ett inkluderande bemötande av elever.

2.7 Föräldradeltagande

För att informera föräldrar och göra dem delaktiga i skolans utvecklingsarbete och synvänder skickade skolledningen ut ett månatligt nyhetsbrev, informerade på föräldramöten och föräldraråd. Lärare och mentorer berättade om skolans förhållningssätt på utvecklingssamtal och skolledningen kommunicerade individuellt med vårdnadshavare vid möten och via mailkonversation.

2.8 Systematisk observation och reflektion

För att vi som skolledning regelbundet skulle kunna orientera oss i skolans organisation och struktur, använde vi Janssens (2005) forskning och modell förändringens fyra rum som ibland kallas fyrarummaren, en teori om förändring (se bilaga 3). Den används för att analysera hur människor och organisationer reagerar i kris och utveckling, under stress och tryck utifrån. Grunden i teorin är en modell i fyra delar som visar hur en individ eller en grupp färdas genom olika stadier i en förändringsprocess. Den skildrar förändringen som en rörelse mellan fyra psykologiska ”rum”, dvs. fyra livslägen, där alla kan känna igen sig, orientera sig och även påverka sin situation. De fyra delarna är belåtenhet, förnekelse/självzensur, förvirring/kaos samt förnyelse/inspiration.

En organisation eller en individ rör sig ständigt genom de fyra rummen under kortare eller längre cykler och kan också befinna sig i flera rum samtidigt i flera olika aspekter av livet (arbete/fritid/relationer). För att få syn på utvecklingen av våra inkluderande lärmiljöer använder skolledningen denna modell som en tankekarta vid både medarbetarsamtal och verksamhetsbesök (se Holm 2013).

Genom systematiska observationer samlade vi också in erfarenheter från arbetet i klassrummen kring lärares sätt att möta elever utifrån ett inkluderande perspektiv. För att få syn på utveckling använde vi regelbundet oss även av de observationsmallar som tagits fram inom Skol- och fritidsförvaltningen (SFF) i Helsingborg. Observationsmallarna är ett stödmaterial att använda vid observationer av lärmiljön på grupp- eller skolnivå. Hela personalgruppen markerar och graderar inom tio olika områden där de upplever att verksamheten befinner sig, på detta sätt får vi en överblick över förbättringsområden och vad som fungerar. Eftersom observationsmallarna fokuserar på lärmiljön och inkludering kan vi mycket tydligt se hur väl implementeringen befästs och sprids. Inspiration till att ta fram observationsmallarna har hämtats från Larsson och Nilholm (2012). (Se bilaga X observationsmall – svar) En av mätningarna visade att medarbetarna upplevde att specialpedagogens roll dominerades av handledning och konsultation (se bilaga1).

3. Huvuddel

För att som Laröd skolas ledning framgångsrikt skapa inkluderande verksamhet med en humanistisk elev- och kunskapssyn innebar det initialt att genom pedagogiska samtal sätta mål och leda processer så att lärmiljön berikades med både nya metoder och lärverktyg. Ett verktyg i inkluderingen skulle bli tekniska hjälpmedel som utjämnar skillnader och stärker elever med individuella behov beroende på var de befinner sig. Inom skolledningen såg vi även att skapandet av en transparent organisation skulle vara en möjlighet att engagera alla medarbetarna och vara motorn för att föra processerna framåt. Den transparenta organisationen skulle stödja utvecklingen genom att ansvaret fanns delegerat hos pedagoger och annan personal för att förändra och anpassa. I detta avsnitt beskriver vi hur en kontinuerlig dialog mellan professioner som skolledning, mentorer, lärare, förstelärare, elevhälsoteam, specialpedagoger, socialtjänst och vårdnadshavare säkerställer att vi alla drar åt samma håll. Detta sker bland annat genom att vi har gemensamma möten och en ständigt pågående dialog för att utvärdera vad som fungerar och för att följa utvecklingen, och allt eftersom anpassa insatserna efter elevens behov.

3.1 Skolledning

För att utveckla våra metoder och för att få en samsyn i hur eleven ska få effektiv hjälp att nå kunskapsmålen samverkade vi med flera olika professioner. Vi fick våra metoder bekräftade av Greene (2008), som skriver att när man väl har skaffat sig en uppfattning om barnets svårigheter har man tagit ett stort steg i rätt riktning eftersom de tillfällen där barnet hamnar i svårigheter är lättare att förutse. När vi på detta sätt får information från flera olika perspektiv skaffar vi oss en uppfattning om hela barnet och dess svårigheter och kan då arbeta proaktivt. Ibland kan även andra samhällsfunktioner bjudas in för samverkan. Vi såg skolledningens roll i dialogen mellan olika professioner som att vara sammankallande samt följa ärendets gång, följa upp och utvärdera.

”Rektor är tillsammans med biträdande rektor en stark och lyssnande ledare som leder genom att samarbeta”, är en kommentar från elevhälsoteamet som pekar på att vi arbetade i denna riktning. Vår utmaning som skolledare var att hålla samman de olika professionerna, leda samtalet och arbetet på ett sådant sätt att vi inte kategoriserade elever utan istället utvecklade en samtalskultur som var inriktad på att analysera och möta elevens svårigheter så som de uppträder i skolan och i klassrummet.

