SKOLPORTENS NUMRERADE ARTIKELSERIE
FÖR UNDERVISNING, LÄRANDE OCH LEDARSKAP

LÄRANDE LÄRARE I DEN ANPASSADE GYMNASIESKOLAN SKAPAR FÖRUTSÄTTNINGAR FÖR ELEVER ATT UTVECKLA HORISONTELLA RELATIONER

FÖRFATTARE:
Irene Schönning
Lis Brylle Ramsten
Christina Östling Karlsson

SKOLPORTEN
LEDA & LÄRA
15/2025

SAMMANFATTNING

STUDIENS SYFTE ÄR att åskådliggöra hur lärare utvecklar sin undervisning så att den i högre grad ger utrymme för elevernas samspel med jämnåriga kamrater och på så sätt skapar förutsättningar för de horisontella relationerna, det vill säga elevernas relationer till varandra. I studien följs en utvecklingsprocess där lärares lärande utgör en framträdande del. Frågor som ställs är vilka erfarenheter lärare gör i utvecklingsarbetet och vilket lärande som blir synliggjort. Genom en process, inspirerad av aktionsforskning, där lärarna utformar, prövar och förbättrar olika undervisningsmodeller i kombination med kollegiala samtal, blir medvetenheten om det egna agerandets betydelse i olika situationer tydligare hos dem. Lärarnas insikter om elevers förmågor i förhållande till de möjligheter skolan erbjuder att öva på dessa blir framträdande i studien. Detta gör skillnad för hur lärarna väljer att planera sin undervisning, utveckla stödstrukturer och organisera skolans miljöer. En skillnad som kan få stor betydelse för elevers vuxenblivande och aktiva medborgarskap.

Irene Schönning är speciallärare och förstelärare och arbetar på Carlforsska gymnasiet, AGY i Västerås. E-post: irene.schonning@vasteras.se.

Lis Brylle Ramsten är speciallärare och förstelärare och arbetar på Carlforsska gymnasiet, AGY i Västerås. E-post: lis.brylle.ramsten@vasteras.se.

Christina Östling Karlsson är rektor på Carlforsska gymnasiet, AGY i Västerås. E-post: christina.ostling.karlsson@vasteras.se.

Denna artikel har den 13 maj 2025 accepterats för publicering i Skolportens numrerade artikelserie för utvecklingsarbete i skolan. Artikeln har granskats av en forskare som ingår i Skolportens granskargrupp.

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 artikelserie Leda & Lära:
www.skolporten.se/forskning/utveckling/

Aktuella Författaranvisningar & Skrivregler:
www.skolporten.se/forskning/skolutveckling/skolportens-utvecklingsartiklar/

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

INNEHÅLL

INLEDNING OCH BAKGRUND 7
Bakgrund 7

SYFTE. FRÅGESTÄLLNING, METOD OCH GENOMFÖRANDE 9
Syfte och frågeställning 9
Metod och genomförande 9

RESULTAT 13
Inledande fasen – att våga luta sig tillbaka 13
Mellanfasen – vägledning, språkutveckling och organisering 14
Slutfasen – mod att bryta vanor och mönster 15
Resultatsammanfattning 17

DISKUSSION 19
Lärares erfarenheter utifrån didaktiska val 19
Att organisera för horisontella relationer 20
Lärares lärande 21

SLUTSATS 23

REFERENSLISTA 25

INLEDNING OCH BAKGRUND

I SLUTET AV 2022 fick den anpassade gymnasieskolan i Västerås en möjlighet att delta i Ifous FoU-program KASK, Kunskapsutveckling i de anpassade skolformerna. Programmets huvudsakliga syfte har varit att hjälpa skolor att forma arbetssätt där lärare och skolledare tillsammans utvecklar undervisningen för att stärka elevers lärande och utveckling. Till programmet som pågår till mitten av 2025 finns också tre forskare knutna. I programmet har varje skola formulerat sin egen utvecklingsfråga, hämtad ur den egna praktiken.

Då det individuella programmet på Lidmanska gymnasiet (som senare blev Carlforsska, individuellt program för anpassad gymnasieskola) redan hade ett pågående arbete med mål att stärka elevers delaktighet, självständighet och möjligheter till att göra medvetna val, sökte skolan en annan, men relaterad fråga. Sökandet landade i att det skulle handla om att främja utveckling av elevernas horisontella relationer. Den horisontella relationen är en jämbördig relation som bygger på samspel och samarbete. Den handlar om förhållandet mellan eleverna och främjar bland annat den sociala interaktionen. Då skolan har många lärare, och ambitionen var att alla skulle bli delaktiga i programmet, föll valet på att ha en liten utvecklingsgrupp om tre personer som kunde leda arbetet på plats (vi kommer vidare tala om dessa tre personer som utvecklingsgruppen). Det hade varit svårt för en större utvecklingsgrupp att delta i utvecklingsseminarier på annan ort, med hänsyn till elevernas behov av att ha sina lärare på plats i skolan. Denna lösning gjorde det möjligt att arbeta brett med hela skolan, det vill säga lärare och elevassistenter samt elevhälsan. På individuella programmet arbetar under perioden ca 16 lärare och 15 elevassistenter som tillsammans undervisar 45 elever med medelsvår till svår intellektuell funktionsnedsättning, IF. I den här artikeln beskrivs det lärande som blivit synligt hos lärarna i utvecklingsarbetet som syftat till att stärka elevers horisontella relationer.

BAKGRUND

I ANPASSAD SKOLA finns en lång tradition att undervisa eleverna i en-till-en-situationer. Det gäller kanske främst undervisning av elever med medelsvår eller svår IF, och elever med IF i kombination med autism. Detta kan troligen delvis förklaras av att det förespråkats i de tidiga styrdokumenten för skolformen, från 1973 och fram till 2011, där behovet av individuell anpassning och tillrättalagda inlärningssituationer för enskilda elever betonades (Göransson, Szönyi & Tideman, 2021). Idag ser vi att detta sätt att tänka om undervisning ofta lever kvar i de anpassade skolformerna. Kanske på bekostnad av elevers naturliga möjligheter att utveckla horisontella relationer och att ingå i och förberedas för att delta i sociala och demokratiska sammanhang.

DELTAGANDE I SAMHÄLLE OCH ARBETSLIV

I de inledande delarna i läroplanen för anpassade gymnasieskolan, Gysär13, (Skolverket, 2013) kan vi läsa att skolan har ett ansvar för att varje elev som slutar anpassad gymnasieskola ska, utifrån egna förutsättningar, ha utvecklat förmåga att ” […] delta i demokratiska beslutsprocesser” (s.6). Ett annat mål är att eleverna ska utveckla sin förmåga att arbeta i demokratiska former utifrån kunskaper om de demokratiska principerna.

