



# Utvärdering av kompetensutvecklingsinsatsen *Specialpedagogik för lärande (SFL)*

December 2020

Ernst D. Thoutenhoofd  
Göran Söderlund  
Gunilla Westman Andersson  
Girma Berhanu  
Ingemar Gerrbo

**Institutionen för pedagogik och specialpedagogik (IPS)**

RIPS: Rapporter från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, nr 20

Utvärdering av kompetensutvecklingsinsatsen  
Specialpedagogik för lärande (SFL)

# English foreword

The text that follows concerns an evaluation study that was commissioned by Skolverket, the Swedish National Agency for Education. The study reports an evaluation of teachers in Sweden undertaking, across a single year, a teacher professionalization programme consisting of 6 modules hosted by Skolverket. This programme of learning is called *Specialpedagogik för lärande* (SFL); in rough translation, special needs teaching for learning. The evaluation study welcomed contributions from an entire national cohort of teachers starting this professionalization programme, in their respective schools, in one school year.

The programme's evaluation was designed as a mixed methods study. In a survey that was sent out to all teachers taking the programme in the 2018–2019 year, we measured teachers' beliefs about their professional and collegial competence and their attitudes towards inclusive education, both before and after they took the SFL modules. Responses were received from 3,132 out of the 4,553 teachers in the year's cohort, a response rate of 69% (see p. xx). Further to those quantitative data, repeat-observations and group interviews were carried out in thirty participating schools that were strategically spread along a continuum of local council size (from city to countryside schools), in which rich qualitative data were collected concerning individual participants' views regarding the SFL modules and their value for teaching. Questionnaires given to the principals of those schools procured a third dataset about schools and school leadership in relation to inclusive education.

Our findings suggest that teachers in the cohort we studied are indeed open to inclusive education and take a positive view of their professional capacities in that regard. Their concern is mainly with the practical support they need to make inclusion happen—in particular, getting robust and long-term school support for working alongside their colleagues in doing their jobs well.

The evaluation study, we suggest, sketches a fairly general picture of the state of inclusive education in Sweden at this time, as reflected in teachers' professional views and self-beliefs. The report can perhaps serve as part of further discussions, in schools and in teacher education, about educational inclusion and how to pursue it.

Since the evaluation study was written up as a report to Skolverket, we avoided deeper scientific discussion of our methodology and analysis; we hope that this also helps to make the report accessible to education professionals, education students, and others interested in the topic. What follows starts with an extended summary of the evaluation study, after which we give account of the evaluation study in its entirety.

We kindly thank the RIPS editors for approving and welcoming publication of our study in the RIPS series of scholarly publications; and we thank Skolverket's Anders

Håkansson for good communications with Skolverket throughout the study and for permission to publish the study here. As already mentioned, this evaluation study is part of regular reporting on the part of Skolverket, and as such the study is also available from Skolverket's web-site.<sup>1</sup>

The SFL research group  
December 2020

---

<sup>1</sup> [www.skolverket.se/publikationsserier/regeringsuppdrag/2020/uppdrag-om-fortbildning-i-specialpedagogik?id=7362](http://www.skolverket.se/publikationsserier/regeringsuppdrag/2020/uppdrag-om-fortbildning-i-specialpedagogik?id=7362)

# Innehållsförteckning

1	Sammanfattning	8
2	Kompetensutvecklingsinsatsen: målsättning	12
2.1	Bakgrund	12
2.2	Kompetensutvecklingsinsatsens syfte	13
2.3	Kompetensutvecklingsinsatsens struktur och innehåll	13
2.4	Statsbidrag och dess villkor	15
3	Utvärdering av insatsen: syfte och frågeställningar	17
3.1	Utvärderingsuppdragets målsättningar och avgränsningar	17
3.2	Utvärderingsgruppens förståelse och precisering av uppdraget	17
3.3	Utvärderingens syfte och frågeställningar	18
4	Metod	20
4.1	Utvärderingens design och genomförande	20
4.2	Utvärderingens kvalitativa del	21
4.2.1	Modulgranskning	22
4.2.2	Kvalitativ datainsamling	22
4.2.3	Observation av momenten B och D	22
4.2.4	Fokusgruppintervjuer	23
4.2.5	Handledar- och rektorsenkäter	23
4.2.6	Urvalsförfarande kvalitativ datainsamling, trettio skolbesök	23
4.2.7	Kvalitativ analys	24
4.3	Utvärderingens kvantitativa del	25
4.3.1	Enkätinstrument	26
4.3.2	Urvalsförfarande kvantitativ datainsamling	26
4.3.3	Genomförande kvantitativ datainsamling	27
4.3.4	Kvantitativ analys	28
4.3.5	Resultatredovisning	28
4.3.6	Om informanter och skolor	29

4.4	Forskningsetiska överväganden	30
4.5	Om resultaten	31
5	Resultatdel 1: Skolbesöken och adderade enkätfrågor	32
5.1	Modulernas text-och filminnehåll	32
5.2	Modulernas upplägg och form	36
5.3	Modularbetet och kollegialt lärande	38
5.4	Modulerna i relation till inkludering och specialpedagogik	42
5.5	Organisatoriska förutsättningar för SFL	44
5.5.1	Lärares upplevelser	45
5.5.2	Handledares upplevelser	46
5.5.3	Rektorers upplevelser	48
6	Resultatdel 2: Utvärderingens kvantitativa delar	51
6.1	Lärarnas förväntningar inför kompetensutvecklingen	51
6.2	Skolornas förutsättningar	52
6.3	För-mätningar	53
6.3.1	Lärares syn på sin egen förmåga (OSTES)	53
6.3.2	Lärares känslor och attityder vid inkluderande arbete (SACIE-R)	54
6.3.3	Lärares syn på kollegialt lärande och professionsutveckling (TAP)	56
6.4	Förändringar efter kompetensutveckling: för- vs. efter-mätningensdata	58
6.4.1	Sammanställning av respondenter	59
6.4.2	Lärares syn på sin egen förmåga (OSTES)	59
6.4.3	Lärares känslor och attityder vid inkluderande arbete (SACIE-R)	60
6.4.4	Lärares syn på kollegialt lärande och egen professionsutveckling (TAP)	62
6.5	Andra variabler som skulle kunna förklara effekterna av SFL-insatsen	63
6.5.1	Socioekonomiskt index (SEI) och instrumenten	63
6.5.2	Socioekonomiskt index (SEI) och SFL-modulerna	65
6.5.3	Skolornas förutsättningar med avseende på upplevda hinder	65
6.5.4	Lärarnas skattningar om egen förmåga som en effekt av SFL-insatsen	67
6.5.5	Skolledningen deltagande som en förklarande effekt till förändring	67
6.6	Lärarnas erfarenheter av kompetensutvecklingen	67
6.7	Lärarnas erfarenheter av handledare	70
7	Resultatsammanfattning	72

7.1	Utgångsläget hos lärargruppen (för-mätningen)	72
7.2	Processen under SFL-insatsen	73
7.3	Efter SFL-insatsen (efter-mätning)	75
8	Diskussion, slutsatser och rekommendationer	77
8.1	Övergripande slutsatser	77
8.2	Slutsatser och rekommendationer för en inkluderande undervisningspraktik	78
8.3	Kunskaper och organisation för framgångsrik specialpedagogik	80
8.4	Förändringar över tid i en dynamisk skola.	82
8.5	Slutord	82
9	Referenser	84
10	Bilagor	87
	Bilaga 1 Urvalsförfarande för utvärderingens kvalitativa datainsamling	88
	Bilaga 2 Modul-del-fördelning, 30 deltagande skolor	94
	Bilaga 3 Observationsprotokoll 1, 2018-11-05	96
	Bilaga 4 Observationsprotokoll 2, 2018-11-05	98
	Bilaga 5 Fokusgruppintervjuguide, 2018-11-05	100
	Bilaga 6 Handledarenkät, 2018-11-05	101
	Bilaga 7 Rektorsenkät, 2018-11-06	102
	Bilaga 8 Skolverkets missiv inför skolbesöken	103
	Bilaga 9 Brev till rektorer, handledare inför skolbesöken	104
	Bilaga 10 Beskrivning av OSTES, SACIE-R och TAP	105
	Bilaga 11 Mätinstrument för att utvärdera SFL	108
	Bilaga 12 Inbjudande mejltext till ansvariga handledare, 2018-08-20	112
	Bilaga 13 Inbjudande mejltext till lärare, 2018-08-20	113
	Bilaga 14 Modulanalys av två moduler i specialpedagogik, Skolverket	115

# 1 Sammanfattning

## Inledning

I december 2015 gav regeringen Skolverket i uppdrag att ansvara för genomförandet av en nationell kompetensutveckling i specialpedagogik. Två och ett halvt år senare, i juli 2018, förnyades och utvidgades detta regeringsuppdrag till att också omfatta Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM). Kompetensutvecklingsinsatsen har av Skolverket och SPSM getts benämningen *Specialpedagogik för lärande* (SFL).

SFL bygger på en form av kollegialt lärande där deltagande lärare, med stöd av handledare och webbaserat material, diskuterar undervisningssituationer och specialpedagogiska frågor, lyfter fram utmaningar och möjligheter, reflekterar över egen och andras undervisning samt ger och får återkoppling. Arbetet äger rum lokalt på skolorna och är tätt kopplat till lärarnas ordinarie arbete och undervisning. Målgruppen är alla legitimerade lärare i grundskolan samt motsvarande utbildning vid särskilda ungdomshem och i sameskolan.

I det styrande regeringsbeslutet<sup>2</sup> görs bedömningen att lärare snarare än enbart speciallärare och specialpedagoger behöver utveckla sin kunskap om specialpedagogiska metoder och arbetssätt för att på så vis optimera förutsättningarna för alla elevers lärande och utveckling. Det övergripande syftet med kompetensutvecklingsinsatsen SFL är därmed att stärka den specialpedagogiska kompetensen generellt i skolan för deltagande lärare och handledare, så att de kan utforma och anpassa undervisningen och lärmiljön utifrån alla elevers olika behov och förutsättningar – med andra ord en riktning mot ett slags inkluderande undervisningspraxis. Detta i sin tur torde bidra till att fler elever får ökade möjligheter att nå skolans mål och kunskapskrav och kan utvecklas så långt som möjligt i enlighet med utbildningens mål.

Materialet är indelat i s.k. moduler som har framtagits av Skolverket och SPSM i samarbete med forskare och sakkunniga runt om i landet. Modulerna innehåller texter, filmer, fördjupande frågor och ljudfiler, vilka alla tjänar som underlag för lärargruppens diskussioner och reflektioner över undervisningen och verksamheten. Modulerna innehåller även stöd för gemensam planering och uppföljning av specifika undervisningssituationer.

Skolverket och SPSM tillhandahöll under den aktuella utbildningsomgången 2018/19 sex olika moduler. Huvudmän vars skolor deltog i insatsen kunde söka statsbidrag för att frigöra tid för de specialpedagoger, speciallärare eller andra legitimerade lärare som utsetts till att handleda kollegor inom kompetensutvecklingsinsatsen. Vidare fanns

---

<sup>2</sup> Utbildningsdepartementet. U2018/03106/S.



statsbidrag att söka för samtliga deltagande, legitimerade lärare som kostnadskompensation för den lärartid som kompetensutvecklingsinsatsen förväntades ta i anspråk.

En grupp forskare vid Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, har av Skolverket getts i uppdrag att genomföra en utvärdering av SFL, utbildningsomgång 2018/19. Utvärderingen syftar till att ge en såväl specifik som nationell bild av på vilka sätt kompetensutvecklingsinsatsen SFL kan ha påverkat skolor och lärare i riktning mot en undervisningskultur som i högre grad präglas av ett inkluderande perspektiv och förhållningssätt.

## Metod

Två övergripande aspekter var vägledande för val av metodologi och utvärderingens datainsamling. För det första handlade det om att datainsamlingen skulle vara landsomfattande och inkluderande, vilket uppfylldes genom att samtliga deltagande lärare under utbildningsomgången 2018/19 erbjöds och ombads ge underlag till utvärderingens resultat. För det andra syftade datainsamlingen till att synliggöra hur SFL-insatsen kunde gestalta sig på plats i den konkreta skolkontexten.

Mot denna bakgrund valdes en så kallad *mixed method approach* där kvantitativa data kombinerades med kvalitativa data. Den kvantitativa delen omfattade en totalgruppsundersökning i form av två enkäter: en som delades ut före SFL-insatsen och en som delades ut efter densamma. Utvärderingens kvalitativa datainsamling genomfördes under insatsens gång och bestod av fyra olika delar: 1) observationer vid de kollegiala modulsamtalen, 2) fokusgruppintervjuer med deltagande lärare (observera att handledarna inte inkluderades här), 3) en kvalitativ enkät bestående av öppna svarsalternativ riktad till de besökta skolornas handledare samt 4) en kvalitativ enkät riktad till de besökta skolornas rektorer. Allt som allt besöktes trettio olika skolor, var och en vid två olika tillfällen.

Allra först, innan datainsamlingen tog sin början, gjordes en innehållslig analys av två modulers text- och filminnehåll samt arbetsuppgifter till lärarna i samma moduler. Granskningen inriktades mot att kartlägga vilka centrala begrepp som används och hur dessa begrepp kommer till uttryck i modulen samt hur pedagogisk progression inom modulen (mellan moment och inom moment) är uppbyggd (se bilaga 14).

## Utvärderingens resultat och slutsatser

För att få en god bild av den rådande synen på inkludering och inkluderande undervisning i svenska skolor, tillfrågades samtliga anmälda lärare om sin syn på inkludering samt kollegialt samarbete innan SFL-insatsen påbörjades, dvs. det som i rapporten benämns för-mätningen.

Data från denna för-mätning visade genomgående att det redan i rådande undervisningspraktik (dvs. innan starten av SFL) på många håll fanns en bra grund för och goda

hållningar till en inkluderande undervisningspraxis, tillsammans med en uppriktig och välriktad ambition till att ytterligare öka densamma. Vidare visade utvärderingens uppföljande mätning (efter-mätning) att lärare skattade sin kapacitet för inkludering än högre efter genomförd SFL samt att man bedömde sin förmåga till samarbete för att tillsammans nå detta mål i likaså signifikant högre grad efter genomförd SFL.

Utvärderingen visade dessutom att SFL-deltagandet ökade lärarnas förtroende för att kunna uppnå mer inkluderande undervisningspraxis, tillsammans med en minskad oro för att inte besitta de förmågor och färdigheter som ansågs behövas. Med detta ökade självförtroende följde också en ökad beredskap för och uttalad nödvändighet av att arbeta tillsammans med kollegor i strävan efter en än mer omfattande inkludering. Utvärderingens kvantitativa del visade att över två tredjedelar av lärarna under SFL-tiden förbättrade sin kunskap och förståelse för inkluderande undervisning, elevers olika inlärningsbehov samt hur de kunde stödja dessa elever. Detta fann också brett stöd i såväl de skolobservationer som intervjuer som gjordes under insatsens gång. Därmed kan SFL-insatsen på goda grunder anses ha varit effektiv för att stödja arbetet för en mer inkluderande skola. Vidare, och inte minst viktigt, insatsen som helhet har uppskattats av deltagarna. En tydlig effekt av SFL-insatsen är att den bidrog till att ge lärare ett större (själv)förtroende och en större tilltro till den egna förmågan att i högre grad kunna inkludera fler elever i den ordinarie undervisningen, särskilt i kraft av förstärkt kollegialt samarbete och lärande.

Många lärare uttalade i för-mätningens öppna frågor en förväntan inför SFL-insatsen att få praktiska och beprövade pedagogiska instrument för att skapa mer inkluderande klassrum, ofta formulerade som *tips* och *verktyg*. Även om önskan att *få* praktiska lösningar fanns kvar på sina håll också efter SFL-insatsen, var den alls inte lika frekvent förekommande. Vår slutsats är således att SFL-insatsen på ett framgångsrikt sätt skiftar fokus hos lärarna, så att en stor del av denna förväntan flyttades i riktning mot de praktiska lösningar som skolsamverkan och det kollegiala lärandet kan *skapa*. Det vill säga när några enkla tips inte erbjöds under SFL-insatsen, stärktes tilltron till och legitimiteten för det man redan gjorde på skolorna, samt det man tillsammans kom att utveckla under SFL-samtalen.

Handledarens roll, ledning och inspel under de kollegiala samtalen värderades i allmänhet mycket högt av deltagande lärare. Sammantaget skattades SFL-insatsens effekter på det kollegiala lärandet klart högst i jämförelse med andra delområden i efter-mätningens adderade frågor. Allra högst medelvärde (hela 6,26 på den 7-gradiga Likertskalan) noterades på frågan om själva samtalens klimat, trygghet och öppenhet. Att samtalsklimatet vid handledningssamtalen skattades särskilt högt bekräftade den bild som uppmärksammades vid såväl skolbesökens observationer som lyftes fram vid samma besöks fokusgruppintervjuer. Det särskilt höga medelvärdet ovan explicitgör inte bara att samtalen hållits i inkluderingens anda, utan och kanske än viktigare implicerar – för att inte säga bekräftar – lärarnas mer eller mindre grundmurade förtroende för sina respektive handledare.

Det var således i de förståelse- och meningsskapande samtalen som modulernas styrka uppenbart fanns. För även om modulernas innehåll i stort sågs som relevanta och värdefulla för de kollegiala samtalen och den egna utvecklingen, saknades det enligt många lärare ofta en bredare förankring i praktiken vad gäller innehållet i modulernas *texter*

och *filmer*. Många lärare ifrågasatte med andra ord överensstämmelsen eller tillämpbarheten mellan materialet som erbjöds i SFL och de praktiska ad hoc-lösningar som lärare ansåg sig behöva i sin vardagliga undervisningspraxis – dock utgjorde materialet ett bra underlag till diskussioner kollegor emellan vid själva handledningssamtalen. Det förra gäller ännu starkare för deltagande sameskolor, där lärare anmärkte på det kulturella avståndet mellan SFL och sameskolor samt bristen på tillgängliga resurser på samiska, där då inte minst översättning blev till en extra börda för lärarna.

Ett grundläggande antagande i denna utvärdering var att de potentiella förändringar som skedde i lärarnas skattningar, från för- till efter-mätning, kunde tillskrivas SFL-insatsen som sådan. För att kunna utesluta alternativa förklaringar undersöktes om ett antal bakgrundsfaktorer förklarade en del av dessa effekter. Analyser gjordes därför bland annat beträffande lärares kön, ålder, stadium, yrkeserfarenhet, huvudmannaskap samt skolors socioekonomiska index utan att några nämnvärda förklaringar noterades. En viktig förklarande faktor måste dock särskilt uppmärksammas, nämligen skolans klimat och öppenhet för förändringar; de skolor som skattades ha ett öppet klimat gjorde också lärarna mer öppna för inkludering och för kollegialt samarbete. Att en skolas öppenhet för förändringar korrelerade positivt med många av utfallsmåtten i denna utvärdering, visar på vikten av att allt förändringsarbete bör eller rentav måste vara lokalt förankrat.

Som något av en kontrast till, eller begriplig följd av, de positiva effekter som har angetts ovan, framkom en viss oro hos lärarna för att inte riktigt räkna till, eller att det fortsättningsvis kommer att ges tid till, att upprätthålla dessa höga ambitioner. Liksom vid många storskaliga och externt finansierade satsningar infann sig en viss oro för vad som skulle komma sedan, dvs. vad kommer att hända med samarbetet och de goda intentionerna när SFL-insatsen och de ekonomiska förutsättningarna för denna typ av kollegiala möten upphört?

Deltagarna såg därför en risk för att de landvinningar som gjordes under SFL inte kanske kommer att kunna bibehållas över tid. Den största oron som lärare rapporterade i anslutning till SFL relaterar sig därför till osäkerheten kring garantier för det fortsatta stöd som krävs för att de skolövergripande framstegen ska bli beständiga. Från många håll propagerades också fortsättningsvis för ett välorganiserat och institutionaliserat stöd (också efter det att SFL har avslutats) för ett meningsfullt stärkande av samarbetspraxis och kollegialt lärande, i såväl det direkta skolarbetet som i dess planering.

Slutligen konstaterar vi som utvärderare att spridningseffekten av SFL-deltagandet, som i vissa fall rapporterats till oss, på sina håll tycks ha lett till att inkluderande undervisningsmetoder, som tidigare var undantag och föremål för några få initiativtagare, nu fått en bättre möjlighet att få fäste och inbäddas i skolors vardagliga arbete. SFL-insatsen kan således ses som ett värdefullt bidrag i strävan efter mer inkluderande undervisningspraxis i Sveriges skolor.

## 2 Kompetensutvecklingsinsatsen: målsättning

### 2.1 Bakgrund

I december 2015 gav regeringen Skolverket i uppdrag att ansvara för genomförandet av en fortbildning i specialpedagogik.<sup>3</sup> Två och ett halvt år senare, i juli 2018, förnyades och utvidgades detta regeringsuppdrag till att också omfatta Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM).<sup>4</sup> Tillsammans skulle de båda myndigheterna fortsättningsvis ansvara för fortbildningen<sup>5</sup>, som syftade till att på nationell basis stärka den specialpedagogiska kompetensen i skolan.

Insatsen bygger på en beprövad modell för kompetensutveckling genom kollegialt lärande med stöd av handledare och webbaserat material. Handledarens roll är att utveckla lärarnas specialpedagogiska kompetens genom kollegialt lärande, där kompetensutvecklingsinsatsen utgår från lärarnas behov och sker lokalt på skolorna. Målgruppen är alla legitimerade lärare i grundskolan samt motsvarande utbildning vid särskilda ungdomshem och i sameskolan. Kompetensutvecklingsinsatsen har av Skolverket och SPSM getts benämningen *Specialpedagogik för lärande* (SFL).

I uppdraget ingår också att i samverkan med olika lärosäten anordna handledarutbildning för att stödja handledare i deras arbete på skolorna. Handledarutbildningen erbjuds i första hand till behöriga speciallärare och specialpedagoger. Till satsningen hör också ett statsbidrag, som kan sökas av huvudmän. Det är emellertid möjligt att arbeta med insatsen också utan statsbidrag eftersom Lärportalen på Skolverkets hemsida är tillgänglig för alla.

Uppdraget har nära koppling till insatserna Matematiklyftet<sup>6</sup> och Läslyftet<sup>7</sup> som också bygger på kollegialt lärande. Vidare finns kopplingar till uppdraget om att utarbeta stödmaterial och genomföra kompetensutvecklingsinsatser med anledning av ändringar i skollagen<sup>8</sup> (U2014/4247/S) samt till nationella skolutvecklingsprogram<sup>9</sup>

---

<sup>3</sup> Utbildningsdepartementet. U2015/05783/S.

<sup>4</sup> Utbildningsdepartementet. U2018/03106/S.

<sup>5</sup> I uppdraget står det att Skolverket och SPSM ska ansvara för genomförande av fortbildning i specialpedagogik. Ordet fortbildning ersätts i den fortsatta texten med kompetensutvecklingsinsats eller insats.

<sup>6</sup> Utbildningsdepartementet. U2011/4343/S.

<sup>7</sup> Utbildningsdepartementet. U2013/7215/S.

<sup>8</sup> Utbildningsdepartementet U2014/4247/S.

<sup>9</sup> Utbildningsdepartementet U2015/03844/S.

(U2015/03844/S). Kompetensutvecklingsinsatsen vänder sig till alla lärare i grundskolan, sameskolan och inom motsvarande utbildning vid särskilda ungdomshem.

## 2.2 Kompetensutvecklingsinsatsens syfte

Det övergripande syftet med kompetensutvecklingsinsatsen SFL är att stärka den specialpedagogiska kompetensen generellt i skolan för deltagande lärare och handledare, så att de kan utforma och anpassa undervisningen och lärmiljön utifrån alla elevers olika behov och förutsättningar. Detta i sin tur syftar till att fler elever ges ökade möjligheter att nå skolans mål och kunskapskrav och kan utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål. Följande citat kan ses som själva kärnan i det regeringsbeslut som föreligger:

Regeringen bedömer att många fler lärare än speciallärare och specialpedagoger behöver ökad kunskap om specialpedagogiska metoder och arbetssätt för att i större utsträckning kunna utforma och individanpassa undervisningen för att tillgodose alla elevers olika behov.<sup>10</sup>

Av regeringsbeslutet framgår också att kompetensutvecklingsinsatsen ska ”utgå från lärarnas behov och vara verksamhetsnära.”<sup>11</sup> Mer specifikt handlar det om att lärarna som deltar i kompetensutvecklingsinsatsen ska få kunskaper om beprövade specialpedagogiska förhållningssätt, metoder och arbetssätt för att möta elevers olika behov. Vidare förväntas de deltagande lärarna utveckla förståelse för hur undervisningen kan anpassas oavsett rådande omständigheter samt vad syftet med ett inkluderande arbetssätt är. Lärarna förväntas också genom deltagandet såväl pröva som utveckla ett arbetssätt för kollegialt lärande.

Handledare ska genom att delta i handledarutbildningen få en utvecklad förmåga att problematisera och föra samtal kring specialpedagogiska frågor på individ-, grupp- och organisationsnivå. Dessutom ska de i samspel med deltagarna leda utvecklandet av ett arbetssätt för kollegialt lärande. Syftet med det är att kunna vara ett stöd i det kollegiala lärandet på skolan.

Rektorer ska (tillsammans med huvudmän) skapa organisatoriska förutsättningar för insatsen, bland annat genom att skapa goda premisser för kollegialt lärande.

## 2.3 Kompetensutvecklingsinsatsens struktur och innehåll

SFL bygger på en form av kollegialt lärande där lärare diskuterar undervisningssituationer och specialpedagogiska frågor, lyfter fram utmaningar och möjligheter, reflekterar över egen och andras undervisning samt ger och får återkoppling. Arbetet äger rum

---

<sup>10</sup> Utbildningsdepartementet. U2018/03106/S, s. 4.

<sup>11</sup> Utbildningsdepartementet. U2018/03106/S, s. 1.

lokalt på skolorna och är tätt kopplat till lärarnas ordinarie arbete och undervisning. Tanken är att det ska vara enkelt för skolor och lärare att delta.

Kompetensutvecklingsinsatsen är tänkt att pågå kontinuerligt under en längre tid, på arbetstid och med stöd av handledare. Handledaren utses av skolans huvudman. Vanligtvis handlar det om skolans specialpedagog eller speciallärare, men även annan legitimerad lärare utan specialpedagogisk examen kan komma ifråga för denna roll. Det är också huvudmannen som, i samverkan med skolans rektor, ansvarar för att övriga organisatoriska förutsättningar för insatsen skapas och upprätthålls.

Materialet är indelat i s.k. moduler som framtagits av de ansvariga myndigheterna i samarbete med forskare och sakkunniga runt om i landet. Modulerna innehåller texter, filmer, fördjupande frågor och ljudfiler, vilka alla tjänar som underlag för lärargruppens diskussioner och reflektioner över undervisningen och verksamheten. Modulerna innehåller även stöd för gemensam planering och uppföljning.

Varje modul består av åtta delar som de deltagande läser i tur och ordning, från första till sista delen. Varje del i sin tur är indelad i fyra olika moment, från A till D. I moment A förbereder sig respektive deltagare inför det kollegiala arbetet genom att ta del av materialet som finns i moment A, bestående av texter, filmer, ljudfiler och reflektionsfrågor. Tidsåtgång: 45–60 minuter.

I moment B diskuteras det instuderade materialet i grupp under ledning av en handledare.Handledningssamtalen utmynnar i att en eller flera gemensamma undervisningsaktiviteter planeras. Tidsåtgång: 90–120 minuter.

I moment C genomförs de planerade undervisningsaktiviteterna som en del av den ordinarie undervisningen. Tidsåtgång: ingår i den ordinarie undervisningen.