3.2 Mentorer och lärare

Mentorerna har den täta kontakten med eleven för att följa upp kunskapsutvecklingen, närvaron, deltagandet och är lyhörd för vad som eleven upplever fungerar och inte fungerar

i lärmiljön. Mentorernas roll att stötta eleven förtydligades under medarbetarsamtal, handledning av arbetslag och gavs verktyg i form av metodmanualen *Lärande Samspel*.

De lärare som undervisade eleven fick relevant information om elevens behov och handledning av elevhälsoteamets personal (se 3.4 elevhälsoteam) för att kunna undervisa eleven på ett effektivt och verkningsfullt sätt. Detta innebar att undervisningen anpassades så långt det var möjligt efter elevernas behov (se skollagen 3 kap 3§).

Lärarnas uppdrag utgår ifrån en humanistisk kunskapssyn att alla kan lyckas och att det är skolans uppdrag att undanröja de hinder som finns för att alla elever ska få möjlighet att lyckas. Alla elever ska känna att de ingår i en gemenskap. Efter att ha arbetat på detta sätt berättade en av lärarna följande: ”en gemenskap som handlar om kamratskapet i klassen, om självkänslan, om möjligheten att själv påverka sin lärandesituation och om intresset för den aktuella uppgiften, en relation mellan mig och mina elever, och mellan eleverna, gör det möjligt för oss tillsammans att se att alla elever kan lyckas på sitt sätt. Därför är ett relationsskapande klimat i klassrummet viktigt.” I läraruppdraget betonas vikten av att se individen, att uppnå inkluderande lärmiljö gäller alla elever, elever som har svårigheter att nå målen såväl som de som har lätt att lära och lätt att nå målen. Alla måste få stimulans att utvecklas så långt de kan, även de som vill bli utmanade och de som kanske inte märks så mycket. Att lärarnas uppdrag skall utgå från en humanistisk kunskapssyn finner vi stöd för i Lgr 11 kapitel 1: ”Hänsyn ska tas till elevernas olika förutsättningar och behov. Det finns också olika vägar att nå målet. Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla.” Även i skollagen betonas detta perspektiv, i kapitel 3 § 3 står det att: ”Elever som lätt når de kunskapskrav som minst ska uppnås ska ges ledning och stimulans för att kunna nå längre i sin kunskapsutveckling.” Lag (2014:458).

En utmaning var att organisera och strukturera arbetet så att det blev möjligt att skapa ett forum för samtal mellan elevhälsoteamet och lärarna kring arbetet i klassrummet. Utmaningen bestod i att skapa samsyn och förutsättningar för inkluderande undervisning och lärmiljö. Vi tog oss an dessa utmaningar på flera olika plan och flera olika håll, bland annat genom att hålla en ständigt pågående dialog i vardagen och strukturerad kompetensutveckling (se metod och strategi 2.3).

3.3 Förstelärare

Förstelärarna bistod med alternativa undervisningsformer (se nedan). Från huvudmannen har de ett uppdrag att utveckla lärmiljön med att öka användningen av digitala lärverktyg och att stärka elevernas språkutveckling. På Laröd skola finns en utvecklingsgrupp bestående av våra fyra förstelärare och skolledningen. Utvecklingsgruppen har tre fokusområden: 1) i förskoleklass och årskurs 1 med stöd av iPads arbeta med att skriva sig till läsning, ASL, 2) i årskurs 5-6 implementera arbete med chromebooks i en 1:1 lösning samt låta eleverna svara på en digital enkät som mäter elevernas upplevelse av att få arbeta med mer digitala verktyg

och 3) stärka språket genom att utveckla läs- och skrivförmågan hos eleverna.

ASL bygger på kunskapen att det faktiskt är lättare att lära sig skriva än att lära sig läsa. Skrivandet på dator och enkelheten att ändra i texten med snabba klick gör texten mer lättarbetad än om den vore skriven för hand. Det går att klippa, kopiera och klistra. Finmotoriken utvecklas i olika takt och skrivning för hand kan bli ett moment som tar mycket energi. Känslor som att jag är sämre, dålig eller att jag ligger efter kan påverka elevernas självförtroende negativt. Vi väntar därför med formell inläring av handskrift. I arbetet med att skriva är det viktigt att eleverna tar sig an uppgiften två och två. De får då någon att föra ett resonemang med och kan på så sätt ta sig fram till svar på frågor om formuleringar, stavning och händelseutveckling.

1:1- lösningen innebär en genomgripande förändring av skolans arbetsorganisation, arbetsprocesser och arbetsvillkor. Vår utmaning är att ställa oss frågan hur organiserar vi undervisningen och arbetet så att vi på bästa sätt kan utnyttja teknikens möjligheter i arbetet med måluppfyllelse? Förstelärarna såg att delandet av dokument mellan eleverna ökade det kollegiala lärandet mellan eleverna markant. ”Eleverna hjälper varandra att lösa de problem som uppstår och alla vill dela med sig av sina IKT kunskaper. Metoden aktiverar fler inlärningsstilar vilket gör att det passar fler elever, till exempel kan en auditiv elev lyssna på texter och underlättar för elever som har läs- och skrivsvårigheter att ta till sig kunskap”, berättade förstelärarna.