Vi menar att möjligheten att utveckla detta riskerar att begränsas för elever med IF som undervisas i enskilda situationer och därigenom mest befinner sig i vertikala relationer, det vill säga mest är tillsammans med lärare eller elevassistenter. I en sådan vertikal relation finns alltid ett tydligt hierarkiskt förhållande då personalen i skolan har en roll som innebär att leda och styra. Enligt Skolverket (2013) ska utbild¬¬ningen ” […] främja elevernas utveckling till ansvarskännande männi¬skor, som aktivt deltar i och utvecklar yrkes- och samhällslivet” (s.3). Dock visar en studie från Skolverket (2022) att hela 22 procent av de elever som lämnade anpassade gymnasiets individuella program hösten 2020, varken arbetade, studerade eller hade daglig verksamhet. Vi har alltså en stor andel elever som lämnar skolan och hamnar i ett utanförskap. Om vi ser till fritiden så finns andra studier som belyser betydelsen av att ha vänner. I en studie från England om sexualitet bland unga med IF lyfter Baines, Emerson, Robertson och Hatton (2018) fram att bristen på horisontella relationer är hög bland unga med IF om man jämför med andra jämnåriga. På en fråga om hur många kompisar de har, svarar de att de har en vän, eller ingen. I studien lyfter man det som ett problem utifrån att ha någon jämnårig att prata med om sex och relationer. En aspekt som är nog så viktig när det kommer till att ha jämnåriga vänner.

HORISONTELLA RELATIONER

Mot denna bakgrund framstår det för oss som att skolan behöver stärka förutsättningarna för elever att samspela med jämnåriga och att utveckla horisontella relationer. Skolan kanske inte kan påverka utbudet av arbetstillfällen, men kan absolut verka på ett sätt som bättre förbereder ungdomarna på att ingå i såväl sociala som arbetsplatsrelaterade sammanhang. Enligt Skolverket (2013) ska skolan vara en social och kulturell mötesplats och alla som arbetar där har ett ansvar för att den förmågan hos våra elever ska stärkas. Det framhålls att eleverna ska få ” […] utveckla sin förmåga att arbeta såväl självständigt som tillsammans med andra” (Skolverket 2013, s.3). Samtidigt uppmärksammar Östlund (2012) forskning som synliggjort att ” […] elever med fler och omfattande funktionsnedsättningar ges mindre möjligheter att ta egna initiativ och att interagera med kamrater när de befinner sig i miljöer med hög grad av vuxenstyrning” (s.221), det vill säga en sådan miljö som anpassade skolformer oftast karaktäriseras av. Enligt Wåger (2021), som också reflekterar över detta, får det avgörande konsekvenser för eleverna hur vi väljer att strukturera vår undervisning. Han refererar även till tidigare nämnd studie av Östlund (2012) där det blev synligt hur undervisningskulturen i en skola påverkade elevernas horisontella relationer negativt och att de vertikala relationerna i stället stärktes.

Att horisontella relationer är viktiga i skolarbetet lyfts också fram av Östlund, Andersson och Klang (2023) som framhåller att såväl lärande som samarbete och social utveckling främjas av detta. Enligt författarna kan lärare och övrig personal som arbetar i skolan skapa dynamiska och inkluderande miljöer genom att ha en bra balans mellan vertikala och horisontella relationer. De lyfter fram samarbete i par eller grupp som främjande för utvecklingen av sociala färdigheter och att eleverna kan lära sig av varandra. Det behöver också beaktas att elever i en-till-en-situationer ofta undervisas av personal utan pedagogisk utbildning. Exempelvis redovisas i en rapport från Föreningen för Utvecklingsstörda Barn, Ungdomar och Vuxna, FUB, (2023) en enkätundersökning som gjorts bland vårdnadshavare till elever i de anpassade skolformerna. Undersökningen visar att endast en fjärdedel av eleverna i anpassad grundskola och en tredjedel i anpassad gymnasieskola alltid får undervisning av lärare med pedagogisk utbildning. Detta kan ha sin förklaring i att elever ofta undervisas i en-till-en-situationer av en elevassistent. En annan förklaring kan vara bristen på behöriga speciallärare och lärare i skolformen. Den senare förklaringen kan lärare inte påverka. Hur lärare väljer att organisera sin undervisning är dock något de i allra högsta grad kan påverka.

SYFTE. FRÅGESTÄLLNING, METOD OCH GENOMFÖRANDE

SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNING

SYFTET MED STUDIEN är belysa hur lärare kan skapa förutsättningar i sin undervisning så att den i högre grad ger utrymme för elevernas samspel med jämnåriga kamrater, de horisontella relationerna.

- Vilka erfarenheter gör lärare i ett utvecklingsarbete där man vill utforma didaktiska val så att undervisning i högre grad sker i par eller grupp.
- Vilket lärande blir synliggjort hos lärarna i samma utvecklingsarbete och hur utvecklas det över tid?

METOD OCH GENOMFÖRANDE

METODVAL

Vi har valt att genomföra denna studie med en kvalitativ ansats. Fokus riktas på märkbara förändringar i ett utvecklingsarbete som syftar till att skapa bättre förutsättningar för elever att utveckla horisontella relationer. Lärarna har provat olika didaktiska aktiviteter i sin undervisning och under tiden fört anteckningar i reflektionsdokument och loggböcker. De egna reflektionerna har sedan bearbetats i forskningscirklar där lärarna gemensamt reflekterat över det som blivit synligt. Lärarnas loggböcker och anteckningar från forskningscirklarnas diskussioner och reflektioner har också analyserats som data till denna artikel. Arbetet har i sitt genomförande inspirerats av aktionsforskning.

Aktionsforskning

Aktionsforskning beskrivs av Rönnerman (2022) som en väg att gå när man vill fördjupa sina kunskaper om sin egen praktik och sin undervisning. Aktionsforskning är en process som är inriktad mot att förändra en praktik och samtidigt skapa kunskap

om densamma. Genom att få en fördjupad kunskap kan man avgöra om och hur en förändring i praktiken ska göras. Det handlar inte om att göra stora förändringar utan att förbättra eller utveckla delar av den egna praktiken eller sitt synsätt på den. Enligt Rönnerman (2022) finns det olika sätt att indela aktionsforskning. Ett sätt är att dela in i första, andra och tredje ordningens perspektiv. Första ordningens perspektiv betyder att läraren genomför forskningen i det egna klassrummet där hen genomför, studerar och reflekterar över den egna praktiken. Här lyfts loggbok som ett viktigt verktyg. I loggboken kan man följa pågående processer över tid och det är lätt att gå tillbaka för att följa upp skeenden. Loggboken är också ett bra underlag för de reflektioner man vill lyfta i kommande kollegiala samtal. Dessa kollegiala samtal hör hemma i andra ordningens perspektiv där lärarna delar sina erfarenheter, ofta med en samtalsledare som har ett uppdrag att leda kollegor i professionellt lärande. Tredje ordningens perspektiv i aktionsforskning karaktäriseras av att kunskaperna som utvecklats i de två tidigare perspektiven sprids och delas med andra skolor, muntligt och skriftligt.

URVAL

Deltagarna i den här studien är 13 lärare på individuella programmet, på en anpassad gymnasie-skola.

GENOMFÖRANDE

Studien har genomförts i lärarnas egen praktik, i de egna undervisningsrummen med regelbundna uppföljande kollegiala samtal i forskningscirklar. Eftersom studien inspirerats av aktionsforskning väljer vi att beskriva genomförandet utifrån aktionsforskningens tre ovan beskrivna perspektiv.

Didaktiska situationer och iterativa cykler (första ordningens perspektiv)

Lärarna har i sina respektive klassrum arbetat i iterativa cykler med att pröva olika didaktiska aktiviteter som planerats, enskilt eller med en kollega utifrån varje enskild grupps egna behov och förutsättningar. En iterativ cykel innebär att lärarna, i det här fallet, utformar, prövar och förbättrar olika undervisningsmodeller i flera omgångar. Inför de iterativa cyklerna har lärarna tagit del av forskning och föreläsningar. De har också använt den didaktiska triangeln och ställt sig frågan vad den innebär för dem i planeringen av undervisningen och för hur de gör sina didaktiska val. I en didaktisk triangel finner man eleven, läraren och ämnesinnehållet, det vill säga didaktikens centrala delar, samt relationen mellan dessa delar.