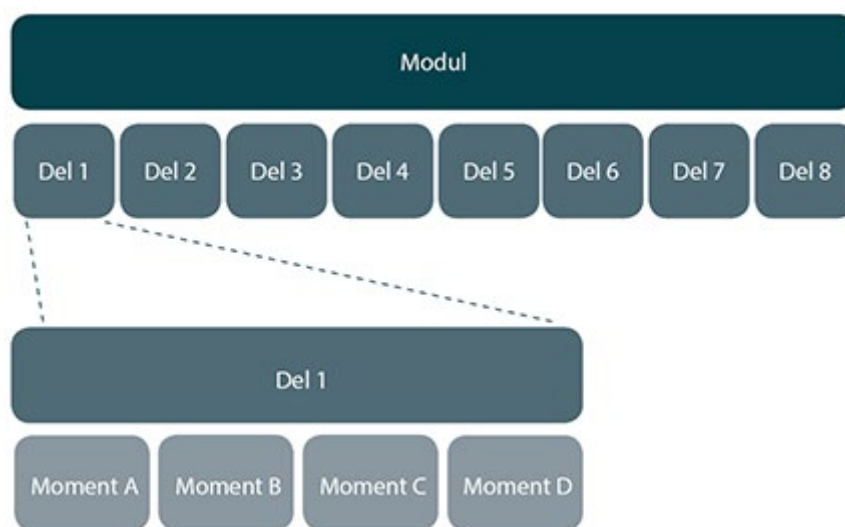
I moment D diskuterar och reflekterar gruppen över de genomförda undervisningsaktiviteterna under ledning av en handledare. Deltagarna ger varandra återkoppling och avslutar med att sammanfatta erfarenheter och lärdomar av arbetet med den aktuella delen. Tidsåtgång: 45–60 minuter.

Skolverket och SPSM tillhandahöll under utbildningsomgången 2018/19 sex olika moduler.<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> 1) Inkludering och delaktighet – eleven och lärmiljön i fokus; 2) Inkludering och delaktighet – flerspråkighet; 3) Inkludering och delaktighet – uppmärksamhet, samspel och kommunikation; 4) Inkludering och skolans praktik; 5) Matematikdidaktik och specialpedagogik, åk 1-9; 6) Tillgängligt lärande med digitala verktyg.

En enkel illustration av modularbetets struktur ges i följande figur:



Figur 1 Modularbetets struktur, delar och moment.

Allt material som har presenterats ovan finns tillgängligt och öppet för alla på Skolverkets lärportal (<https://larportalen.skolverket.se/>).

## 2.4 Statsbidrag och dess villkor

Huvudmän vars skolor deltar i insatsen kan söka statsbidrag för att frigöra tid för de specialpedagoger, speciallärare eller andra legitimerade lärare som har utsetts till att handleda kollegor inom kompetensutvecklingsinsatsen. Vidare kan statsbidrag sökas för samtliga deltagande, legitimerade lärare som kostnadskompensation för den lärartid som kompetensutvecklingsinsatsen tar i anspråk.

Om huvudmannen söker statsbidrag för kompetensutvecklingen, och sådan ansökan ska kunna beviljas, finns krav på hur många moduler som ska arbetas med på ett läsår. Takten är bestämd till en modul per termin, dvs. totalt två moduler eller, som förtydligas i nästa stycke, sexton olika delar för insatsomgången läsåret 2018/19. En modul med sina åtta olika delar tar cirka 30 timmars arbete för var och en i anspråk.

Dock ska sägas att om modulerna med den gemensamma titelinledningen *Inkludering och delaktighet* (se fotnot 11 ovan) väljs, behöver alla tre modulerna avklaras för att statsbidrag ska kunna beviljas. Förklaringen till detta är att delarna 1, 2, 3 och 8 de facto är identiska i de tre modulerna. Väl avklarade i den första modulen under ht18 ska dessa delar av förståeliga skäl inte avhandlas en andra eller tredje gång vt19, utan lämnas helt enkelt åsido. Återstår att göra blir då de fyra olika delarna 4, 5, 6 och 7 i modulval två

och tre, vilket tillsammans med den första modulens åtta delar resulterar i de sexton delar som statsbidragsbeviljandet för läsåret 2018/19 kräver.

För de skolor och lärare som deltar utan statsbidrag ställs inga sådana krav. Här öppnas istället alla möjligheter att arbeta med valfritt antal moduler och i valfri takt. En skola kan t.ex., som ovan har beskrivits, välja att genomföra en modul i full takt under en termin, men man kan lika gärna välja att sprida ut samma moduls träffar under ett helt läsår.



## 3 Utvärdering av insatsen: syfte och frågeställningar

En grupp forskare vid Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, har av Skolverket getts i uppdrag att genomföra en utvärdering av SFL, utbildningsomgång 2018/19. Slutlig rapportering av utvärderingen har avtalats till februari 2020.

### 3.1 Utvärderingsuppdragets målsättningar och avgränsningar

Utvärderingen syftar till att ge en såväl nationell som fördjupad bild av i vilken mån insatsen SFL påverkat skolor och lärare i riktning mot fyra preciserade effektmål: 1) att förutsättningar för kollegialt lärande på skolan förbättras och att ett bestående kollegialt lärande utvecklas, 2) att lärare som deltagit i insatsen i högre grad anpassar undervisningen och lärmiljö till alla sina elever, 3) att det på skolor som deltagit i insatsen råder en undervisningskultur som i högre grad präglas av ett inkluderande perspektiv och förhållningsätt samt 4) att det finns en organisation på skolan som i högre grad möjliggör ett inkluderande arbetssätt.

Vidare ska utvärderingen ge svar på om SFL får större genomslag under vissa förutsättningar än andra. Det är rimligt att anta att kompetensutvecklingsinsatsens resultat kommer att variera mellan skolor. En sådan variation är väsentlig att belysa, och i mesta möjliga mån söka relatera det t.ex. till skolornas olika villkor.

En viktig avgränsning för utvärderingen är att den inte omfattar frågan om SFL leder till ökad måluppfyllelse hos eleverna, eftersom sådana effekter är svårfångade och svåra att isolera från andra lokala eller nationella insatser.

### 3.2 Utvärderingsgruppens förståelse och precisering av uppdraget

Utvärderarens förståelse av uppdraget tar sin utgångspunkt från det som uppfattas som själva kärnan i kompetensutvecklingsinsatsen, dvs. om och i så fall hur SFL kunnat påverka skolor och lärare i riktning mot en mer inkluderande undervisningspraxis. Av Skolverkets målsättning med utvärderingsuppdraget ovan explicitgörs att utvärderingen inte ska omfatta frågan om kompetensutvecklingsinsatsen leder till ökad måluppfyllelse för eleverna i direkt mening. En sådan fråga är förvisso högtintressant –

implicit och långsiktigt syftar förstås insatsen till just detta – men rent forsknings-/utvärderingsmässigt är frågan minst sagt svårare att hantera.

Fokus i utvärderarens design tas därför ur ett lärarperspektiv, dvs. så nära ett elevperspektiv det här går att komma. Det är med andra ord den deltagande lärarens förståelse av sin och kollegornas kompetensutveckling som står i utvärderingens centrum. Likaså är det till de deltagande lärarna utvärderingen i huvudsak vänder sig för att besvara frågan i vad mån lärarnas handledare lyckats utveckla och bidra till att skapa ett arbetsätt för kollegialt lärande. Att vända sig till handledarna och låta dem själva bedöma sin egen förmåga till att problematisera, föra och leda samtal kring specialpedagogiska frågor på individ-, grupp- och organisationsnivå, dvs. sitt eget sätt att handleda föreföll inte rimligt att göra. Vidare är det till de deltagande lärarna utvärderingen i huvudsak vänder sig för att bedöma huruvida lärarnas respektive rektorer gett tillräckliga organisatoriska förutsättningar för kompetensutvecklingsinsatsen eller inte.

Dock gavs i samband med de skolbesök som gjordes en kvalitativ enkät, dvs. ett frågeformulär med öppna frågor, för handledarna att fylla i, där de fick ge sin syn på hur dels deras deltagande lärare förberett sig inför handledningstillfällena, dels hur innehållet kunnat omsättas i den praktiska undervisningsverksamheten och dels hur deras respektive rektorer ombesörjt de organisatoriska förutsättningarna för skolan ifråga.

Likaså gavs i samband med skolbesöken en kvalitativ enkät för rektorerna att fylla i, där de ombads dels beskriva sitt eget engagemang och eventuella deltagande i SFL-insatsen, dels hur deras respektive huvudmän hanterat de organisatoriska förutsättningarna för skolan ifråga.

### 3.3 Utvärderingens syfte och frågeställningar

Utvärderingen syftar till att ge en såväl specifik som nationell bild av på vilka sätt kompetensutvecklingsinsatsen SFL kan ha påverkat skolor och lärare i riktning mot en undervisningskultur som i högre grad präglas av ett inkluderande perspektiv och förhållningssätt.

De övergripande frågeställningarna som SFL-utvärderingen avser att omfatta är:

- 1 Hur förhåller sig modulernas text- och filminnehåll samt arbetsuppgifter till lärarna dels i relation till skolans inkluderande uppdrag, dels med avseende på materialets pedagogiska progression?
- 2 Vilken roll spelar modulernas text- och filminnehåll samt arbetsuppgifter till lärarna vid de aktiviteter/diskussioner som sker i själva handledningssamtalen?
- 3 På vad sätt och i vad mån uttrycker sig det kollegiala lärandet under handledningssamtalen?
- 4 Hur kan lärarlagens erfarenheter av modularbetet förstås och beskrivas?
- 5 Hur ser lärarnas förväntningar ut inför kompetensutvecklingsinsatsen?
- 6 Hur påverkas lärares tilltro ut till den egna förmågan att hantera specialpedagogiska frågor i och utanför klassrummet relativt kompetensutvecklingsinsatsen?

- 7 Hur påverkas lärares attityder gällande inkludering relativt kompetensutvecklingsinsatsen?
- 8 Hur påverkas lärares professionella utveckling relativt kompetensutvecklingsinsatsen?
- 9 Vilka erfarenheter har lärarna gjort av det kollegiala lärandet relativt kompetensutvecklingsinsatsen?
- 10 Vilken roll spelar handledarna relativt kompetensutvecklingsinsatsen?
- 11 Hur ser lärarna på de organisatoriska förutsättningarna som getts relativt kompetensutvecklingsinsatsen?
- 12 Hur ser handledarna på de organisatoriska förutsättningarna som getts relativt kompetensutvecklingsinsatsen?
- 13 Hur ser rektorerna på de organisatoriska förutsättningarna som getts relativt kompetensutvecklingsinsatsen?

Följande två förtydliganden görs här beträffande frågeställningarna ovan:

1) Inledningsvis gjordes en innehållslig analys av två modulers text- och filminnehåll samt arbetsuppgifter till lärarna i samma moduler. Modulgranskningen syftade till att besvara frågeställning nr 1 ovan. Granskningen kommer bara att nämnas kort i samband med utvärderingens kvalitativa del och datainsamling, dvs. utan att ges någon särskild presentation i den fortsatta utvärderingstexten. Modulgranskningens hela rapport redovisas istället i sin helhet i bilaga 14.

2) I Skolverkets uppdragsplan anges ett särskilt intresse av att utvärderingen bör omfatta vilken betydelse handledarnas *utbildningsbakgrund* har för att öka lärarnas kompetens i de specialpedagogiska frågorna. Denna fråga är förvisso intressant att få svar på men är inte forskningsbar utifrån det deltagarunderlag som föreligger, vilket Skolverket och utvärderaren under arbetets gång blivit helt överens om.

## 4 Metod

Två övergripande aspekter har varit vägledande för val av metodologi och utvärderingens datainsamling. För det första handlar det om att datainsamlingen ska vara landsomfattande och inkluderande, vilket sker genom att samtliga deltagande lärare under utbildningsomgången 2018/19 erbjuds och ombeds ge underlag till utvärderingens resultat. För det andra syftar datainsamlingen till att synliggöra hur SFL-insatsen kunde gestalta sig på plats i den konkreta skolkontexten.

Mot denna bakgrund valdes en så kallad *mixed method approach* där kvantitativa data från en totalundersökning i form av en för- och en efter-mätning kombineras med kvalitativa data, bestående av observationer, intervjuer och kvalitativa enkäter, insamlade på plats i ett antal deltagande och stratifierat utvalda skolor.

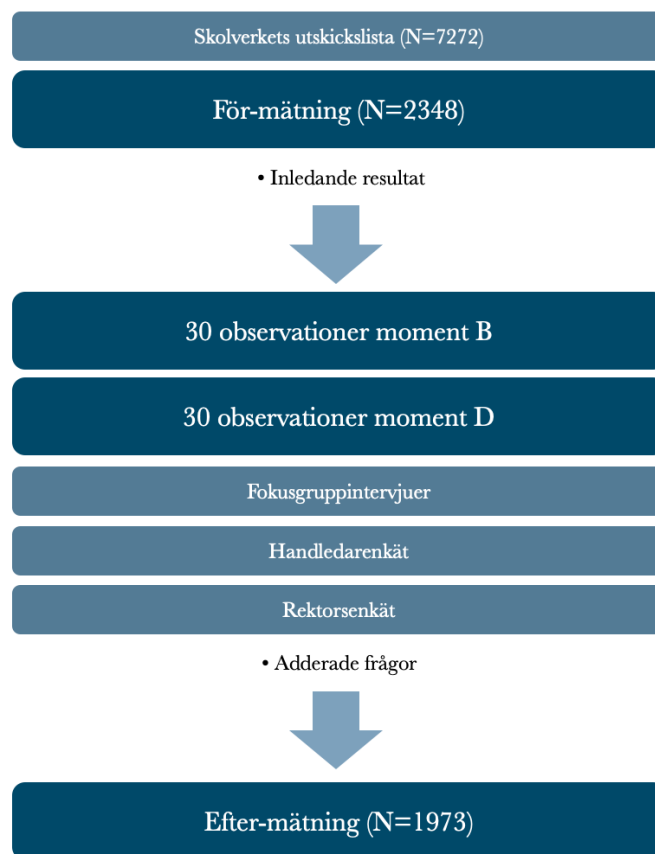
I det följande ges en utförlig presentation av den valda utvärderingsdesignen, följt av en mer detaljerad beskrivning av datainsamlingens båda huvuddelar.

### 4.1 Utvärderingens design och genomförande

På ett övergripande plan designas utvärderingen i form av såväl kvalitativa som kvantitativa inslag. Tanken är dels:

- att enskilda resultat från respektive ansats utvärderas, dels
- att en kumulativ process sker där de kvalitativa resultaten bidrar med en kontextuell bakgrund till de kvantitativa, samtidigt som de kvantitativa resultaten bidrar till att stämma av omfattningen av de kvalitativa resultaten och dels
- att de olika metodernas resultat i jämförelse med varandra möjliggör ytterligare nyansering av eventuella slutsatser gällande kompetensutvecklingsinsatsens avtryck, förändringar och/eller utveckling.

Se figur nedan över utvärderingsdesign och flödesschema.



Figur 2 SFL-insatsens utvärderingsdesign och flödesschema.

## 4.2 Utvärderingens kvalitativa del

Utvärderingens kvalitativa del syftade till att ge en specifik bild av på vilka sätt SFL kan ha påverkat skolor och lärare i riktning mot en undervisningskultur baserad på kollegialt lärande, vilken i högre grad än förut präglas av ett inkluderande perspektiv och förhållningssätt.

Tanken med den kvalitativa datainsamlingen i föreliggande utvärdering var dessutom att skapa ett såväl brett som djupt underlag till utformandet av adderade frågor till den avslutande webb-enkät, som distribuerades till samtliga deltagande lärare i nära anslutning till utbildningsomgångens slut, vårterminen 2019. Framträdande fenomen från den kvalitativa analysen formulerades alltså till frågor som sedan infogades i den uppföljande enkätens (efter-mätningens) avslutande del.

På detta sätt kunde giltigheten av resultatet från den kvalitativa delen av utvärderingen prövas på bredare front i rent kvantitativa termer. (Se en utförlig beskrivning av den kvantitativa datainsamlingen under rubrik 3.3 nedan.)

### 4.2.1 Modulgranskning

Inledningsvis, dvs. innan starten för utbildningsgång 2018/19, gjordes en innehållslig analys av två modulers text- och filminnehåll samt arbetsuppgifter till lärarna i samma moduler.<sup>13</sup> Modulgranskningen syftade till att analysera kompetensutvecklingsmaterialet dels i relation till skolans inkluderande uppdrag, dels med avseende på materialets pedagogiska progression (se frågeställning nr 1 ovan). Granskningen inriktades mot att kartlägga vilka centrala begrepp som användes och hur dessa begrepp kom till uttryck i modulen samt hur pedagogisk progression inom modulen (mellan moment och inom moment) var uppbyggd. Modulgranskningen i sin helhet bifogas som bilaga 14 och kommer därför inte att ges någon särskild presentation i den fortsatta framskrivningen av denna utvärderingsrapport.

### 4.2.2 Kvalitativ datainsamling

Utvärderingens kvalitativa datainsamling bestod av fyra olika delar: 1) observationer vid de kollegiala modulsamtalen, moment B och D, 2) fokusgruppintervjuer med deltagande lärare (observera att handledarna inte inkluderades här), 3) en kvalitativ enkät bestående av öppna svarsalternativ riktad till de besökta skolornas handledare samt 4) en kvalitativ enkät bestående av ett frågeformulär med öppna svarsalternativ riktad till de besökta skolornas rektorer.

Empirin till de fyra delarna insamlades via skolbesök på plats vid trettio av de i kompetensutvecklingsinsatsen deltagande skolorna. Antalet deltagande vid observationer och fokusgruppintervjuer varierade mellan sex och tio lärare från skola till skola, vilket sammantaget resulterade i att fler än två hundra lärare fick komma till tals och omfattades av skolbesöken. Vidare insamlades vid skolbesöken ett antal av 32 handledarenkäter och 27 rektorsenkäter (se 4.5.2 och 4.5.3).

### 4.2.3 Observation av momenten B och D

Skolbesöken och observationerna av modulmoment B och D syftade till att följa upp kompetensutvecklingsmaterialet i relation till de aktiviteter/diskussioner som skedde i själva handledningssamtalen/kollegiala lärandet (se frågeställning nr 2 ovan). Observationerna syftade också till att besvara frågor om på vad sätt och i vad mån det kollegiala lärandet uttrycker sig under handledningssamtalen (frågeställning nr 3). Vidare syftade observationerna till att, tillsammans med fokusgruppintervjuerna som anges nedan, besvara frågan om handledarnas roll i kompetensutvecklingsinsatsen (frågeställning nr 10). Observationen hade karaktären av *Observerande deltagare*, där deltagandet inskränker sig till att observatören är känd av dem som observeras.<sup>14</sup> I bearbetningen av materialet användes kvalitativ deskriptiv analys eller innehållsanalys – dvs. tolkning av budskap, avsikter och meningsstrukturer från de genomförda observationerna.

---

<sup>13</sup> Vid modulgranskningens genomförande, våren 2018, förefanns endast två moduler i kompetensutvecklingsinsatsen *Specialpedagogik för lärande*. Dessa har därefter (inför ht 2018) kompletterats med ytterligare fyra moduler, vars material följaktligen inte varit föremål för den granskning som gjorts.

<sup>14</sup> Bryman (2011).

#### 4.2.4 Fokusgruppintervjuer

Fokusgruppintervjuerna syftade till att identifiera och beskriva läroplanens resonemang kring modulerna samt dess implikationer i form av kollegialt lärande i praktiken (se frågeställningar nr 4, 10 och 11). Vidare syftade intervjuerna till att, tillsammans med efter-mätningens<sup>15</sup> öppna frågor, belysa frågan om lärarnas gjorda erfarenheter av SFL (frågeställning nr 9). Valet av fokusgruppintervjun som datainsamlingsmetod var att stimulera till så många konkreta, specifika och personliga svar som möjligt, dvs. utsagor som torde avspegla såväl kognitiva som affektiva och värderingsmässiga aspekter i relation till kompetensutvecklingsinsatsen. I likhet med bearbetningen av observationsmaterialet användes också här kvalitativ deskriptiv innehållsanalys.

#### 4.2.5 Handledar- och rektorsenkäter

I samband med skolbesöken distribuerades en kvalitativt designad enkät till 1) respektive handledare samt 2) respektive skolenhets rektor. De båda enkäterna syftade huvudsakligen till att ge en bild över de organisatoriska förutsättningar som getts, eller tvärtom inte getts, avseende genomförandet av kompetensutvecklingsinsatsen. Med kvalitativ enkät avses här ett frågeformulär bestående av öppna svarsalternativ, där respondenterna med egna ord ombads besvara ett antal frågor beträffande de organisatoriska förutsättningar som getts. Med *getts* menas i sin tur dels vilka förutsättningar respektive handledare erhållit från sin rektor, dels vilka förutsättningar respektive rektor tilldelats av sin huvudman och dels vilka förutsättningar handledare/rektor å sin sida kunnat ge till sina medarbetare. Enkäterna avsåg att besvara frågeställningarna nr 12 och 13 ovan.

Utöver de rent organisatoriska frågorna ombads handledarna ge sin syn på dels hur deras deltagande lärare förberett sig inför handledningstillfällena, dels hur innehållet kunnat omsättas i den praktiska undervisningsverksamheten. Rektorerna å sin sida ombads beskriva sitt eget engagemang och eventuella deltagande i SFL-insatsen.

#### 4.2.6 Urvalsförfarande kvalitativ datainsamling, trettio skolbesök

Urvalsförfarandet skedde i tre steg och tog sin utgångspunkt från den av Sveriges Kommuner och Landstings (SKL:s) gjorda indelningen: kommungruppsstillhörighet, omfattande nio olika kategorier (strata). Samtliga skolor och huvudmän, såväl som på två mindre skolgrupper, är inplacerade i detta kategorisystem som Skolverket i ett omfattande excelark ställt till utvärderarens förfogande. De två mindre grupperna bestod av fyra skolor som bedrev utbildning för skolpliktiga vid särskilda ungdomshem<sup>16</sup> respektive fem sameskolor, vilka av inte minst etiska och inkluderande skäl fick utgöra varsitt stratum i vårt urvalsförfarande. I bilaga 1 ges en ingående beskrivning av urvalsförfarandets principer, ordningsgång och motiveringar. På ett övergripande plan kan

---

<sup>15</sup> Beträffande för- och efter-mätning, se vidare under avsnitt 3.3.

<sup>16</sup> Särskilda ungdomshem bedriver individuellt anpassad tvångsvård, enligt stöd av LVU (SFS 1990:52) och har Statens Institutionsstyrelse, SiS som huvudman. I den fortsatta texten benämns dessa som SiS-skolor.

nämnas beträffande urvalet att hänsyn togs till kommungruppstillhörighet, socioekonomiskt index (SEI), huvudmannaskap och årskurser.

#### 4.2.7 Kvalitativ analys

Kvalitativ data i utvärderingsresultatet syftar till att öka förståelsen, eller för att placera de kvantitativa resultaten i ett sammanhang. I den kvalitativa delen av utvärderingen ingick som framgått trettio skolor. Data genererades utifrån flera håll: observation vid två handledningstillfällen (moment B och D), fokusgruppintervju med lärargruppen samt en kvalitativ enkät med öppna svar ställd till handledare respektive rektor. En mängd data har således samlats in, systematiserats och reducerats till en begriplig och hanterbar nivå.

För att organisera, systematisera och analysera data användes innehållsanalys. Detta är en allmänt använd kvalitativ forskningsteknik för att tolka innebörden av innehållet i textdata och därmed ansluta sig till det kontextuella/naturalistiska paradigmet.<sup>17</sup> Innehållsanalys är en undersökningsmetod som har kommit till bred användning, inte minst inom hälso- och sjukvårdsforskning, under de senaste åren. Analysen kan delas upp i två huvudsakliga inriktningar: en kvantitativ gren och en kvalitativ gren. I föreliggande utvärdering användes först och främst den kvalitativa grenen, om än med vissa kvantitativa inslag.

Analysprocessen i detta utvärderingsuppdrag skiljer sig inte i många stycken från en allmänt vedertagen kvalitativ forskningsanalys. En skillnad är emellertid att i en utvärdering som denna, vars temaområden för analys i stort är förbestämda, sker ingen renodlat induktiv process. Istället har ett s.k. abduktionsförfarande tillämpats, dvs. att analysen växlar mellan teoretisk förförståelse och empiri. Utvärderingens frågeställningar har därvid utgjort grund för de teman som i sin tur presenteras i rapportens resultat.<sup>18</sup> Noteras kan att samtliga skolbesök genomfördes av praktikinära forskare väl insatta i det specialpedagogiska fältet.

I analysen omfattas såväl det *manifesta* innehållet, dvs. det som direkt uttrycks i kvalitativ data, som det *latenta* innehållet, vilket innebär att det görs en tolkning av textens, utsagornas och observationens innebörd. Såväl deskriptiva som tolkande verktyg har alltså applicerats i detta sammanhang.

I mer konkreta termer samlades data från olika håll (observationer, intervjuer och kvalitativa enkäter), vilka reducerades systematiskt till kondenserade meningsenheter för att sedan abstraheras till en kod, som i sin tur beskriver meningsenhetens innehåll.<sup>19</sup> Utvärderingens kvalitativa databearbetning och analys kan illustreras med hjälp av följande citat: ”Analysis refers quite specifically and narrowly to systematic procedures followed in order to identify essential features and relationships”<sup>20</sup> och “Qualitative

---

<sup>17</sup> Hsieh & Shannon (2005).

<sup>18</sup> Elo & Kyngäs (2008); Hsieh & Shannon, (2005).

<sup>19</sup> Lundman & Granheim (2017).

<sup>20</sup> Wolcott (1994:24).



data analysis is a search for general statements about relationships and underlying themes.”<sup>21</sup>

### 4.3 Utvärderingens kvantitativa del

Den kvantitativa delen av undersökningen hade två huvudsyften: 1) att undersöka vilka attityder och förmågor lärarna har till ett inkluderande arbetssätt i skolan. 2) att undersöka eventuella effekter av kompetensutvecklingsinsatsen Specialpedagogik för lärande (SFL). För att uppfylla dessa båda syften skapades ett instrument bestående av en för-mätning och efter-mätning, vilka tillsammans utgör stommen i denna del.

Designen innebar att alla deltagande lärare inbjöds besvara en enkät på ca trettio frågor om sin syn på inkluderande undervisning innan kompetensutvecklingsinsatsen påbörjades, en s.k. för-mätning. Beskrivningen av enkätinstrumentens utformning kommer i sektion 3.3.1 nedan. Efter genomgången SFL-insats delades exakt samma frågor ut till alla kursdeltagare en gång till, en s.k. efter-mätning. Svaret på huvudsyfte 1 är således lärarnas svar på för-mätningen, dvs. vilka åsikter och hållningar lärarna hade innan påbörjad kurs. Svaret på huvudsyfte 2 beräknades genom att jämföra svaren från enkät tillfälle 1 med enkät tillfälle 2, alltså för-mätning minus efter-mätning utgör förändringen mellan de två mättillfällena, ett deltavärde som attribueras till effekten av genomförd SFL-insats. Detta resultat svarar huvudsakligen mot frågeställningarna 4–9.

Utöver detta ställdes, dock endast i för-mätningen, några frågor till lärarna om rådande arbetsförhållanden på skolan. Vidare ställdes i för-mätningens avslutande del en fråga om deltagarnas förväntningar inför kommande SFL, en fråga, till skillnad från enkätens övriga frågor, som kunde besvaras med öppna svarsalternativ. Motsvarande fråga, vid efter-mätningen, var vad lärarna ansåg utmärkte den genomgångna kompetensutvecklingen, också den frågan besvarades med en öppna svarsalternativ. Dessa svar jämfördes sedan, för att få en bild av relationen mellan lärares förväntningar inför respektive gjorda erfarenheter av genomförd SFL-insats..

Vidare gav de trettio skolbesökens kvalitativa observationer, fokusgruppintervjuer, handledar- och rektorsenkäter underlag till en uppsättning tilläggsfrågor, vilka så att säga skapade en brygga mellan det kvalitativa och det kvantitativa i den mixed method approach som tillämpades. Dessa frågor omfattade av begripliga skäl endast efter-mätningen och förekom således bara en gång, varför för- och efter-mätning jämförelser inte låter sig göras för dessa frågor. Resultatet av de adderade frågorna redovisas i den kvalitativa delen av undersökningen.

