

# Inkludering för ökad måluppfyllelse ur elevperspektiv



**Elisabeth Persson**  
*Universitetslektor/PostDoc-  
stipendiat vid Institutionen för  
pedagogik, Högskolan i Borås*



**Bengt Persson**  
*Professor vid Institutionen för pe-  
dagogik, Högskolan i Borås*

**Svenska elever visar sig prestera allt sämre kunskapsresultat, det visar internationella kunskapsmätningar. Här presenteras en studie av ett förändringsarbete i Essunga kommun i Sverige där man bestämt sig för att vända den negativa utvecklingen. Genom ett vetenskapligt baserat utvecklingsarbete har man, från att ha varit nästan sämst bland Sveriges 290 kommuner, lyckats bli bland de absolut bästa när det gäller elevernas skolprestationer – och särskilt intressant är att denna utveckling ägde rum inom den befintliga budgeten.**

Det torde inte vara någon överdrift att påstå att den mediala bilden av dagens svenska skola är dystert. Resultat från den nationella statistiken visar att andelen elever som inte klarar av grundskolan med godkända betyg har ökat och att andelen elever som är behöriga för gymnasieskolan är den lägsta på över tio år. Nästan var femte elev klarar inte ämnesprovet i matematik i årskurs 9, en fördubbling på sju år. Som om inte detta vore nog halkar svenska elever ner i den internationella kunskapsrankingen, senast i 2009 års PISA-undersökning. Men det är inte bara kunskapsresultaten som försämrats enligt PISA. Sverige är ett av få länder där både de genomsnittliga resultaten och likvärdigheten samtidigt har försäm-

rats. Under det senaste decenniet har skillnaderna mellan hög- och lågpresterande elever ökat samtidigt som skillnaderna mellan skolor har ökat. Dessutom har betydelsen av den socioekonomiska bakgrunden förstärkts både på individ- och skolnivå (Skolverket 2010:32). Det får anses som oroande att svenska elever presterar sämre än tidigare och sämre i jämförelse med elever i andra länder. Men kanske är det den sjunkande likvärdigheten som är allra mest bekymmersam. Att en hög grad av likvärdighet<sup>1</sup> är förenlig med goda skolresultat visar länder som Finland, Kanada och Sydkorea.

I den här artikeln kommer vi att utsätta den mörka bilden av svensk skola för kritisk analys och rikta uppmärksamheten mot de potentiella möjligheter som den svenska skolan har och som visar att det är i högsta grad möjligt att lyckas. Med stöd i forskning om skolor som visat goda resultat skall vi särskilt studera en svensk kommun som förmått vända en negativ utveckling till framgång.

<sup>1</sup> De indikatorer på likvärdighet som använts är total variation, mellanskolvariation, övergripande effekt av individens socioekonomiska bakgrund, effekten av skolors socioekonomiska sammansättning samt spridning i socioekonomisk sammansättning mellan skolor.

## Essunga kommun

Den studie som ligger till grund för den här artikeln är genomförd i Essunga kommun i södra Sverige. Befolkningen i kommunen uppgår till knappt 6 000 och jordbruket sätter sin prägel på trakten. Andelen högskoleutbildade är låg och enligt Högskoleverkets statistik för 2006-07 var övergången till högskolan bland 25-åringar och yngre landets näst lägsta, knappt hälften av riksgenomsnittet på 43,3 procent (Högskoleverket 2008). Knappt hälften av årskullen, som gick ur gymnasiet läsåret 2009-10 hade grundläggande behörighet för högskolestudier. Av tradition har studieintresset i kommunen varit lågt mycket beroende på att det varit relativt enkelt för ungdomar att få arbete. 2011 är ungdomsarbetslösheten bland de lägsta i sydsverige varför incitamentet för studier är begränsat. I kommunen finns tre grundskolor med sammanlagt knappt 1 000 elever. Andelen elever med utländsk härkomst är låg vilket innebär en hög grad av etnisk homogenitet. Samtidigt finns relativt många familjehemsplacerade barn, ofta med problem som medför skolsvårigheter.