Lärare har valt olika sätt att löpande dokumentera från sin undervisning. Några har valt att först föra noteringar under rubrikerna: Vad såg jag och vad tänkte jag? i ett reflektionsdokument för att sedan föra in sina tankar i den loggbok som använts i FoU-programmet KASK. Andra har valt att löpande dokumentera direkt i sin loggbok. I loggboken redogörs för vilken didaktisk situation som pågår, vad läraren ser hos eleverna och vad läraren reflekterar över att hen ska tänka på till nästa gång. Ytterligare någon lärare har valt att filma då den didaktiska situationen pågår för att sedan analysera, reflektera och notera i sin loggbok. Filmer och reflektions-dokument har sparats enbart under den period som utvecklingsarbetet pågått och bara visats för deltagare i den egna forskningscirkelgruppen. Några av de avidentifierade loggböckerna har lämnats vidare till forskarna i FoU-programmet för deras fortsatta forskning.

Forskningscirklar (andra ordningens perspektiv)

I andra ordningens perspektiv kan kollegiala samtal till exempel ske i form av en forsknings-cirkel under ledning av en mellanledare (Rönnerman, 2022). I vårt fall har mellanledarna varit förstelärare och processledare i FoU-programmet. I forskningscirklar ska kopplingen till forskning vara nära. Därför har, i FoU-programmet deltagande forskare, Nina Klang, Daniel Östlund och Anna-Lena Andersson, bidragit genom personligt deltagande och inspelade föreläsningar. De har också bidragit med fortbildning och aktuell forskning till mellanledare och rektor i programmets ledarseminarier och utvecklingsseminarier.

För lärarna har forskningscirkeln inneburit ett sätt att föra processen framåt. Enligt Persson (2008) finns olika former för forskningscirklar som kan organiseras på skilda sätt beroende på vilket syfte man har med cirkeln. Då vår forskningsfråga har hämtats ur skolans egen praktik passar formen för vår forskningscirkel bäst in på definitionen ”Forskningscirklar som utgår från frågor som arbetslag på en skola eller ett arbetslag ställer sig” (s.14). Träffar i cirklarna har skett i två grupper om 6–7 lärare i vardera som träffats en timme varannan vecka. Den ena gruppen har arbetat iterativt och systematiskt med att utveckla, undersöka och dokumentera sin undervisning utifrån frågeställningen, medan den andra gruppen jobbat prövande,

men utan att dokumentera då de av olika anledningar haft svårare att arbeta över tid med frågan i sina grupper.

I forskningscirklarna har lärarna samtalat och reflekterat om de didaktiska situationer som planerats och genomförts i par eller grupp i klasserna. Här har de också ventilerat vad de sett och vad de tänkt om detta. När lärarna analyserat och reflekterat gemensamt har fokus legat mer på märkbart än mätbart eftersom skolan valt att genomföra detta arbete som en kvalitativ undersökning. Av kollegorna i forskningscirklarna har läraren fått respons på det hen återberättat från sin undervisning och på sina slutsatser. Här har lärarna också kunnat ta stöd i sina kollegors erfarenheter och de gemensamma reflektioner som uppstått. Vad fungerade och hur vet vi det? Vad ska jag göra mer av? Vad ska jag sluta med? Från forskningscirkelträffarna har varje lärare tagit med sig tankar och reflektioner till sin fortsatta planering och de didaktiska val som behövt göras.

Under programmets gång har hela personalgruppen på skolan regelbundet arbetat i workshops för att öka den gemensamma förståelsen för hur horisontella relationer kan stödjas och utvecklas. All personal har också tagit del av föreläsningar, fysiska och inspelade, och haft diskussioner om innehållet och vad det skulle kunna innebära i mötet och undervisningen med eleverna. Föreläsningarna har exempelvis varit av Daniel Östlund, Högskolan i Kristianstad och Nina Klang, Mälardalens universitet. I slutfasen har lärarna deltagit i en workshop där de bearbetat frågan huruvida sättet att tänka kring undervisning och organisering av miljöer utvecklats eller förändrats.

Delning av kunskaper och erfarenheter (tredje ordningens perspektiv)

Under FoU-programmets gång har utvecklingsgruppen deltagit i regelbundna seminarier med andra skolor i landet och där delat erfarenheter och ny kunskap med övriga deltagande lärare och skolledare. Även denna artikel får anses tillhöra tredje ordningens perspektiv.

RESULTAT

I ANALYSEN AV lärares loggböcker och anteckningar från forskningscirklar och workshops framträder reflektioner och lärande som vi här kommer att sortera och beskriva utifrån första, andra och tredje ordningens perspektiv i aktionsforskning. Vi väljer att presentera resultatet från en inledande fas, en mellanfas och en slutfas.

INLEDANDE FASEN – ATT VÅGA LUTA SIG TILLBAKA

FÖRSTA ORDNINGENS PERSPEKTIV

Vid analysen av de enskilda lärarnas loggböcker framträder gemensamma mönster. De didaktiska aktiviteterna i den inledande fasen består i de flesta fall av att eleverna spelat olika spel. I de didaktiska aktiviteter lärarna planerat finns initialt en genomgående strategi att inte hjälpa eleverna för mycket. Lärarna uttrycker tankar om tid – att backa, sitta på händerna, vänta in och att samarbetet mellan eleverna behöver få växa fram. Lärarna uttalar också explicit att eleverna verkligen klarade att samarbeta vid några tillfällen.

> *Som lärare var jag denna gång passiv och tillbakalutad. Kände att jag inte behövde säga eller styra upp. Väntade ut vid det tillfälle när det blev en fördröjning, och eleverna löste det ju själva i samarbete och kommunikation.*

Denna strategi finns med under större delen av den inledande fasens arbete i klassrummen. När eleverna spelat spel har det ofta visat sig vara en fungerande strategi att som lärare hålla sig lite passiv och inte hjälpa eleverna för mycket. När eleverna stött på svårigheter har de ofta löst problemet med endast lite stöttning eller genom att läraren väntat ut och gett eleverna lite tid.

> *Den här gången flöt det på. Eleverna spelade spelet mer självständigt. Vid ett tillfälle säger en elev till en annan, när det gått en stund utan att någon lagt ett kort, – det är du som har kortet. En annan gång gavs beröm och uppmuntran mellan elever. Vid ett tillfälle puttar en elev vänligt på en annan och viskar – det är din tur.*

I bildsalen väljer lärarna en annan aktivitet. Den består av att eleverna ska hjälpa varandra med rockar och förkläden. Här, där den didaktiska aktiviteten är en annan, fungerar strategin att backa och avvakta inte lika bra. Bildlärarna ser ett behov av att vägleda eleverna både i hur man knyter knutar och knäpper knappar, och också i hur de kan erbjuda och be om hjälp, det vill säga ett stöd i sin kommunikation.

ANDRA ORDNINGENS PERSPEKTIV

Utmaningar som lärarna lyfter i forskningscirklarna är att det ofta är så få elever i klassen och att det kan vara svårt att skapa grupper som kan samverka i aktiviteten.