I dagens samhälle förutsätts att vi har en god förmåga att kommunicera genom att läsa och skriva. På Laröds skola såg vi efter att ha screenat elevernas avkodningsförmåga att många elever hade låga resultat i denna förmåga. Vi upplevde också att ett stort antal elevers lust att läsa böcker hade minskat samt att eleverna tyckte det var svårt att värdera, analysera och kritiskt granska texter. Vi stärkte eleverna genom att regelbundet träna eleverna i läsförståelse för att få ett strategiskt tänkande och en god studieteknik vid textbearbetning. Vi arbetade med att presentera böcker för att stärka elevernas läsengagemang. Vi tränade systematiskt elevernas avkodningsförmåga med stöd av olika datorprogram.

I ett inkluderande perspektiv öppnade vi upp för en för en lärmiljö med arenor för eleverna att samarbeta i sitt lärande och större möjligheter att utveckla sin individuella lärstil.

Utmaningen var att parallellt skapa olika arenor för pedagoger att dela med sig och stödja varandra i att använda olika lärverktyg och att hitta sin roll för att i samtliga ämnen hjälpa eleverna att värdera, analysera och kritiskt granska texter.

3.4 Elevhälsoteam

Elevhälsoteamet, EHT, på Laröds skola består av skolledning, skolkurator, skolsköterska, skolpsykolog, specialpedagoger och vid behov bjuds mentorer in för att ge en

kompletterande bild av elevens kunskapsutveckling och sociala samspel. Under elevhälso-
soteamets möten sker ett kollektivt lärande eftersom det utgör en gemensam arena där
professionella med olika kunskaper bidrar till diskussionen om hur olika situationer och
svårigheter skall bearbetas och åtgärdas (Hjørne & Säljö, 2013). EHT:s praktiska arbete
med elever tar olika uttryck beroende på de svårigheter eleven eller elevgruppen har (jfr
Partanen, 2008).

Som tidigare beskrivits öppnades upp för direktkontakt mellan lärare och EHT:s personal.
Förutom handledningssamtal mellan EHT:s personal och lärare kunde andra metoder vara
auskultationer i klassrummet, gruppövningar och samtalsgrupper med elever. Skolsköter-
skan hade också en roll att arbeta proaktivt med elevernas ergonomiska arbetsmiljö.

3.5 Specialpedagoger

Specialpedagogerna på Laröd skola har en framträdande roll med ett delegerat ansvar
från rektor att gentemot lärarna vara rådgivande och beslutsfattande i didaktiska och
metodiska frågor så som anpassningar i miljön, gruppindelningar och arbetsmetoder. De
två specialpedagogerna tillsammans med en lärarresurs på halvtid arbetar i ett team som
skolledningen förutom dagliga samtal träffar två gånger i månaden för uppföljning och
upplägg av strategier.

En av specialpedagogerna tog sin utgångspunkt i Egelund, Haug och Persson (2006) och
menade att ”elevernas olikheter måste respekteras och betraktas som tillgångar” och att
”skolan absolut bör lägga om hela sin verksamhet så att denna passar så bra som möjligt för
alla dem som går där och det har jag som utgångspunkt när vi försöker anpassa lärmiljön
efter elevernas behov och intressen”.

Den andra specialpedagogen hänvisade till Partanen (2008) och förklarade utgångspunkten
för inkludering på följande sätt: ”Vi måste kunna lyssna på eleverna man träffar, utforska
hur de ser på saken och hitta vad som är det egentliga problemet samt vilka åtgärder som
passar in. Vi ska fråga eleven hur hen uppfattar situationen, vad hen känner, vilka lösningar
kan upplevas som hjälp annars måste vi vänta. Ibland måste vi knacka på samma dörr två
gånger för att gå in. Ibland är tiden en avgörande faktor, ibland de vuxna kring eleven,
ibland platsen men det är alltid den bärande relationen som man vi har med eleven som är
det absolut avgörande om vi ska lyckas med att skapa den inkluderande lärmiljön”.

Specialpedagogerna med sina specialkunskaper kring bemötande av elever och alternativa
lärmetoder blev viktiga samarbetspartners för skolledningen. Specialpedagogerna finns
dagligen i klassrummen för att möta elever och handleda lärare deras bedömningar leder till
snabba åtgärder för att förbättra lärmiljön för den enskilde eleven (jfr ISPA, 2004).