Vad som gör den här kommunen särskilt intressant är den positiva utveckling som skolan genomgått under de senaste åren. 2007 tillhörde man landets fem sämsta kommuner när det gällde niornas genomsnittliga meritvärde, andel med gymnasiebehörighet och andel elever som nått målen i samtliga ämnen. 2010 hade samtliga elever gymnasiebehörighet och man tillhörde landets sju respektive tre bästa kommuner i de andra variablerna. Insatserna i Essunga började 2007, då öppna jämförelser mellan skolor i Sveriges kommuner presenterades för första gången. Endast 76 procent av eleverna som gått ut årskurs 9 var behöriga till gymnasieskolans nationella program. Det var 289:e plats av Sveriges 290 kommuner. Åtgärder som man bestämde sig för fick alltså effekt. Efter tre år fanns det bara tre betyg som inte var godkända; två i samhällsorienterande ämnen och ett i idrott.

Särskilt intressant är att denna utveckling ägde rum inom den befintliga budgeten.

## Studiens uppläggning och syfte

Den här presenterade studien startade 2010 med stöd av Sveriges Kommuner, Lärarförbundet och Specialpedagogiska Skolmyndigheten. Under läsåret 2010-11 har intervjuer genomförts med ansvariga nyckelpersoner i kommunen, lärare, elever och föräldrar. Dessutom har ett stort antal klassrumsobservationer genomförts och relevanta dokument analyserats. Vi har också haft tillgång till de anteckningar och loggböcker som förts av främst den ansvarige specialpedagogen sedan 2007. De drivande i utvecklingsarbetet har varit noga med att poängtera att ett arbete som detta inte skall vara beroende av någon eller några "eldsjälar". Framgången, menar man, är resultatet av ett lagarbete där vissa medarbetare visserligen haft en mer framträdande roll än andra, men där resultatet är alla medverkandes förtjänst.

I den här artikeln kommer intresset att riktas mot elevernas berättelser av hur de upplever och har upplevt sin skoltid. Sammanlagt har ett femtontal elever intervjuats, i de flesta fall två och två och intervjuerna har spelats in. Samtliga intervjuer genomfördes i nionde klass och eleverna lämnade grundskolan vårterminen 2011.

## Inkludering i Sverige och internationellt

Allan (2010) tar i en artikel upp de problem som strävan efter inkludering i Europa möter under 2000-talets första år. Med hänvisning till flera forskare noterar hon att storskaliga och optimistiska inkluderingsprojekt i bl a Tyskland, Holland och Österrike varit mindre framgångsrika. Allan skriver:

"Schools have been given additional resources, in the hope that they will develop 'good practice' that can be transferred to other schools. Not surprisingly, they observe, other

schools are reluctant to accept the additional responsibilities without the same level of resources.” (Allan 2010:202-3)

Slutsatsen av dessa havererade projekt är att om politiker och andra beslutsfattare ska ha någon framgång i arbetet med att skapa mer inkluderande lärandemiljöer, så bör de “...avoid such experimental approaches and, importantly ‘back off’, leaving schools to develop their own inclusive practices.” (Allan 2010:203).

Resultat från Allans egen forskning visar också att lärare och rektorer är positiva till inkludering som princip men att särskilt lärarna upplever sig ha bristande kompetens för genomförandet. Eleverna däremot kunde inte se någon logik i en uppdelning av eleverna i olika grupperingar. De såg barriärer i skolan som fysisk miljö, i strukturer och attityder, men mest förvånade var eleverna över beteenden och attityder hos de vuxna som uppenbart begränsade delaktighet i det gemensamma för alla elever.

Inkludering som princip är förankrad i den svenska skollagstiftningen även om begreppet inkludering inte nämns explicit. Traditionen sedan början av 1960-talet har inneburit att den sammanhållna skolan inte ifrågasatts och kanske är det så att inkluderingsprincipen setts som närmast självklar. Samtidigt kan ett sådant förgivettagande vara förrädiskt eftersom själva grundidén i inkluderingsprincipen inte blir föremål för offentlig debatt. Det faktum att vi i Sverige under 50 år haft ett sammanhållet, obligatoriskt skolsystem kan ha medfört att vi tar detta tillstånd som så självklart att frågan inte behöver diskuteras. Att så skulle kunna vara fallet indikeras av att det i mediedebatten inte sällan är detaljfrågor som tas upp och att forskare sällan deltar i debatten. I en nyligen publicerad artikel tas denna fråga upp och debattören skriver:

”Det finns anledning att hysa oro över den pedagogiska forskningens och dess företrädarens osynlighet i utbildningsdebatten. Utbildningspolitiken har förlorat sin ideologiska dimension och hackas sönder i detaljfrågor.” (Persson 2009)