> *Det skulle behöva vara fler elever som spelade för att se om samspelet går lika bra med kamrater som våra elever inte är lika trygga med, kanske från en annan klass?*

De diskuterar den ibland svåra strategin att backa och vänta in, samt hur den kan stödja eller försvåra samarbetet.

Det är svårt att som lärare vara passiv, behöver öva på det mer.

En lärare drar slutsatsen att eleven faktiskt kan lära sig mer även om uppgiften, spelet, utförs fel i förhållande till spelets regler.

Men från inspelningarna får vi se att eleverna tar ansvar och de spelar tills alla är färdiga och fått bingo. De ber om hjälp och får hjälp av varandra och de låter varandra få spela utifrån deras egna villkor och förutsättningar, utan att påpeka eller rätta varandra, spelet fortsätter som på riktigt även om det blir fel. De har roligt tillsammans som är en viktig parameter för inlärning.

En utmaning som också ventileras är svårigheten att komma på andra didaktiska aktiviteter än spel som leder till att eleverna samspelar eller samarbetar i situationen.

TREDJE ORDNINGENS PERSPEKTIV

Utvecklingsgruppen delar med sig av skolans erfarenheter i höstens utvecklingsseminarium i FoU-programmet. I en bordspresentation med en grupp lärare från olika kommuner i landet berättar gruppen om skolans undersökningar, erfarenheter och utmaningar. I den inledande fasen presenteras skolans problemformulering att utveckla elevernas horisontella relationer. Gruppen delar också med sig av om hur skolan lagt upp arbetet organisatoriskt och av utmaningar och lärdomar från processen.

MELLANFASEN – VÄGLEDNING, SPRÅKUTVECKLING OCH ORGANISERING

FÖRSTA ORDNINGENS PERSPEKTIV

I mellanfasen provar lärarna olika nya didaktiska aktiviteter som de tänker ska leda till att eleverna samarbetar. Det är olika slags problemlösningsuppgifter, sorteringsövningar och arbete med att se, följa och fortsätta mönster. Flera lärare ger i sina loggböcker uttryck för att eleverna har svårt att få till ett samarbete kring aktiviteten. Till och med uppgifter som eleverna brukar klara individuellt, blir en stor utmaning att lösa i par eller grupp. Det förväntade samarbetet uteblir och eleverna försöker lösa uppgifterna var och en för sig.

En lärare som planerat en samarbetsuppgift där eleverna ska lägga mönster upplever att eleverna inte förstår vad de förväntas göra. Läraren noterar i loggboken att hen dels behöver visa genom att modellera, visa hur det kan gå till, för eleverna, dels göra samma uppgift upprepade gånger för att eleverna ska förstå. Läraren noterar också att eleverna oftare vänder sig till en personal än till sin klasskompis i kommunikationen under aktiviteten.

Till exempel så gör eleven hellre en highfive med personalen än med sin klasskamrat som den samarbetat med under lektionen.

En annan lärare har i sin loggbok noterat samma erfarenhet kring elevers svårigheter att lösa en uppgift tillsammans med en kamrat. Här står att läraren dels behöver göra en samtalskarta och samtala med eleverna kring vad samarbete innebär, dels göra i ordning kort med exempel på fraser som eleverna kan använda när de ska kommunicera i sitt samarbete.

Då har ju eleverna även ett material, en manual, att gå tillbaka till för att veta vad man ska göra eller säga, det främjar självständighet.

Även denna lärare noterar att uppgiften behöver upprepas flera gånger. Att göra samma sak och med samma kompis skapar trygghet, konstaterar läraren, speciellt för de elever som har svårigheter med samspel. Att repetera och använda visuella stöd främjar trygghet och självständighet.

ANDRA ORDNINGENS PERSPEKTIV

I samtalen i forskningscirklarna lyfter lärarna hur svårt det är att planera didaktiska aktiviteter som faktiskt leder till att eleverna samarbetar. En viktig reflektion som lärarna gör är att det behövs flera olika slags stödstrukturer. Bland annat behövs promptning för att eleverna ska samspela och samarbeta. Att prompta är som att vägleda och kan till exempel innebära att hjälpa eleven att påbörja en rörelse eller säga ett inledande ord i en fras vi vill att eleven ska säga. Lärarna återkommer till tankarna om tid från den inledande fasen, att backa eller sitta på händerna. En gemensam reflektion lärarna gör nu är att backa inte är lösningen när man vill initiera samarbete mellan elever – inte i den här typen av didaktisk aktivitet. I detta fall behöver eleverna först en tid med promptar, men även annan vägledning genom att till exempel läraren modellerar hur samarbete kan se ut. Lärarna samtalar också om hur viktigt det är att stötta elevernas kommunikation i samarbetet.

Några lärare som arbetar med skolans alla elever i bildsalen lyfter även de, elevernas kommunikation som en viktig del. De har märkt att eleverna i större utsträckning än de tidigare lagt märke till, saknar ord och begrepp som kan behövas i den kommunikation som situationen kräver. De har i den här fasen arbetat med kamratrespons där eleverna reflekterat på eget och andras skapande och då märkt hur elever saknar ord för att beskriva sitt skapande. Bildlärarna lyfter behovet av att arbeta mer språkutvecklande samt med olika slags stöd för kommunikation.

En annan faktor som lärarna talar om i denna fas är hur klassrummen kan möbleras för samspel. Ofta är klassrummen möblerade så att eleven ska kunna arbeta ostört och enskilt med sina uppgifter. Ibland finns skärmar mellan arbetsplatserna. Det är en generell anpassning som görs för elevernas bästa, enligt lärarna. På så sätt kan också läraren eller elevassistenten sitta bredvid eleverna då de behöver en-till-en-stöd, utan att störa de övriga eleverna. I klassrummen finns i de flesta fall även ett gruppbord för gemensamma uppgifter, till exempel för att spela spel och ha klassrumssamtal. I anslutning till alla klassrum finns ett eller två grupprum.

Lärarna i bildsalen konstaterar att det oftast fungerar bra med större gemensamma bord. Där finns två stora enheter med elevbänkar som de skjutit ihop, men lokalen är större och möjlighet att möblera isär bord finns om det skulle behövas. Det behövs dock aldrig. De flesta elever väljer att sitta tillsammans vid bildlektionerna. Då det finns många platser kan elever välja att sitta på lite avstånd från övriga. Här finns också ett grupprum om någon vill arbeta helt ostört.

TREDJE ORDNINGENS PERSPEKTIV

Inför vårens utvecklingsseminarium får lärarna reflektera över det lärande de själva gjort så här långt. Utifrån svaren kan utvecklingsgruppen presentera lärarnas erfarenheter av hur promptning och modellering kommit att behövas så mycket mer i de nya didaktiska val de gjort. Även hur de fått utöka sin användning av olika bildstöd, delvis i nya former. Dessutom betonar lärarna att de alltmer ser hur det egna agerandet får betydelse för vad eleverna klarar av att göra tillsammans med andra elever och att eleverna lär av varandra.

SLUTFASEN – MOD ATT BRYTA VANOR OCH MÖNSTER

FÖRSTA ORDNINGENS PERSPEKTIV

Under slutfasen finns inga anteckningar från det arbete som pågår i klassrummen, men de kollegiala samtalen fortsätter i de forskningscirkelträffar lärarna har under höstterminen. Dessa sker nu i hela lärarlaget där även några nya lärare kommit till. Resultatet från dessa träffar beskrivs närmare under nästa rubrik, i andra ordningens perspektiv.