3.6 Socialtjänst

Ofta är elever som riskerar att inte målen också i kontakt med socialtjänsten, och därför ansåg vi att det var av största vikt att hålla en kontinuerlig dialog med involverade parter. Socialtjänsten kallades till skolan för utbyte av information och för att samordna en handlingsplan. För att öppna upp i samarbetet med socialtjänsten fanns det med en Funktionell familjeterapi-terapeut (FFT-terapeut) i planen för att dels arbeta med hela familjen och dels för att arbeta enskilt med eleven enligt RePulse-metoden. FFT-terapeuten beskrev att ”metoden är framtaget för ungdomar med stora svårigheter med konsekvenser, koncentrationsförmågan, bristande impuls kontroll, stora brister i deras moraliska resonemang, brister kring i hur man socialt uppträder mot varandra. Metoden utgår ifrån ett destruktivt beteende som till största delen är inlärt men det går även att lära om. Det finns tre huvuddelar i inläring, ser, upplever och härmar. Det handlar om att lära sig själv att ha kontrollen över fjärrkontrollen att inte göra, säga, vad man tycker och tänker utan att göra det på ett sätt som du inte ångrar efteråt. I RePulse-metoden arbetar man med olika typer av känslor, sociala färdigheter, känslorapporter, korta och långsiktiga trigger och signalbeteende”.

En utmaning var att lära eleven hantera sina känslor i olika situationer och relationer att tänka efter och skapa sin egen bild innan hen dömer ut skolans arbete för en integrerad lärmiljö.

3.7 Vårdnadshavare

Grunden för lärandet är trygghet och bärande relationer och vi ser samarbetet med vårdnadshavarna som av yttersta vikt. Skolan är specialist på lärande och lärmiljön medan vårdnadshavarna är specialister på sitt barn och det gäller att bygga en stabil bro mellan dessa specialistkompetenser som bär genom hela elevens skoltid. (Drott-Englén & Johansson, (2006). Vårdnadshavarna spelar en viktig roll i att förstå eleven och för att utarbeta en handlingsplan för att kunna hjälpa denne. Med jämna mellanrum planeras möten med föräldrarna, periodvis tätare, allt eftersom elevens lärsituation utvecklas deltar olika kompetenser vid mötena.

Utmaningen vid ovan nämnda möten var att få föräldrarna att känna sig lugna och trygga, att vända en ofta besvärlig situation där eleven kände sig utsatt i skolsituationen och behövde olika former av anpassningar och stöd i sin lärmiljö. Föräldrarna ifrågasatte ofta skolan och gick i försvar för sitt barn. Målet var alltid att öppna upp för samtalet och dela de olika kunskaper vi har om eleven i föräldrarollen och i lärarrollen för att sedan komma fram till ett gemensamt beslut som skulle leda vidare till en bättre lärmiljö för eleven. För att säkerställa ett konstruktivt möte förbereddes föräldrarna genom att i förväg få frågeställningar och syfte med mötet.

4. Resultatsammanfattning

De viktigaste resultaten för att nå framgång i det inkluderande arbetssättet var att bygga en transparent och flexibel organisation som kan anpassas efter elevernas behov, att definiera vad begreppet bärande relationer innebär och att samverka mellan olika professioner.

Dessa framgångsfaktorer summeras mera utförligt nedan. Våra utmaningar var att hålla samman de olika professionerna, förändra i organisationen så att det blev möjligt för olika samtalsforum mellan professionerna, lära eleverna färdigheter att hantera sina känslor i den integrerade lärmiljön samt att öppna upp för samtal med föräldrar.

4.1 Transparent organisation

När vi initialt scannade in organisationen med hjälp av ”fyrarumman” (se 2.9) konstaterade vi i ett tillstånd av ”belåtenhet”. På skolan rådde det en god studiekultur och resultaten var goda. I utvecklingsarbetet blev det viktigt att stanna till och reflektera kring vad man är nöjd med och vad fungerar bra? Vad är det som absolut inte bör förändras? Efter denna reflektion var det viktigt att fördjupa analysen av organisationen. Genom observationer av varje pedagogs förhållningssätt gentemot eleverna formulerades skolans pedagogiska filosofi (se 4.4). I detta arbete kunde vi dra en slutsats att det är ett stort engagemang kring eleverna och en hög närvaro tillsammans med eleverna som personifierar stoltheten och nöjdheten. Detta var en grund att utgå ifrån för att utveckla en professionell skolkultur som präglas av förtroende, samarbete och ansvar (jfr Hargreaves och Shirley, 2010). Att i detta läge ta vara på personalens engagemang, involvera all personal i begreppet inkluderande lärmiljö och att på individnivå diskutera vad som krävs för att alla elever ska bli utmanande krävde en förändrad organisationsstruktur.

Den transparenta organisationen vi nu har med delegerat ansvar hos pedagoger och annan personal för genom alla medarbetare utvecklingsarbetet framåt och vidare. Skolan har på detta sätt kommit in i en cykel med regelbunden resultatuppföljning kopplat till det aktuella arbetet, de pedagogiska samtalen har utvecklats till att bli en uppföljning av de delegerade ansvarsområdena. Resultatet har lett vidare till en flexibel organisation som ständigt befinner sig i rörelse för att möta elevernas behov så som vi har beskrivit i stycke 2.5.

För att möjliggöra arbetet med en flexibel organisation tog vi bort begreppet klass. Vi arbetar istället med årskurser där ett arbetslag av lärare ansvarar för undervisningen. Arbetslagets täta samarbete med elevhälsoteamet och specialpedagogernas roll att gentemot lärarna vara rådgivande och beslutsfattande i didaktiska och metodiska frågor gör att vi har fått en organisation i ständig rörelse för att anpassa lärmiljön till den enskilde eleven.