Innan för-mätningen distribuerades till samtliga anmälda lärare utlämnades en slumpvis utvald grupp om 500 lärare, vilka fick fungera som en kontrollgrupp för ev. test-/retesteffekter. Detta för att man sedan länge vet, från tidigare forskning kring attityder, att bara det faktum att man fyller i en enkät kan ge betydande effekter på ens hållningar och svar.<sup>22</sup> Denna enkäteffekt antas bero på att de frågor som ställs kan få

---

<sup>21</sup> Marshall & Rossman (2006:154).

<sup>22</sup> Se t.ex. Alwin & Krosnick (1991).

individerna att tänka i vissa banor och bara genom denna aktualisering förändra sina förhållningssätt. Kontrollgruppens resultat redovisas separat nedan. Sammantaget gör detta att hela SFL-utvärderingen får en ganska komplex design, se figur 2 för att se alla delar och deras relationer till varandra.

### 4.3.1 Enkätinstrument

SFL-utvärderingens frågebatteri bygger på tre olika internationellt validerade enkäter på temat inkluderande undervisning:

- Ohio State Teacher Efficacy Scale (OSTES)
- Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education – Revised (SACIE-R)
- Teachers Attitudes about Professional development (TAP)

Den första enkäten *OSTES* (Ohio State Teacher Efficacy Scale)<sup>23</sup> är en skattning av lärares självupplevda förmåga till att möta *elever i behov av stöd*<sup>24</sup>. Den andra enkäten *SACIE-R* (Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Revised version)<sup>25</sup> mäter lärares generella attityder till inkludering längs tre psykometriska dimensioner av inkludering, nämligen känslor, attityder och omtanke. Den tredje enkäten *TAP* (Teachers Attitudes about Professional development)<sup>26</sup> undersöker lärares syn på sin egen professionsutveckling, på livslångt lärande men också synen på samarbete och kollegialt lärande. För en utförligare beskrivning av instrumenten, se bilaga 10.

### 4.3.2 Urvalsförfarande kvantitativ datainsamling

Skolverket levererade en lista över de lärare som anmält intresse att genomföra SFL under läsåret 2018/19, listan innehöll 7272 namn. Som tidigare nämnts omfattades hela detta urval av utvärderingen för att nå maximal statistisk styrka. Ur denna totalgrupp valdes emellertid, som nämndes ovan, en kohort på 500 namn slumpmässigt ut för att utgöra en kontrollgrupp. Dessa 500 personer adresserades endast vid eftermätningen, allt för att kontrollera för effekten av att bara fylla i en enkät. Bara det att ställa en fråga kan ge effekter på respondenternas attityder, en så kallad enkäteffekt eller mätteffekt. Svaren från dessa 500 personer kommer i analysen att jämföras med svaren från totalgruppen, dvs. de som svarat på samma frågor två gånger. Om gruppernas svar skiljer sig åt kommer detta att diskuteras i resultatdelen.

Efter genomgången kompetensutveckling presenterade Skolverket information om vilka av de föranmälda skolorna/lärarna som verkligen genomfört SFL. Av totalantalets 7272 föranmälda lärare var det endast 4553 som faktiskt genomfört utbildningen. Ett sammanlagt antal på 3132 avgivna svar på någon av enkäterna gav en svarsfrekvens på 69 procent. Vid en digitalt distribuerad enkät är detta att betrakta som en mycket

---

<sup>23</sup> Tschannen-Moran & Hoy (2001).

<sup>24</sup> *Elever i behov av stöd* används som en samlingsterm här, liksom i den fortsatta texten, för de i Skollagen använda kategorierna elever i behov av *extra anpassningar* respektive *särskilt stöd*.

<sup>25</sup> Forlin, Earle, Loreman, & Sharma (2011).

<sup>26</sup> Torff, Sessions, & Byrnes (2005).

god svarsprocent, vilket gör att resultaten från enkäten kan sägas ha hög validitet vad gäller lärares syn på de frågor som ställdes. Det vill säga att lärarna som besvarade enkäten får ses som representativa för hela populationen deltagande skolor och lärare. (Om sedan de skolor och lärare som ansökt om att delta i SFL-insatsen kan sägas representera alla skolor och lärare i Sverige har inte närmare undersökts.)

Beträffande själva *effekten* av SFL-insatsen baseras den på data från de personer som besvarat såväl för- som efter-mätning, dvs. 1189 personer. Den gruppen utgör 26 procent av ursprungspopulationen på 4553 personer och 50 procent av de 2348 som svarade på för-mätningen. Läger man till kontrollgruppens 126 personer som endast erbjöds efter-mätningen hamnar man på 29 procent. Och om man till dessa lägger de 658 personer som bara svarade på extrafrågorna, hamnar det totala deltagandet av utvärderingen av SFL på 43 procent. Detta innebär att effektstudien har ett acceptabelt men något svagare statistiskt underlag än för-mätningen.

Analyserna är baserade på fyra grupper:

- i. De som besvarade för-mätningen (n= 2348)
- ii. De som besvarade både för- och efter-mätningen (n= 1189)
- iii. Kontrollgruppen som bara besvarade efter-mätningen (n= 126)
- iv. De som bara svarade på efter-mätningens extrafrågor (n= 658)

### 4.3.3 Genomförande kvantitativ datainsamling

De två enkätutskicken skapades och distribuerades via SUNET (Swedish University computer Network), en enhet organiserad inom Vetenskapsrådet dit i första hand universitet och högskolor har anslutits. En förutsättning för att den utsända webb-enkäten skulle kunna återsändas till avsändaren var att samtliga frågor, sånär som på några avslutande öppna frågor, var helt och fullt besvarade. Det var emellertid inte nödvändigt för respondenterna att fylla i hela enkäten vid ett och samma tillfälle, utan det var tvärtom möjligt att göra en paus, spara för att sen fullfölja enkätens ifyllande vid ett senare tillfälle.

Efter det att enkäterna färdigställts importerades uppgifter om 1) deltagande lärares namn, 2) samma lärares slumpvis tilldelade ID, 3) lärarnas arbetsmailadresser samt 4) skolkoder från den utförliga excel-fil som Skolverket ställt till utvärderarens förfogande. Enkäterna sändes ut vid samma tillfälle till samtliga mottagare, via vars och ens angivna mailadress. Varje mail innehöll en personligt unik URL-länk, för tillträde till SUNET och respektive enkät. Två påminnelser gick ut med någon veckas mellanrum beträffande för-mätningen, medan inte mindre än tre påminnelser gick ut beträffande efter-mätningen – de två första i juni, den tredje i augusti 2019.

Fullt ifyllda och mottagna SUNET-enkäter exporterades därefter till Excel, där allas personuppgifter och mailadresser omedelbart raderades. Kvar återstod endast det unika ID som hade tilldelats varje respondent. Nästa steg var att överföra huvudparten av den avidentifierade data (dvs. frågorna med låsta svarsalternativ) till statistik-programmet SPSS, medan frågorna med öppna svarsalternativ överfördes till analysprogrammet NVivo. Här ska ytterligare understrykas att inga personuppgifter gjorts tillgängliga i analysprocessen, utan matchandet av respektive för- och efter-mätningssvar skett med hjälp av vars och ens unika ID.

#### 4.3.4 Kvantitativ analys

Tack vare en god svarsfrekvens på såväl för- som efter-mätningen, där alla kommun-kategorier och skoltyper med avseende på storlek, elevunderlag och huvudman är väl representerade, bedömer vi den externa validiteten som hög och menar att dessa data kan förklara effekter av den genomförda kompetensutvecklingsinsatsen. Vidare, att utvärderingen har använt etablerade och validerade instrument garanterar den interna validiteten (begreppsvaliditet), dvs. att de frågor som ställs representerar de egenskaper som undersökts. Reliabiliteten som mättes med Cronbachs alfa var också mycket hög med undantag för SACIE-R-enkäten där den hamnade strax under gränsvärdet för god tillförlitlighet (0,7). Detta kan delvis bero på att några frågor tagits bort från instrumentet, en reduktion av antalet frågor leder med matematisk nödvändighet till sänkt reliabilitet. Dataanalyserna i utvärderingen genomfördes enligt följande:

##### I. Bakgrundsdata

- 1 En sammanställning av urvalet som besvarade för-mätningen (N= 2348) med avseende på: i) kön; ii) ålder; iii) år i yrket
- 2 Om skolorna, med avseende på: i) huvudman (kommunal, friskola); ii) typ av region (storstad – landsbygdskommun); iii) Socioekonomisk nivå; iv) könsfördelning
- 3 Skolornas förutsättningar med avseende på förändringsbenägenhet: i) öppna för förändringar; ii) administrativa hinder; iii) ekonomiska hinder.

##### II. För-mätning augusti 2018 (N= 2348)

- 1 OSTES, skattning av lärares självupplevda förmåga till att möta elever i behov av stöd
- 2 SACIE-R, lärares känslor, attityder och omsorg vid inkluderande arbete
- 3 TAP, lärares syn på professionsutveckling och kollegialt lärande

##### III. Huvuddata, för- och efter-mätningar juni 2019 (N=1189)

Denna del ger svar på om SFL-insatsen har förändrat lärares förhållningssätt och förmåga till inkludering. Detta beräknas genom att man tar värdena för för-mätningen från augusti 2018 minus värdena från efter-mätningen juni 2019. Skillnader i skattningar visar på lärarnas förändrade uppfattning som i sin tur antas spegla effekten av kompetensutvecklingsinsatsen. Ett negativt värde innebär således en positiv effekt av SFL-insatsen sett ur ett inkluderingsperspektiv.

- 1 OSTES, för-mätning minus efter-mätning = förändring
- 2 SACIE-R, för-mätning minus efter-mätning = förändring
- 3 TAP, för-mätning minus efter-mätning = förändring

#### 4.3.5 Resultatredovisning

Data presenteras i tabeller med kort text som förklarar det viktigaste innehållet i varje tabell. Alla tabelldata beträffande för- och efter-mätningen presenteras i kap. 5, förutom de bakgrundsdata om deltagarna och om skolorna som presenteras i tabell 1 och 2 nedan. Frågorna besvaras genom att respondenterna ombeds ta ställning till påståenden efter en 7-gradig Likert-skala där värdet 1 betyder *helt oenig* eller *inte alls enig* med

påståendet och värdet 7 betyder att man är *helt enig* eller *i mycket hög grad* alternativt *stor*. För dessa data beräknades medelvärden och standardavvikelser samt gjordes jämförelser huruvida huvudmän eller kön påverkade svaren. Endast signifikanta skillnader kommer att uppmärksammas, vilket prövades genom gängse t-test. Vidare anges i tabellerna effektstorlek uttryckt som Cohens d., som är ett mått skillnadens storlek mätt som andel av standardavvikelsen: liten (.10–20), medel (.30–50) eller stor effekt (>.60).

Huvudresultat av den kvantitativa delen i föreliggande utvärdering utgörs av punkten III ovan, där förändringar i respondenternas skattningar mellan för- (augusti, 2018) och efter-mätningen (juni, 2019) analyseras. Rent matematiskt subtraheras värdena från efter-mätningen från de som avgavs vid för-mätningen. Av detta följer att ett högre värde vid efter-mätningen än vid för-mätningen ger ett negativt värde. Ett negativt värde ska då förstås som att poängen har ökat på det aktuella Likert-påståendet som respondenten tagit ställning till, vilket i sin tur ska tolkas som en ökad vilja till inkludering och kollegialt samarbete. De ökningarna och minskningarna som redovisas i Likert-poäng tolkas alltså i detta sammanhang som en direkt effekt av SFL-insatsen. Resultatdelen avslutas sedan med en sammanfattning i ord med de viktigaste fynden från utvärderingen.

#### 4.3.6 Om informanter och skolor

Tabell 1 Visar antal deltagare i för-mätningen med avseende på: kön, ålder, år i yrket samt utbildningslängd.

Deltagare	N /Medel	Män	Kvinnor	Annat	Spann (SD)
N (antal)	2348	450	1888	10	–
Ålder i år (M)	45,6	45,5	45,6	43,7	20–70 (10,2)
År i yrket (M)	16,0	15,6	16,1	8,9	0–40 (10,1)
Utbildning i år (M)	4,5	4,6	4,5	5,7	0–10 (1,4)

Som framkommer av tabell 1 är det en ojämn könsfördelning där andelen kvinnor är 80 procent vilket på ett ungefär speglar könsfördelningen i grundskolan upp till årskurs 9. Medelåldern ligger på cirka 45 år, vilket också speglas i att deltagarna har ungefär 15 års yrkeserfarenhet samt en eftergymnasial utbildning på drygt 4 år. Dock kan konstateras att variationen (läs: standardavvikelsen) i såväl ålder, erfarenhet som utbildning är stor.

Tabell 2 Visar antal lärare per huvudman, kommunal- eller friskola och regiontyp med avseende på befolkning.

Antal lärare	totalt	Kommunal (%)	Friskola (%)
N (antal)	2321	1913 (82)	408 (18)
Storstad	815	677 (35)	138 (34)

Större städer	887	692 (36)	195 (48)
Mindre städer/tätort	619	544 (28)	75 (18)
Saknas uppgifter	27		

Som synes i tabellen ovan, är det över 80 procent kommunala skolor som är ganska jämnt fördelade över regiontyper. Dock är procentandelen friskolor större i stora städer jämfört med mindre tätorter.

När det gäller urvalet av skolor med avseende på elevernas socioekonomiska sammansättning har Statistiska Centralbyrån (SCB) tagit fram ett index för hela landet som visar på detta ur ett antal olika parametrar: behörighet till gymnasieskolan, kön, vårdnadshavares utbildningsnivå, invandringsår, ekonomiskt bistånd, vårdnadshavares inkomst, familj (en eller två vårdnadshavare), syskon, bostadsområdets socioekonomiska status. Allt detta summeras i SCB:s socioekonomiska index (SEI). SEI har 100 som medelvärde för hela riket, där ett lågt index innebär en hög socioekonomisk elevsammansättning på skolan och vice versa. I föreliggande utvärdering hamnade medelvärdet på 94 med en variation i spannet 20-379.

Som framgår låg alltså index något lägre än genomsnittet för grundskolor i Sverige som helhet, men då spännvidden är mycket stor mellan dessa index i undersökningen antas att detta urval av skolor är någorlunda representativt för grundskolor i Sverige totalt, och att utvärderingen därmed kan antas spegla uppfattningar som är representativa för landet i stort, eller med andra ord kan sägas ha god extern validitet.

#### 4.4 Forskningsetiska överväganden

Det ska genast sägas under denna rubrik att utvärderingen har omfattat en särskild yrkesgrupp och data har samlats in avgränsat till strikt *professionell* utveckling samt lärares attityder och arbetsrelationer sinsemellan. Insamlad data kom därmed inte att bestå av några känsliga personuppgifter och omfattades således inte av lagen om etikprövning.<sup>27</sup>

Skolverket som personuppgiftsansvarig tillhandahöll uppgifter om deltagande skolor, deltagande lärares, handledares och rektorers namn samt respektive personarbetsmailadress. Beträffande skolbesöken förekom inga personuppgifter, annat än de namn- och adressuppgifter som var nödvändiga för att kunna ta kontakt med skolorna ifråga.

Inför och under själva skolbesöken redogjordes för utvärderingens syfte och art. Handledaren, som fungerade som ett slags värd vid utvärderarens tillträde till skolan, ombads på förhand informera deltagande lärare om utvärderarens besök samt få klar-tecken från var och en att delta. Vidare var respektive utvärderare tydlig med att vid varje enskilt skolbesök uppmärksamma, att det *inte* var den enskilda skolan och än

---

<sup>27</sup> SFS 2003:460 Lag om etikprövning av forskning som avser människor.

mindre den enskilda läraren som stod i utvärderingens fokus. Uppgifterna som samlades in under skolbesökens observationer, fokusgruppintervjuer, handledar- och rektorsenkäter avidentifierades vid sortierandet genom att skolornas egentliga namn pseudonymiserades i ett enkelt nummersystem från 1 till 30.

Beträffande för- och efter-mätningen användes de deltagande lärarnas namn och mailadresser i rent administrativt syfte, dvs. som ett sätt att nå ut till respondenterna med inbjudan till inloggning i SUNET. Så snart data samlats in och överförts från SUNET till Excel och SPSS ersattes personuppgifterna av slumpmässigt framtagna ID-nummer. Mailadressater som av någon anledning ville bli strukna från adresslistorna för att slippa fortsatt kontakt i utvärderingsärendet togs bort så snart begäran inkommit. I några enstaka fall kunde detta göras först efter att adressaten fått meddela sig en andra gång, vilket härmed beklagas.

Nämnas ska att endast två av utvärderingsgruppens fem medlemmar har haft att göra med de personuppgifter som förekommit: en i kommunikationen och mailväxlingen med Skolverket, en som värd och ansvarig för SUNET-undersökningarna.

Sist, men inte minst: Ingen som helst information om individers eller grupper val att delta, alternativt inte delta, har vidareförts från utvärderaren till Skolverket. Inte heller har utvärderingsgruppen ställt några frågor om skäl till de lärare, som från den ursprungliga adresslistan, valt att bli strukna.

## 4.5 Om resultaten

Utvärderingens resultat presenteras i två huvudsakliga delar, vilka tillsammans komprimerar och besvarar de tretton<sup>28</sup> frågeställningar som ställts tidigare i texten. Den första delen, baserad på utvärderingens kvalitativa data, struktureras utifrån fem olika temaområden. Den andra delen, baserad på utvärderingens kvantitativa data, fokuserar väsentligen på jämförelser av webbenkätens för- och efter-mätning.

---

<sup>28</sup> Frågeställning nr 1 som granskar innehållet i två modulers text- och filminnehåll besvaras, som tidigare nämnts, i bilaga 14.

# 5 Resultatdel 1:

## Skolbesöken och adderade enkätfrågor

Resultatdel 1 består av de data som inhämtats i samband med de olika skolbesöken, dvs. observationer, fokusgruppintervjuer och frågor ställda till handledare och rektorer. Till detta fogas efter-mätningens adderade frågor, vilka utformats utifrån det som framkom vid skolbesöken. De fem temaområdena är i tur och ordning:

- 1 Modulernas text- och filminnehåll
- 2 Modulernas upplägg och form
- 3 Modularbetet och kollegialt lärande
- 4 Modulerna i relation till inkludering och specialpedagogik
- 5 Organisatoriska förutsättningar för SFL

Efter varje citat i resultatredovisningen anges ID för respektive citat enligt följande: F= Fokusgruppintervju (1-30), H= Handledarenkät (1-30), R= Rektorsenkät (1-30), O= Observation (1-30).

Vidare presenteras i slutet av varje rubriktema svaren (dvs. frekvens och medelvärden) på efter-mätningens adderade frågor, redovisning av svaren på frågorna 37-54. Lärarnas skattning avseende frågorna 37-42 samt frågorna 44-54 anges på en sjugradig Likertskala: 1 (mycket låg grad)-7 (mycket hög grad). Frågorna 43.1-43.4 skattas på en fyrgradig skala: 1 (aldrig)-4 (varje gång).

### 5.1 Modulernas text-och filminnehåll

Generellt kan sägas att modulerna på det hela taget upplevdes inspirerande av de lärargrupper som adresserades vid fokusgruppintervjuerna. Dock framkom vid fokusgruppintervjuerna en hel del kritiska synpunkter vad gäller modulernas texter och filmer. Begrepp och innehåll i vissa delar av texterna upplevdes alltför avancerade eller för teoretiska, medan det i andra delar uppfattades som alltför allmängiltiga. Vidare hade flera lärare ett annat modersmål än svenska, vilket i sig kan utgöra en barriär vid tolkning av nya begrepp. Till detta adderades tidsperspektivet, dvs. att det inte ansågs finnas tillräckligt med tid under vare sig den individuella läsningen eller vid gruppdiskussioner till att reflektera kring svåra begrepp. Under en fokusgruppintervju uttryckte någon sig på detta sätt:

Formen är svår att ta till sig i texterna. Vetenskapligt upplägg är i och för sig bra, men det blir lite väl teoretiskt och svårtillgängligt. Tiden gör att texterna måste vara lätta att ta till sig på relativt kort tid. (F6)



Det framkom även röster om att texterna var bekanta från lärarstudierna och att de därför inte upplevdes som särskilt svåra att ta till sig. Några lärare ansåg att innehållet kunde ha varit ännu mer utvecklande, då mycket upplevdes som repetition från tidigare studier. Det önskades från några håll mer fördjupning i texternas innehåll. Korta och tydliga texter uppskattades dock över lag och generellt beskrevs texternas innehåll som relevanta och i stort värdefulla för den egna praktiken. Samtalen med kollegorna hjälpte ytterligare till att förstå och ta till sig innehållet:

Modulerna i stort använder tillgängligt språk och... tur att de är korta och tydliga. Att det finns olika moment (A, B, C & D) gör arbetet hanterbart, systemiskt och intressant. Vissa begrepp är lite svåra i texternas första delar men samtalet med andra kollegor underlättar mycket. (F25)

Svåra texter, men det lättar när vi pratar om det...(F13)

Vidare framfördes synpunkter från lärarna vid utvärderarnas observationer från olika moment och vid fokusgruppintervjuerna att det saknades en bredare förankring i praktiken vad gällde innehållet i texterna. Flera lärare efterlyste mer konkret innehåll, inklusive pedagogiska verktyg, då man upplevt att det många gånger varit utmanande att omsätta texterna till sin egen undervisning. Lärare som arbetade med de yngre eleverna tyckte t.ex. att de flesta exemplen i texterna fokuserade på äldre elever och därmed var svåra att omsätta till den egna elevgruppen:

Texternas innehåll har varit teoretiskt och långt ifrån praktiken. (F23)

Det behövs fler konkreta exempel för yngre barn. De flesta exemplen handlar om äldre elever. (F3)

Observationerna visade också att både lärare och handledare ägnade relativt lite tid åt de olika begreppen i texterna, även om texterna i sig varit utgångsläge för samtalet. Vissa handledare hade dock som rutin vid själva handledningen att gå igenom de centrala begreppen i texterna. Några förstärkte med material som ej ingick i modulerna, t.ex. med hjälp av andra filmer, för att förtydliga för deltagarna.

En handledare upplevde rentav att motivationen hos lärarna att läsa texterna sjönk, när texterna inom vissa moduler sågs som alltför lika:

Textläsningen dalade ju längre in i modulen vi kom då många uttryckte att texterna var alltför lika varandra. (H20)

Vid observationerna av moment D, framkom ofta ett stort engagemang i lärargrupperna då de arbetsuppgifter från modulararbetet man hade genomfört behandlades. Innehållet från texter och filmer relaterades här till den egna verksamheten, problematiserades och diskuterades. Enligt vissa lärare kunde innehållet i texterna emellertid resultera i en känsla av att inte räcka till:

Texterna är i och för sig välskrivna men väcker ibland lite dåligt samvete, Åh, så mycket man hade kunnat göra. Men så märker man att man inte riktigt räcker till. Det är väldigt många goda exempel som tas upp – och det är ju bra. Men ibland vill man se där det inte fungerar, tänker jag. (F15)

De trettio besökta skolornas arbete kring modulerna visade både via observationer och via intervjuer på en variation vad gällde lärarnas förberedelser inför själva samtalen. Samma bild framkom även vid handledarnas svar av handledarenkäterna. Det generella

eller gemensamma för alla var att varje lärare tog med sig den aktuella texten/delen antingen i pappersform eller via bärbar dator. Samtalet strukturerades och leddes sedan av handledaren. Handledarens kompetens, intresse och förberedelser verkade vara avgörande för hur samtalet förlöpte. När det gick smidigt och resulterade i framgångsrika samtal gällde i stort att handledaren agerade som en effektiv katalysator:

Bra att diskussionerna blir uppstyrda. (F19)

Det kollegiala lärandet blir mer styrt och gör att man håller sig till ämnet. (F29)

Vid observationerna iaktogs att alla handledare inte riktigt lyckades med att fördjupa samtalen i tillräcklig grad. När så observerades tycktes också engagemanget bland lärarna brista. De samtalsledare som syntes lyckas bäst var de som dels visade ett genuint intresse av andras lärande, dels gav intryck av att komma väl förberedda, väl anförtrogna med den aktuella texten och dess relevans för skolans verksamhet. Detta sammantaget bidrog till att man ofta lyckades med att bearbeta modulernas budskap och innehåll på ett effektivt sätt. Intervjusvaren och observationerna i stort visade också på ett positivt kommunikationsmönster lärare emellan, samt mellan lärare och handledare. Några lärare uttryckte också att innehållet blev allt lättare att ta till sig under kompetensutvecklingsinsatsens gång. Även om det i intervjuutdraget som följer framhålls att det är själva texterna som konkretiseras allteftersom, kan det finnas en annan och kanske minst lika rimlig förklaring till den här respondentens ökade förståelse, nämligen ett resultat av det kollegiala lärandet:

Texterna har blivit bättre och bättre, lättare att ta till sig. De första var abstrakta, de senare mera konkreta. Begreppen kommer tillbaka. (F11)

Beträffande filmerna, har endast enstaka sådana varit aktuella i de moduler som var föremål för skolbesöken. Generellt upplevdes filmerna främst vara riktade mot högre årskurser, där innehållet sågs svårt att applicera till yngre elever. Det framfördes även önskemål om en större tydlighet kring hur t.ex. utmanande beteenden skulle kunna hanteras i klassrummet:

Filmerna har ju bara handlat om äldre barn, och vi har ju yngre barn här... och så skulle man velat se lite nyanser, för där sitter dom (alltså eleverna i filmerna) ju jättesnällt. Alltså man skulle vilja ha dom här 'stökpellarna', alltså hur hanterar man det? (F15)

I Skolverkets film får man intrycket att det är enkelt. Det går inte att prata fram lösningar på allt. Det handlar ju om elever i stora svårigheter. Att bara pröva en gång räcker inte. (O29)

Enligt lärarna är flera av exempelfilmerna dessutom hämtade från länder där förutsättningarna kan se annorlunda ut än i svenska skolor. Det uppgavs vara "tillrättalagt" i filmerna på ett sätt som i stort saknade relevans för den egna praktiken. Det saknades även tydlig bakgrundsinformation kring t.ex. vad som i filmerna definierades som "mindre grupper" och att detta försvårade möjligheten att uppfatta hela sammanhanget:

Filmerna känns inte relevanta utifrån svenska förhållanden. Många filmer var från skolor i USA med väldigt få elever i grupperna och mer resurser som inte finns i den svenska skolan... (F7)

Från deltagare vid sameskola framkom synpunkter på att de specifika utmaningar som den aktuella elevgruppen kunde möta, exempelvis då modersmålet är ett minoritets-språk, bör detta tas hänsyn till i samband med utveckling av modulerna. Här önskades att ”det finns en modul med ett samiskt perspektiv” (F10).

Beskrivningen ovan kan sägas få stöd också i rent kvantitativa termer. Vid efter-mätningens adderade frågor ansåg drygt 70 % av respondenterna att modultexterna i relativt hög grad varit användbara som underlag vid handledningssamtalen. Bland de respondenter som tagit del av modulernas filmer, uppgav drygt 60 % att de i relativt hög grad funnit filmerna användbara vid handledningssamtalen. Medelvärdena för de båda frågorna var i tur och ordning, 5,05 respektive 4,68 på den sjugradiga Likertskalan. Beträffande överförbarheten till den dagliga praktiken redovisas i båda fallen lägre medelvärden, 4,73 respektive 4,33 (tabell 3).

Tabell 3 Lärares svar i relation till SFL:s innehåll.