ANDRA ORDNINGENS PERSPEKTIV

När lärarna i de sista forskningscirkelträffarna talar om arbetet med att stärka de horisontella relationerna och vilket lärande som blivit synligt hos dem själva, menar de enhälligt att de nu är mer medvetna om och lägger märke till hur mycket eleverna faktiskt lär av varandra. De säger också att de oftare utmanar sig själva och vågar prova nya undervisningssätt. De vågar även i större utsträckning utmana eleverna.

En stor vinst hos oss lärare är att vi vågar utmana eleverna och ha höga förväntningar. Så roligt att vi jobbar med samma sak på hela skolan!

Jag har också sett positiva effekter av att jag utmanat mig att våga prova, att utmana eleverna även när stämningen är låg och eleverna inte från början känns motiverade.

Att göra eleverna aktiva och inte ta över som lärare är en nyckel till horisontell verksamhet menar en lärare. Hen berättar om en förändring som en kollega gjort. Läraren har börjat filma elever som utför Veckans Tecken, en aktivitet på skolan för att stärka elevers tecken-kommunikation. När filmerna sedan visas i klassrummet ser läraren ett större intresse hos eleverna för teckenstöd, jämfört med när de ser sina lärare presentera nya tecken för dem. Exemplet visar hur man via film kan fånga in ett lärande, där eleverna också får syn på sitt eget lärande.

Någon lärare menar att det tidigare har varit alldeles för mycket individuellt arbete med eleverna i klassen, men att hen nu ser fördelar med att låta eleverna lära tillsammans. Det har blivit synligt att elever kan lära mycket av varandra och att de oftare reflekterar och kommunicerar med en kompis. Lärarna säger sig se att elever hjälper varandra i större utsträckning och även att de oftare talar direkt till varandra än genom en vuxen. I en klass där de arbetat med problemlösning, mattekluringar, har läraren observerat hur eleverna själva delar upp ansvaret efter styrkor de känner till hos varandra.

Lärarna uttrycker också att de blir inspirerade av varandra på kollegiala möten. De didaktiska val som lärarna gör diskuteras gemensamt och den didaktiska triangeln nämns oftare i sammanhanget.

Vi öppnar upp oss mer med kollegorna! Vi har fått en gemensam fokusfråga som engagerar alla, och alla har sett framsteg på olika sätt med sin elevgrupp.

Det har vuxit fram en ökad samverkan mellan klasserna. Bland annat har två arbetslag schemalagt ett samarbete mellan klasserna där de träffas kring gemensamma lektioner.

Vi har utvecklat vårt tankesätt mot mer samarbetsinriktat lärande som vi har med i planeringen av lektioner och när vi tänker om samverkan mellan grupper.

Lärarna påtalar utvecklingen av elevernas horisontella relationer som vuxit fram under det utvecklingsarbete som pågått inom ramen för FoU-programmet KASK. En märkbar förändring jämfört med tiden före KASK är att eleverna umgås oftare i små och stora grupper på rasterna och allt färre elever väljer att sitta med sin iPad eller mobiltelefon, vilket tidigare var vanligt förekommande.

Något som också lyfts fram är det arbete med att utveckla elevernas förmåga till individuella val som skolan gjort under samma tid som FoU-programmet pågått. Lektionen Elevens Val hålls en gång i veckan och eleverna får terminsvis välja mellan fyra ämnesområdesanknutna alternativ. I dessa parallellt förlagda lektioner består grupperna av elever från alla klasser och det har blivit en mycket viktig lektion för eleverna. Det intressanta, menar lärarna, är att eleverna i dessa sammanhang så lätt umgås med elever från andra klasser. Även om det inte alltid handlar om samarbete eleverna emellan så krävs det ändå förmåga att bryta mönster och att samspela i andra sammanhang. Här består dessutom ofta grupperna av betydligt fler elever än i den egna klassen.

Behovet av att utveckla ett mer medvetet arbete med elevernas ord- och begreppsförråd nämns åter i denna fas, och lärarna belyser hur eleverna stärkt sina relationer när de fått hjälp med färdiga fraser och förklaringar på vad samarbete innebär. Också att eleverna fått öva många gånger har gjort skillnad. Lärarna talar även mycket om elevernas raster och luncher. Om att miljöerna där eleverna träffas på rasterna behöver definieras, vilka aktiviteter vi kan erbjuda och hur miljöerna behöver förses med bilder och beskrivningar av vad man till exempel kan göra. Det görs också upp ett tydligare rastvärdsschema för lärare och elevassistenter.

TREDJE ORDNINGENS PERSPEKTIV

Under höstens utvecklingsseminarium delar utvecklingsgruppen med sig av de erfarenheter lärarna uttryckt kollektivt, såsom att de är mer medvetna om värdet av elevers möjligheter att lära av varandra, om hur de utmanar sig själva mer i att prova nya sätt i undervisningen och att de planerar mer gemensamma didaktiska situationer. Utvecklingsgruppen delar också med sig av vad de sett hos eleverna under arbetet med att stärka horisontella relationer, som att eleverna hjälper varandra i större utsträckning än tidigare och att fler elever nu of-

tare talar direkt till varandra i stället för genom en vuxen. Här nämns också den stora skillnaden i hur eleverna väljer att träffas i större och mindre grupper på rasterna och att endast enstaka elever väljer enskildhet.

RESULTATSAMMANFATTNING

LÄRARES ERFARENHETER UTIFRÅN DIDAKTISKA VAL

Inledningsvis väljer de flesta lärare didaktiska aktiviteter som eleverna känner igen och har lite vana av. Det har för några enskilda grupper varit svårt att hitta en passande aktivitet för syftet, men att spela spel har ofta fungerat bra. I den inledande fasen har framför allt en reflektion varit tydlig, att lärare allt för snabbt vill hjälpa till om spelet stannar upp eller gå in och korrigera när det blir fel. Lärarna ser att eleverna ofta löser situationen bra själva om de får tid och möjlighet. Lärarna lär sig att backa och sitta på händerna. De börjar planera för andra didaktiska situationer som ger möjlighet att utmana eleverna mer, till exempel olika typer av problemlösning.

I mellanfasen gör lärarna nya erfarenheter. När de utmanar eleverna och byter didaktiska aktiviteter till olika slags problemlösning fungerar det inte att backa eller sitta på händerna. Eleverna ska arbeta med problemlösning och blir osäkra och visar tydligt att det är svårt. Nu behövs annat stöd av lärarna. Eleverna behöver promptar och vägledning och lärarna erfar att de är viktigt att visa tydligt, vara modeller, när något nytt introduceras. De erfar också att de i dessa aktiviteter behöver ge verktyg såsom kommunikationskartor och remsor med färdiga fraser som kan användas i kommunikation när man samarbetar. Det blir även tydligt för lärarna att eleverna inte alltid har ord- och begreppsförråd som räcker till i vissa sammanhang och att skolan skulle behöva arbeta mer språkutvecklande. Lärarna påminner sig om vikten att titta på sig själva mer, hur de agerar i olika situationer och hur det inverkar på elevernas möjligheter att samspela.