### **Framgångsrika skolor och inkludering**

Mycket har skrivits om skolor som lyckas väl. En sökning på Google Scholar ger 900 träffar där ”Successful schools” ingår i artikelrubriken. I huvuddelen av artiklarna behandlas primärt ledarskapsfrågor medan texter där den pedagogiska helhetssynen står i fokus, är mer sällsynta. Få studier förefaller vara genomförda där man studerat processer i den pedagogiska miljön i relation till hur utfallet ser ut. Uttryckt på ett annat sätt: Frågan är vad som kännetecknar en skola där man arbetar med ett inkluderande perspektiv och där resultatet är goda inte bara vad gäller prestationer utan också när det handlar om elevers och lärares sociala samspel, trivsel och upplevelse av meningsfullhet.

I en doktorsavhandling vid Fordham University N.Y. har Gregory (2006) genomfört en sådan studie. Fyra skolor i Connecticut med ett uttalat inkluderande synsätt studerades med hjälp av individuella intervjuer, fokusintervjuer, observationer och dokumentanalys. Två av skolorna hade i delstatens egen utvärdering bedömts som framgångsrika och två som mindre lyckosamma med avseende på hur väl man förmådde nå uppsatta mål inom ramen för ett ”inclusion program”. I linje med resultat från en mindre omfattande fallstudie av en kommunal skola i Crestview, Kalifornien, kunde Gregory identifiera ett antal framgångsfaktorer som nödvändiga för att lyckas. Skolledarens mandat och legitimitet för att utveckla en ”god” skolkultur utgjorde en nödvändig förutsättning liksom att visioner och mål var klart uttalade och kända av alla. För att bemästra sitt förändrade uppdrag krävdes dessutom att personalen fick relevant kompetensut-

veckling och att nya lärare introducerades i arbetet och handledes under sin första tid på skolan. De skolor där skolledaren hade förmåga att bygga en "samarbetskultur" visade sig också ha störst förutsättningar för en långsiktigt hållbar positiv utveckling. Det visade sig vidare vara viktigt att visa tilltro till "the capacity of staff", dvs att lärare tillsammans kunde lösa problem och utveckla verksamheten. Crestview-studien från 2004-2005 pekade också på vikten av att de utvecklingsstrategier man lade fast skall vara forskningsbaserade och ha vetenskaplig trovärdighet. Samverkan mellan beslutsfattare och tjänstemän i skoldistriktet och den lokala skolan visade sig också vara central. Vikten av att inte enbart prestationsmålen utan hela lärandemiljön fokuseras ser Gregory som allra viktigast och skriver:

"The most powerful finding is the need to create a climate where it is acceptable for all adults and children to be comfortable and supported in the role of learner." (Gregory 2006:211)

Skolan måste alltså för att lyckas, ha en auktoritativ ställning som miljö för lärande och kunskapsutveckling. Lärarna har då ett särskilt ansvar för att eleverna ska inse att det är mödan värt att anstränga sig för att få utbyte av vistelsen i skolan. Detta kan enligt Gregory bara äga rum om det på skolan råder ett sådant klimat att detta är det önskvärda tillståndet.

### Differentieringens olika former

I rapporten *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola?* (Skolverket 2009) har bl a konsekvenser av ett inkluderande respektive exkluderande synsätt främst vad gäller elever i behov av särskilt stöd analyserats. Skolverket konstaterar att särskiljande lösningar fortfarande är mycket vanliga i den specialpedagogiska verksamheten trots att såväl svensk som internationell forskning visar på negativa konsekvenser av så-

dana åtgärder. "Nivåindelning" eller "nivågruppering" kan ge vissa positiva effekter bland högpresterande elever som placeras i samma grupp men detta uppvägs av negativa effekter i de lågpresterande elevgrupperna (Skolverket 2009:33). En mängd studier pekar vidare på andra effekter av denna typ av organisatorisk differentiering som är mindre tilltalande:

*Stigmatiseringseffekter.* Både självvärdering och motivation påverkas om eleverna placeras i negativt differentierade grupper.

*Förväntningar från lärare och kamrater.* Lärare tenderar att sänka krav och förväntningar i dessa elevgrupper. Även bland skolkamraterna sänks förväntansnivån.