Fråga	Svar (N)	Mycket låg grad ————— Mycket hög grad							Me- del- värde
		1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	6 (%)	7 (%)	
37 I vilken grad har modultexterna varit användbara som underlag vid handledningssamtalen?	1973	1,4	4,6	8,5	13,8	28,6	31,8	11,4	5,05
38 I vilken grad har modultexternas innehåll varit överförbara till din dagliga lärarpraktik?	1973	2,0	6,9	10,8	13,8	36,9	22,6	7,0	4,73
39 I vilken grad har modulernas filminslag varit användbara som underlag vid handledningssamtalen?	1973	2,7	8,6	9,3	17,1	30,4	23,6	8,4	4,68
40 I vilken grad har innehållet i modulernas filminslag varit överförbara till din dagliga lärarpraktik?	1973	4,1	11,8	10,9	18,6	33,9	16,0	4,8	4,33

Sammantaget uppgav lärarna i enkätsvaren att de i stora drag var nöjda med texterna som underlag till samtalen. Däremot var man mer kritisk till vissa innehållsliga delar av textmaterialet, vilket framkom också vid skolbesöken. Beträffande filmerna, i de fall sådana förekom, förhöll det sig på ungefär samma sätt. Den huvudsakliga kritiken mot filmerna kretsade kring bristen på anpassning och relevans för lärarnas dagliga undervisningspraktik.

## 5.2 Modulernas upplägg och form

Upplägget av modulerna bygger på att lärarna först tar del av de aktuella texterna och filmerna. Därefter diskuterar man i handledningsgruppen undervisningssituationer, specialpedagogiska frågor, lyfter fram utmaningar och möjligheter, reflekterar över sin undervisning samt ger och får återkoppling på det som genomförts. Modulerna innehåller även stöd för gemensam planering och uppföljning.

Gemensamt för alla skolor som besöktes var att de höll det föreskrivna tempot om en modul per termin respektive två veckors tid till varje moduldel. I övrigt framträdde en variation i hur de besökta skolorna hade valt att organisera upplägget av kompetensutvecklingsinsatsen.

De flesta skolor följde Skolverkets förslag enligt ordningsgången A-B-C-D och grupperna träffades en gång i veckan, medan ett antal av de besökta skolorna hade organiserat arbetet lite annorlunda genom att träffarna där skedde varannan vecka – i gengäld ägnas träffarna längre tid. Moment D och B hade i detta upplägg slagits samman till ett tillfälle dvs. allt började med den gemensamma uppföljningen (moment D) som utgick från lärarlagens reflektioner och anteckningar från moment C (arbetsuppgiften). Därefter följde moment B där det inlästa materialet (moment A) för nästa moduldel diskuterades. Utifrån de observationer som gjordes, gav det alternativa upplägget intryck av att vara intensivt pga. att två delar i modulen behandlades vid ett och samma tillfälle, dvs. D-momentet från en tidigare del och B-momentet från den nya delen. Detta upplägg hade enligt rektorerna främst valts av organisatoriska skäl, t.ex. där det varit flera mindre skolenheter som har samarbetat:

Vi följer inte Skolverkets modell utan träffas varannan vecka... längre pass. Vi börjar med fika, sen D-momentet från t.ex. del 2, sen B-momentet i del 3. (F14)

Många av deltagarna ansåg att tempot i SFL var högt uppdrivet i jämförelse med exempelvis Läslýftet och Matematiklyftet, som många tidigare hade deltagit i. Lärarna ansåg vidare att det kunde vara svårt att hinna med och väva in aktiviteterna i det man redan höll på med i klassen. Samtidigt kunde det tilläggas, och ibland från samma håll, att det specialpedagogiska innehållet var sådant att det går att applicera i varje klass, oavsett vilket ämne man håller på med.

Data från såväl fokusgruppintervjuer som observationer visade att upplägget av SFL i stort hade upplevts positivt och hanterbart. Upplevelsen av de olika delarna varierade dock från skolform till skolform, stadium till stadium och även från modul till modul. I de fall kritiska röster framfördes syntes själva materialet, dvs. modulernas texter och filmer haft stor betydelse. Vissa begreppstunga delar, menade flera lärare, krävde mer bearbetning och diskussion, vilket inte alltid rymdes inom den tidsplanering som gjorts.

Majoriteten av handledarna angav i sina enkätsvar att lärarna kommit väl förberedda till handledningsträffarna, såtillvida att de hade läst texterna och genomfört de planerade undervisningsaktiviteterna. Några hade gjort egna anteckningar och hade med sig frågor och reflektioner, andra hade bara läst texten. Vad gäller undervisningsaktiviteterna, så hade de som oftast genomförts, men i vissa fall inte:

Alla har läst och sett filmerna. Ibland lyckas man inte genomföra uppgifterna för att man finner det stressigt och inte passar i sin undervisning för tillfället. Vi har även valt ut de

lärare som ”ansvarar” att genomföra uppgifterna så vi vet att minst två gör det och sedan roterar vi i gruppen. Bra diskussioner kring detta. (H28)

Tidsfaktorn var ett återkommande tema och lyftes inte bara vid fokusgruppintervjuer och handledningssamtal utan också från handledare och rektorer i sina respektive enkätsvar. Arbetstempot upplevdes på många håll som lite för intensivt där man inte riktigt hann med att smälta eller ta till sig innehållet. Flera deltagare uttryckte att det hade varit önskvärt att inte gå så snabbt fram innan man fått mer tid att pröva nya uppgifter och arbetsformer i klassrummet:

Tiden är för kort mellan varje ny del. Det är svårt att få uppgifterna att hinna sätta sig i klassrummet innan man ska övergå till nästa. (F6)

Vi följer Skolverkets mall. Det är tätt mellan träffarna. Och uppgifterna är ju så att, Oj, nu stämde dom inte in med det man planerat i den övriga undervisningen. Då blir det liksom så att man får pressa in detta nästan – och den ordinarie undervisningen får flytta ett steg åt sidan. (F15)

Bilden av att upplägget i stort hade upplevts positivt och hanterbart bekräftades i huvudsak via enkätsvaren. Ca 75 % av respondenterna skattade upplägget på den övre delen (värdena 5, 6 och 7) av skalan, med ett samlat medelvärde på 5,20. Medelvärdet vad gäller det *tidsmässiga* upplägget (fråga nr 42) nådde emellertid inte lika högt (4,67), vilket å ena sidan kan sägas styrka den bild som synliggjordes under skolbesöken. Noteras bör att de tre nedre värdena (1, 2 eller 3) samlar hela 23,9 % av lärarsvaren – ett lägstavärde på de adderade frågorna som bara överträffas av modulfilmernas användbarhet (fråga nr 40, 26,8 %) och skolledningens delaktighet (fråga nr 54, 38,8 %). Å andra sidan hamnar alltså de flesta av lärarsvaren på något av de tre övre värdena, då 62 % av lärarna angav något av värdena 5, 6 eller 7 på fråga nr 42.

Vidare skattade respondenterna sin egen insats av att läsa texter, se aktuella filmer, deltagande i handledningssamtalen samt genomförande av undervisningsaktiviteter över lag på den högre delen av den fyrgradiga skalan. Lägst medelvärde konstateras, inte helt oväntat utifrån erfarenheter gjorda vid skolbesöken, för i vilken grad man har genomfört undervisningsaktiviteterna (tabell 4).

Tabell 4 Lärares svar i relation till SFL:s upplägg och form.

Fråga	Svar (N)	Mycket låg grad ————— Mycket hög grad								Medelvärde
		1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	6 (%)	7 (%)		
41 I vilken grad har modulararbetets upplägg fungerat (dvs. moment A-D)?	1973	1,3	3,5	7,1	12,7	26,1	35,5	13,7	5,20	
42 I vilken grad har modulararbetets tidsmässiga upplägg fungerat (dvs. moment A-D)?	1973	3,3	8,7	11,9	14,5	26,6	25,2	9,8	4,67	

*Aldrig ————— Varje gång*

	Svar (N)	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)				
43.1 I vilken grad har du läst texterna?	1973	0,5	3,4	22,1	73,9	-	-	-	3,70
43.2 I vilken grad har du sett filmerna?	1973	1,8	8,5	25,1	64,6	-	-	-	3,53
43.3 I vilken grad har du deltagit i handledningssamtalen?	1973	1,0	2,0	35,7	61,3	-	-	-	3,57
43.4 I vilken grad har du genomfört undervisningsaktiviteter med eleverna?	1973	1,3	12,0	44,9	41,9	-	-	-	3,27

Sammantaget visade alltså enkätsvaren att upplägget i stort bedömdes som mycket positivt, medan det tidsmässiga upplägget skattades lägre vilket också erfors vid skolbesökens intervjuer. Kvalitativa och kvantitativa data syns också förenliga beträffande lärarnas förberedelser inför handledningssamtalen, likaså vad gäller i vilken grad man genomfört undervisningsaktiviteterna.

### 5.3 Modularbetet och kollegialt lärande

Hela arbetet med modulerna upplevdes av de flesta som mycket gynnande för inte bara den egna utvecklingen, utan kanske än mer hela skolans utveckling. Många av de deltagande lärarna talade om hur det kollegiala samspelet stimulerade och skapade utrymme för professionalitet, till följd av de pedagogiska verktyg som ofta genererades vid själva samtalen:

Man utvecklar förhållningssätt och relationskompetens genom att kontinuerlig samtala med andra, en förutsättning för att lyckas i arbetet med specialpedagogiska insatser. (F27)

Samtalen och samsynen är det bästa, och att kontinuiteten finns där... alla kommer till tals, alla lärare kan bidra. (F12)

De observerade handledningssamtalen präglades av stort engagemang och entusiasm, vilket tillsammans med djupare reflektioner och respekt för varandras synpunkter kunde förstås som en bra grund för kollegialt lärande. Det kollegiala lärandet blev framför allt framträdande vid moment D, där den genomförda uppgiften diskuterades. I samband med att erfarenheter delades och diskuterades, lyftes också fördjupande och förtydligande frågor kollegor emellan och nya infallsvinklar framkom. Vid handledningssamtalen diskuterades både utmaningar och lyckade lösningar. Från många håll betonades också vikten av att utveckla ett gemensamt och skolövergripande språk:

Kollegialt lärande, bra diskussioner, övergripande samtal. Det har utvecklats ett gemensamt språk. (F11)

Handledarrollen var här betydelsefull. Även om en del observerade handledare kunde behöva ytterligare utveckling av sin handledarroll, ledde de flesta av dem samtalet på ett strukturerat sätt genom att ställa fördjupande och utmanande frågor. Detta i sin tur ledde ofta till att samtalen hamnade på en ny nivå och engagemanget tog ny fart:

Denna insats är mycket bra och enkel. Vår handledare är väldigt drivande och har stort mandat i hela området. Han har dessutom kompetens att undervisa från årskurs ett till nio. Tack vare handledaren hoppas vi satsningarna ska leva länge i olika former. (F22)

På vissa skolor och som en del av kompetensutvecklingen besökte lärarna varandras klasser för undervisningsobservation och erfarenhetsutbyte. Många av de besökta skolorna hade redan förut öppna dörrar mellan korridorer och klassrum för att öka möjligheterna till samarbete och för att kunna gå in till varandra och göra observationer. Flera lärare berättade om att det kollegiala utbytet och samarbetet hade blivit än större i samband med SFL. Särskilt vanligt var detta på de lägre stadierna, dvs. årskurs 1-3:

Efter detta har vi börjat att göra fler gemensamma insatser på skolan. Det har gynnat samarbetet. (F10)

Vid fokusgruppintervjuerna framkom en del förslag på hur det kollegiala lärandet ytterligare skulle kunna utvecklas, t.ex. att kunna besöka andra skolor och på det sättet få in nya infallsvinklar på hur man kan arbeta inkluderande med elever i behov av stöd. Att samarbeta med kollegor på den egna skolan beskrevs som positivt, men eftersom de organisatoriska förutsättningarna på den egna skolan formar hur man arbetar, beskrev respondenterna en risk för att man inte är öppen inför andra möjligheter:

Önskat att man hade kunnat besöka andra skolor, helst på andra orter för att få andra perspektiv. Man blir lätt hemmablind. (F7)

Beträffande de undervisningsaktiviteter som SFL-insatsen inbegriper var lärarnas kommentarer i huvudsak goda. Att tillsammans planera och utföra samma eller liknande uppgifter i klassrummet med sina elever beskrevs i positiva ordalag från snart sagt alla håll. Från många håll påtalades dock en brist i att tempot var för högt uppdrivet, då en ny uppgift skulle planeras och införas under varje ny del i modulen. Några lärare beskrev också en stress inför att planera samt utföra uppgiften, vilket knappast kan ses som gynnsamt för vare sig elevers eller lärares lärande. Det talades vidare om en risk i att pressen på att genomföra uppgiften på kort tid kom att bli det som stod i fokus, på bekostnad av att ämnet i uppgiften inte blev tillräckligt diskuterad och problematiserad kollegor emellan:

Fokus på uppgiften har tagit över det kollegiala lärandet. (F5)

Både handledare och lärare beskrev, att det var en klar fördel och generellt fungerade allra bäst när uppgiften hade kunnat implementeras direkt i den redan planerade lektionen/aktiviteten. I dessa fall blev uppgiften till en naturlig del i ett redan befintligt moment, som därigenom oftare än annars ledde till en konkret utveckling och anpassning av undervisningen. Sådana pedagogiska ”effektiviseringsvinster” torde också kunna lösa mycket av frågan beträffande den tidsmässiga problematiken, som ovan angetts:

... när innehållet i kursen stämmer väl överens med innehållet i de redan planerade lektionerna och att lektionerna inte behöver planeras om helt utifrån uppgiften. (H6)

Som en direkt konsekvens av detta framkom önskemål från lärare vid intervjuerna att få större frihet att formulera undervisningsuppgifter själva, utifrån sina egna behov på skolan. Detta eftersom just det konkreta och praktiska från den egna verksamheten, var det som många tagit med sig som ett värdefullt bidrag till de kollegiala samtalen

under handledningen. I detta innefattades såväl pedagogiska verktyg som gemensamma förhållningssätt:

Det vi lär av varandra är främst konkret och praktiskt. (F19)

Då vi möter elever med olika modersmål får vi ett gemensamt förhållningssätt genom att diskutera och delta i SFL. (F8)

Rektorer och handledare å sin sida var i sina svar huvudsakligen eniga vad gällde betydelsen av att koppla fortbildningen till den egna praktiken. Att dela med sig av konkreta erfarenheter och arbetssätt sågs som särskilt värdefullt. Att lärare sinsemellan ge varandra respons vid diskussionerna under insatsens gång sågs också värdefullt. Många menade att SFL-arbetet därvid kunde leda till utveckling av nya arbetsformer och nya perspektiv på pedagogiska insatser, vilket i sin tur kunde sprida sig som ringar på vattnet till annan personal på skolan, även till dem som kanske inte deltar i SFL:

Jag tycker att vi har bra pedagogiska diskussioner och lärarna delar med sig av tips och idéer till varandra, t.ex. bra sätt att utvärdera. (H9)

Kollegialt lärande och utbyte på riktigt. Utveckling sker i klassrummet vad gäller pedagogik och ledarskap. (R24)

Hållbarheten och effekten av SFL sågs som en angelägen fråga på alla håll, dvs. från såväl rektorers håll som från deltagande handledare och lärare. Vissa lärare uttryckte att det i samband med kompetensutvecklingen/handledningen i SFL hade det skett många intressanta saker i klassrummet, också efter det att de direkta samtalen och undervisningsaktiviteterna hade ägt rum. Från många håll uttrycktes emellertid en osäkerhet huruvida det strukturerade arbete som påbörjats skulle komma att bli bestående mer långsiktigt, dvs. när arbetet gått tillbaka till det vanliga, rutinbaserade. Förhoppningen hos många av deltagarna var att kunna fortsätta arbeta på ett varierande, innovativt och inkluderande sätt – också i framtiden. Här lyftes särskilt de organisatoriska förutsättningarnas betydelse för en fortsatt utveckling och hållbar kvalitet:

För att lyckas långsiktigt måste ledningen avsätta tillräckligt med tid och skapa utrymme och frirum, som tar emot och sorterar bort annat som faller över oss. (F22)

Även om det inte rapporterades om så stora avtryck ännu så länge av insatsen, framkom från några rektorer att det likväl redan nu gick att se vissa förändringar. Exempel på detta var att arbetslagen diskuterade och reflekterade mer kring sin undervisning, att det som tidigare setts som extra anpassningar hade ”normaliserats” samt att ansökningar till elevhälsoteamen (EHT) hade förändrats. Några lärare trodde att elevhälsoteamens roll kunde komma att förändras efter det att specialpedagogiken blivit en större del och på så sätt vidgat den allmänna pedagogiken:

Ansökningar till EHT är proffsigare formulerade – beslut om ev åtgärd tidigare. Dessutom färre anmälningar – mer utrymme för förebyggande arbete. (R7)

...en tendens att EHT's roll minskar. (F2)

Efter-mätningens enkätrespondenter skattade SFL-arbetets effekter på och samband med det kollegiala lärandet relativt eller rentav mycket högt. Samtliga medelvärden i den frågedel som berörde SFL-insatsen i relation till kollegialt lärande hamnade över 5,0 på den sjugradiga Likertskalan. Allra högst medelvärde (hela 6,26) noterades på frågan om själva samtals klimat, trygghet och öppenhet. Att samtalsklimatet vid



handledningssamtalen skattades särskilt högt bekräftar den bild som uppmärksammades vid såväl observationer som intervjuer. Vidare framgick av efter-mätningen att de flesta respondenterna också var nöjda med den handledarstyrda struktur och planering som kännetecknade de kollegiala samtalen (tabell 5).

Tabell 5 Lärares svar på SFL-insatsen i relation till kollegialt lärande.

Fråga	Svar (N)	<i>Mycket låg grad</i> ————— <i>Mycket hög grad</i>							Me- del- värde
		1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	6 (%)	7 (%)	
44 I vilken grad har kompetensutvecklingsinsatsen bidragit till ett utvecklande lärande kollegor emellan?	1973	1,5	4,2	5,7	10,2	32,7	33,6	12,0	5,17
45 I vilken grad har kompetensutvecklingsinsatsen utvecklat en större pedagogisk samsyn skolans kollegor emellan?	1973	2,1	3,8	6,5	12,0	33,4	33,0	9,3	5,07
46 I vilken grad har det kollegiala lärandet utvecklat din lärarroll?	1973	2,7	5,1	5,1	9,8	37,7	30,5	9,2	5,03
47.1 I vilken grad har de kollegiala samtalen kännetecknats av en god struktur och planering?	1973	0,9	2,2	3,6	8,0	18,9	38,4	28,0	5,69
47.2 I vilken grad har de kollegiala samtalen kännetecknats av ett tryggt samtalsklimat där alla fått komma till tals?	1973	0,8	1,0	1,9	3,0	9,9	27,7	55,7	6,26
47.3 I vilken grad har de kollegiala samtalen kännetecknats av samtal som har utmanat dina tankar?	1973	2,1	3,4	3,6	10,6	30,6	32,0	17,6	5,31
47.4 I vilken grad har de kollegiala samtalen kännetecknats av samtal som har utvecklat din pedagogiska förståelse?	1973	2,1	4,0	4,0	12,0	32,0	31,0	14,9	5,20
48 Handledningssamtalen i den form som de bedrevs är ett bra forum för kompetensutveckling.	1973	2,0	3,4	4,1	8,6	21,1	34,3	26,4	5,52

Sammantaget skattades SFL-insatsens effekter på det kollegiala lärandet klart högst i jämförelse med andra delområden i efter-mätningens adderade frågor. De kvantitativa resultaten från efter-mätningen stärkte således den bild som framkom vid skolbesökens observationer och intervjuer. Det särskilt höga medelvärdet på fråga 47.2 explicitgör inte bara att samtalen hållits i inkluderingens anda, utan och kanske än viktigare implicerar – för att inte säga bekräftar – lärarnas mer eller mindre grundmurade förtroende för sina respektive handledare.

## 5.4 Modulerna i relation till inkludering och specialpedagogik

De flesta lärare som deltog vid skolbesöken upplevde inte att attityderna kring (eller definitionerna av) inkludering hade förändrats nämnvärt under insatsens gång. De menade att deras skolor redan hade en grundsyn baserad på inkludering, dvs. delaktighet och tillgänglighet för alla elever. Lärarna uttryckte i stort att de var positivt inställda till inkludering, men att själva definitionen av vad inkludering är eller skulle kunna vara kan vara problematisk. En del beskrev att inkludering i och med SFL-insatsen blivit ett mer relativt begrepp, samt att inkludering på så sätt blivit individuellt villkorat, vilket först kan tyckas motsägelsefullt men där följande två intervjuutdrag syns fullt rimliga att förstå:

Inkludering betyder olika för olika elever, att vara inkluderad betyder inte att alla ska vara i samma klassrum. För vissa elever kan detta bli ett lidande. Vi är överens om detta. (F4)

Inkludering – vi har ifrågasatt begreppet. Vi tänker på det hela tiden... Lika är inte alltid rättvist. Eleverna är ofta duktiga på att förstå orättvisa. (F11)

En *genomtänkt* inkludering ansågs av lärarna vara nyckeln till framgång och en ökad förståelse för elever i behov av stöd. Vidare ansågs det vara viktigt att undvika oro och överraskningar och nya okända situationer i samband med att elever bytte arbetsuppgifter och miljö. Generellt uttryckte lärargrupperna att uppgifterna i SFL hade medvetandegjort dem om redan befintliga arbetssätt i en inkluderande anda. Samtidigt uttrycktes risker med att inkludering kunde tolkas som att alla skulle (eller måste) vara tillsammans i stora grupper. Flera menade att detta, för vissa barn och i vissa skolsituationer, kunde få motsatt effekt snarare än den avsedda.

Bra att diskutera detta när man sitter i grupp – vi får olika perspektiv och i och med SFL har det blivit tydligare att inkludering är ett flytande begrepp som lätt kan övergå till exkludering. (F2)

Sen är det som vi säger olika barn, en del är väldigt svåra... att inkludera – hur man än gör. Det är nästan så att de far illa av det. Ja, faktiskt. (F15)

De flesta informanter menade att i skolan ingår alla elever med all sin individuella variation, och att skolans huvudsakliga uppgift såväl som grundsyn är att möta alla elevers behov och att stödja dem att nå sina optimala nivåer. Lärarna nämnde också betydelsen av kontinuerlig omprövning av didaktik, pedagogik och organisation. Några menade att de hade olika uppfattningar om inkludering, men att detta inte behövde vara en nackdel. De beskrev att samtalen om inkludering hade lett till en tankeställare. Dessutom menade flera att både synen på och innebörden av inkludering förändras i takt med ständigt pågående omorganisation och nya utmaningar bl. a. utifrån förändringar i samhället. Flera efterlyste en finslipning av resonemangen om inkludering för att kunna se dem ur olika synvinklar:

Vi har diskuterat en hel del och att det finns olika former för inkludering. Olika för olika elever och situationer... Vi pratar om delaktighet. (F5)

Genom att inkludera en elev i klassrummet som genom sina svårigheter får negativa reaktioner kan leda till att de övriga i klassen exkluderas – får stå åt sidan med sina behov. (F6)

Även om SFL-insatsen mestadels utmanade och problematiserade många av de redan invanda skolrutinerna, kunde den också tvärtom bidra till att bekräfta och stärka tilltron till sådant som redan gjordes. De kollegiala samtalen hjälpte till att synliggöra och bredda förståelsen för det pedagogiska arbetet som redan gjordes – men på ett djupare plan eller en högre nivå. Det som förut sågs som extra anpassningar för några enskilda elever kunde också ses som omfattande alla, dvs. det som var anpassat och sågs bra för en elev kunde förstås också vara bra för en annan:

Planerade anpassningar blir till slut ingen anpassning när man gör det för alla elever, t.ex. känselbollar, bildstöd m.m. Det blir tidssparande då det redan finns för alla. (F2)

Vi synliggör arbete som redan pågår och lyfter detta till en annan nivå. (F1)

Spec.tänket är med hela vägen. (F11)

En allmän observation i samband med besöken i skolorna var att de lärare som hade många elever i behov av stöd i sina klasser och som redan arbetade medvetet kring detta, uttryckte kanske en än större motivation till deltagandet i kompetensutvecklingsinsatsen som helhet. Förändringar i verksamheten – ofta närmast nödvändiga sådana – hade således genomförts redan innan SFL, både lokalmässigt och pedagogiskt/didaktiskt, t.ex. utifrån ett ökat antal elever med olika modersmål, elever med olika funktionsnedsättningar etc.:

Mycket hade hänt redan innan, t ex att basutrusta alla klassrum med skärmar mm, högre personaltäthet och genomtänkt inomhusmiljö. (F9)

Då vi möter många elever med olika modersmål får vi ett mer gemensamt förhållnings-sätt genom att diskutera och delta i SFL-insatsen. (F8)

Vid fokusgruppintervjuerna uttalades vidare en del skeptiska röster kring att specialpedagogiska insatser, dvs. att kunna möta alla elevers olika behov, förväntades bli alla lärares ansvar i högre omfattning än tidigare. Att specialpedagogers och speciallärares roller förväntades bli allt mindre i det direkta arbetet kring elever i behov av stöd, fick inte betyda att de enskilda klasslärarna lämnades helt ensamma med detta. En oro uttrycktes från vissa klasslärare för en ökad arbetsbelastning och att man därmed riskerade få mindre tid för övriga elever. Man ansåg vidare att inkludering inte bara genererar behov av utan därför också förutsätter mer personalresurser i klassrummet:

Det krävs mer och mer av oss lärare att möta alla elevers behov. Var finns speciallärarna? (F3)

Utan överdrift kan sägas att konsensus rådde bland de deltagande lärarna, nämligen att skolans huvuduppdrag var och är att skapa möjligheter för alla elever att lära sig och omfattas genom inkluderande arbetsformer – men att dessa arbetsformer kan och måste variera. Vid observationerna noterades att lärargrupperna diskuterade inkludering i relation till specialpedagogiska aktiviteter både utifrån texterna och utifrån sina egna erfarenheter. Detta i sin tur talade för att lärarna hela tiden brottades med begreppet inkludering i en verklig och autentisk situation och på så sätt lyfte fram komplexiteten i arbetet med olika elevers behov. Lärarnas totala syn kan sammanfattas med att skolan måste uppmärksamma alla elever i behov av stöd (där orsaken till behoven kan variera), likaså att alla är i samma miljö som övriga elever, med så få begränsningar som möjligt, samtidigt som olika valmöjligheter måste finnas. Lärarna uttryckte en medvetenhet om att inkludering handlar om att skolan behöver utveckla både sin organisation

och den pedagogiska vardagen i klassrummet. Och nyckeln till detta helhetsgrepp syns vara samarbete kollegor emellan:

Det blir mer och mer uppenbart att inkludering handlar om hur man samarbetar. (F6)

Vid efter-mätningen uppgav ca 70 % av respondenterna att deras kunskap om elevers olika behov, samt förmåga att bemöta dessa hade ökat i relativt hög grad. Samma siffror 70 % av respondenterna ansåg dessutom att förståelsen om inkludering hade fördjupats i relativt hög grad under kompetensutvecklingsinsatsens gång (tabell 6).

Tabell 6 Lärares erfarenheter av SFL i relation till inkludering och specialpedagogik.

Fråga	Svar (N)	Mycket låg grad ————— Mycket hög grad							Medel- värde
		1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	6 (%)	7 (%)	
49 Min förståelse om inkludering har fördjupats under insatsens gång	1973	3,6	4,9	4,9	15,9	33,2	28,0	9,4	4,92
50 Min kunskap om elevers olika behov har utvecklats under insatsens gång	1973	4,0	6,0	4,4	15,5	35,2	26,6	8,3	4,85
51 Min förmåga att möta elevers olika behov har utvecklats under insatsens gång	1973	3,7	5,9	4,3	13,6	39,2	25,6	7,7	4,86
52 Min kunskap om specialpedagogik har utvecklats under insatsens gång	1973	3,7	5,8	5,0	13,4	34,6	27,9	9,6	4,91

Sammantaget gavs en väldigt entydig bild beträffande efter-mätningens fyra frågor om inkludering och specialpedagogik, medelvärdena var jämbördiga, spridningen likaså. 70 % av respondenterna hamnade på något av skattningsvärdena 5, 6 eller 7. Bilden är dock inte lika entydig hur detta ska förstås i relation till de kvalitativa resultaten, så som de har framskrivits ovan. En inte helt orimlig tolkning kan vara att den ökade kunskapen om och förståelsen av inkludering huvudsakligen omfattar insikten om dess komplexitet.