ATT ORGANISERA FÖR HORISONTELLA RELATIONER

I mellanfasen blir också fler av lärarna medvetna om hur mycket de tidigare arbetat individuellt med eleverna. De ser nu fördelar med att låta elever arbeta tillsammans – att eleverna kan lära sig mycket av varandra. Lärarna talar oftare om samarbetsinriktat lärande och har med det i planeringen av lektioner och i sitt tänk om samverkan mellan grupper. Tecken på att horisontella relationer utvecklats visar sig som att eleverna oftare träffas i små och stora grupper på raster och nästan ingen sitter ensam med sin Ipad som tidigare. På skolan pågår nu samtal om hur den fysiska miljön påverkar elevernas möjligheter till att utveckla horisontella relationer och hur dessa miljöer kan utvecklas.

LÄRARES LÄRANDE

Lärarna talar redan i mellanfasen om hur de blir inspirerade av varandra på kollegiala möten och i forskningscirklarna samt om den positiva inverkan detta har på arbetet även i andra forum i skolan. De kollegiala samtalen är viktiga. Där omprövas uppfattningar om elevers förmågor, hur elever klarar av att ingå i olika grupper och att göra egna val. I slutfasen samtalar lärarna om att de tar mer stöd av varandra, att de peppar varandra och har ett större utbyte av tankar om hur de kan planera för undervisning och samspel. De talar också om att de utmanar sig själva att våga prova nya sätt i undervisningen. Lärarna menar att de har blivit medvetna om hur eleverna hjälper varandra i större utsträckning och oftare pratar direkt till varandra istället för genom en vuxen.

DISKUSSION

STUDIENS SYFTE ÄR att åskådliggöra hur lärare skapar förutsättningar för horisontella relationer och samspel mellan elever genom att utveckla sin undervisning. Fokus har varit att följa en utvecklingsprocess med lärares lärande i centrum. Frågor som ställs i studien är vilka erfarenheter lärare gör i ett sådant utvecklingsarbete och vilket lärande som blir synliggjort över tid. Intressant för studien är också hur elevernas horisontella relationer genom detta blir mer synliga. Genom ett iterativt arbetssätt i kombination med kollegiala samtal har medvetenheten om det egna agerandets betydelse i olika sammanhang blivit tydligt för lärarna. Som exempel kan nämnas den viktiga rollen lärare har som modell för sina elever då nya didaktiska situationer introduceras. Även insikter om elevers förmågor i förhållande till de möjligheter skolan erbjuder har blivit synliggjorda. På detta sätt framträder ett lärande över tid hos de deltagande lärarna. Ett lärande som gör skillnad för hur de planerar sin undervisning, utvecklar adekvata stödstrukturer och organiserar skolans gemensamma miljöer. Här blir lärarens relation till eleven avgörande. Enligt Östlund, Andersson och Klang (2023) är den vertikala relationen väldigt betydelsefull genom det stöd den ger till lärandet i form av struktur och vägledning.

I resultatet framträder flera delar som är intressanta att diskutera. Dels att erfarenheterna från de iterativa cyklerna leder till att lärare nu planerar och organiserar för att främja horisontella relationer hos eleverna. Dels att lärarnas lärande får dem att förändra kollektiva vanor och föreställningar om elevers förmågor.

LÄRARES ERFARENHETER UTIFRÅN DIDAKTISKA VAL

DIDAKTISKA VAL OCH ELEVERS FÖRFÖRSTÅELSE

Genom de tre faserna i studien utvecklar lärarna sina erfarenheter om hur didaktiska val och det egna agerandet påverkar hur eleverna klarar de uppgifter de ställs inför. De didaktiska valen i den inledande fasen handlade mest om att spela spel, vilket lärarna stöttade bäst genom att ha en avvaktande hållning. I mellanfasen handlade de didaktiska valen om olika slags problemlösning, som matteklurigar, att följa mönster och att sortera. När lärarna då, utifrån erfarenhet från första fasen, höll sig avvaktande och lät eleverna prova själva resulterade det i att eleverna blev osäkra och inte förstod hur de skulle göra.

Här växer det fram insikter om fungerande och mindre fungerande strategier i olika situationer. Vad skiljer sig åt emellan de didaktiska situationerna? Handlar detta om elevers förmåga eller deras erfarenheter? En förklaring kan vara att sällskapsspel är en didaktisk aktivitet som eleverna övat på under hela sin skolgång och uppväxt. I spel tränas turtagning och en tydlig struktur med regler finns att förlita sig till. I spelsituationerna har med all säkerhet även en lärare eller elevassistent deltagit och eleverna har lärt sig genom att se dem som modeller. Eleverna har erfarenhet av hur spelande går till. När lärarna däremot planerar samarbetsuppgifter där eleverna ska lösa problem, verkar inte eleverna ha tillräcklig förförståelse. Lärarna som ser detta är snabba att tänka om och reflekterar enskilt över vad de kan göra för att eleverna ska förstå och utföra uppgiften i samspel med sina kamrater. I dialog lärare emellan reflekteras vilka slags stöd elever behöver för olika didaktiska situationer och hur dessa stöd skiljer sig åt beroende på elevernas tidigare erfarenheter, förförståelse och kunskap.

MODELLERING OCH PROMPTNING

De didaktiska situationer som prövats i klasserna visar på vikten av tydlighet från lärarna, framför allt där innehållet och arbetssättet är nytt för eleverna. Lärare behöver titta på sig själva – hur agerar jag i situationen? – och modellera. Enligt Gärdenfors (2010) är imitation ett av de vanligaste sätten för människor att lära sig något nytt och en del av en kulturell lärprocess. Ibland, i mer bekanta situationer, behöver eleverna bara en prompt i form av en gest, ett ord, en liten puff i rätt riktning. Men i en ovan situation behöver eleverna få se hur det går till genom att en lärare eller elevassistent modellerar. De behöver också öva och möta samma innehåll upprepade tillfällen. Allt eftersom elevernas erfarenheter utvecklas kan de också utveckla sin självständighet.

KOMMUNIKATION

Vår skola behöver i ännu högre grad än idag stödja och utveckla elevers kommunikation. Alla lärare och elevassistenter i vår studie säger sig idag ha en ökad medvetenhet om vikten av att uppmuntra elever att kommunicera direkt med varandra. En förutsättning för att kunna ingå i sociala sammanhang och att samspela med andra människor är att ha tillgång till en fungerande kommunikation, och det stöd för kommunikation som passar i situationen. Ibland är det samtalskartor med bilder och ibland är det färdiga frågor och fraser. Lärarnas erfarenhet är att de också behöver arbeta mycket mer med ord och begrepp som elever behöver i olika situationer. Elever behöver mötas av ett språkutvecklande arbetssätt där lärarna dels arbetar med att fylla på elevernas ord- och begreppsförråd, dels hittar alternativa multidala kommunikationssätt som passar varje enskild elev. Alla har rätt att kunna uttrycka, fråga och svara på ett sätt som fungerar i så många olika sammanhang som möjligt. Om vi vill utveckla de kommunikativa omständigheter våra elever befinner sig krävs enligt Wilder (2014) ett fortlöpande arbete med multimodal Alternativ Kompletterande Kommunikation, AKK. Det behövs dessutom att elevers sociala krets utökas. Så när lärarna försöker stödja elevers lärande i par eller grupp genom att utöka stödet för kommunikationen, kan det även vara så att kommunikationen stöds av att de horisontella relationerna utökas, förutsatt att de utvecklar arbetet med multimodal AKK.