Slavin (1991) har gått igenom internationell forskning på området från början av 1960-talet till slutet av 1980-talet och skriver:

"Despite the widespread use of between-class ability grouping, and despite evidence that teachers overwhelmingly believe in its necessity and effectiveness ... research on this strategy does not support its use. Researchers have found that while ability grouping may have slight benefits for students assigned to high-track classes, these benefits are balanced by slight losses for students assigned to low-track classes." (Slavin, 1991:283)

Såväl svensk som internationell forskning slår alltså fast att nivågruppering eller organisatorisk differentiering av annat slag, inte ger de positiva effekter som lärare intuitivt föreställer sig. Sannolikt har sådana förväntningar att göra med att det pedagogiska arbetet i mer homogena grupper upplevs som mindre arbetsamt.

Pedagogisk differentiering och individualisering bör förstås som något betydligt mer än som en fråga om arbetssätt och prioritering av innehåll. Det förhållande att läraren förser elever med uppgifter på en nivå som bedöms lämpad utifrån elevens potential för lärande behöver inte alls vara någon garanti för att kunskapsmålen uppnås. Att möjligheten till interaktion elev-elev och elev-lärare blir minimal under det enskilda arbetet gör att arbetssättet bör ifrågasättas.

Vi kan konstatera att differentieringsfrågan fått förnyad aktualitet under senare år. Differentiering i vid mening handlar om skapandet av skillnader inom något som tidigare varit odelat. Om sådana skillnader skapas genom att elever fördelas på olika grupper beroende på bedömd prestationsförmåga, talar vi om organisatorisk differentiering. Om däremot skillnader skapas i den pedagogiska miljön genom lärarens anpassning av innehåll och metoder, handlar det om pedagogisk differentiering. Begreppet individualisering bör då enligt vår mening förbehållas sådana arbetsformer då eleverna arbetar enskilt med förelagda uppgifter.

### **Utvecklingsarbetet i Essunga kommun**

De dåliga resultaten 2007 föranledde skolledningen i Essunga att tillsammans med ansvariga politiker lägga om kursen. I korthet innebar detta att man utsåg en rektor som ansvarig för ledningen av arbetet. Det pedagogiska ledarskapet och tjänstefördelning kom att ligga på rektorns bord. Tillsammans med en specialpedagog lades en treårsplan upp och målet var att alla skolans elever 2010 skulle vara godkända och behöriga för gymnasiet. Inga extra medel tillskötts utan arbetet skulle genomföras inom befintliga budgetramar.

Ett nyckelbegrepp blev tidigt "forskningsbaserings". Aktuell och relevant forskningslitteratur togs fram och sammanfattades i kortare texter som alla lärare för-

väntades läsa. Under kontinuerligt återkommande litteraturseminarier diskuterades texterna och de lärare som ville fördjupa sig i originaltexterna uppmuntrades att göra det. De pedagogiska implikationerna för Essunga diskuterades och strategier för genomförandet togs fram. En första åtgärd var att med stöd i forskningen lägga ned alla små undervisningsgrupper och arbeta med inkluderande modeller. Alla elever skulle lyckas i klassrummet och man klargjorde att förväntningarna på eleverna ställdes högt. I lärargruppen var det inte längre tillåtet att skylla dåliga resultat på föräldrarnas låga utbildningsnivå eller andra strukturella faktorer. Genom att de små undervisningsgrupperna, där 20 procent av eleverna tidigare undervisades, lades ned frigjordes omfattande resurser. Under alla lektioner i svenska, engelska och matematik i årskurserna 6 och 7 kunde man vara två lärare i klassrummet. Resursen räckte också till att flertalet lektioner i dessa ämnen i årskurserna 8 och 9 kunde dubbelbemännas. Totalt i dessa årskurser fanns knappt 300 elever fördelade på 11 klasser med 22–27 elever i varje klass. Därutöver hade man tillgång till en specialpedagog och tre speciallärare samt ytterligare resurser vid behov. Inga extra timmar tillfördes och inga lärare har bytts ut.

Alla lärare följer en gemensam struktur. Lektionerna börjar på samma sätt och avslutas oftast på samma sätt med en kort sammanfattning och utvärdering. Alla elever förväntas bidra aktivt under lektionerna, positivt uppträdande uppmuntras och man pekar inte ut enskilda elevers tillkortakommanden. Det kollektiva samtalet och lärarens auktoritativa ledning har ersatt 90-talets tro på trender som " eget arbete", " forskning" och " egen planering".