4.2 Bärande relationer

Efter att arbetslagen fått i uppdrag att ta fram goda exempel där de bidragit till en inkluderande lärmiljö framgick att den bärande relationen är den viktigaste framgångsfaktorn. Den bärande relationen måste finnas mellan alla parter som finns inom skolans verksamhet, elever, lärare, specialpedagoger, kuratorer, skolsköterskor, skolpsykologer, familjer och alla andra som skolan kommer i kontakt med. En öppen och tillåtande kommunikation mellan samtliga parter lägger grunden för den bärande relationen som är en kärnqualité för allt ledarskap och samarbete inom vår skola, detta oavsett nivå. En bärande relation är inte vad vi säger att vi gör utan vad vi faktiskt gör, och som håller hela vägen även då det är utmanande. Den är också långsiktig och handlar om att samarbeta och visa respekt mot varandra inom hela skolan, varje dag i varje situation. En hög grad av tillit mellan elever, personal och skollädares leder till en social gemenskap där alla känner sig delaktiga och hela personalen ser samtliga elever på skolan som sina elever, och eleverna känner sig trygga då de kan gå till vilken vuxen som helst de känner förtroende för. En ledare som arbetar med bärande relationer är en god och lyhörd lyssnare som lyssnar med ögonen och hör även det som inte sägs. Det räcker inte med att bara bekräfta att vi har hört och uppfattat det som sägs utan också agera för verksamhetens bästa.

Ledarskapet som krävs för ett inkluderande arbetssätt bygger på relationer, att inte döma ut någon utan istället ta vara på individens styrkor. Skollädares har detta utgångsläge i sitt ledarskap mot personalen och skall ha denna förväntning på sin personal.

Tydliga relationsskapande och tillitsfulla lärare är framgångsfaktorer för vår skolas kvalitet. Våra lärare bygger bärande relationer som bekräftar elevens subjektiva bild och bygger en bro till den pedagogiska allians som är central för elevens lärande. Läraren utmanar också sin motpart till att växa och utvecklas, grunden för detta är tilliten och förtroendet som finns i den bärande relationen. Därför är ledaren för elevgruppen skolans viktigaste verktyg i arbetet med att nå en inkluderande lärmiljö.

Det sammanfattande resultatet av det relationsskapande ledarskapet var att eleverna själva också blev relationsbyggare. Detta syns tydligt idag då det kommer nya kamrater till elevgruppen, eleverna tar emot och introducerar genom att bygga relationer till sin nya kamrat.

4.3 Samverkan mellan olika professioner

Ju mer samverkan som fanns mellan olika professioner desto mer inkludering skedde. Arbetssättet gav oss en helt ny ingång i arbetet med att möta varje elev, samverkan gav oss tillfälle att diskutera alla elevers lärmiljö både i akuta situationer och i proaktivt arbete. Samtalet förändrades från att tidigare oftast ha varit problemlösande på individnivå till att bli mera fokuserat på proaktivt arbete med fokus på lärmiljön. Det kollegiala lärandet mellan olika professioner ökade genom att vi införde auskultationstid av elevhälsoteamet

ute i arbetslagen och genom att mentorerna nu gavs möjlighet att medverka i diskussionen kring skolproblem på både individ- och gruppnivå.

Framgångsrikt för att utveckla samsynen var att tillsammans med personalen systematiskt bearbeta definitionen av ett inkluderande förhållningssätt och att sedan komma fram till hur vi som skola skulle organiseras (se 2.8).

4.4 Skolans pedagogiska filosofi

Utifrån resultatet ovan, observationer, iakttagelser och analys av hur pedagoger och övrig personal möter eleverna i olika situationer under dagen har vi formulerat den pedagogiska filosofi som speglar vårt arbete.

- Den bärande idén i skolans pedagogik är en humanistisk människosyn.
- Varje elev har ett värde som inte får kränkas och möjligheter för att utvecklas och att lyckas skall finnas för varje elev. Alla elever skall ingå i ett socialt sammanhang så att de känner trygghet och gemenskap.
- En central utgångspunkt är att eleven är en del i en helhet och behöver vägledning i interaktion med jämnåriga och vuxna. Detta gäller allt ifrån lektionernas planering till livet på rasterna och kontakterna med elevens hem. Samhälle, skola hem och individ utgör en helhet i vårt pedagogiska arbete.
- Lärandet ska ge stimulans för hela elevens personlighet – tanke, känsla och vilja.
- Vår filosofi stöttar eleverna att ta ansvar för sitt lärande. Vi utgår från att eleverna gör sitt bästa och stödjer utvecklingen utifrån individens förmåga.
- För att leva upp till ovanstående erbjuder vi vuxna som bekräftar och möter elevernas behov genom att bygga bärande relationer där eleverna ska vara delaktiga och hörda av sin ledare.