ATT ORGANISERA FÖR HORISONTELLA RELATIONER

UNDERVISNINGSRUMMEN

Traditionellt möblerar lärare ofta sina klassrum så att elever i så stor utsträckning som möjligt kan arbeta ostört under arbetspassen utan vare sig visuella eller auditiva intryck, ibland med arbetsplatsen bakom en skärm. I de flesta klassrum finns även ett större bord där elever kan samlas för klassrumssamtal, möten och att till exempel spela spel.

Något som blivit synligt i studien är att möblering i praktiska och estetiska undervisningsrum ofta är den motsatta. Som exempel kan nämnas den här skolans bildsal som har två stora enheter med elevbänkar som skjutits ihop. Det är vid de större borden eleverna huvudsakligen arbetar. Enskilda bord finns om elever behöver eller önskar det. Det gör de dock sällan. Eleverna väljer oftast att sitta nära varandra. Är detta ytterligare en fråga om elevernas erfarenheter från tidigare skolgång? Bildsalar och slöjdsalar är generellt sett möblerade på så sätt att de inbjuder till samslärande genom att eleverna ser varandra arbeta. På så sätt skiljer sig samtliga praktiska undervisningsrum från klassrummen, vilka oftare är traditionellt möblerade för enskilt och ostört arbete, något som kanske är lämpligt i de mer akademiska ämnesområdenas didaktik.

Att se över hur miljön erbjuder förutsättningar till samspel är dock avgörande för att samspel ens ska vara möjligt. När elever ska samarbeta är det nödvändigt att kunna sitta i grupp eller i par och möblemanget behöver därför vara lätt att anpassa till aktiviteten.

GEMENSAMMA UTRYMMEN

Även i de mer fria sammanhangen, som raster, har det blivit tydligt att miljön behöver vara inrättad så att den bjuder in till samspel. Skolan har därför möblerat flera platser där elever kan samlas, allt utifrån intresse för dagen. Vill eleverna ha det lite lugnt kan de gå

till bibliotekshörnan där soffor och fåtöljer räcker till många och där det alltid finns en rastvärd som kan läsa högt eller bara delta i och uppmuntra till samtal. I en annan del av skolan finns ett biljardbord med soffor och stolar runt omkring, vilket har blivit ett populärt ställe att uppehålla sig på rasten. I cafét finns många grupper med bord och stolar och här kan eleverna köpa fika, spela spel eller lägga pussel. I de gemensamma miljöerna har lärarna sett att ett förstärkt bildstöd behövs. Bildexempel på vad eleverna kan göra i de olika miljöerna, bildstöd med regler för hur biljard ska spelas i biljardhörnan eller hur eleverna kan använda olika material och redskap i rörelsesalen är några exempel.

INFLYTANDE OCH SJÄLVBESTÄMMANDE

Ett sätt att organisera undervisning där elever möter fler och andra elever än i den egna klassen är att låta elever göra individuella val. Under studien har ett arbete för att ge eleverna möjlighet till individuella val i undervisningen utvecklats. Där menar ansvariga lärare att de slagit hål på en myt om att elever i anpassad skola, i synnerhet med medelsvår till svår IF och elever med autism, skulle ha svårt att göra val. Östlund (2012) uppmärksammar elevinflytande i sin studie och diskuterar hur det skulle kunna bli något mer utvecklat än de ” […] arrangerade val som innebär att eleverna får välja mellan sylt eller kanel till filmjölken vid förmiddagsfikan eller liknande” (s.225). Han frågar sig om dessa val skulle kunna utvecklas till något mer betydelsefullt för eleverna, något som innebär ett mer reellt inflytande på skoldagen. I vår studie har lärarna tagit detta steg. Ett exempel är planeringen inför det återkommande individuella valet till lektionen Elevens Val. För att eleverna ska kunna genomföra valet har det huvudsakligen handlat om att ge tillräcklig och tydlig information om vad valet innebär och vilka konsekvenser det får. Idag planerar lärarna in valsituationer mer regelbundet i sin undervisning. De ser att ju oftare eleverna får välja själva och uppleva utfallet av sina val, desto säkrare blir de. I nuläget är Elevens Val den lektion som är mest efterlängtad och populär. Det är lätt att dra slutsatsen att det har med inflytande att göra och att få träffa andra elever i en didaktisk situation de valt utifrån ett gemensamt intresse.

LÄRARES LÄRANDE

PÅ MÅNGA SÄTT visar denna studie lärarnas lärande och hur de över tid reflekterar och förändrar sitt sätt att värdera och planera för samspel och samarbete mellan eleverna i sina klasser. Men det stannar inte där. Lärarna hittar också sätt att samarbeta med andra lärare och planerar för samspel mellan elever från fler klasser än den egna. Under deltagandet i FoU-programmet har fler elever börjat delta i lektioner utanför det egna klassrummet. Lärare har också börjat planera lektioner i större grupper eller i tvärgrupper mellan klasser.

KOLLEGIALT LÄRANDE

Skolan där studien genomförts har sedan många år haft en avsatt tid för kollegialt lärande varje vecka. Under deltagandet i FoU-programmet har tiden delvis bytts ut mot forskningscirklar vilket har varit en förutsättning för att kunna arbeta med frågorna i studien. Lärarna är överens om att kollegiala träffar inte får prioriteras bort på grund av att praktiska frågor behöver lösas. Därför blir även andra möten viktiga för att få tillfälle att behandla andra verksamhetsnära frågor. Lärarna betonar betydelsen av att det skapas förutsättningar för att kunna samtala, reflektera och ha en dialog med både lärarkollegor och andra professioner på skolan. Enligt Gyllander Torkildson och Nehez (2020) bärs det kollegiala lärandet upp av dialogen. Det är i dialogen som förståelse för praktik och sammanhang utvecklas. Huvudidén med kollegialt lärande är enligt författarna att skapa en kultur i skolan som karaktäriseras av att lärare och ledare delar erfarenheter i ett gemensamt arbete med att utveckla skolans undervisningspraktiker.

Även Rönnerman (2022) lyfter fram den viktiga dialogen och påtalar innebörden i dialogen som mer än att bara samtala kring ett tema. En dialog betyder ” […] ett samtal mellan två eller flera personer med syfte att skapa mening.” (s.67). I dialogen är det

viktigt att deltagarna får bli utmanade i sina tankar. I samtalen i forskningscirklarna har processledare och förstelärare haft ambitionen att lyfta samtalen från att lärarna enbart bekräftar varandra till mer av det Rönnerman (2022) benämner som en kritisk dimension. I studien har forskningscirklarna varit betydelsefulla för hur lärarna kunnat utveckla sina tankar om olika didaktiska situationer och hur de kan främja elevernas horisontella relationer. Gyllander Torkildson och Nehez (2020) nämner begreppet kollektivt lärande i sammanhanget, vilket de definierar som ett ” […] lärande i samspel med andra, vilket syftar till att vidga så väl den enskildes som kollegiets förståelse samt resulterar i nya handlingsmönster för individen och kanske även för organisationen.” (s.56). Det lärande som utvecklats hos de deltagande lärarna i studien kan sägas vara just ett kollektivt lärande.