### **Ett institutionsteoretiskt perspektiv**

Som teoretisk utgångspunkt används i den här studien ett institutionsteoretiskt perspektiv. Douglas (1986) klargör hur institutioner konstitueras och vid-

makthålls av gemensamma begrepps-, kategoriserings- och klassifikationssystem. Dessa kommer till uttryck genom språkets användning inom institutioners olika tankekollektiv och bestäms av den under en viss tid rådande tankestilen. Begreppen tankekollektiv och tankestil har Douglas hämtat från Ludwik Flecks teori om uppkomsten av ett "vetenskapligt faktum" (Fleck 1935/1997). En *tankestil* är ett övergripande och styrande nätverk som hjälper oss att varsebli, förstå och tänka om omvärlden. Den är socialt, kulturellt och historiskt beroende samtidigt som den är stadd i ständig förändring. Ett *tankekollektiv* utgörs av människor som är bärare av en viss tankestil.

Institutioner som exempelvis grundskolan skapar ramverk för de individer som verkar inom dem. Begrepp och klassifikationssystem blir specifika för institutionen och tas efter hand för givna samtidigt som de återspeglas i individernas handlande. Det betyder att när beslut fattas kan detta göras med utgångspunkt i såväl rationella beräkningar som utifrån irrationella premisser. Dessa utvecklas sedan till rutiner och förgivettagna mönster som följs utan att individen i någon större utsträckning reflekterar över varför det blivit så eller vilka konsekvenser handlingarna kan leda till. Det individuella valet styrs också av normativa regler och ligger inbäddade i nätverk av gemensamma sociala krav och skyldigheter (Scott 2008:68-69).

### Elevernas syn på sin skolgång

Eleverna utgör ett annat tankekollektiv än lärarna men förefaller omfatta en liknande tankestil. Det är denna utmaning man lyckats väl med i Essunga. Här kommer vi att koncentrera oss på dels hur eleverna beskriver de ökade kraven på måluppfyllelse, dels inkluderingspolicyn samt lärarnas engagemang.

Lärarna beskrivs som duktiga i sina ämnen och att de är duktiga på att få eleverna att prestera i enlighet

med vad de har förmåga till. Eleverna beskriver att om eleven vill "lägga sig på ett G" och läraren bedömer att eleven har kapacitet för ett högre betyg tar läraren ett samtal med eleven. Detta resulterar oftast i att eleven ändrar sitt mål eftersom de känner sig trygga i att lärarna har kunskap om deras förmågor. "Dom vill att vi ska få höga betyg". "För lärarna har ju rätt".

Eleverna beskriver att lärarna är tydliga i sitt förhållningssätt och att de framhåller när eleverna gjort något bra men också när elevens prestation inte bedöms ligga i paritet med det eleven skulle kunna klara av.

"Har man gjort något dåligt så får man ett samtal efter, stanna i cirka två minuter och så säger dom att man ska koncentrera sig mer och fortsätta jobba."

Det är dock betydligt vanligare att lärarna ger kommentarer som "bra jobbat". Lärarna beskrivs som duktiga på att "peppa" eleverna men elevernas eget ansvar lyfts också fram, "Jag kan sitta här tio minuter extra för att du ska få ett G på provet men du måste hjälpa till också."

Lärarnas positiva attityd och att de ofta ger beröm och visar att de tror på eleverna beskrivs ge ett större "frirum" för eleverna där de då också kan och förväntas själva ta ansvar. Detta ger en bra stämning och en miljö som väcker "lust att arbeta i". Samtidigt tar lärarna ansvar, om eleverna inte arbetar så finns ingen anledning för dem att sitta tillsammans under lektionerna. Detta upplevs som bra. Elever som emellanåt inte skött sitt skolarbete poängterar hur skolans personal genom de åtgärder som satts in uppmuntrar det positiva beteendet och hur detta stärkt eleverna:

"Har man gjort något bra så får man beröm av lärarna. Det är bra att de håller koll och att de gör kollen till en positiv grej."

Eleverna är medvetna om vilka krav och förväntningar som ställs på dem både vad gäller mål, betygsriterier och när det gäller vilken kapacitet de har. Samtliga elever framhåller att det är lärarna som ger dem insikt i detta:

"Lärarna säger att om eleverna inte klarar det dom vill, så ligger det på dom, på skolan. Då känns det som att om dom säger så då ska jag göra mitt bästa också."