5. Diskussion

Vår övergripande slutsats är att kontinuerlig dialog mellan de olika professionerna skollledning, mentorer, lärare, förstelärare, elevhälsoteam, specialpedagoger, socialtjänst och vårdnadshavare kan säkerställa att alla drar åt samma håll. Arbets sättet gav oss en helt ny ingång i arbetet med att möta varje elev, att diskutera alla elevers lärmiljö både i akuta situationer och i proaktivt arbete. För optimal inkludering är vi övertygade om att samverkan kring eleven ger oss perspektiv och ökad förståelse för eleven och vägledning hur vi kan anpassa verksamheten kring eleven och dess respektive behov. Frågan är om alla skolor

har dessa förutsättningar. Vi hävdar att de har det. Med stöd av skollagen har varje skola ett elevhälsoteam. Nyckeln för att lyckas med arbetssättet är organisation, uthållighet, och en ”inre kompass” i den ständigt pågående dialogen i verksamheten.

Den transparenta organisationen har utvecklat personalens engagemang för eleven under hela skoldagen. Vi har fått till stånd en synvända; barnet befinner sig i problem, och är inte problemet. I de fall där elever ses som problem och blir kategoriserade så kan vi nu som organisation luta oss mot forskning som majoriteten av personalen tagit del av och kan införliva i sin profession. Vi fastnar inte längre i ett problemtänkande; nu finns ett positivt tänkande där elevens möjligheter till lärande är i fokus.

Över tid har organisationen rört sig genom fyrrummaren från belåtenhet till förnekelse och självcensur, ”gör vi inget bra arbete”? Vidare genom ett tillstånd av förvirring under den period när vi analyserade begreppet inkluderande lärmiljö och vad detta innebar för vår skola.

För att nu efter snart tre år vara mitt i förnyelsens rum, fylld av inspiration blomstrar verksamheten med ökade elevresultat och energi att ta sig an nya utmaningar. Med spänning väntar vi på att få ta del av doktorandens avhandling som beskriver vårt utvecklingsarbete. Anderssons avhandling (i tryck, 2015) visar oss hur väl vi lyckats och blir en framtida vägvisare för arbetet med att utveckla den inkluderande lärmiljön.

Vinsterna i vårt arbete är att skolledningens relationsbärande ledarskap fortplantats till både lärare och elever, skolan har fått ett gemensamt förhållningssätt. Utmaningen är nu att hålla i och att hålla ut. Utmaningen framåt är att kontinuerligt inlemma ny tillkommen personal i synsättet att inkludera.

Genom att sätta ett mål vart man vill och sedan kartlägga organisationen för att finna de styrkor som finns har alla skolor en möjlighet att hitta sin organisationsmodell. Vår erfarenhet i arbetet med att utveckla en inkluderande lärmiljö är att:

- skolledningen måste bestämma sig för vad den vill och ha förmågan att presentera sin vilja för personalen.
- skolledningen måste ha modet och kraften att hålla ut och arbeta konsekvent utifrån sin grundtanke.

Den nya inkluderande kulturen styr nu det metodiska arbetet på skolan!

Bilaga 1:

Helsingborg Stads observationsmall. Kvalitetsindikatorer för inkluderande lärmiljöer.



HELSINGBORG

Kunskapsstaden Helsingborg – en inkluderande skola

Skolans främsta uppgift är att förmedla kunskap. Det innebär också att fostra och förmedla demokratiska värden där känslan av att duga, höra till, känna sig värdfull och delaktig är viktiga aspekter. Det är så vi får barnen att växa och aktivt ta del i vårt samhälle. Inom Kunskapsstaden Helsingborg arbetar vi för inkluderande och utmanande lärmiljöer där barn och elever ska fungera i samma gemenskap. För att nå dit behöver vi hitta utvecklingsområden på en övergripande nivå. Det här är ett stödmaterial till dig som skolledare att använda för att kartlägga och utveckla arbetet på grupp- och skolnivå.

Särskilt stöd skall ges till elever med behov av specialpedagogiska insatser. Sådant stöd skall i första hand ges inom den klass eller grupp som eleven tillhör.

Grunderna till grundskolebrottningslagen - 10:16 kapitel, paragraf 15 (SFS, 2000)

I Kunskapsstaden Helsingborg är utvecklingen av inkluderande och utmanande lärmiljöer en del av rektors uppdrag. Som stöd för utvecklingsarbetet använder vi observationer där vi kartlägger lärmiljön på grupp- och skolnivå. Värderingsskalan för observationerna hittar du i sidfoten på varje observationsmall. Vi analyserar resultatet för att utveckla arbetet mot en inkluderande och utmanande lärmiljö.

I arbetet med att ta fram observationsunderlaget har vi blivit inspirerade av Hans Larssons och Claes Nilholms vetenskapliga skrift om att utmana eller åter skapa traditioner inom skolan.