## 5.5 Organisatoriska förutsättningar för SFL

Lärares erfarenheter av kompetensutvecklingsinsatsens organisatoriska förutsättningar inhämtades huvudsakligen från fokusgruppintervjuerna, medan handledarnas och rektorernas beskrivningar utgick från respektive grupps besvarade öppna enkäter.

### 5.5.1 Lärares upplevelser

Även om lärarna vid skolbesöken var positiva i stort vad gäller deltagandet i SFL, framkom en variation vad gällde de organisatoriska förutsättningarna såväl på individ- som gruppnivå. Rektorererna sågs av många som ett genomgående som ett organisatoriskt stöd för SFL-arbetet, även om de sällan aktivt deltog. Vanligast var att det gavs utrymme i tjänsten för inläsning av modulernas texter, en timma/moduldel, vilket som regel justerades genom motsvarande tid i form av kompensationsledighet. På andra skolor var det mer otydligt för lärarna om det överhuvudtaget utgick någon tid för detta, eller om det omfattades av den s.k. förtroendearbetstiden. Beträffande själva handledningssamtalen hade många skolor lagt tiden för SFL på ordinarie planeringstid eller annan mötestid, vilket gjorde att många tyckte att SFL-arbetet olyckligt inkräktade på annat arbete:

Vi får använda vår planeringstid. Det tar mycket tid från annat. Vi får jobba mycket mer nu och det har varit tufft. Vi hinner sällan träffas förutom vid HL-träffarna. (F5)

Vi får ingen egentlig kompensation för SFL. Läsningen sker på förtroendetid istället för arbetstid... hellre läsning på arbetstid. (F12)

På andra skolor hade det specifikt avsatts tid för kompetensutvecklingsinsatsen varje vecka. Tid för SFL hade alltså lagts in utöver andra gemensamma möten och planeringstider, vilket förstås markant skiljer sig från exemplen ovan:

Vi har avsatt tid i ”Pedagogiskt forum” som är specifikt avsatt tid som inte påverkar planerings- eller annan mötestid. (F8)

Flera av de som inte hade specifikt avsatt tid till SFL sade i relation till de organisatoriska förutsättningarna att det upplevdes som en stressfaktor, inte minst då annat ibland fick stå åt sidan, t.ex. planeringstiden eller annan samverkan. Några tyckte dessutom att informationen och organisationen inte hade varit tillräckligt tydlig vad gällde tidsfrågan och SFL.

Vi får ingen specifik tid för detta. Vid andra lyft har vi fått lästid inlagd – inte här. Det är otydligt med tidsfrågan. Det är högt tempo som blir ett stressmoment. (F4)

Det tar mycket tid från annat. Man blir stressad. (F10)

I en del av intervjuerna framkom önskemål om att fler yrkesgrupper borde inkluderas i SFL-arbetet. Många ifrågasatte t.ex. hur den pedagogiska personalen på exempelvis fritidshemmet inte omfattades av de statsbidrag som gavs. Skolorna hade hanterat detta på olika sätt. Ibland kunde andra yrkeskategorier likväl delta på skolans egna initiativ, men utan statsbidrag. Att yrkesgrupper såsom lärare på fritidshem, modersmåls-lärare, förskoleklasslärare m.fl. inte var inräknade i Skolverkets insats från början upplevdes inte bara som exkluderande, utan också missgynnande för samarbetet olika yrkesgrupper emellan:

Vi tycker att alla lärarkategorier på skolan ska delta på samma villkor, tex fritidspersonal. (F4)

Det vore positivt om modersmålslärarna var med. (F8)

Enkätsvaren visade att majoriteten av respondenterna i stort var nöjda med de organisatoriska förutsättningar som skolläningen hade gett. Nästintill 75 % av de svarande lärarna angav något av skattningsvärdena 5, 6 eller 7, med ett totalt medelvärde på 5,18.

Svaren på frågan om skolledningens grad av delaktighet i SFL hamnade emellertid på blygsamma 3,90 i medelvärde och, värt att uppmärksamma, visade på en mycket stor spridning. Allra tydligast illustreras spridningen vad gäller yttervärdenas 13,8 % i mycket låg grad respektive 7,6 % i mycket hög grad (tabell 7).

Tabell 7 Lärares erfarenheter av SFL:s organisatoriska förutsättningar.

Fråga	Svar (N)	<i>Mycket låg grad</i> ————— <i>Mycket hög grad</i>							Medel- värde
		1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	6 (%)	7 (%)	
53 I vilken grad har skolledningen skapat utrymme i tjänsten för kompetens-utvecklingen?	1973	2,6	7,1	7,3	8,9	23,1	29,2	21,8	5,18
54 I vilken grad har skolledningen varit delaktig i kompetensutvecklings-insatsen?	1973	13,8	17,2	7,8	17,2	22,1	14,2	7,6	3,90

Sammantaget konstaterades också här en relativt god samstämmighet mellan skolbesökens intervju svar och efter-mätningens enkät svar. Skolbesökens bild, av att huvuddelen av de deltagande lärarna på det hela taget sågs vara nöjda med de organisatoriska och tidsmässiga förutsättningar som gavs för SFL-insatsens deltagare, bekräftades alltså också i kvantitativa termer. Beträffande frågan om lärarnas uppfattningar om skolledningens delaktighet i kompetensutvecklingsinsatsen, var olikheterna som allra störst. Mest noterbart här är att så mycket som dryga 30 % av lärarna angav något av de lägsta värdena 1 eller 2 på denna fråga.

### 5.5.2 Handledares upplevelser

Av de trettio skolor som besöktes besvarades handledarenkäten vid tjugonio skolor. På en skola bevarades enkäten av samtliga tre i SFL-insatsen deltagande handledare, på en annan skola besvarades enkäten av två handledare. Det innebar att totalt 32 handledare besvarade enkäten, vilka fördelade sig enligt följande: 16 specialpedagoger (en av dessa hade även speciallärarexamen), 3 speciallärare, 6 förstelärare samt 7 övriga lärare.

De flesta av handledarna hade genomfört handledarutbildningen inom ramen för SFL. Några få hade getts handledarutbildning i kommunens regi, medan ytterligare några inte hade fått/getts någon handledarutbildning alls. Inte alldeles oväntat, givet det kvalitativa urvals förfarandet (se bilaga 1), var Göteborgs universitet överrepresenterade bland lärosätena beträffande handledarutbildningen. Så många som tolv handledare uppgav att handledarutbildningen skett vid Göteborgs universitet, andra exempel på lärosäten som uppgavs var Jönköping, Karlstad, Kristianstad, Luleå och Växjö.

Det stora flertalet av respondenterna hade tillfrågats av sin rektor om att bli handledare inom SFL, men några hade också på eget initiativ anmält sitt intresse i samband med att information om kompetensutvecklingsinsatsen presenterades på skolan. Några beskrev också att handledning var en sådan naturlig del i deras ordinarie uppdrag som

specialpedagoger eller förstelärare på skolan, att det i den meningen inte var något egentligt val.

Handledarna hade i stort liknande upplevelser som lärargrupperna gällande de organisatoriska förutsättningarna som gavs relativt kompetensutvecklingsinsatsen. En tydlig struktur och ordningsgång för handledningsträffarna upprättades av de flesta av respondenterna redan i terminens början. De flesta av de tillfrågade handledarna beskrev också att de fått en nedsättning i tjänsten på motsvarande 10 % per handledningsgrupp. De som hade fler än en grupp hade därför oftast 20 % nedsättning i sin ordinarie tjänst.

Jag får ersättning i relation till den tid som uppdraget kräver (motsvarar ca 10 % i tjänsten). (H6)

Det framkom hos några handledare vissa svårigheter med att organisera på plats så att den avsatta tiden verkligen kunde användas på ett konstruktivt sätt. En del av handledarna hade sin hela tjänst förlagd på samma skola, medan andra kunde ha övrigt arbete förlagt på andra skolor. Det senare i sin tur inbegrep extra restid, vilket kanske inte alltid fanns med i den ursprungliga planeringen eller tidsstämningen:

På papperet är förutsättningarna goda, i praktiken lite svårt att hinna med under avsatt tid. Som specialpedagog är det en prioriteringsfråga. (H25)

Någon eller några gavs dock ingen extra tid alls för SFL, av allt att döma tvärtom de direktiv som anges beträffande statsbidrag för SFL-deltagandet – försåvitt sådant har sökts får man väl tillägga. Hursomhelst lätt att förstå handledarens frustration i det citat som följer, när SFL-deltagandet direkt konkurrerar med det verkliga elevarbetet i klassrummet: .

Ingen nedsättning i tid. Stressigt då utbildningen ligger på samma dagar varje gång vilket innebär att samma klass då blir ”drabbad” av min frånvaro. (H7)

Några av handledarna underströk också vikten av att alla yrkeskategorier skulle få ta del av SFL och handledde därför ytterligare grupper utan extra tid eller ersättning. I första hand talades det då om olika lärarkategorier på skolans fritidshem och förskoleklasser. Allt gjordes för att gynna samarbetet de olika lärarkategorierna emellan, och förstås i slutändan eleverna:

... jag tyckte att det var så viktigt att personal får ta del av SFL, då det handlar om förhållningssätt och bemötande och det är viktigt att vi har ett enat sådant. Min upplevelse så här långt är att jag använder mer än 4,5 h (10 %)/vecka för förberedelse, dokumentation av träffarna som vi har varje vecka och tid för resande till och från handledningsträffarna på universitetet. Detta innebär att jag tar tid från andra arbetsuppgifter istället för att få tiden att räcka. (H11)

De flesta av handledarna valde att följa den struktur som rekommenderades i Skolverkets lärportal. Som angavs under avsnittet om modulernas upplägg och form ovan (rubrik 4.2) kunde man av organisatoriska skäl välja att slå ihop momenten D och B till ett och samma tillfälle, genom att bara träffas varannan vecka. Tidsplanen för de olika momenten i SFL hade, enligt handledarnas enkätsvar, i princip kunnat hållas planenligt. Men detta speglade kanske mer en lydnad och disciplin till att hålla jämna steg med det som många beskrev som det högt uppskrivade tempot än en väl avpassad planering. Tiden upplevdes överlag som knapp och det fanns inga marginaler att kunna

gå tillbaka och repetera vid själva handledningen om någon lärare vid något tillfälle exempelvis hade varit frånvarande:

Övergripande planering har gjorts i samarbete med övriga handledare på skolan. Kursen fortgår och stannar inte av. Är någon sjuk eller frånvarande hinner vi inte gå tillbaka. (H6)

Likasa upplevdes tiden knapp för att hinna gå tillräckligt igenom sådana texter som ansågs vara särskilt krävande. Någon handledare hade då sett sig tvungen att lägga in extra tid för att kunna fördjupa och uppnå förståelse för innehållet. Några handledare beskrev vidare att det i SFL-arbetet som helhet hade varit problematiskt att hålla tidsplanen. Värt att notera totalt sett var sårbarheten när handledaren blivit sjuk eller av annat skäl inte kunde närvara. I de fall som beskrevs hade detta lösts genom att en tillfällig ersättare fick träda in i handledarrollen, vilket i något fall varit en av de deltagande lärarna, i ett annat fall rektorn:

Det har varit svårt att få ihop tiden kontinuerligt p.g.a. andra möten, frånvaro av mig som handledare etc. Mycket högt tempo, finns ej utrymme för ”annat”. (H13)

Sammanfattningsvis kan sägas att det i stort framträdde en liknande bild från handledare som från deltagande lärare beträffande de organisatoriska förutsättningar som gavs för SFL. Nedsättningen i tjänst var som regel i enlighet med det som hade avtalats rektor och handledare emellan, även om många av handledarna menade att de *i praktiken* ägnade mer tid åt SFL-insatsen än motsvarande tjänstenedsättning. Följande mening kanske bäst summerar handledarnas syn på de organisatoriska förutsättningar som gavs för SFL: Det högt uppdrivna tidstempot kunde hållas men inte sällan på bekostnad av kvaliteten.

### 5.5.3 Rektorsers upplevelser

Av de trettio skolor som besöktes besvarades rektorsenkäten i tjugosju fall. Initiativet till deltagandet i SFL togs i några enstaka fall av rektor själv, men oftare togs initiativet i ett samförstånd på den enskilda skolan mellan rektor, specialpedagog och/eller elevhälsa. Så många som tio av rektorerna svarade emellertid att initiativet först och främst togs längre upp i skolorganisationen, alltså på kommunal förvaltningsnivå, ledningsgruppsnivå eller enskild skolas styrelsenivå:

Initiativet togs i rektorernas ledningsgrupp. Vi tog del av Skolverkets presentation av syfte och mål med satsningen och såg att insatsen skulle kunna bli en betydelsefull åtgärd utifrån de förbättringsområden vi identifierat i det systematiska kvalitetsarbetet och som vi behövde utveckla och fördjupa ett lärande kring. (R11)

Beträffande huvudmannens övergripande syn på och engagemang i SFL-arbetet beskrev många av rektorerna att deras respektive chefer inte bara välkomnade detta utan också följde med genom att ta mer eller mindre aktiv del i processen. Det talades bland annat om en övertygelse från förvaltningshåll om att SFL var en bra och väl genomarbetad kompetensutvecklingsinsats. I något fall satt rentav verksamhetschefen med som en deltagare bland alla andra i själva handledningssamtalen. Endast en av de svarande rektorerna angav tvärtom att det inte ens skett någon dialog mellan rektor och förvaltningsledning beträffande SFL-deltagandet. Vanligare var att rektorerna upplevde



ett starkt stöd, om än inte alltid lika explicit uttalat som i utdraget som följer, vad gäller satsningen på SFL:

Min chef (förvaltningschefen) är mycket positiv och engagerad, frågar ofta hur det går och vilka avtryck arbetet får i undervisningen och hur jag uppfattar lärarnas lärande. (R15)

Också skolor med enskilda huvudmän syntes få stor uppbackning i SFL-insatsen av sina respektive styrelser, vilket illustreras av följande enkätutdrag:

Skolans styrelse ser mycket positivt på denna insats. Vi vill utveckla lärarnas specialpedagogiska kompetens. Den kompetensen är nyttig i arbetet med alla elever och inte bara med dem som har svårigheter. (R5)

Vad gällde frågan om det egna engagemanget/deltagandet i SFL-arbetet angav en övervägande majoritet av rektorerna att ett pressat arbetsschema hindrade dem från att ta del så mycket som man som rektor skulle både vilja och behöva. Bara några enstaka rektorer berättade exempelvis att man som rektor hade tagit del av modultexterna. Fokus i rektorernas ledarskap beträffande SFL lades istället på att skapa schemamässiga och organisatoriska förutsättningar för lärarna att kunna delta fullt ut. Dock gavs flera exempel på hur man så mycket det gick försökte träffa handledarna för att som det här uttrycktes ”stämna av deras tankar” (R29). En rektor som sannolikt tillhörde de mest aktiva av de tillfrågade rektorerna berättade att hen hade ”varit med under de första träffarna för att se hur allt fungerar” (R5). Samma rektor fortsatte att berätta om hur man därefter hade haft kontinuerliga, veckovisa uppföljningsträffar, rektor och ansvarig handledare sinsemellan. Men en sådan struktur och systematisk uppföljning verkade höra till undantagen.

Frågan om rektorernas upplevelser av deltagarnas engagemang i kompetensutvecklingsinsatsen gav inga entydiga men i huvudsak positiva svar. En rektor summerade sina medarbetares deltagande i termer av ”utmärkt, ett brinnande intresse och stort engagemang” (R25). En annan rektor var inte lika odelat positiv utan påtalade en tydlig åtskillnad mellan å ena sidan handledarens och å andra sidan de deltagande lärarnas engagemang: ”handledarens motivation är hög, lärarna anser att insatsen tar deras tid” (R1). En rektor, som var ovanligt utförlig i sitt enkätsvar, får ändå sägas representera den övergripande bild som gavs från skolledarhåll beträffande såväl deltagarnas engagemang som SFL-insatsen i stort:

Motivationen har till största delen varit hög. Lärarna har uttryckt det mycket givande att delta i kollegiala samtal med kollegor som undervisar i andra årskurser. Tid att reflektera och dela erfarenheter är efterfrågat. Flera har framfört synpunkter på det höga tempot, att det varit svårt att hinna med att prova nya förhållningssätt och arbetsmetoder när de olika momenten kommer så tätt. Det finns en risk att nya insikter inte riktigt hinner landa och implementeras i undervisningen förrän läraren ska ta del av nya artiklar och nya frågeställningar. Många har sagt att innehållet är viktigt och angeläget, och något man vill ska få inflytande i undervisningen på djupet. (R11)

Just det höga tempot och tid, eller snarare bristen på tid, var ett återkommande tema i rektorernas beskrivningar av såväl sina egna som sina medarbetares erfarenheter av SFL. Följande röst, som i sitt svar gjorde sig till tals för flera rektorskollegor, får avsluta avsnittet om rektorernas upplevelser av SFL-insatsen och dess organisatoriska förutsättningar:

Vi rektorer har valt att inte delta aktivt i grupperna men har fått en regelbunden inblick via handledarna. Deltagande lärare har haft goda förutsättningar schematekniskt MEN upplägget har varit i ett alltför högt tempo vilket inneburit att ALL vår utvecklingstid behövt läggas på detta. Handledarna har haft goda förutsättningar, MEN det har varit ett högt tempo. (R18)

## 6 Resultatdel 2: Utvärderingens kvantitativa delar

Resultatdel 2 fokuserar huvudsakligen på jämförelsen mellan för- och efter-mätning, där inledande medelvärden, varians, korrelationer med mera ställs i relation till de utgångsvärden som konstateras i anslutning till kompetensutvecklingsinsatsens slut. Avsikten är således att söka påvisa insatsens eventuella effekter/förändringar på lärares självupplevda förmåga till att möta elever i behov av stöd (OSTES), inställning till inkludering (SACIE-R) samt syn på kollegialt lärande (TAP). Vidare ges i resultatdel 2 en presentation av lärares svar på såväl för- som efter-mätningens avslutande öppna frågor, bestående av *förväntningar inför* respektive *erfarenheter av* två genomförda kompetensutvecklingsmoduler i SFL.

### 6.1 Lärarnas förväntningar inför kompetensutvecklingen

I för-mätningens frågeformulär som ju skickades ut inför kompetensutvecklingens start inkluderades den öppna frågan: ”Vilka är dina tre största förväntningar när det gäller att genomföra modulerna i Specialpedagogik för lärande?” 1872 lärare, alltså ca 80 % av de totalt 2348 som besvarade för-mätningen, valde att besvara frågan. I huvudparten av svaren (92 %) avgavs just tre olika förväntningar, medan övriga svarande nöjde sig med att ange bara en eller två. De totalt mottagna 5332 svaren (förväntningarna) grupperades i analysprogrammet NVivo och en första ordfrekvensanalys gjordes, utan hänsyn tagen till i vilken ordningsföljd svaren getts.

Undantaget vissa form-/funktionsord och det närmast givet återkommande ordet *elever*, var det två ord som var särskilt frekvent förekommande: *tips* och *verktyg*. Det förra förekom vid 447 tillfällen, det senare vid 438. Ord som *kunskap* och *kollegor*, liksom de tre verbformerna *kan*, *ska* och *lära* sågs ofta förekomma i anslutning till de två nyckelorden *tips* och *verktyg*. Noteras kan att de två orden bara i undantagsfall (24 lärarsvar) dök upp tillsammans (som *tips* och *verktyg*). Långt vanligare var att man skilde dem åt och såg *tips* och *verktyg* som två separata förväntningar. I en hel del fall förekom nyckelorden tillsammans med adjektiv som *pragmatiska*, *handfasta*, *pedagogiska* och *konkreta*. I 66 fall uppträdde orden tillsammans med verbet *hjälpa* eller substantivet *hjälp*, och i ytterligare 20 fall med verbet *stötta* eller substantivet *stöttning*. *Tips* och *verktyg* efterfrågades först och främst av rent pedagogiskt praktiska skäl, antingen som ett vardagligt stöd i lärarnas faktiska arbete, eller som ett gemensamt medel för skolans utvecklande av ett mer inkluderande arbets- och förhållningssätt. Nyckelorden *tips* och *verktyg* förekom också i fallande grad med orden *elev* (med olika ändelser, 378 fall), *behov* (100 fall), *arbet\** eller *jobb\** (\* = olika ändelser, 85 fall), *undervisning* (52), *stöd* (46) samt i några enstaka fall (5) tillsammans med ordet *kolleg\**.

Sammanfattningsvis framgår av svaren på för-mätningens öppna fråga att lärarna ger sig in i kompetensutvecklingsinsatsen med förväntningar på att kursens och modulernas innehåll ska ge praktiska tips och verktyg i arbetet kring elever i behov av stöd.

De tillsammans 614 referenserna till kollegor och kollegialitet (*kolleg\**) fokuserade istället mer på det kollegiala utbytet av tips, verktyg och idéer; om delad diskussion som syftar till att utbyta erfarenheter; och att bättre lära av och arbeta med varandra som lärare, skolpersonal och ledarskap. Nedan några exempel.

Få nya verktyg i hur jag kan anpassa min undervisning.

Få fler verktyg att möta elever med svårigheter.

Få tips om hantering av utåtagerande elever.

Att jag tillsammans med mina kollegor får pragmatiska 'verktyg' och tips som är överförbara i 'verkligheten.'

Alltså, en betydande grupp av de deltagande lärarna förväntade sig handfasta pedagogiska tips och verktyg, för att i sitt arbete kunna tillgodose enskilda elevers behov av särskilt stöd i en inkluderande skolmiljö. Dessa förväntningar som fanns på SFL-insatsen före start riktade sig i första hand på SFL-modulernas innehåll men också, om än i mindre omfattning, på den kollegiala interaktionen som erbjöds genom samtal och diskussioner under kompetensutvecklingens gång.

## 6.2 Skolornas förutsättningar

Som relevant bakgrundsinformation om skolorna ställdes tre frågor till lärarna före utbildningens genomförande om den egna skolan: i) om den bedömdes som öppen för förändringar, ii) om det finns ekonomiska hinder för förändringsarbete på skolan, iii) om det finns administrativa hinder för förändringsarbete på skolan. Ett relativt högt sammanlagt värde på 5,6 gavs som svar på den första av frågorna (7=helt enig).

I en inledande analys gjordes jämförelser med avseende på huvudmannaskap mellan skolorna, dvs. fristående skolor<sup>29</sup> jämfördes med kommunala skolor, se tabell 8 nedan. Resultaten visade att man var signifikant mer öppen för förändringar på friskolor jämfört med de kommunala; effektstorleken i denna skillnad var medelstor (Cohens  $d=0,35$ ). Likaså kan noteras att såväl de ekonomiska som de administrativa hindren upplevdes som mindre på friskolorna jämfört med de kommunala ( $adm=0,29$ ;  $ekon=0,41$  Cohens  $d$ ).

Sammantaget kan man säga att skolorna överlag var öppna för förändringar och de hinder man såg var i första hand ekonomiska. Se tabell 8 nedan för exakta siffror.

---

<sup>29</sup> I fortsättningen används det mindre tungrodda och vardagligare ordet *friskolor*.

Tabell 8 Lärares upplevelse av skolornas förutsättningar (totalt) för förändringsarbete och i vilken grad det sågs föreligga ekonomiska eller administrativa hinder för sådant arbete samt om detta skiljer sig mellan kommunal och fristående huvudman (Ko vs. Fri).

Om skolan (1 – 7)	N	Totalt (SD)	Kommun (SD) 1913	Frist (SD) 408	Ko/Fri p-värde
Öppen för förändringar	2348	5,6 (1,2)	5,5 (1,2)	5,9 (1,1)	<b>0,000</b>
Administrativa hinder	2348	4,2 (1,7)	4,3 (1,6)	3,8 (1,8)	<b>0,000</b>
Ekonomiska hinder	2348	5,0 (1,7)	5,1 (1,7)	4,4 (1,7)	<b>0,000</b>
Saknas	27				

*Notera:* SD står för standardavvikelse, ett mått på variationen i data. p-värdet visar risken att skillnaden mellan de två medelvärdena uppstått av en slump. Likertskala där 7= helt enig, 1= helt oenig.

## 6.3 För-mätningar

Om Likert-skalan i de tre instrumenten nedan kan följande sägas gälla, alla frågor har svarsalternativen 1–7 där värdet 7 betyder att man är helt enig med påståendet i frågan och värdet 1 att man är helt oenig. Svarar man med värdet 4 så kan man tolka det som om man inte har en stark mening i frågan, *varken eller* på ett ungefär. Värden nära och över 5 innebär ett starkt stöd för påståendet medan ett lågt värde närmare 3 och mindre innebär ett avståndstagande från påståendet i den aktuella frågan (se också instrumenten i sin helhet i bilaga 11). Skillnader mellan friskolor och kommunala skolor redovisas där sådana förekommer.

### 6.3.1 Lärares syn på sin egen förmåga (OSTES)

Lärarnas skattningar i för-mätningen av sina egna förmågor var överlag höga på alla frågor; medelvärdet var sammantaget på 5,0 median och typvärden var också 5 och på alla frågor så var det mellan 60–80 procent som svarat med värdet 5, 6 eller 7. Lärarna hyser således god tilltro till sin egen förmåga att anpassa undervisningen efter elever med olika förutsättningar, redan vid SFL-insatsens start. En jämförelse mellan huvudman, kommunal eller friskola, visade inga signifikanta skillnader i detta avseende. Instrumentets reliabilitet var mycket hög med en Cronbach alfa på 0,92, där värden över 0,70 anses vara godtagbara. Se tabell 9 nedan för exakta medelvärden och standardavvikelser.

Tabell 9 Lärares skattningar av självupplevd förmåga till att möta elever i behov av stöd.

	OSTES (12 frågor)	N	Medel (SD)	Ko vs. Fri p-värde
1	Har varierande bedömningsstrategier	2348	4,7 (1,1)	ns.
2	Ge alternativa förklaringar	2348	5,3 (1,0)	ns.
3	Formulera bra frågor till alla elever	2348	5,0 (1,0)	ns.
4	Anpassa undervisningsstrategier	2348	5,1 (1,1)	ns.
5	Kan hantera störande beteenden	2348	5,0 (1,2)	ns.
6	Ser till att elever följer regler	2348	5,1 (1,1)	ns.
7	Kan lugna ner elever som är i affekt	2348	5,0 (1,1)	ns.
8	Har ett inkluderande förhållningssätt	2348	5,1 (1,1)	ns.
9	Får eleverna att tro på sin förmåga	2348	5,4 (1,0)	ns.
10	Får eleverna att värdesätta sitt lärande	2348	5,0 (1,0)	ns.
11	Motiverar elever med svag motivation	2348	4,8 (1,0)	ns.
12	Stöttar föräldrar i att hjälpa sina barn	2348	4,8 (1,1)	ns.
	Cronbach alfa, reliabilitet	0,918	12 frågor	

*Notera:* SD står för standardavvikelse, ett mått på variationen i data. p-värdet visar risken att skillnaden mellan de två medelvärdena uppstått av en slump. Likertskala där 7= helt enig, 1= helt oenig.

### 6.3.2 Lärares känslor och attityder vid inkluderande arbete (SACIE-R)

Även i sina bedömningar av egna känslor och attityder till inkludering av elever med behov av stöd så skattade lärarna högt, med ett totalt medelvärde på 4,9. Dock har här frågorna olika karaktär, frågorna 1–6 (se tabell 10 nedan) handlar om inkludering av elever i behov av stöd i vanliga klasser. Här tyckte lärarna att det är önskvärt att sådana elever, frågorna 1–5, bör gå i vanliga klasser där alla värden låg en bit över 5, medan elever som följer grundsärskolans läroplan (fråga 6) inte bör det i samma grad (M=3,6). Här kunde man se en tendens till skillnader mellan fristående och kommunala skolor, där friskolorna i något högre grad förespråkade vanliga klasser.