"Att om dom gör sitt bästa och inte jag gör det, då kan ju inte jag säga att jag har försökt allt och att dom inte möter mig."

Det upplevs som positivt att skolan nu har fått bra rykte. Eleverna upplever att samtliga lärare har mycket god kontroll på varje enskild elevs utveckling. Hjälps och stöd kan på så sätt individanpassas när "lärarna ser varje elev". Det upplevs också som en tillgång från elevhåll att:

"... det är fler lärare i klassen och att lärarna lägger större ansvar på sig själva för att eleverna ska lyckas. Sedan kanske inte alla (elever) har förstått att de måste göra någonting själva för att det ska gå riktigt bra."

Lärarna beskrivs som duktiga men "lärarna kan ju inte göra jobbet, men de är jätteviktiga, hur de kan lära ut och visa".

En elev beskriver att hon upplever att lärarna nu i nian "förklarar mycket bättre på tavlan". Vidare framhåller hon liksom andra elever att "lärarna har också i större utsträckning insett att eleverna lär olika och

att de måste förklara på olika sätt", en utveckling som eleverna beskriver har skett under de år de gått på skolan. Lärarna är bra på att ta hänsyn till detta men vissa beskrivs som bättre på det än andra. "Man får använda händerna också i matten" och "man får prata om talen". En elev framhåller att "lärarna är mycket trevligare när eleverna kommer in i klassrummen, mycket mer positiva" än tidigare. Samtidigt säger hon att det kan bero på hennes egen inställning till skolan att hon upplever det så. Lärarna har alltid kämpat mycket för att eleverna inte ska vara hemma utan komma till skolan och de frågar ständigt "vad behöver du hjälp med?" Lärarna visar att de vill att eleverna ska lyckas och de är entusiastiska, "de ställer upp på alla tider".

Genom att verksamheten präglas av principen om inkludering finns det ofta två lärare på lektionerna. Samtliga elever säger att "det är bra med två lärare i klasserna för då får de mer hjälp". Lärarna har kontroll och vet var varje elev ligger och det skapas genom dubbelbemanningen också utrymme för att ge mer hjälp till de elever som satsar på ett högre betyg. Elever beskriver att när de frågar så får de den hjälp de vill ha och behöver.

"Lärarna är bra och nu när det är fler lärare på lektionerna är det större chans att man verkligen får hjälp."

"Jag vet vad jag vill, vad jag satsar på och då kan jag gå och be att få hjälp och då får jag det."

Några av eleverna säger dock att det "sällan finns extramaterial för VG och MVG däremot hur mycket som helst för de som vill ha G". Detta hindrar dem emellertid inte att satsa på de högre betygen:

"Men pluggar man upp till MVG, så får jag kunskaperna och lättare på gymnasiet."

"Kunskaperna gör mycket även om det inte syns på betyget mellan ett VG- eller VG+."<sup>2</sup>

Genom dubbelbemanningen beskriver eleverna också hur en av lärarna ibland kan gå ut med den eller de elever som antingen själva behöver en mindre grupp, extra genomgång eller för att skapa en lugnare miljö för de elever som är kvar i klassrummet. Detta upplevs som bra.

Kamraterna hjälper varandra, med läxor och de arbetar ibland tillsammans. Inom klasserna hjälper kamraterna varandra med att hålla ordning på vad det är för läxor m m. Eleverna lägger ner mycket tid på läxor och läsning inför prov. På läxhjälp kan man ibland få hjälp men det är inte alltid det finns en lärare från just det ämnet och då är det kompisarna som får hjälpas åt. Eleverna framhåller också att det är bra att lektioner aldrig ställs in, även om en lärare är sjuk. Då sätts istället in en vikarie.

Inkluderingen av alla elever beskrivs som självklar och helt naturlig. Eleverna berättar att det ibland händer att läraren måste tysta mer de högljudda och det kan vara störande men då "får dessa gå ut och sätta sig och läsa eller så och lugna ner sig". Lärarna ser till att det inte "blir kaos". Inkluderingen beskrivs som "bra för man känner alla". "Är någon sjuk så saknar man den personen. Man är som en liten familj. Det är härligt när alla är med".