KOLLEKTIVA VANOR

Enligt Teledahl, Andersson, Harvey, Rudsberg och Sundhäll (2024) är det inte självklart enkelt för en skola att påbörja ett kollegialt lärande och skapa en sådan kultur som beskrivs ovan. Forskarna lyfter bland annat fram skolors kollektiva vanor som ett möjligt hinder för lärarnas gemensamma lärande. Lärarna behöver visa en vilja att omförhandla gamla traditioner, att lämna gamla kollektiva vanor och skapa nya. Ett sådant arbete kräver tålamod och kontinuitet samt att det finns en tydlig organisation för detta. På skolan där denna studie genomförs finns tydlig utvecklingsorganisation och en lång tradition av att arbeta med kollegialt lärande. Viljan att lära nytt tillsammans är uttalad. De kollektiva vanor som blir synliga i studien har inte inneburit ett hinder för det kollegiala lärandet utan mer handlat om att problematisera undervisningstraditioner och sätt att tänka om elevers förmåga att klara av olika utmaningar. Enligt Håkansson och Sundberg (2012) visar internationell forskning att lärares värderingar och förhållningssätt, likväl som deras förväntningar på eleverna, har betydelse för hur läraren organiserar sin undervisning och elevernas lärande. Idag har lärarna i studien gemensamt öppnat upp för nya sätt att planera och organisera som främjar ett ökat samspel mellan elever. De har även visat ett nytt mod att våga utmana både sig själva och sina elever. Detta är något skolan behöver fortsätta utveckla genom det kollegiala och kollektiva lärandet.

SLUTSATS

I STUDIEN BLIR det synliggjort hur lärarens sätt att organisera undervisningen för elever i de anpassade skolformerna blir avgörande för elevers möjligheter att skapa horisontella relationer. Det får också konsekvenser för om och hur elever utvecklar sin förmåga att delta i sociala sammanhang och för hur eleven i vuxenlivet blir en aktiv medborgare.

Fler elever än vi initialt vågat tro deltar idag i fler och längre lektioner tillsamman med sina jämnåriga kamrater. Detta ser vi har en positiv effekt på deras sociala utveckling, möjlighet till lärande och är en glädjande utveckling hos elever som vi vet mestadels undervisats i traditionella en-till-en-lektioner under hela sin tidigare skolgång. Flera av dessa elever deltar nu i gruppundervisning i upp till 60 min och är fortfarande i god balans under övrig del av dagen. Samma elever ingår idag också i olika blandade grupper som exempelvis i lektionen Elevens Val och de temadagar skolan har med valbara aktiviteter. Vår slutsats är att lärare i anpassad skola behöver visa större tilltro till elevers förmåga och vilja att ingå i ett större sammanhang. Lärare behöver visa höga förväntningar och stödja eleverna i denna utveckling genom att låta dem öva och få erfarenheter samt erbjuda de kommunikativa verktyg de behöver.

När lärare tillsammans deltar i utvecklingsarbete där didaktiska val problematiseras och omprövas utvecklar de en kollektiv kunskap om hur undervisningen kan organiseras. I det FoU-program skolan just deltagit i har lärare fått planera och prova olika didaktiska val för att sedan tillsammans reflektera över utgången av dessa val. Flera samverkande stödjande faktorer är viktiga, menar lärarna. Dels att miljön organiseras för att öka elevers möjlighet att samspela, både i undervisning- och rastmiljöer, dels att generella anpassningar med kommunikationsstöd görs i alla miljöer för att underlätta för alla elever att delta i en större kontext.

Lärare behöver våga utmana sina kollektiva vanor och slå hål på gamla myter. Till exempel behöver lärare fundera över varför det finns en uppfattning om att alla elever i anpassade skolformer har svårt att göra val och fatta egna beslut. Demokratibegreppet behöver också diskuteras. Vilka möjligheter erbjuder den anpassade gymnasieutbildningen eleverna att utvecklas till aktiva demokratiska medborgare? Hur förbereder skolan dem för inträdet i vuxenlivet? Det här är frågor alla som arbetar i de anpassade skolformerna behöver ställa sig. För oss, på vår skola, innebär den här studien att nya områden behöver undersökas och problematiseras för att eleverna på det individuella programmet ska få utvecklas så långt det är möjligt. Bli en så aktiv medborgare i vuxenlivet som det bara går.

REFERENSLISTA

- Baines, S., Emerson, E., Robertson, J. & Hatton, C. (2018). ***Sexual activity and sexual health among young adults with and without mild/moderate intellectual disability***. BMC public health. https://bmcpublichealth.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12889-018-5572-9#citeas

- FUB (2023). ***Att få vara sig själv och en del i ett sammanhang: Riksförbundet FUB:s skolenkät till föräldrar om hur skolan fungerar för elever med intellektuell funktionsnedsättning (IF) (rapport 2023).*** https://www.fub.se/wp-content/uploads/2023/06/att-fa-vara-sig-sjalv-och-del-av-ett-sammanhang-rapport-skolenkat-fub-2023-webb.pdf (2024-12-02).

- Gyllander Torkildsen, L. & Nehez, J. (2020). ***Att leda utvecklingsprocesser i förskola och skola.*** Upplaga 1. Lund: Studentlitteratur.

- Gärdenfors, P. (2010). ***Lusten att förstå.*** Stockholm: Natur & Kultur.

- Göransson, K., Szönyi, K. & Tideman, M. (2021). Särskolans bakgrund och utveckling. I M. Tideman (Red.), ***Utbildning och undervisning i särskolan-forskningsinsikter möter lärar-och eleverfarenheter*** (s. 9–31). Stockholm: Natur & Kultur.

- Håkansson, J. & Sundberg, D. (2012). ***Utmärkt undervisning: Framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning.*** Stockholm: Natur & Kultur.

- Persson, S. (2008). ***Forskningscirklar – en vägledning.*** https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1410404/FULLTEXT01.pdf

- Rönnerman, K. (2022). ***Aktionsforskning: Vad? Hur? Varför?*** Lund: Studentlitteratur.

- Skolverket (2013). ***Läroplan för anpassade gymnasieskolan: Gysär13.*** https://www.skolverket.se/undervisning/anpassade-gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-anpassade-gymnasieskolan/laroplan-gysar13-for-anpassade-gymnasieskolan (2024-12-01)

- Skolverket (2022). ***Arbete, studier och daglig verksamhet efter gymnasiesärskolan.*** https://www.skolverket.se/publikationsserier/beskrivande-statistik/2022/arbete-studier-och-daglig-verksamhet-efter-gymnasiesarskolan (2024-10-17).

- Teledahl, A., Andersson, E., Harvey, F., Rudsberg, K. & Sundhäll, M. (2024). ***Teachers' collective habits as critical for establishing collegial learning.*** https://doi.org/10.1080/19415257.2024.2413116 (2025-03-16).

- Wilder, J. (2014). ***Kommunikation hos och med barn och ungdomar med flerfunktionsnedsättningar: En systematisk kunskapsöversikt.*** https://anhoriga.se/globalassets/media/dokument/publicerat/kunskapsoversikter/kunskapsoversikt_kommunikation_ffn_wilder_webb.pdf

- Wåger, J. (2021). Kooperativt lärande (KL). I Wåger, J. & Östlund, D. (Red.) ***Hållbart och meningsfullt lärande: Undervisning för elever med intellektuell funktionsnedsättning.*** Lund: Studentlitteratur, s.147–163.

- Östlund, D. (2012). ***Deltagandets kontextuella villkor: fem träningsskoleklassers pedagogiska praktik.*** https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:571918/FULLTEXT01.pdf

- Östlund, D., Andersson, A-L. & Klang, N. (2023). ***Relationer, samarbete och samverkan i undervisning för elever med IF.*** https://larportalen.skolverket.se/api/resource/P05120757 (2024-12-02)

SKOLPORTEN