De fem frågorna 7–11 handlar om huruvida lärarna oroar sig för att kunna räcka till för elever med olika typer av funktionsnedsättningar. Här innebär alltså ett högt värde att lärarna oroar sig, vilket man alltså gör i ganska hög grad när det gäller den egna arbetsbördan, dvs. oro för att inte kunna räcka till, oro för ökad stress samt oro för att inte ha tillräckliga kunskaper till att klara av inkludering av alla elever. Däremot fanns det ingen större oro för att få klassen att acceptera elever med funktionsnedsättningar (fråga nr 10 nedan). Det var endast svaga tendenser till mindre oro i friskolor jämfört med de kommunala. De skillnader som fanns mellan kommunala respektive friskolor är på det hela taget marginella, men eftersom alla skillnader går konsekvent i samma riktning så väljer vi ändå att rapportera dem. Till skillnad från de två övriga mätinstrumenten i för-mätningen noterades här ett klart lägre reliabilitetsvärde, Cronbach alfa på 0,697. En del av förklaringen kan ligga i det faktum att fyra frågor tagits bort ur

ursprungsinstrumentet SACIE-R. Se tabell 10 för exakta medelvärden, standardavvikelser och p-värden.

Tabell 10 För-mätning – lärares skattning av egna attityder till, känslor för och omsorg om elever med behov av stöd.

SACIE-R , 11 frågor	N	Totalt (SD)	Kom- mun(SD) N = 1 913	Fri (SD) N= 408	K vs. Fri p-värde
1 Elever som har svårt verbalt bör gå i vanliga klasser	2348	5,7 (1,3)	5,6 (1,3)	5,8 (1,3)	<b>0,005</b>
2 Elever som ofta misslyckas bör gå i vanliga klasser	2348	5,1 (1,5)	5,1 (1,4)	5,3 (1,5)	<b>0,002</b>
3 Elever med åtgärder bör gå i vanliga klasser	2348	5,7 (1,3)	5,7 (1,3)	5,8 (1,3)	0,025
4 Elever med koncentrationsproblem bör gå i vanliga klasser	2348	4,9 (1,5)	4,9 (1,5)	5,2 (1,5)	<b>0,001</b>
5 Elever med kommunikativt stöd bör gå i vanliga klasser	2348	5,4 (1,4)	5,4 (1,4)	5,4 (1,4)	ns.
6 Elever som följer grundskolans läroplan bör gå i vanliga klasser	2348	3,6 (1,6)	3,6 (1,6)	3,6 (1,6)	ns.
7 Jag oroar mig för ökad arbetsbörda med elever med funktionsnedsättningar i klassen	2348	5,0 (1,7)	5,0 (1,7)	4,8 (1,7)	0,018
8 Jag oroar mig för att inte rätta till med elever med funktionsnedsättningar i klassen	2348	5,8 (1,5)	5,8 (1,4)	5,6 (1,5)	0,044
9 Jag oroar mig för ökad stress med elever med funktionsnedsättningar i klassen	2348	5,1 (1,7)	5,1 (1,7)	4,9 (1,8)	0,015
10 Jag oroar mig för att elever med funktionsnedsättningar inte blir accepterade i klassen	2348	3,5 (1,8)	3,5 (1,8)	3,5 (1,8)	ns.
11 Jag oroar mig för att jag inte har kunskaper för att rätta till med elever med funktionsnedsättningar	2348	4,7 (1,7)	4,7 (1,7)	4,8 (1,7)	ns.

Cronbach alfa 0,697 11 frågor  
 Bonferroni korrigerad  
 p < .005 för signifikans

*Notera:* SD står för standardavvikelse, ett mått på variationen i data. ns. står icke-signifikant, dvs ingen skillnad mellan de två medelvärdena. Likertskala där 7= helt enig, 1= helt oenig. p-värdet visar risken att skillnaden mellan de två medelvärdena uppstått av en slump, signifikanta värden i fet stil.

### 6.3.3 Lärares syn på kollegialt lärande och professionsutveckling (TAP)

När det gäller synen på kollegialt lärande, som mäts med det tredje av huvudinstrumenten (TAP), uppnås för-mätningens högsta skattning med ett medelvärde på 5,7 över alla frågor. Lärare i gemen ansåg sig i hög grad dela med sig av sina kunskaper och erfarenheter till kollegor. Noterbart är att man ansåg sig vara något mer generös mot sina kollegor än vad kollegorna i sin tur var tillbaka. Inga signifikanta skillnader syntes heller här med avseende på skolans huvudmannaskap. Reliabiliteten i detta instrument var hög med en Cronbach alfa på 0,832. Se tabell 11 nedan för exakta medelvärden och standardavvikelser.

Tabell 11 Lärares syn på kollegialt lärande och professionsutveckling.

TAP, 5 frågor	N	Totalt (SD)	K vs. Fri p-värde
1 Delar du idéer med kollegor kring förbättringsarbete	2348	5,8 (1,1)	ns.
2 Ger du stöd till kollegor vid problem i undervisningen	2348	5,9 (1,0)	ns.
3 Delar undervisningsmetoder med kollegor	2348	5,8 (1,1)	ns.
4 Delar dina kollegor med sig av undervisningsmetoder	2348	5,4 (1,3)	ns.
5 Bemöter du och kollegor elever konsekvent	2348	5,5 (1,1)	ns.
Cronbach alfa	0,832	5 frågor	

*Notera:* SD står för standardavvikelse, ett mått på variationen i data. ns. står icke-signifikant, dvs ingen skillnad mellan de två medelvärdena. Likertskala där 7= helt enig, 1= helt oenig.

Sammantaget kan man dra slutsatsen, av för-mätningens resultat av skattningen på de tre instrumenten OSTES, SACIE-R och TAP, visade på att lärare generellt: i) anser att man kan anpassa undervisningen för elever med funktionsnedsättningar där man skattade 4,9 som aggregerat medelvärde på de 12 frågornas sjugradiga skala om ett inkluderande arbetssätt; ii) anser att elever med funktionsnedsättningar kan gå i vanliga klasser med undantag för de som följer grundsärskolans läroplan; iii) visade relativt stor oro beträffande det att inte räkna till med tanke på egna kunskaper och likaså oro för ökad arbetsbelastning; iv) visade sig villiga och kunniga att dela med sig av erfarenheter till sina kollegor. Allt detta med ett aggregerat medelvärde på 5,7. De svarande lärarna uppvisade således en i huvudsak positiv inställning till inkludering och såg sig beredda



att med hjälp av kollegor se till att ett inkluderande arbetssätt också tillämpas på skolorna. Dock hyste man överlag en ganska stor oro för att kunskaperna inte skulle räcka till och att arbetsbelastningen kan bli för hög. Av intresse blir då att studera huruvida kompetensutvecklingsinsatsen avhjälpas detta, se vidare under resultaten på för- och efter-mätningarna.

Utöver presentationen ovan har undersökningen också tittat på några oberoende variabler eller orsaksvariabler, nämligen om: kön, utbildning, år i yrket och elevernas socioekonomiska status hade en påverkan på utfallet i de tre instrumenten. För att få svar på detta gjordes Pearson produkt-moment korrelationer, där Pearsons  $r$ -värden på korrelationernas styrka redovisas ( $r = 0,10$  liten-,  $0,30$  medelstor-, och  $0,50$  stor effekt). Noteras bör att en korrelation visar på om det är en samvariation mellan två variabler, den säger inget om orsakssamband eller kausalitet. Det innebär att det kan ligga en eller flera okända variabler bakom som är den egentliga orsaken till sambandet.

*Könsskillnader.* När det gäller kön och förmåga att anpassa undervisningen (OSTES) var det inga skillnader med *två undantag*. i) Män ansåg sig bättre på att hantera störande beteenden i klassrummet, medan ii) kvinnor ansåg sig bättre på att stötta föräldrar till elever i behov av stöd ( $p < 0,005$ ). När det gällde inkludering i vanliga klasser (SACIE-R) så var här en signifikant könsskillnad i *fem frågor* (frågorna 1–5, i tabell 10 ovan), kvinnor hade i högre grad inkluderande attityder. Däremot så oroade sig kvinnor i högre grad för *ökad arbetsbelastning* och för *att inte räcka till* (frågorna 8–9, i tabell 10 ovan). När det gäller kollegialt samarbete (tabell 11) så skattade kvinnorna högre i samtliga fem variabler. Vidare så skattade kvinnorna sina kollegors förmåga till samarbete lika högt som sin egen på frågorna 1–5 ovan till skillnad från männen som skattade sin egen förmåga högre än kollegornas, dock var effektstorleken liten, (Cohens  $d$   $0,13$ – $0,22$ ).

*Socioekonomiskt index, SEI.* Skillnader i skolornas elevsammansättning, räknat på SEI, påverkade svaren på de tre instrumenten endast marginellt och i båda riktningar varför detta kan sägas sakna betydelse i sammanhanget.

*Regiontyp och inkludering.* Här undersöktes om skolans belägenhet i en av nio regiontyper (från storstad till landsortskommun) hade betydelse för inkludering mätt med de tre instrumenten. Sambanden var här ganska svaga och gick i två riktningar. När det gällde lärares upplevda förmåga (OSTES, tabell 9) så var den något större hos lärare på större orter i när det gällde anpassning av undervisning (frågorna 9–11). När det gällde inkludering (SACIE-R, tabell 10) så var det omvänt på fyra frågor (3–6), att man var mer benägen att inkludera på mindre orter, dock är sambanden svaga ( $r < 0,10$ ) varför detta bör tolkas med försiktighet. När det gäller kollegialt lärande konstaterades inga skillnader regioner emellan, se tabell 11.

*Lärares ålder och yrkeserfarenhet.* Här konstaterades signifikanta skillnader; äldre lärare med lång erfarenhet upplevde överlag sig ha högre förmåga till elevanpassning än yngre lärare med kortare erfarenhet (OSTES, tabell 9). Storleken på denna skillnad var dock moderat ( $r = 0,11$ – $0,19$ ). När det gällde inkludering (SACIE-R, tabell 10) var effekten av ålder och erfarenhet mindre, men i linje med ovanstående var yngre lärare mer oroade över att inte räcka till än de äldre (frågorna 8–11). Dock var samtliga effektstorlekar som rörde ålder och erfarenhet små ( $r < 0,10$ ). När det gällde kollegialt lärande (TAP, tabell 11) delade äldre lärare med större erfarenhet med sig i högre grad än yngre, vilket

ligger i linje med data i övrigt. Även här var effektstorlekarna små ( $r < 0,10$ ). Sammantaget om ålder och yrkeserfarenhet kan sägas att i och med att alla skillnader mellan åldersgrupper gick i samma riktning så bör de tillmätas viss betydelse.

## 6.4 Förändringar efter kompetensutveckling: för- vs. efter-mätningensdata

I denna del presenteras förändringen mellan mättillfälle ett, för-mätningen (FM) och mättillfälle två, efter-mätningen (EM). Det görs genom att en ny förändringsvariabel skapas genom att för-mätningens värden subtraheras med efter-mätningens, skillnaden således utgör förändringen, (FM minus EM = effekt). Ett negativt värde innebär således en ökning eller förbättring av de variabler som mäts. För samtliga statistiska beräkningar användes oberoende t-test och gränser för signifikans sattes efter Bonferroni-korrigeringar, vilket innebär ett strängare kriterium (dvs. ett lägre p-värde) för att något ska räknas som signifikant.

Ett underliggande antagande i denna undersökning är att den eventuella förändring som sker ska vara en effekt av den kompetensutvecklingsinsats som samtliga respondenter fullföljt. Dock bör här påpekas när det gäller innehållet i modulerna, dvs texter och filmer, att det finns sex möjliga fortbildningsmoduler att genomföra och kursdeltagarna/lärargrupperna får välja fritt bland dessa sex alternativ som kan tas i valfri ordning. Detta innebär att det åtminstone finns  $15 \times 2 = 30$  möjliga kombinationer<sup>30</sup> av denna kompetensutveckling, varför det inte är meningsfullt att ta reda på något om skillnader i effekter av de olika modulernas innehåll i text eller bild. Alla moduler handlar dock om inkludering i undervisningen så man kan säga att denna utvärdering mäter effekten av *intention to treat* – alltså, effekten av att få en fortbildning i största allmänhet på temat inkludering.

En ytterligare möjlig felkälla, som tagits hänsyn till, är effekten av att bara fylla i en enkät, dvs. bara det att man aktualiserar en fråga hos respondenten *i sig* kan leda till förändrade attityder. För att få kontrollera för detta så utsågs slumpmässigt en kontrollgrupp på 500 personer som medvetet exkluderades från för-mätningen och bara fick efter-mätningen i enlighet med alla andra efter genomgången fortbildning. Av dessa 500 svarade 126 personer på enkäten. I och med att de 500 lärarna ur kontrollgruppen slumpvis valdes ur den ursprungliga listan från Skolverket med ca 7300 namn så låg detta bortfall i paritet med bortfallet i övriga grupper (se tabell 12 nedan). Resultaten av denna undersökning visade inte på någon som helst effekt av att fylla i enkäten en gång extra. Samtliga resultat på de tre instrumenten för denna grupp var identiska med resultaten från de som var med om både för- och efter-mätningarna (N=1189), varför inte dessa resultat redovisas närmare i denna framställning.

---

<sup>30</sup> Vi vill här inte komplicera bilden ytterligare genom att upprepa det som anges på s. 9, näst sista stycket, längre upp i denna rapport.

### 6.4.1 Sammanställning av respondenter

Se sammanställningen nedan över respondenter vid för-mätningen i tabellen nedan. Notera också gruppen extra enkät med N=658 som utgörs av de som fick en enkät till för-mätningen men valde att inte besvara den. Denna grupp fick endast frågor rörande själva kompetensutvecklingsinsatsen och deras resultat på den redovisas tillsammans med utvärderingens kvalitativa data. Underlaget för alla beräkningar (från tabell 12 nedan) utgörs således av de 1189 lärare som besvarade både för- och efter-mätningenkäterna.

Tabell 12 Antalet deltagare vid för- och efter-mätningenkät samt deras kön, ålder, yrkeserfarenhet och utbildning.

Deltagare	N /medel*	Män	Kvinnor	Annat	Spann (SD)
För-mätning (N)	2348	450	1887	11	–
För- och efter-mätning (N)	1189	217	967	5	–
Kontrollgrupp (N)	126	20	105	1	–
Extra frågor bara (N)	658	154	497	7	–
Total (N)	3132	624	2489	19	–
Ålder (M)	45,6*	45,1	45,7	46,0	20–70 (10,1)
År i yrket	15,9*	15,1	16,1	18,1	0–40 (10,0)
Utbildning (år)	4,5*	4,6	4,4	5,2	0–10 (1,4)

*Notera:* \*står för medelvärde på de tre nedersta variablerna, ålder, år utbildning och år i yrket. De som deltog i både för- och efter-mätningen utgör samplet för beräkningarna nedan.

### 6.4.2 Lärares syn på sin egen förmåga (OSTES)

I tabell 13 nedan presenteras ett entydigt resultat: för samtliga variabler har en ökning av tilltron till den egna förmågan kunnat konstateras. Även de icke-signifikanta svaren på frågorna går i samma riktning. Dock är effektstorlekarna små, mellan 12–28 procent av en standardavvikelse (Cohen's d). Till detta bör tilläggas att ursprungsvärdet på för-mätningen låg högt (5,0) så förändringen här är att betrakta som reliabel. Se tabell 13 nedan för exakta förändringsvärden (förändring av medelvärde= M diff), varians (standardavvikelse, SD), t- och p-värden samt effektstorlekar (Cohen's d).

Tabell 13 Förändringen i lärares skattningar av självupplevd förmåga till att möta elever i behov av stöd (OSTES) mellan för-mätning och efter-mätning för gruppen som svarat på båda mätningarna och genomgått fortbildningen.

OSTES (12 frågor)	N	M (diff)	SD	t-värden	p-värden	Cohen's d
1 Har varierande bedömningsstrategier	1189	-0,343	1,24	-9,55	0,000	0,28
2 Ge alternativa förklaringar	1189	-0,231	1,14	-6,99	<b>0,000</b>	<b>0,20</b>
3 Formulera bra frågor till alla elever	1189	-0,240	1,09	-7,61	<b>0,000</b>	<b>0,22</b>
4 Anpassa undervisningsstrategier	1189	-0,227	1,12	-6,97	<b>0,000</b>	<b>0,20</b>
5 Kan hantera störande beteenden	1189	-0,130	1,13	-3,95	<b>0,000</b>	<b>0,12</b>
6 Ser till att elever följer regler	1189	-0,080	1,15	-2,40	0,017	ns.
7 Kan lugna ner elever som är i affekt	1189	-0,245	1,14	-7,40	<b>0,000</b>	<b>0,21</b>
8 Har ett inkluderande förhållningssätt	1189	-0,304	1,11	-9,45	<b>0,000</b>	<b>0,27</b>
9 Får eleverna att tro på sin förmåga	1189	-0,195	1,03	-6,56	<b>0,000</b>	<b>0,19</b>
10 Får eleverna att värdesätta sitt lärande	1189	-0,209	1,06	-6,76	<b>0,000</b>	<b>0,20</b>
11 Motiverar elever med svag motivation	1189	-0,139	1,05	-4,54	<b>0,000</b>	<b>0,13</b>
12 Stöttar föräldrar i att hjälpa sina barn	1189	-0,177	1,19	-5,10	<b>0,000</b>	<b>0,15</b>
Cronbach alfa	för-mätning	=	0,918;	efter-mätning	=	0,922
Bonferroni korrigering	0,05/12	p<	0,004			

*Notera:* M(diff) står för skillnaden mellan för- och efter-mätning. SD står för standardavvikelse, ett mått på variationen i data. t-värde är ett mått på den statistiska styrkan i skillnaden mellan mätningarna med hänsyn taget till variationen i data. p-värdet visar risken att skillnaden mellan de två medelvärdena uppstått av en slump, signifikanta värden i fet stil. Cohens d = effektstorlek (skillnaden som del av SD) = liten (0,10–0,20), medel (0,30–0,50) eller stor effekt >0,60).

### 6.4.3 Lärares känslor och attityder vid inkluderande arbete (SACIE-R)

Resultaten för lärares skattning av egna attityder och känslor inför elever med behov av särskilt stöd visar att dessa inte förändrats med ett viktigt undantag, efter genomgången fortbildning så oroar man sig mindre för att inte ha tillräckliga kunskaper för att stötta barn med funktionsnedsättningar (fråga 11), en liten men signifikant effekt (Cohen's d = 0,20). Beträffande fråga 4 som också visar på en signifikant förändring, är man som lärare mindre benägen att ha elever med koncentrationsproblematik i vanliga klasser. Dock handlar det om ett resultat med liten effektstorlek och bör därför

inte övertolkas. Sammantaget kan man å ena sidan säga att attityder och känslor är stabila och inte verkar påverkas i någon större grad av en kompetensutvecklingsinsats som denna, å andra sidan minskade den egna oron för att inte räcka till efter insatsens genomförande. Se tabell 14 nedan för exakta förändringsvärden (förändring av medelvärde= M diff), varians (standardavvikelse, SD), t- och p-värden samt effektstorlekar (Cohen's d).

Tabell 14 Förändringen av lärares känslor, attityder till och omsorg om elever vid inkluderande arbete mellan för- och efter-mätning.

SACIE-R , 11 frågor	N	M (diff)	SD	t-värden	p-värden	Cohen's d
1 Elever som har svårt verbalt bör gå i vanliga klasser	1189	0,108	1,41	2,65	0,008	ns.
2 Elever som ofta misslyckas bör gå i vanliga klasser	1189	0,094	1,46	2,22	0,027	ns.
3 Elever med åtgärder bör gå i vanliga klasser	1189	0,021	1,19	0,61	0,543	ns.
4 Elever med koncentrationsproblem bör gå i vanliga klasser	1189	0,121	1,41	<b>2,95</b>	<b>0,003</b>	<b>0,09</b>
5 Elever med kommunikativt stöd bör gå i vanliga klasser	1189	-0,012	1,35	-0,30	0,765	ns.
6 Elever som följer grundsärskolans läroplan bör gå i vanliga klasser	1189	0,040	1,57	0,88	0,377	ns.
7 Oroar mig för ökad arbetsbörda med elever med funktionsnedsättningar i klassen	1189	0,027	1,76	0,53	0,597	ns.
8 Oroar mig för att inte räcka till med elever med funktionsnedsättningar i klassen	1189	0,010	1,52	0,23	0,818	ns.
9 Oroar mig för ökad stress med elever med funktionsnedsättningar i klassen	1189	0,067	1,73	1,34	0,180	ns.
10 Oroar mig för att elever med funktionsnedsättningar inte blir accepterade i klassen	1189	0,097	1,83	1,83	0,068	ns.
11 Oroar mig för att jag inte har kunskaper för att räcka till med elever med funktionsnedsättningar	1189	0,360	1,79	<b>6,95</b>	<b>0,000</b>	<b>0,20</b>
Cronbach alfa	för-mätning =	0,697;	efter-mätning =	0,662		
Bonferroni korrigerig	0,05/11 = p <	0,005				

Notera: M(diff) står för skillnaden mellan för- och efter-mätning. SD står för standardavvikelse, ett mått på variationen i data. t-värde är ett mått på den statistiska styrkan i skillnaden mellan mätningarna med

hänsyn taget till variationen i data. p-värdet visar risken att skillnaden mellan de två medelvärdena uppstått av en slump, signifikanta värden i fet stil. Cohens d = effektstorlek (skillnaden som del av SD) = liten (0,10–0,20), medel (0,30–0,50) eller stor effekt >0,60).

#### 6.4.4 Lärares syn på kollegialt lärande och egen professionsutveckling (TAP)

Resultaten visar att lärares syn på kollegialt lärande och den egna professionsutvecklingen har förändrats i viss grad efter kompetensutvecklingen. Alla förändringar av lärarnas skattningar går i samma riktning, dvs. mot ett ökat samarbete – också på de två frågor som inte nådde signifikans efter Bonferroni-korrigerings. Förändringen ska ses mot bakgrund av de tidigare mycket höga värdena som konstaterades redan i samband med för-mätningen. Dock ska noteras att effektstorlekarna på dessa förändringar är små, men då de konsekvent går i samma riktning så kan de ändå betraktas som reliabla. Se tabell 15 nedan för exakta förändringsvärden.

Tabell 15 Förändringen av lärares syn på kollegialt lärande och egen professionsutveckling mellan för-mätning och efter-mätning.

TAP (5 frågor)	N	M (diff)	SD	t-värden	p-värden	Cohen's d
1 Delar du idéer med kollegor kring förbättringsarbete	1189	-0,182	1,05	<b>-5,98</b>	<b>0,000</b>	<b>0,17</b>
2 Ger du stöd till kollegor vid problem i undervisningen	1189	-0,102	1,07	<b>-3,30</b>	<b>0,001</b>	<b>0,10</b>
3 Delar undervisningsmetoder med kollegor	1189	-0,159	1,08	<b>-5,06</b>	<b>0,000</b>	<b>0,15</b>
4 Delar dina kollegor med sig av undervisningsmetoder	1189	-0,092	1,27	-2,48	0,013	(0,07)
5 Bemöter du och kollegor elever konsekvent	1189	-0,083	1,21	-2,37	0,018	ns.
Cronbach alfa	för-mätning =	0,832;	efter-mätning =	0,830		
Bonferroni korrigerings	0,05/5	p < 0,01				

*Notera:* M(diff) står för skillnaden mellan för- och efter-mätning. SD står för standardavvikelse, ett mått på variationen i data. t-värde är ett mått på den statistiska styrkan i skillnaden mellan mätningarna med hänsyn taget till variationen i data. p-värdet visar risken att skillnaden mellan de två medelvärdena uppstått av en slump, signifikanta värden i fet stil. Cohens d = effektstorlek (skillnaden som del av SD) = liten (0,10–0,20), medel (0,30–0,50) eller stor effekt >0,60).

Möjliga alternativa förklaringar till förändringar undersöktes. Vid en jämförelse mellan skolor med avseende på huvudmannaskap syntes att huvuddelen av förändringen av TAP-variablerna drevs av förändringar hos de lärare som arbetade på friskolor där man alltså var något mer benägen att samarbeta efter kursen. På de övriga två instrumenten

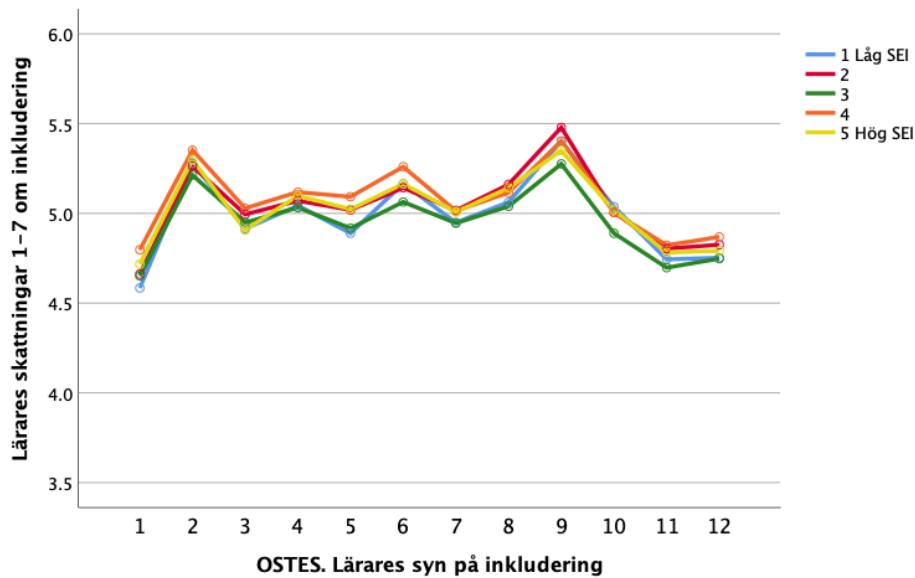
(OSTES och SACIE) syntes ingen effekt av huvudmannaskap. Vidare studerades effekter av kön på förändringar i alla tre instrumenten (OSTES, SACIE, TAP). Inte heller där märktes någon skillnad i förändring.

## 6.5 Andra variabler som skulle kunna förklara effekterna av SFL-insatsen

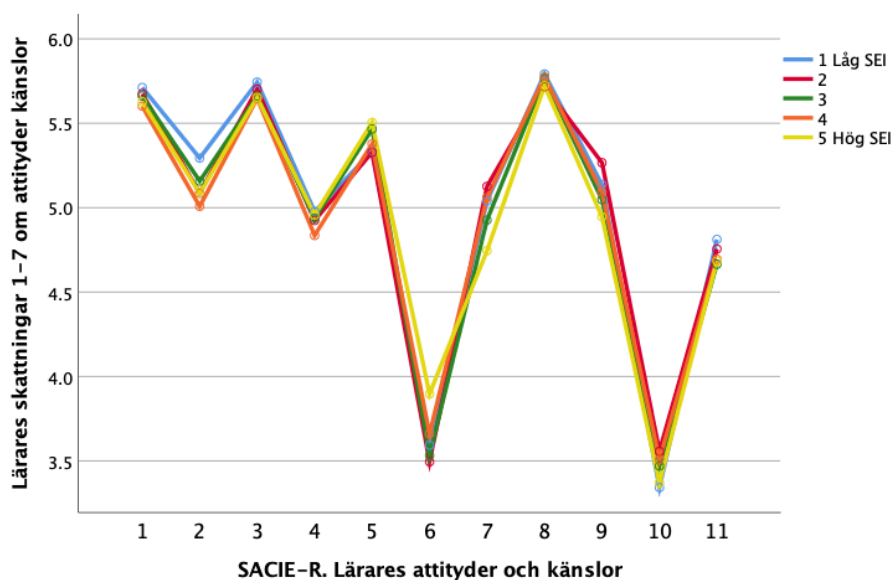
### 6.5.1 Socioekonomiskt index (SEI) och instrumenten

En fråga av intresse att kontrollera var om socioekonomiskt index (SEI), som mäter skolors elevsammansättning på basis av socioekonomisk status, hade någon effekt på lärarnas attityder vad gäller inkludering. Dessa test gjordes endast på för-mätningen och omfattade 2321 lärare, då det för 27 lärare saknades uppgifter om skolans SEI. Skolorna delades in efter SCB:s omfattande kartläggning av socioekonomiska förhållanden vid skolor där varje skola ges en poäng baserad på dessa uppgifter. SFL-skolorna delades in i fem kategorier efter denna poäng. Värdet 1 representerar lägsta SEI poäng (= hög socioekonomisk status) och värdet 5 representerar högsta SEI poäng (= låg socioekonomisk status). Hela urvalets SEI låg något lägre,  $\approx 94$  än riksgenomsnittets index på 100.