Följande exempel visar hur eleverna gått in i den tankestil där inkluderingen är självklar och som systematiskt arbetats in på skolan. Eleverna ifrågasätter inte att exempelvis autistiska elever eller elever med

beteendestörningar ska finnas med i klassen utan ser det som en självklarhet och en tillgång. Det har blivit till en norm som eleverna inte funderar över.

**Intervjuare:** Inkluderingen, att alla elever ska finnas i klassrummet har det påverkat er?

**Elev:** Nej, alla i vår klass har varit i klassrummet hela tiden.

**Intervjuare:** De elever som tidigare inte riktigt hängde med eller som bråkade och störde fick förr lämna klassrummen.

**Elev:** De försöker få med alla.

**Intervjuare:** Är det bra?

**Tre elever i korus:** Ja.

**Elev:** Då har de en chans att lyckas.

**Intervjuare:** Men hur påverkar det er?

**Elev:** Nej, men om de börjar prata och så pratar man inte tillbaka så blir de ju tysta till slut. Det är ju bara att ignorera om man inte vill. (Övriga elever säger ja).

**Elev:** Jo, men det är så.

**Elev:** Det är bra att alla får gå i samma klass. Det är bra för de umgås på fritiden också, några killar.

**Intervjuare:** Bli det inte jobbigt för er då?

**Elev:** Hur då?

**Intervjuare:** Ja, de tar en massa extra tid, behöver mer hjälp?

**Elev:** Nej, de har ju med sig en lärare från den klassen som kan hjälpa dem. Och sedan kan hon hjälpa oss också. Då är det två eller tre lärare i klassen. För de jobbar ju självständigt precis som vi gör. Jag tycker det fungerar bra. Det känns som att de tycker det är roligare att vara med oss också när de är med. Det känns bättre för alla tror jag.

**Intervjuare:** De är inte stökiga ibland då?

**Elev:** Nej, det är väl att de tycker att vi är stökiga ibland. Typ får lite mycket ljud i kring sig så. En kille kommer typ 5 minuter senare för han tycker det är så stökigt i korridorerna.

**Intervjuare:** Det är ok att han gör det då?

2 Eftersom betygsskalan bara har tre steg (Godkänd, Väl Godkänd och Mycket Väl Godkänd) använder sig många lärare officiellt av ett plus eller ett minus efter betyget för att öka antalet steg. Detta får emellertid inte förekomma i termins- och slutbetygen.



**Elev:** Det är klart. Om han tycker det är jobbigt. Det kan ju inte han hjälpa.

Lärarna bryr sig och uppmärksammar hur eleverna mår. Så fort de märker att en elev inte mår bra samtal de genast med eleven i fråga. Eleverna upplever att det alltid finns någon på skolan som man kan prata med (kurator, vanliga lärare, rektor, speciallärare, specialpedagog, elevcoach, skolsköterska m fl). Dessa personer upplevs som duktiga och tar sig ordentligt med tid. De lyssnar och säger vad de tycker:

"Nu börjar du växa upp och du får ta och skärpa till dig lite."

Skolan är viktig för eleverna och man vet att man kan få det svårt i framtiden utan en utbildning.

"Utan skolan så är man ingen. Man vill inte vara loosern som inte kommer någonstans, man vill inte leva på socialen."

Elever som tidigare känt att skolarbetet var motigt upplever nu att de förstår och det är en "lättnad när man verkligen fattar". De är stolta över sig själva och upplever sig som duktiga. Kompisar berömmar dem för att de tagit tag i sin situation och de hjälper gärna andra.

Eleverna uppskattar också lärarnas nära samarbete. Kan den ena inte förklara så får man gå till den andra och fråga. Lärarna sätter upp mål med eleverna om vad de ska hinna under en lektion i matematik t ex och det känns bra.

"På matematiken finns tre lärare. Går man inte på lektionerna så försöker de verkligen få in en där. Lärarna bryr sig verkligen om oss."

## Slutsatser och avslutande kommentarer

Som vi sett i elevintervjuerna är samstämmigheten stor när det gäller synen på skolans betydelse och lärarnas roll. Eleverna tycker att skolan är viktig och uppskattar lärarnas engagemang och höga ambitioner. Skolans ledning har lyckats skapa ett tankekollektiv baserat på ett vetenskapligt förhållningssätt och aktuell pedagogisk forskning. Trovärdigheten i detta har medfört att lärarna ställt upp på såväl de strukturella som innehållsliga förändringarna. Eleverna å sin sida har som tankekollektiv sett ansträngningarna som meningsfulla för deras egen del och accepterat att anstränga sig för att nå bättre resultat. Man kan här se att de båda tankekollektiven delar tankestil. Vi har här ett exempel på att utbildning är viktig, meningsfull och t o m kan vara rolig.