Vid frågor kontakta:

Gertrud Ek, Avdelningen för verksamhetsstöd och drift
gertrud.ek@helsingborg.se, telefon 042-10 22 68
Skol- och fritidsförvaltningen
Helsingborgs stad

Organisatoriska lösningar

	Min värdering*	Min analys
Vi har flexibla grupperingar med den sammanhållna lägruppen som mål.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vi lägger tonvikt på förebyggande arbete.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Våra resurser satsas på det inre arbetet i lägruppen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gemensnittsvärde	<input type="checkbox"/>	

Syn på liten grupp

	Min värdering*	Min analys
Vi har utvecklat den särskiljande, lilla gruppen på skolan.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vi arbetar förebyggande med det uttalande målet att motverka att elever lämnar sin lägrupp.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
På vår skola tillhör alla elever en trygg basgrupp.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gemensnittsvärde	<input type="checkbox"/>	

Specialpedagogrollen

	Min värdering*	Min analys
Vårt arbete präglas av en hög grad av förtroende och samarbete mellan lärare och specialpedagog.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hos oss har specialpedagogen stort inflytande vid resursfördelning och organisering.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Specialpedagogen arbetar med handledning i förebyggande syfte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gemensnittsvärde	<input type="checkbox"/>	

Reflektionssamtal

	Min värdering*	Min analys
Vi har avsatt tid för fortlöpande reflektionssamtal tillsammans med till exempel psykolog.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vi arbetar med att utveckla våra kompetenser så att vi har olika handlingsalternativ när svårigheter dyker upp.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

*) Värderingsskala: 1 = i mycket låg grad eller inte all, 2 = i ganska låg grad, 3 = i ganska hög grad, 4 = i mycket hög grad, 0 = går inte att värdera (kommentera varför)

	Min värdering*	Min analys
Gemsnittsvärde	■	

Skolledningens roll

	Min värdering*	Min analys
Som rektor har jag ett nära samarbete med specialpedagogen.	■	■
Som rektor har jag gett specialpedagogen uppdraget att uteslutande arbeta med handledning och konsultation.	■	■
Som rektor har jag ett starkt engagemang för specialpedagogiska frågor.	■	■
Som rektor prioriterar jag kompetensutveckling och reflektionsamtal om specialpedagogik för alla lärare.	■	■
Som rektor har jag sett till att vi har flera vuxna i varje lägrupp.	■	■
På vår skola har vi en hög grad av samsyn.	■	■
Gemsnittsvärde	■	








Förebyggande

	Min värdering*	Min analys
Vi arbetar förebyggande med gemensamma åtgärder.	■	■
Vår specialpedagog har ett nära samarbete med rektor och lärare.	■	■
Vi har gemensam kompetensutveckling för all personal för att skapa hög grad av samsyn.	■	■
Hos oss är tid för reflektionsamtal inlagd i schemat.	■	■
Hos oss arbetar elevhälsoteamet förebyggande och hälsofrämjande.	■	■
Gemsnittsvärde	■	

Relationer

	Min värdering*	Min analys
Hos oss har vi ett klimat som präglas av omtanke, respekt och inriktning.	■	■

*) Värderingsskala: 1 = i mycket låg grad eller inte all, 2 = i ganska låg grad, 3 = i ganska hög grad, 4 = i mycket hög grad, 0 = går inte att värdera (kommentera varför)

	Min värdering*	Min analys
All personal visar respekt, lyssnar, vämnar om ett positivt relationsklimat.		
Det finns förtroendefulla relationer mellan lärare och elever.		
Hos oss är mentorsuppdraget tydligt beskrivet.		
Genomsnittsvärde		

□

Bilaga 2:

Framgångsfaktorer för inkluderande lärmiljöer framtagna av Laröd skolas lärare

Framgångsfaktorer enligt lärarna på Laröds skola.

Grupp 1:

- Positiv feedback påverkar gruppen
- Trygghet i gruppen och tillsammans med vuxna
- Belöningar
- Skapa motivation genom delaktighet
- Nyttja våra kompetenser

Grupp 2:

- Trygghet
- Samarbete
- Alla (kan) lyckas
- Engagemang
- Samsyn hela vägen

Grupp 3:

- Elever lär elever; lära av varandra
- Förståelse
- Relationer
- Trygghet
- ”bli sedda”

Grupp4:

- Goda relationer lärare-elev, elev-elev, skola-hemmet
- Tid (kvalitetstid), enskilt/grupp så att alla sedda.
- Kommunikation lärare-elev, elev-elev,
- Engagemang – läraren brinner för uppgiften
- Samma mål lärare-elev, lärare-lärare, hemmet-skola

Grupp 5:

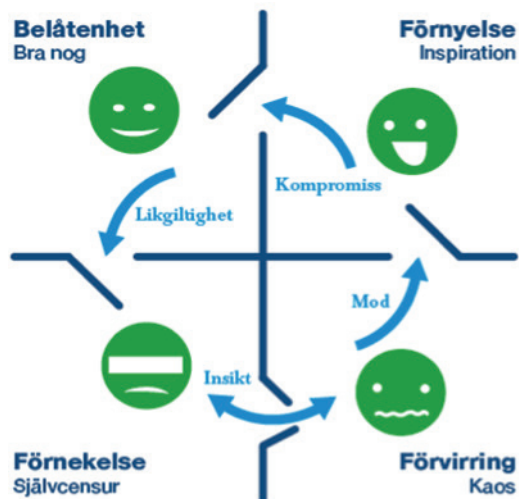
- Delaktighet/trygghet
- Flexibilitet/utgå från individen
- Relationer
- Samarbete / samsyn
- Mentala och fysiska resurser

Grupp 6:

- Nära relationer
- KASAM – Känsla av sammanhang
- Struktur, tydlighet, trygghet, glädje
- Känna framgång
- Tid och resurser

Bilaga 3:

Illustration på Janssens Fyrarummare



Claes Janssen, (2005). Förändringens fyra rum: en praktisk vardagspsykologi, Ander & Lindström AB

Referenser

Litteratur

Andersson, H. (2012). *En bro mellan högstadiet och gymnasieskolans nationella program*. Licentiate Dissertation. Lund Universitet. Malmö: Holmbergs.