Sammanfattningsvis kan sägas att skolornas elevsammansättning med avseende på SEI inte hade någon som helst effekt på utfallet av frågorna på de tre instrumenten, OSTES, SACIE-R, TAP. Med andra ord, alla lärare var lika inkluderande oavsett skolornas socioekonomiska status, vilket framgår av de tre graferna nedan, figurerna 3–5. Om socioekonomiskt index skulle haft en effekt på lärarnas hållningar till inkludering skulle det synas i figuren genom att de olika SEI-grupperna lagt sig i en given och konstant ordning, med SEI 1 respektive 5 i ytterkanter, vilket de alltså inte gör då linjerna smälter samman eller korsar varandra utan något synbart mönster.

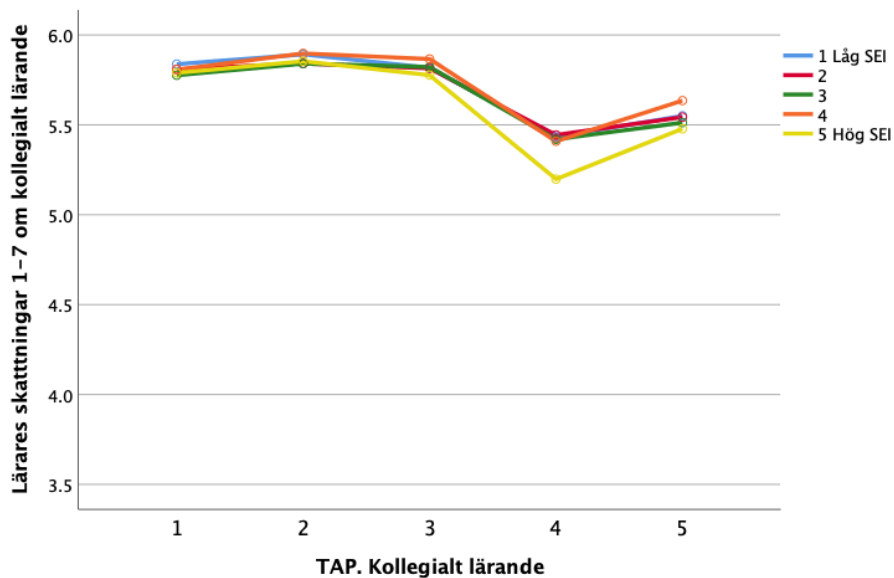


Figur 3 OSTES, lärares syn på förmågan till inkluderande undervisning som en effekt av socioekonomisk standard på skolornas elever. Notera: 1= låg SEI; 5= hög SEI. Notera: Ingen effekt av SEI totalt eller för någon enskild variabel. De 12 frågorna på x-axeln finns angivna i tabell 13.



Figur 4 SACIE-R, lärares syn på attityder, känslor och omsorg som en effekt av skolornas socioekonomiska standard på skolornas elever. Notera: 1= låg SEI; 5= hög SEI. Notera: Ingen effekt av SEI totalt eller för någon enskild variabel. De 11 frågorna på x-axeln finns angivna i tabell 14.





Figur 5 TAP, lärares syn på kollegialt lärande som en effekt av socioekonomisk standard på skolornas elever. Notera: 1= låg SEI; 5= hög SEI. Notera: Ingen signifikant effekt av SEI totalt eller för någon enskild variabel. OBS, skillnaden i fråga 4 (delar dina kollegor med sig) är inte signifikant efter Bonferroni korrigerings. De fem frågorna på x-axeln finns angivna i tabell 15.

### 6.5.2 Socioekonomiskt index (SEI) och SFL-modulerna

Efter samma SEI-indelning i fem grupper så undersöktes vidare om modultexter och filmer uppfattades olika av lärarna beroende på skolans socioekonomiska elevsammansättning. På frågorna om texter och filmer konstaterades inget samband mellan synen på dessa och skolans SEI. Inte heller påvisade SEI som orsaksvariabel någon effekt på om lärarna tagit del i högre eller lägre grad av filmerna och texter (efter-mätning, fråga 39:1–4). SEI hade inte heller effekt på planering och samtalsklimat (efter-mätning, fråga 43:1–4) i grupperna. Skolledningens agerande med avseende på deltagande eller utrymme påverkades heller inte av skolans SEI (efter-mätning, fråga 49–50).

Sammantaget kan sägas att socioekonomiskt index (SEI) inte verkade ha någon som helst effekt på någon enda av utfallsvariablerna i föreliggande utvärdering.

### 6.5.3 Skolornas förutsättningar med avseende på upplevda hinder

Vid för-mätningen ställdes också två frågor om det fanns *administrativa eller ekonomiska hinder* för förändringsarbete på den lokala skolan (för-mätning, frågorna 6–7). Svaret på dessa frågor skulle kunna antas ha en effekt på hur man svarade på frågorna i de tre instrumenten (OSTES, SACIE-R och TAP). För att kontrollera detta undersöktes om det förelåg korrelation mellan dessa två frågor och svaren på respektive instrument.

Data visade att inget samband förelåg mellan dessa och lärares syn på sin förmåga till inkluderande arbete (OSTES) eller med synen på kollegialt samarbete (TAP). Däremot konstaterades ett signifikant samband mellan förutsättningar på skolan och om man oroade sig för stress och att kunna räcka till (se frågorna 7–11 i SACIE-R, tabell 10 ovan). Samtliga fem frågor visade på en positiv korrelation, alltså att mer upplevda hinder genererade mer oro. Effektstorlekarna på dessa samband var i och för sig små ( $r = 0,09–0,17$ ) men väl i paritet med effekten av förändringarna av hela SFL-insatsen. När sambandet kontrollerades efter SFL-insatsen (i efter-mätningen) så kvarstod detta för alla frågor utom för den om oron för att inte räcka till som alltså hade minskat, sannolikt som en effekt av SFL-insatsen.

Vidare undersöktes om *öppenhet, ekonomiska och administrativa hinder* på skolan (för-mätning, frågorna 5–7) påverkade hur lärarna värderade SFL-insatsen: lärande kollegor emellan, pedagogisk samsyn, och utveckling av den egna lärarrollen (efter-mätning, frågorna 40–42). Här syntes ett samband mellan dessa frågor. Störst effekt hade frågan om skolans öppenhet (för-mätning, fråga 5), på gränsen till medelstor effekt på lärarnas värdering av SFL-insatsen ( $r = 0,193; 0,224; 0,238$ ). Administrativa hinder hade en än mindre effekt ( $r = 0,084; 0,094; 0,121$ ) medan ekonomiska hinder inte hade någon effekt alls.

*Modulernas texter och filmer.* Till sist kan tilläggas att skattningen av de olika modulernas texter, filmer och övrigt material inte gav några som helst effekter på några av utfallsvariablerna i instrumenten (OSTES, SACIE-R, TAP). Kvalitéerna i SFL-insatsen får sökas någon annanstans än i kursmaterialet som verkar ha en underordnad betydelse i sammanhanget.

*Regressioner.* Vid en regression så undersöker man systematiskt om det finns några alternativa bakomliggande förklaringar till de erhållna resultaten, dvs orsaker till förändringar i attityder som mättes de tre instrumenten OSTES, SACIE, och TAP. De alternativa förklaringar som undersöktes var om svaren på för-mätningens frågor om: i) öppenhet för förändringar på skolorna, ii) graden av ekonomiska och iii) administrativa hinder på skolorna (frågorna 5–7) kunde förklara utfallet av SFL-insatsen. Det som mättes var i hur stor grad dessa tre bakgrundsvariabler kunde förklara det samlade utfallet för respektive instrument OSTES, SACIE-R, TAP, dvs. det som tillsammans utgör den totala förändringen av SFL-insatsen.

Resultaten av dessa tre regressioner visade att utfallet på SACIE-R (känslor, attityder, oro) var det enda instrument som direkt påverkades av dessa förhållanden på skolan. Största effekten gav i tur och ordning i) öppenheten på skolan (Beta<sup>31</sup> 0,126), ekonomiska hinder (Beta 0,085) och administrativa hinder (Beta 0,068). Emellertid ska sägas att effekterna får i sammanhanget anses som små eller rentav mycket små. Totalt sett kan endast 2,6 procent av förändringen på SACIE-R-resultaten förklaras av skolornas förutsättningar. När det gällde OSTES och TAP konstaterades som sagt ingen effekt.

---

31 Betavärden effektstorlekar: liten effekt= 0,1–0,3; medelstor effekt= 0,3–0,5; stor effekt= 0,5–1.

#### 6.5.4 Lärarnas skattningar om egen förmåga som en effekt av SFL-insatsen

Resultaten visade att värderingen av SFL-insatsen i efter-mättningsfrågorna 45–48 korrelerade med utfallet på två av instrumenten OSTES, den egna förmågan och TAP kollegialt samarbete. Alltså de som förändrats vid efter-mätningen bekräftade också detta i sina svar på frågorna om deras utbyte av kursen. Effekterna var dock små på OSTES ( $r = 0,087-0,138$ ) och på TAP ännu lite mindre ( $r = 0,088-0,108$ ). På SACIE-R märktes ingen effekt alls på någon av dessa frågor. Sammantaget kan sägas att dessa korrelationer bara bekräftar tidigare data att förändringen skett på två av instrumenten vilket också bekräftas av lärarnas skattningar av SFL-insatsen.

#### 6.5.5 Skolledningen deltagande som en förklarande effekt till förändring

En aktiv skolledning (efter-mätning, frågor 49–50) påverkade fr.a. lärarnas tro på sin egen förmåga (OSTES), om än med liten effekt (Beta 0,101) och likaså marginellt på det kollegiala samarbetet (TAP; Beta 0,070). Ingen effekt på SACIE-R.

### 6.6 Lärarnas erfarenheter av kompetensutvecklingen

För-mätningen inkluderade ett antal frågor som syftade till att skapa förståelse av hur lärare såg på SFL-modulernas innehåll och hur detta, ur ett lärarperspektiv, knöt an till inkludering och specialpedagogik. Svaren på dessa frågor är som angetts och framgått ovan införlivades i den kvalitativa analysen (resultatdel 5.1). I det följande diskuteras i sin tur efter-mätningens två avslutande och öppet ställda frågor:

- Lista upp det du tyckte var bäst med kompetensutvecklingsinsatsen:
- Har du saknat något i kompetensutvecklingsinsatsen?

1173 lärare (37,4 %), listade vad de tyckte var bäst med SFL-insatsen. Den totala summan av svar på denna listning uppgick till 2316, vilka grupperades i analysprogrammet NVivo för en ordfrekvensanalys. Det mest frekventa (6:e rankat efter förbiseende av några form-/funktionsord) var ordet *kollegor*, vilket förekommer vid 327 tillfällen. Tillsammans med ordformen *kollegiala* (16:e) hamnar frekvensen på 507 förekomster. Därmed förekommer ord som *samtal* (9:e) och *samtalen* (12:e), vid tillsammans 449 tillfällen. Dessa, alltså kollegor och samtal, utgör de högst rankade substantiven bland lärarnas svar. Adjektivet *bra* är ett annat ofta återkommande ord (7:e, 284 förekomster). De nämnda orden följs därefter av två ord värda att uppmärksamma: *diskutera* (18:e) och *diskussioner* (21:a), vilka tillsammans har en frekvens av 291 förekomster. Ett konstaterande så här långt är, tydligt befast genom att titta på ordens samlokalisering<sup>32</sup>, att lärare särskilt högt uppskattat de kollegiala samtalen under kompetensutvecklingens gång.

Noterbart är att det i förväntningarna inför SFL mest frekventa ordet *tips* har halkat ned till en 28:e plats med sina 101 förekomster, medan ordet *verktyg* inte ens placerade

---

<sup>32</sup> Samlokalisering (eng. collocation) är ett ord som indikerar den relativa närheten och sambandet mellan ord och andra ord i respektive svars mening.

sig bland de femtio mest frekvent förekommande orden. Strax efter ordet *tips* i NVivos rankinglista placerade sig orden *texter* (31:a) och *texterna* (36:e), som med sina tillsammans 169 förekomster tyder på att också nämnda texter haft god effekt och på det hela taget uppskattats av lärarna. Dock, ett annat högfrekvent återkommande ord var negationen *inte* (25:e, 105 förekomster). Ordet samlokaliseras med ett brett spektrum av ord, och högst bland dem är *tid* (35 förekomster), *text* (24) respektive *film* (14). Följande citat från en av de svarande lärarna sammanfattar på ett övergripande sätt det som många av lärarna gav uttryck för:

Jag vill här komplettera min enkät med.

1. Det har varit för kort inläsningstid.
2. För mycket att läsa, text som repeterats.
3. Elever med funktionsnedsättning bör finnas i skolans värld. MEN det finns inte tillräckligt med pengar eller personal som är utbildad för uppdraget som gör att detta blir möjligt och på ett bra sätt.
4. Samtalen har inte direkt utvecklat mig som pedagog. Detta då jag har detta sedan tidigare som arbetssätt.
5. Det har varit en trevlig stund att för en gångs skull sitta och prata och utveckla arbetssätt med arbetskamrater. (Det som skolan pratar så mycket om, det kollegiala lärandet, som det finns alltför lite tid till.)

Det måste emellertid poängteras att en negation inte nödvändigtvis behöver innebära en negativ uppfattning i sig, vilket framgår av följande exempel:

Att dela med sig av varandras erfarenheter och få sätta ord på det man redan gör som man kanske inte tänker på alltid.

Det är av samma skäl lika viktigt att poängtera att ordfrekvens alls inte säger allt. Ett ord som bara figurerade vid ett enda tillfälle, men säger en hel del, får illustrera detta:

Toppenledare.

Vidare kan det vara värt att för förståelsens skull uppmärksamma lite av det 7:e rankade ordet *bra*, genom att kontextualisera. Här följer några utvalda exempel:

Att ge fortbildningen en sån prioritet och utrymme har varit jättebra. Alla har tagit uppgifterna på största allvar och med intresse.

Bra texter.

Bra planerat schema.

Bra att träffa kollegor man sällan träffar och få nya idéer och erfarenheten.

Vår ledare var mycket bra!

Ordet *bra* och dess samlokalisering med *tips* (31 förekomster) respektive *verktyg* (8 förekomster) kan i sin meningssammanhang exempelvis se ut så här:

Bra med konkreta tips på digitala verktyg i form av appar, programvaror etc.

Nämnas bör i anslutning till citatet ovan, att ordet *digital* där det uppträdde mestadels var negativt konnoterat, dvs. ordet åtföljdes vanligen av negationen *inte*, vilket i en strikt NVivo-tolkning bara kan betyda att digitala verktyg inte sågs vara tillräckligt uppmärksammade i SFL.

895 lärare (28,6 %) valde att avge svar på den avslutande öppna frågan om vad man upplevde saknades i kompetensutvecklingsinsatsen SFL. Vanligtvis lämnades endast något exempel, i vissa fall två, medan det i lite fler än hundratalet fall avgavs tre exempel på saknade företeelser. De sammanlagt 1256 svaren samlades i NVivo och blev, precis som det tidigare presenterade, föremål för en ordfrekvensanalys. Av närmast självklara skäl blev ordet *inte* (10:e, 295 förekomster) högt rankat i denna lista, och i de flesta fall indikerade negationen vad som inte förefanns eller var tillräckligt belyst. Men före det, och högst rankat av samtliga ord efter förbiseende av ett antal form-/funktionsord, placerade sig ordet *tid* (9:e, 315 förekomster). Vid nära hälften gångerna samlokaliserar ordet *tid* med ordet *inte*, vilket är värt att visa med några exempel:

Det har tagit alldeles för mycket av vår tid som vi hellre hade haft till möten, ämnesutveckling mm. Vi har i princip inte träffat varandra under andra omständigheter än dessa i ett helt år.

Att personalen inte fått bestämma om detta läsår var ett bra år att läsa kursen. Kursen plus annat har tagit så mycket tid att arbetslagen inte hunnit träffas.

Tidpunkten har inte varit den bästa för vår skola med stora ekonomiska besparingar samt kris i 2 klasser.

Ytterligare brister, som inte var relaterade till *tid*, påtalades förstås också. Medan vissa fokuserade på SFL-insatsen i sig, var andra kommentarer av mer generell art. Här följer ett exempel av vardera slag:

Kändes inte så nytt. Har haft olika kompetensutveckling tidigare kring npf anpassning.

Alltför akademisk kurs. Jag önskar mer konkreta tips hur man kan göra i klassrummet kopplat till verklighetens tid, resurser och teknik/material som finns. Ibland kändes det som ett hän. Vi vet vad som skulle kunna behövas men har inte möjlighet att göra det. Många gånger saknas inte kunskapen hos läraren utan förutsättningarna!! t.ex. utmaningarna runt nyanländas känsla att de kan påverka, känna sig bekräftade, få den hjälp de har rätt till...

Utöver samlokaliseringen med ordet *inte*, uppträder ordet *tid* med ord som *mer*, *mycket*, *kort* samt *för lite*, och med annat såsom *högt tempo*, *förbereda*, *genomföra*, *planera* och (hinna) *läsa*. Det senare (hinna läsa) i sin tur uppträder ofta tillsammans med orden *text* och *film*. Ofta nämndes också begränsad tid till de olika aktiviteterna och handledningssamtalen.

Orden *text* och *film* är för övrigt också de relativt högt rankade i ordfrekvenstabellen (227 resp. 147 förekomster). *Texter*, till exempel, samlokaliserar inte bara med ordet *tid*, utan också med ord som *mer*, *varierande*, *meningsfulla*, *konkreta*, *utvecklande* och *inspirerande*, i betydelsen att de deltagande lärarna hade välkomnat texter (och filmer) med mer av dessa kvaliteter. Vidare indikeras här att lärarna önskat mer tid, såväl till förberedelser och inläsning som vid själva handledningssamtalen. En av respondenterna kallade texterna *akademiska*, *tråkiga* och *långa* och menade att de både texter och filmer korresponderade dåligt med den verklighet som lärare möter i sin dagliga lärarpraktik. Denna syn, och språkliga varianter på denna, utgör ett tydligt återkommande tema i lärarnas svar. Till detta kommer att vissa texter liksom filmer kritiserades dels för att vara gamla, dels för att vara av utländskt importerade, med ingen eller mycket svag relevans till rådande svensk utbildningspraxis. Tillsammans med *texter* uppträder också ord som

*mer, verklighetsförankrade, anpassade, upprepande och obegripligt.* I rent generella termer förefaller det som om den praktiska nyttan av modulernas texter/filmer, liksom kopplingen mellan dessa och den verklighet läraren möter i sin vardag, var starkt ifrågasatt i den feedback som gavs.

Avslutningsvis måste också sägas att en ytterligare och relativt högfrekvent förekommande negation: *nej* (17:e, 127 förekomster) här ska ses i rent positiv mening. I de flesta fall förekom ordet, i denna avslutande enkätfråga, inte i några utförliga svar eller sammanhang. Tvärtom stod det ofta helt ensamt: *Nej* – som svar på frågan till de deltagande lärarna om något saknades i den genomförda kompetensutvecklingsinsatsen SFL. Följande odelat positiva respons får exemplifiera detta:

Nej, mycket bra upplägg!

## 6.7 Lärarnas erfarenheter av handledare

Ordet *handledare* (-e, -en, -ens) förekom 52 gånger i fråga 51 (om vad lärare upplevde vara positivt med SFL).

Vid alla dessa tillfällen framställdes handledarens insatser i positiva ordalag, där handledaren framställdes som kompetent, engagerad och strukturerad. Här framkommer beskrivningar av handledare som fört diskussionerna framåt genom att ha varit förberedd inför mötena, men som även problematiserat och utmanat deltagarna till ytterligare reflektioner under samtalen. Några exempel på citat:

Vi hade en fantastisk handledare som brinner för sitt yrke.

Vår handledares goda kunskaper och förberedelser...

Bra handledare som problematiserar och utmanar tankarna.

Det har även förekommit kommentarer utifrån fråga 52 (vad lärare saknade i SFL), där handledaren har varit den som ”räddat” det som annars saknats genom att anpassa och komplettera innehållet utifrån den enskilda skolans behov.

Nej då, våra handledare har skräddarsytt och arbetat fram det utifrån vår skolas behov.

Det har dock från lärarna även framkommit upplevelser av tillkortakommanden vad gäller handledaren. Här har handledarens förmåga att koppla ihop teori och praktik upplevts som bristande, samt ett otydligt ledarskap vid själva mötet. Här följer några exempel på citat om vad man upplevts som bristande:

Bättre, mer inspirerande handledare

Handledarens kompetens och förmåga att knyta teori till praktik

Tydligare/säkrare ledning av handledaren

Några oförutsedda händelser som påverkat lärargruppen och deltagandet i SFL har beskrivits. Detta har exempelvis handlat om att handledaren inte kunnat fullfölja uppdraget på grund av längre sjukskrivning, eller att handledare slutat under insatsens gång och att en ny ”fast” ersättare inte kunnat sättas in.

Då vår handledare slutade på skolan efter halva lyftet så har det blivit rörigt med olika ledare vid olika tillfällen.

## 7 Resultatsammanfattning

Resultatsammanfattningen tar sin utgångspunkt från den design och de metoder som har använts vid utvärderingen av SFL-insatsen. För upplägget valdes är en så kallad *mixed methods approach*, där kvantitativa data kombinerades med kvalitativa data. Det hela kan ses som ett slags metodtrianglering där svaret på samma frågeställning(ar) undersöks med olika metoder. Det kan vidare förstås som att de kvalitativa data som samlas in hjälper till att validera och sätta ord de kvantitativa data som samlas in. Eller omvänt, vilket har varit en del av designen i just det här fallet, kvalitativa data och fynd bildar underlag för en uppsättning frågor som ställs på bredare front i den kvantitativa delens efter-mätning. Allt detta för att dels få en rik och nyanserad bild av de processer som initierades av SFL (de trettio skolbesöken), dels om insatsen också ledde till förändringar i lärares hållningar till inkluderande undervisning och kollegialt samarbete (för- och efter-mätning).

Strukturen i denna resultatsammanfattning följer samma tidsordning som SFL-insatsen och redovisas enligt följande: 1) *Före SFL-insatsen (för-mätning)*: från den kvantitativa enkät som distribuerades till samtliga anmälda lärare innan SFL-insatsens start redovisas a) *utgångsläget hos lärargruppen* och b) *öppna frågor om lärares förväntningar* inför insatsen. 2) *Processen under SFL-insatsen*: här redovisas huvuddelen av de kvalitativa resultaten som beskriver processen och själva görandet under insatsens gång, vars data omfattar a) *observationer* av diskussioner under modulerna, b) *fokusgruppintervjuer* med deltagande lärare, c) *handledarenkäter*, med öppna frågor till samtliga handledare på de skolor som besöktes samt d) *rektorsenkäter*, med öppna frågor till samtliga besökta skolors rektorer. Vidare sammanfattas i detta avsnitt de kvalitativa fyndens relation till lärarnas svar på de i efter-mätningen adderade frågorna. dvs. huruvida det förelåg bekräftelse eller motsägelse mellan kvalitativa och kvantitativa data. 3) *Efter SFL-insatsen (efter-mätning)*: från den kvantitativa enkät som distribuerades till samtliga anmälda lärare efter SFL-insatsens slut redovisas a) *SFL-insatsens effekter*, dvs. skillnaden mellan för- och efter-mätningens identiskt formulerade frågebatteri samt b) *efter-mätningens uppföljande öppna fråga*, dvs. frågan om lärarnas gjorda erfarenheter av SFL-insatsen, vilken ställs i relation till de förväntningar som angavs i för-mätningen.

### 7.1 Utgångsläget hos lärargruppen (för-mätningen)

*Kvantitativ enkät*: Data från enkäten, dvs. för-mätningen, visade genomgående att det redan i rådande undervisningspraktik (innan starten av SFL) på många håll fanns en bra grund för och goda hållningar till en inkluderande undervisningspraxis, tillsammans med en uppriktig och välriktad ambition till att ytterligare öka densamma.



När det gällde *lärares syn på sin egen förmåga* till inkluderande var den hög redan före SFL, då ungefär tre fjärdedelar av lärarna skattade den som hög eller mycket hög. Samma mönster syntes vid frågorna om *lärares känslor och attityder till inkluderande arbete*. Däremot framkom här en påtaglig oro bland lärarna för att inte räcka till och för att få en alltför hög arbetsbörda. I enkätdelen om *lärares syn på kollegialt lärande och professionsutveckling* uppnåddes den högsta skattningen, dvs. lärare ansåg sig genomgående vara bra på att samarbeta och dela med sig av sina erfarenheter.

*Andra orsaker:* Vidare undersöktes om ett antal bakomliggande faktorer skulle kunde förklara utfallet i data. Tre faktorer visade sig ha en viss effekt på hur man svarade, *huvudmannaskap (fristående vs. kommunal skola)*, *kön* och *ålder/erfarenhet*, när det gällde skolornas förutsättningar rörande i) öppenhet för förändringar, ii) ekonomiska- och iii) administrativa hinder. Friskolor var alltså öppnare för förändringar och såg färre ekonomiska och administrativa hinder än gruppen kommunala skolor, skillnaderna var här av medelstor effekt (Cohens  $d = .35, .29$  och  $.41$ ). Beträffande kön ansåg sig kvinnor något bättre än män på att stötta föräldrar och elever i behov av stöd, samtidigt som de i högre grad oroade sig för att inte räcka till. Vidare skattade äldre och mer erfarna lärare en större tilltro till sin förmåga att inkludera, samtidigt som de i lägre grad oroade sig för att inte räcka till. Kommuners storlek eller elevgruppens socioekonomiska sammansättning visade sig inte ha någon som helst betydelse för lärares hållningar i för-mätningen beträffande dessa frågor.

*Öppna frågor om förväntningar:* Data från för-mätningens öppna frågor visade, i den NVivo-analys som gjordes, på en förväntan från lärarna inför SFL-insatsen att få praktiska och beprövade pedagogiska instrument för att skapa mer inkluderande klassrum, ofta formulerade som *tips* och *verktyg*. Ord som *kunskap* och *kollegor*, liksom de tre verbformerna *kan*, *ska* och *lära* sågs ofta förekomma i anslutning till de två nyckelorden *tips* och *verktyg*. I en hel del fall förekom nyckelorden tillsammans med adjektiv som *pragmatiska*, *handfasta*, *pedagogiska* och *konkreta*. I många fall uppträdde orden tillsammans med verbet *hjälpa* eller substantivet *hjälp*, och i en del fall med verbet *stötta* eller substantivet *stöttning*. Sammanfattningsvis framgår av svaren på för-mätningens öppna fråga att många av lärarna gav sig in i kompetensutvecklingsinsatsen med förväntningar på att kursens och modulernas innehåll ska ge praktiska tips och verktyg i arbetet kring elever i behov av stöd.

## 7.2 Processen under SFL-insatsen

*Lärares professionsutveckling:* Centralt i hela SFL-satsningen är och har varit frågan om professionsutveckling och kollegialt lärande – både som ett medel i undervisningen och som ett mål i sig. Vid de trettio skolbesöken observerades åtskilliga exempel på intressanta, givande och väl ledda möten av engagerade och väl förberedda handledare, vilket också bekräftades av de kvantitativa frågorna i efter-mätningen. De flesta av respondenterna var också nöjda med strukturen, planeringen och ledningen av de kollegiala samtalen, vilka kännetecknades av ett positivt samtalsklimat som i sin tur sågs vara ett bra forum för kompetensutveckling. Konsensus rådde bland de deltagande lärarna att skolans huvuduppdrag var och är att skapa möjligheter för alla elever att lära sig och omfattas genom inkluderande arbetsformer, men att dessa arbetsformer kan

och måste variera. Lärarna brottades hela tiden med begreppet inkludering i verkliga och autentiska situationer, vilket vittnade om komplexiteten i att arbeta med olika elevers behov. Det visade sig att det var i de förståelse- och meningsskapande samtalen som modularbetets styrka uppenbart fanns. Vidare ökade SFL den pedagogiska samsynen kollegor emellan samtidigt som den ansågs leda till utveckling av den egna lärarrollen.