Det är just här, i mötet mellan skolans olika tankekollektiv, som en kritisk situation uppstår. Om lärare inte tillsammans med sin ledning i grunden funderat över och därefter formulerat en långsiktig strategi för det pedagogiska arbetet, finns små möjligheter att driva en positiv utveckling framåt. Men det är också viktigt för skolans rektor att våga utmana sina lärares pedagogiska grundsyn alldenstund den tillkommit under olika tid. Åldersspannet i en lärargrupp är inte sällan 30-40 år vilket innebär att lärarna kan ha genomgått helt olika lärarutbildningar. Av det skälet krävs att man samlas, som i Essunga, kring modern och relevant pedagogisk forskning som ett led i en kollektiv kompetensuppbyggnad.

Elever ser och förstår i vilken utsträckning deras lärare och rektorer har en samsyn på verksamheten. Som tankekollektiv utgör de en massiv kraft som kan bli omöjlig att hantera om det inte finns en förståelse tankekollektiven emellan. Det är därför som alla lärare måste vara tydliga i vad man har för avsikt med varje lektion, dag, vecka och läsår i skolan. Inte minst måste man göra trovärdigt att man som lärare är i

skolan för elevernas skull i första hand, inte för att få lön.

Resultaten visar också att skolan lyckats skapa en pedagogisk miljö där inkluderingsprincipen lett till att varje elev kan och förväntas bidra till en positiv utveckling. Tolerans gentemot kamrater som tänker på ett annat sätt eller som har ett annorlunda beteende är stor. Man kan sammanfatta detta som att inkludering som princip både utgjort ett mål och ett medel i arbetet. Kunskap och värden går hand i hand och fokus på kunskapsinhämtande och måluppfyllelse sker inte till priset av minskad tolerans och acceptans av och respekt för olikheter individer emellan.

Det är också så att resultaten från Essunga kommun visar på att hög måluppfyllelse är förenlig med idén om en sammanhållen grundskola där heterogeniteten ses som en reell resurs. Elever lär av varandra samtidigt som ett auktoritativt lärarskap sätter ramarna för lärandets innehåll. Resultaten visar också att ett målmedvetet, meningsfullt och forskningsbaserat kompetensutvecklingsarbete ger resultat. Lärarnas samlade kompetens ger alla de förutsättningar som krävs för att eleverna skall lyckas i skolan och känna meningsfullhet i arbetet. Om kompetenser kan kombineras på ett optimalt sätt skapas funktionella arbetslag präglade av att tankestilen är gemensam, känd och omfattad av alla.

---

## Litteratur

- Allan, J. (2010): "Questions of Inclusion in Scotland and Europe". In: *European Journal of Special Needs Education* 25,2.
  - Douglas, M. (1986): *How Institutions Think*. New York: Syracuse University Press.
  - Fleck, L. (1935/1997): *Uppkomsten och utvecklingen av ett vetenskapligt faktum: Inledningen till läran om tankestil och tankekollektiv*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
  - Gregory, W. D. B. (2006): *An examination of the process of implementing successful inclusion programs in schools*. (January 1, 2006). ETD Collection for Fordham University. Paper AAI3210268.
  - Högskoleverket (2008): *Stora regionala skillnader i övergång till högskolan*. PM. Stockholm: Högskoleverket.
  - Persson, B. (2009): "Den pedagogiska forskningen måste ta plats i utbildningsdebatten". In: *Tvårsnitt* 2009:3. Stockholm: Vetenskapsrådet.
  - Scott, R. W. (2008): *Institutions and Organizations: ideas and interests*. 3.ed. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
  - Skolverket (2009): *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer. Sammanfattande analys*. Stockholm: Skolverket.
  - Skolverket (2010): *Rustad att möta framtiden? Sammanfattning av Rapport 352*. Stockholm: Skolverket.
  - Slavin, R. E. (1991): *Educational Psychology. Theory into Practice. (Third edition)*. New Jersey: Prentice-Hall.
-