Ainscow, M. (2012). *Moving knowledge around: Strategies for fostering equity within educational systems*. Manchester: Centre for Equity in education.

Ainscow, M. (2014). *Making schools effective for all: rethinking the task*. London: Routledge.

Ball, S. (2013). *The teacher's soul and the terrors of performativity*. *Journal of Education policy*. London: Routledge.

Bergnéhr, D. & Osvaldsson, K. (2011). *Lärande Samspel – Ett manualbaserat skolprogram med barn- och relationsperspektiv och lokal anpassning i fokus*. Linköping.

Brodin, J. & Lindstrand, P. (2004) *Perspektiv på en skola för alla*. Lund: Studentlitteratur

Drott-Englén, G. Johansson, P. (2006) *Familjeterapi och integrativ behandling för bråkiga barn och deras familjer*. Universitetsförlaget. Fokus.

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

Greene. W. R. (2014). *Vilse i skolan. Hur kan vi hjälpa barn med beteendeproblem att hitta rätt*. Lund: Studentlitteratur.

Hargreaves, A. & Shirley, D. (2010) *Den fjärde vägen: en inspirerande framtid för utbildningsförändring*. Lund: Studentlitteratur.

Hattie. J. (2012) *Synligt lärande för lärare*. Stockholm: Natur & kultur.

Haug, P. (1998) *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Skolverket

Hejlskov Elvén, B. (2014). *Beteendeproblem i skolan*. Stockholm: Natur & kultur.

Hjörne, E. & Säljö, R. (2013). *Att platsa i en skola för alla. Elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. Lund: Studentlitteratur.

Holm, G-B. (2013). *Mitt ledarskap för utveckling av elevernas resultat*. Helsingborg.

Janssen, C. (2005). *Förändringens fyra rum: en praktisk vardagspsykologi*. Ander & Lindström AB

Larsson, H. & Nilholm, C. (2012). *Att utmana eller återskapa traditionen – sex skolors arbete med elever i relationssvårigheter*. Educare. Malmö högskola.

Nilholm, C. Göransson, K. (2013). *Inkluderande undervisning – vad kan man lära av forskningen?* Stockholm: Specialpedagogiska skolmyndigheten. SPSM.

- Nilholm C. (2006). *Inkludering av elever ” i behov av särskilt stöd” - Vad betyder det och vad vet vi?* Stockholm: Myndigheten för skolutveckling
- Partanen, P. (2008). *Från Vygotskij till lärande samtal*. Bonnier utbildning.
- Sörлие, M-A. & Torsheim, T. (2010) *Multilevel analys av förhållandet mellan kollektiv effekt och problembeteende i skolan*. Skolornas effektivitet och skolutveckling, 22 (2), 175-191.
- Sörлие, M-A. & Ogden, T. (2007) *Immediate impacts of PALS: A school-wide multilevel program targeting behavior problems in elementary school*. Scandinavia Journal of Educational research, 51, 5, 471-492.
- Szönyi, K. Söderqvist Dunkers, T. (2013). *Där man söker får man svar. Delaktighet i teori och praktik för elever med funktionsnedsättning*. Specialpedagogiska skolmyndigheten. SPSM.

Övriga källor

- Ek, G. Avdelningschef och kordinator för ifous inkluderingsprojekt. (2014) Helsingborg.
- Henricsson, L. Legitimerad psykolog. *Lärande samspel* (2012). Linköping.
- Holmberg, L. Specialpedagog. *Lärande samspel* (2012). Linköping.
- FN:s Allmänna förklaring om de mänskliga rättigheterna. (1994)
- FN:s Standardregler om delaktighet och jämlikhet för människor med funktionsnedsättning. (1994)
- Ifous – innovation, forskning och utveckling i skolan. (2014) Forskningsinstitut. Stockholm
- ISPA - International School Psychology Association (2004). *Making Inclusion a Reality for All*.
- Karan, S. Specialpedagog. (2014) Helsingborg.
- Mårtensson, K. Rektor. Resursskolan. (2014) Helsingborg.
- Rundwall, I-M. Utbildningsdirektör. (2014) Helsingborg.
- Salamancadeklarationen (2006). Svenska Unescorådet.
- Scherrer, I. Specialpedagog. (2014) Helsingborg.
- Schön, L. Funktionell familjeterapeut. (2014). Helsingborg.
- Lokala styrdokument, SFF – Skol och fritidsförvaltningen. Helsingborgs Stad.
- Skoglund, P. (2012) SPSM. Specialpedagogiska myndigheten. Stockholm.
- Skolverket. Lgr 11
- Skollagen 2010:800
- Socialtjänsten – Barn och unga. Helsingborg.
- Tetler, Susan. Professor. (2014) Malmö Högskola & Aarhus Universitet, campus Köpenhamn.