*Synen på kompetensutvecklingens innehåll och upplägg:* Att SFL-insatserna var planerade för att genomföras kontinuerligt under en viss period på arbetstid och med stöd av handledare uppfattades som positivt. Dock upplevdes tiden som var avsatt till detta ofta för knapp. Framförallt sågs tiden knapp för att kunna hinna gå tillräckligt igenom sådana texter som ansågs vara särskilt krävande. Det uppskattades dock att svåra begrepp ur texterna återkom flera gånger i de olika texterna, vilket fördjupade kunskapen. Den huvudsakliga kritiken mot texter och filmer kretsade kring bristen på anpassning och relevans för lärarnas dagliga undervisningspraktik. Något som också framfördes av många lärare under fokusgruppintervjuerna, var att det kunde vara en tydligare koppling mellan teori och praktiska exempel.

Kritiken till trots bedömdes texter och filmer som utmärkta utgångspunkter för diskussioner i lärargrupperna. Att ges möjlighet att planera lektionsaktiviteter för att där efter testa dessa i undervisningen sågs av deltagarna generellt som pedagogiskt inspirerande, utvecklande och inte minst utmanande. Detta i sin tur behövde inte innebära att det som förut gjorts måste varit direkt fel. Tvärtom. Det framkom nämligen vid flera av fokusgruppintervjuerna, att det fanns ett särskilt värde i att bli bekräftad i och få ord på sådant som redan gjordes på skolorna.

När det gällde skolledningens delaktighet i SFL varierade detta stort mellan skolor, och där skolledningar var mest delaktiga i arbetet värdesattes det stort. Flera lärare framförde vikten av att det också fortsättningsvis måste ges organisatoriska förutsättningar för inkludering även efter att SFL avslutats. Beträffande deltagande sameskolor pekade lärare på det kulturella avståndet mellan SFL och sameskolorna samt bristen på tillgängliga resurser på samiska, där då inte minst översättning till motsvarande samiska begrepp blev till en extra börda för lärarna.

*Lärarnas syn på handledarnas roll:* Handledarnas sätt att leda och ge inspel under de kollegiala samtalen värderades i allmänhet mycket högt av deltagande lärare. Handledarnas upplägg av samtalen påverkade lärarnas engagemang positivt, då man såg till att alla fick komma till tals och att fokus på ämnet hölls. Handledaren kunde också vara en effektiv katalysator, som t.ex. förklarade svåra begrepp i materialet men också fördjupade och breddade innehållet i samtalen. Att samtalsklimatet vid handledningssamtalen skattades särskilt högt konstaterades vid såväl skolbesökens observationer som fokusgruppintervjuer. Sammantaget skattades SFL-insatsens effekter på det kollegiala lärandet klart högst i jämförelse med andra delområden i eftermätningens adderade frågor. Allra högst medelvärde (hela 6,3 på den 7-gradiga Likertskalan) noterades på frågan om klimatet, tryggheten och öppenheten i samtalen.

*Handledarenkäten:* I allt väsentligt framträdde en likartad bild om synen på de organisatoriska förutsättningarna i handledarenkäten. Nedsättningen i tjänst var som regel i enlighet med det som hade avtalats rektor och handledare emellan, även om många av handledarna menade att de i praktiken ägnade mer tid åt SFL-insatsen än motsvarande

tjänstensättning. Sammanfattningsvis menade handledarna unisont att det högt uppdrivna tidstempot kunde hållas men inte sällan på bekostnad av fördjupning och rentav kvalitet.

*Rektorsenkäten:* När det gällde frågan om det egna engagemanget/deltagandet i SFL-arbetet, angav en övervägande majoritet av rektorerna att ett pressat arbetsschema hindrade dem från att ta del så mycket som man som rektor skulle både vilja och behöva. Fokus i rektorernas ledarskap beträffande SFL lades istället på att skapa schemamässiga och organisatoriska förutsättningar för lärarna att kunna delta fullt ut. Vidare angav de flesta rektorer i enkätsvaren, att man på det hela taget uppskattade sina lärares och handledares engagemang i arbetet.

### 7.3 Efter SFL-insatsen (efter-mätning)

Här redovisas förändringen mellan mättillfälle ett, för-mätningen (FM) och mättillfälle två, efter-mätningen (EM), där ett underliggande antagande är att de förändringar som konstateras är en effekt av SFL.

Sammantaget var det 1189 lärare som svarade på såväl för- som efter-mätning och *utfallet* av SFL-insatsen bygger på dessa svar. Data visade på signifikanta men relativt små förändringar i lärares skattningar på två av de tre undersökta instrumenten. Lärares syn på sin egen förmåga till inkludering (OSTES) hade ökat på samtliga utom en av de 12 ställda frågorna, som dock gick i samma riktning men inte nådde signifikans. Dock hade förändringarna liten effektstorlek, men ska förstås emot de höga ingångsvärden som registrerades redan vid för-mätningen. Vidare ökade också tilltron till det kollegiala lärandet och synen på egna professionsutvecklingen (TAP) efter genomförd SFL. Här var effektstorlekarna ännu litet mindre och förändringen omfattade bara tre av de fem frågorna: de som handlade om att dela med sig av sina erfarenheter. Däremot förändrades inte synen på lärares känslor och attityder vid inkluderande arbete (SACIE-R) som en effekt av SFL med två undantag: man oroade sig mindre för att inte räkna till samt att man i mindre grad ansåg att elever med koncentrationssvårigheter borde gå i vanliga klasser.

Svaren på övriga frågor förändrades däremot inte. Påpekas bör här att fyra frågor som rörde lärares empatiska förmåga visavi barn med funktionsnedsättningar togs bort ur det ursprungliga SACIE-R-instrumentet samt det faktum att attityder i de flesta sammanhang är stabila över tid.

Vidare undersöktes om det fanns några andra variabler som skulle kunna tänkas förklara eller mediera effekterna av SFL. De variabler som undersöktes var: i) elevsammansättning på skolorna mätt med socioekonomiskt index (SEI), ii) skolornas förutsättningar med avseende på upplevda hinder, iii) skolläringens deltagande och iv) lärarnas skattning av modulernas texter och filmer.

När det gällde socioekonomiskt index (SEI) var resultaten entydiga, elevsammansättningen på de deltagande skolorna hade ingen som helst effekt på lärarnas skattningar på de tre instrumenten (OSTES, SACIE-R, TAP) eller på hur de uppfattade de texter och filmer som ingick i modulerna. Beträffande skolornas förutsättningar när det gällde

upplevda hinder (öppenhet, ekon., adm.) påverkade dessa frågor utfallet i ett av de tre instrumenten, det om känslor och attityder (SACIE-R), medan förmåga till inkludering (OSTES) och kollegialt samarbete (TAP)

Vad gällde känslor och attityder påverkades dessa av upplevd stress och att inte kunna räkna till, dvs. mer hinder genererade mer oro. Av de tre bakgrundsfaktorerna var det öppenhet på skolan som hade störst påverkan på utfallet. Också här var effekterna små men väl i paritet med övriga signifikanta effekter av SFL. Det fanns också ett samband mellan dessa frågor och hur lärarna uppfattade hela SFL-insatsen (extra frågor 40-42 i efter-mätningen). Ju mer öppenhet på skolan desto högre skattade lärarna SFL som helhet. Dessa effekter var dessutom större, på gränsen till medelstora (Cohens  $d < .20$ ). Beträffande skolledningarnas deltagande hade en aktiv skolledning en positiv men liten effekt på lärarnas tilltro till sin egen förmåga och på det kollegiala samarbetet. Motsvarande effekt syntes inte på lärarnas attityder. Inte heller syntes lärarnas uppfattning om modulernas texter eller filmer ha någon märkbar effekt på någon av efter-mätningens utfallsvariabler.

Till sist något om de *två öppna frågorna* vid efter-mätningen om förväntningarna på SFL insatsen infriades. Frågorna som ställdes var: 1) Lista upp det du tyckte var bäst med SFL? 2) Har du saknat något i SFL? De ord som oftast kom fram i den gjorda NVivo-analysen beträffande den första frågan var: ordet *kollegor* ofta tillsammans med ordformen *kollegiala*. Vidare förekom ord som *samtal* och *samtalen*, vid *tillsammans*. Dessa, alltså kollegor och samtal, utgör de högst frekventa substantiven i lärarnas svar. Adjektivet *bra* är ett annat ofta återkommande ord. De nämnda orden följs därefter av två ord värda att uppmärksamma: *diskutera* och *diskussioner*.

Ett konstaterande är således, tydligt befast genom att titta på ordens samlokalisering, att lärare särskilt högt uppskattade de kollegiala samtalen under kompetensutvecklingens gång. Noterbart är att det i förväntningarna inför SFL mest frekventa ordet *tips* och *verktyg* har radikalt minskat i frekvens.

Ett ord som ofta återkommer i den avslutande frågan om vad som saknats i SFL är inte helt oväntat ordet *inte*. Negationen samlokaliserar ofta med *tid*, *text* och *film*. Vidare placerar sig ordet *digital* högt, också det ofta tillsammans med negationen *inte*.

Totalt sett beträffande NVivo-analysen och övriga analyser kan man ana en viss konflikt i resultaten. Lärarna skattar sig som mer kompetenta efter SFL trots tidsbrist och en brist på konkreta tips under insatsens gång. Mer om detta i slutsatser och rekommendationer.

## 8 Diskussion, slutsatser och rekommendationer

Det finns först och främst två övergripande och positiva iakttagelser som har gjorts, och som finner ett samlat empiriskt stöd i våra enkätundersökningar, skolobservationer och fokusgruppintervjuer vid utvärderingen av SFL-insatsen. För det första känner lärare som arbetar i Sveriges skolor generellt sett relativt stor tilltro till sin pedagogiska och professionella förmåga att stödja en inkluderande undervisnings- och inlärningspraktik, redan innan kompetensutvecklingens start. För det andra har de stor tilltro till sin förmåga att arbeta tillsammans som lärare i en gemensam strävan mot en inkluderande skola. Dessa båda förhållanden kunde alltså konstateras via förmätningen, dvs. oberoende av SFL.

Detta behöver inte nödvändigtvis stå i kontrast till exempelvis den internationella TALIS-studien 2018. Studien lyfter fram bristen på lärarkompetens att undervisa elever i behov av stöd, där inte minst de svenska lärare som ingick studien uppgav ett stort behov av specialpedagogisk kompetensutveckling.<sup>33</sup> Att lärare skattade sin kapacitet för inkludering relativt högt redan före och ännu högre efter genomförd SFL behöver inte förstås som att de har *tillräcklig* kunskap och kompetens för att stödja elever i behov av extra anpassningar eller särskilt stöd.<sup>34</sup>

Baserat på data från de lärare som deltog SFL-insatsen, finns goda skäl att anta att inkluderingsarbete redan idag förekommer på skolor och att arbetet fortsatt är under uppbyggnad. Vid samtliga trettio skolbesök observerades lärares, handledares och rektorers aktiva sätt att underlätta inkludering på skolorna genom att experimentera, gemensamt utvärdera och anpassa sin undervisningspraktik efter elevers olika behov.

Texten nedan kommer att presentera slutsatser dragna på basis av de data som föreliggande utvärdering genererat. I anslutning till de dragna slutsatserna kommer allmänna rekommendationer att presenteras som ett sätt att tydliggöra hur kunskaper och erfarenheter från SFL-insatsen kan bevaras och föras vidare. Rekommendationerna vänder sig inte bara till Skolverket och SPSM utan också till en bredare krets av beslutsfattare och ledningspersonal inom skolan.

### 8.1 Övergripande slutsatser

På grundval av de undersökningar som gjorts är vår första huvudsakliga slutsats:

---

<sup>33</sup> Skolverket 2019a, b.

<sup>34</sup> Skolverket 2019a,b; OECD 2018; Gidlund, 2018.

**Slutsats 1** Data från för-mätningen, rektorer och handledare visade på att det redan i nuvarande undervisningspraktik (dvs. oberoende av SFL) på många håll finns en bra grund för god inkluderande undervisning tillsammans med en uppriktig och riktad ambition mot att ytterligare öka densamma.

Vidare visar utvärderingen att lärare skattade sin kapacitet för inkludering ännu högre efter genomförd SFL och likaså bedömde sin förmåga till samarbete för nå målen ännu högre efter SFL. Liksom för den första slutsatsen så finner också den andra slutsatsen brett stöd i data från enkäter, skolobservationer och intervjuer:

**Slutsats 2** SFL-deltagandet ökade lärarnas tilltro till den egna förmågan att kunna uppnå en mer inkluderande undervisningspraktik tillsammans med en minskad oro för att inte ha de förmågor och färdigheter som krävs samt en ökad beredskap och önskan att kunna arbeta tillsammans med kollegor för ökad inkludering.

Som en kontrast till detta framkommer en viss oro hos lärarna om att inte räkna till eller ges tid till att upprätthålla dessa höga ambitioner över tid. Deltagarna ser dessutom en risk för att de landvinningar som gjorts inte kommer att kunna bibehållas över tid.

**Slutsats 3** Den största oron som lärare rapporterade i anslutning till SFL var osäkerheten kring det fortsatta stöd som krävs för ett meningsfullt samarbete och kollegialt lärande.

Ett viktigt förbehåll måste här göras för dessa tre huvudsakliga slutsatser, nämligen att de endast syftar till inkluderande undervisningspraxis i stort, dvs. utan särskild referens till någon eller några grupper av elever som kan anses vara de största mottagarna av en sådan inkluderande undervisningspraxis. Mer om detta nedan.

De tre ovan dragna slutsatserna leder fram till en första rekommendation:

**Rekommendation 1** Samarbete och delat lärande bör uppmuntras proaktivt samt implementeras i såväl rådande skolorganisation som i skolornas framtidsplanering.

## 8.2 Slutsatser och rekommendationer för en inkluderande undervisningspraktik

Den positiva övergripande värderingen till trots så fanns också en del orostecken, baserat på samtal med lärare och enkätsvar från handledare och rektorer. Många av de deltagarna upplevde att inlärningstakten var alltför hög, vilket riskerar att leda till endast ytlig hantering av tema och uppgifter och till missade möjligheter att fullt ut pröva överenskomna idéer i undervisningspraktiken. Det uttrycktes också en oro för tiden efter SFL, kommer entusiasmen och viljan att arbeta närmare tillsammans, pröva och utveckla idéer tillsammans att gå förlorade på grund av för hög arbetsbelastning och

brist på finansiering med timmar för den typ av samarbete som lärare upplevde under SFL?

**Slutsats 4** Å ena sidan uttryckte lärare oro för att de pedagogiska vinster som gjorts under SFL-insatsen kan komma att gå förlorade efter dess slut och helt försvinna i den vardagliga tids- och arbetspressen. De lovande steg som tagits mot en mer inkluderande undervisning kan komma att falla tillbaka till tidigare etablerade skolrutiner – en SFL-backlash.

**Slutsats 5** Å andra sidan noterades från flera håll att fördelarna med SFL-deltagandet redan hade spridit sig från de deltagande lärarna till de deltagande skolorna i sin helhet. Dessa observationer kan ses som tidiga tecken på en institutionalisering som integrerats i den dagliga verksamheten.

**Slutsats 6** Inkluderande undervisningspraktik förutsätter ett vidare organisatoriskt stöd för att på så vis göra det strukturellt möjligt för lärare att arbeta tillsammans – en önskan som tydligt visades av deltagande lärare.

Ovanstående tre slutsatser leder till följande fyra rekommendationer när det gäller organisation, implementering och stärkande av en inkluderande undervisningspraxis på skolorna.

**Rekommendation 2** Då lärare tydligt visat att de drar mest nytta av exempel som de själva kan omsätta och kontextualisera i praktiken bör skolnätverk byggas upp som möjliggör återkommande praktikbesök skolor emellan för att på så sätt främja spridningen av praktiska idéer och lösningar för inkluderande undervisning.

**Rekommendation 3** De resurser som för närvarande satsas i SFL kan kompletteras med praktikbaserade och uppföljande satsningar till de deltagande skolorna också efter SFL-insatsens formella slut.

**Rekommendation 4** Vidare kan SFL stärka praktikorienterat lärande om inkluderande undervisning genom att möjliggöra och stödja skolor att besöka varandra – kanske som en del av SFL – och på så sätt möjliggöra och uppmuntra skolor till att dela erfarenheter och lärande sinsemellan.

**Rekommendation 5** Skolverket och SPSM skulle vidare kunna fungera som värdar för en webbplats och upprätta ett bibliotek för inkluderande utbildningspraxis, där skolor kan lämna in sådana dokumenterade, inkluderande undervisningsinsatser som visat sig vara framgångsrika (där kanske andra skolor kan kommentera och/eller betygsätta insatserna).

### 8.3 Kunskaper och organisation för framgångsrik specialpedagogik

Slutsatserna ovan är baserade på generella förhållanden och inkluderingspraktiker på skolorna utan referenser till specifika grupper av elever med specifikt definierade svårigheter. Dessa elever nämndes dock av lärarna själva: elever med funktionsnedsättning (diagnostiserade eller inte), elever med beteendemässiga utmaningar, uppmärksamhetsproblematik, autismspektrumproblematik, elever med icke-svenskt modersmål, nyanlända elever, elever med läs- och skrivproblematik etc.

Det som är viktigt i sammanhanget är att lärarna själva använder en rad benämningar (eller bedömningstyper) för att öka medvetenheten om elevers olika inlärningsbehov och undervisningens svar på detta. Lärarna är väl medvetna om behovet av att utveckla undervisningsstrategier som matchar dessa specifika elevgrupper men samtidigt tänka på att individanpassa för varje enskild elev.

Det kan synas paradoxalt att lärarna från början ansåg sig kompetenta till inkluderande undervisning samtidigt som man i hög grad efterfrågade specifika kunskaper om t ex: *tips och verktyg, konkreta åtgärder, anpassade, olika behov, handfasta pragmatiska åtgärder, digitala hjälpmedel* men också betonade motsättningen mellan *akademiska texter* och *skolans verklighet*. Denna paradox förklaras av att frågorna i de instrument som användes var av allmän karaktär och inte frågade om specifika elevsvårigheter utan huvudsakligen om lärarnas generella attityder till och förutsättningar för inkluderande undervisning. När det t.ex. gäller specifika kunskaper om elever med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar (NPF), har andra studier visat att bara dryga fem procent av lärarna anser sig ha tillräckliga kunskaper därvidlag.<sup>35</sup> På grundval av ovanstående har följande slutsatser dragits.

**Slutsats 7** Lärare önskade få praktiska lösningar (*tips och verktyg*) såväl före som efter SFL-insatsen. Emellertid syntes SFL-insatsen skifta fokus på ett framgångsrikt sätt, så att en stor del av denna förväntan flyttades i riktning mot de praktiska lösningar som skolsamverkan och det kollegiala lärandet kunde *skapa*.

**Slutsats 8** SFL-samtalen har – med god hjälp och ledning av engagerade handledare – å ena sidan fördjupat, problematiserat och utmanat lärares befintliga värderingar kring elever i behov av stöd och de praktiker man mött dessa med.

**Slutsats 9** SFL-samtalen har – med god hjälp och ledning av engagerade handledare – å andra sidan också lett till att lärarna inte sällan fått bekräftelse och ett slags validering på att de arbetsmetoder man redan använde sig av var bra eller acceptabla snarare än att de måste förändras.

---

<sup>35</sup> Bartonek, F., Borg, A., Berggren, S., & Bölte, S. (2018).



**Slutsats 10** Modultexter och filmer fungerade bra som underlag för diskussioner men var sämre som underlag för förändringar. Ord som mer verklighetsförankrade, praktiska och handfasta kan illustrera att lärarna fortfarande saknar mer specifika kunskaper om inkluderande praktiker.

Samtliga slutsatser ovan pekar i riktningen att lärare i allmänhet har höga ambitioner när det gäller inkludering och att man genom SFL kunnat få sina egna tankar och metoder bekräftade och därigenom också validerade. Detta till trots så dokumenterade utvärderingen en brist på konkretisering och praktiska, tillämpbara kunskaper. Ur denna samlade bild ges följande rekommendation:

**Rekommendation 6** Skolverket och SPSM gör en översyn och validering av de specialpedagogiska hjälpmedel (inte minst digitala) och de metoder som redan idag finns, för att skapa riktlinjer för deras användande.

En annan aspekt som kom fram vid de kvalitativa och fann visst stöd vid de kvantitativa undersökningarna var tid eller snarare bristen på tid. Vid skolbesöken rapporterades från många lärares håll om upplevd tidspress och inte sällan intressekonflikter mellan SFL-arbetet och det ordinarie arbetet. Långt ifrån alla lärare hann exempelvis med att vid *varje* tillfälle genomföra den undervisningsaktivitet som moduldelen ifråga innehöll. Tidsbrist och intressekonflikter rapporterades då inte bara från många lärarhåll utan återkom också från såväl flera handledares som rektorers öppna enkätsvar. Emellertid måste tilläggas att drygt 60 % av svaren vid efter-mätningen låg på den positiva sidan (värdena 5, 6 eller 7), vilket kan tolkas som ett uttryck för en hög ambitionsnivå hos lärarna, dvs. man vill göra mer än man hinner. Av detta följer att det finns fog för formuleringen av följande slutsats:

**Slutsats 11** Ett återkommande tema hos lärare, handledare men också hos rektorer var tidsaspekten, dvs. att tiden ansågs för knapp och tempot för högt för att tillräckligt hinna diskutera, genomföra förändringar på skolorna och för rektorernas del tillräckligt kunna engagera sig och delta i förändringsarbetet – kort och gott, förändringsarbete tar tid.

Vidare uppmärksammas följande vad gäller skolors förändringsbenägenhet och organisation i relation till huvudmannaskap:

**Slutsats 12** Lärare på fristående skolor skattade att de hade bättre förutsättningar på skolorna när de gällde öppenhet för förändringar men också mindre av ekonomiska och administrativa hinder jämfört med de kommunala skolorna.

På grundval av slutsatserna 11 och 12 ges följande rekommendationer:

**Rekommendation 7** Då förändringsarbete tar tid bör skolorna göra väl avpassade tidsplaner för såväl kunskapande som genomförande av förändringar. Dessa tidsplaneringar bör utöver lärare också innefatta handledares och skolledares arbete.

**Rekommendation 8** Vidare bör kommunerna undersöka om det finns skillnader i organisatoriska villkor mellan fristående skolor och kommunala skolor vad gäller förändringsarbete generellt och inkluderingsarbete specifikt.

## 8.4 Förändringar över tid i en dynamisk skola.

Vad gäller interventionsstudier generellt brukar dessa ofta följas upp efter en tid. Dessa uppföljningar görs av två skäl: i) förändringar tar tid, det kan vara så att en intervention initierar effekter som på ett tidigt stadium inte är mät- eller observerbara. ii) där förändringar de facto *kunnat* mätas vet man inte om dessa är långvariga och blir till permanenta förändringar. Att *all treatment is good* har varit känt alltsedan Hawthorns forskning på 1920-talet, vilket i sig ger goda argument för att följa upp en intervention efter att en tid förflutit, kanske ett år för att se om effekterna finns kvar. Med anledning av detta drar vi följande slutsats:

**Slutsats 13** SFL-utvärderingen har fångat en ögonblicksbild av lärares syn på och värderingar kring inkluderande arbete på skolorna samt de förändringar en intervention som SFL-insatsen kunnat generera. Om dessa effekter endast är tillfälliga eller kommer att permanentas hos *individer* och *skolororganisationer* återstår att se.

Osäkerheten kring det långsiktiga utfallet av SFL-insatsen leder fram till utvärderingens sista två rekommendationer:

**Rekommendation 9** Ytterligare forskning/utvärdering bör uppmuntras som fokuserar på bibehållande av SFL-insatsens resultat över tid, där exempelvis uppföljningsstudier kan genomföras efter kanske ett år eller två.

**Rekommendation 10** Vidare behöver det investeras i praxisorienterad forskning för att identifiera och förstå vilka organisatoriska villkor och förhållanden som möjliggör förändringsarbete, som i sin tur permanentas och blir en del av en hel skolkultur.

## 8.5 Slutord

*Specialpedagogik för lärande* (SFL) kan i flera avseenden ses som en framgångsrik kompetensutvecklingsinsats – utvärderingens såväl kvalitativa som kvantitativa resultat pekar i den riktningen. Utvärderingens resultat visar vidare på en utbredd och uppenbar vilja bland landets lärare att tillsammans utveckla och upprätthålla den inkluderande undervisningspraxis som är i enlighet med SFL-insatsens övergripande mål. Detta sagt även om inkludering och specialpedagogik är mångfacetterade begrepp och allt annat än enkla att en gång för alla förhålla sig till.

Horatius ord: *Nil est ab omni parte beatum*<sup>36</sup> kanske bäst fångar detta, dvs. den organisering som är bäst för den enas lärande och utveckling, kanske är direkt fördärlig eller kontraproduktiv för en annans. Det finns ännu ingen färdig mall eller facit här, utan frågan om vad som är bäst för vars och ens lärande och sociala utveckling måste hela tiden dryftas, omförhandlas och problematiseras – i synnerhet vad gäller gruppen elever i behov extra anpassningar eller särskilt stöd. Lärarnas uppskattning av och viljan till det kollegiala förståelseskapande samtalet har i likhet med tidigare matematiklyft och läslyft återigen hamnat i lärandets centrum.

För att dessa goda intentioner och ambitioner ska få fäste, dvs. institutionaliseras och komma den enskilda eleven till del, krävs fortsatta lokala satsningar där inte minst rektorer ges större organisatoriskt utrymme till ett mer direkt deltagande i själva förändringsprocessen, än vad som framkommit ur denna utvärdering.

---

<sup>36</sup> Ung. *Ingenting är gott i alla avseenden.*

## 9 Referenser

- Alwin, D. F., & Krosnick, J. A. (1991). The Reliability of Survey Attitude Measurement. *Sociological Methods & Research*, 20(1), 139–181.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child development*, 67(3), 1206–1222.
- Bartonek, F., Borg, A., Berggren, S., & Bölte, S. (2018). *Inkluderingsarbete för barn och ungdomar vid svenska skolor: En kartläggning bland 4778 anställda vid 68 skolor*. Stockholm: Karolinska institutet.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The New Psychology of Success*. New York: Random House.
- Elo, S & Kyngäs, H (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115.
- Ewing, D. L., Mosen, J. J., & Kielblock, S. (2018). Teachers' attitudes towards inclusive education: a critical review of published questionnaires. *Educational Psychology in Practice*, 34(2), 150–165.
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., & Sharma, U. (2011). The Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R ) scale for measuring teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 21, 50–65.
- Forlin, C., Jobling, A., & Carroll, A. (2001). Pre-service teachers' discomfort levels toward people with disabilities. *Journal of International Special Needs Education*, 4, 32–38.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569–582.
- Gidlund, U. (2018) Teachers' Attitudes towards Including Students with Emotional and Behavioural Difficulties in Mainstream School: A Systematic Research Synthesis *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 17(2), 45–63.
- Graneheim, U H & Lundman, B (2004), Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24, 105–112.

- Hsieh, H.-F. and Shannon, S.E. (2005) Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15, 1277–1288.
- Jerlinder, K. Danermark, B. & Gill, P. (2010) Swedish primary-school teachers' attitudes to inclusion – the case of PE and pupils with physical disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 45–57.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741–756.
- Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 22(140), 55–55.
- Loreman, T., Forlin, C., Sharma, U., & Earle, C. (2007). The development of an instrument for measuring re-service teachers' sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education. *International journal of special education*, 22, 150–159.
- Lundman, B., & Hällgren Graneheim, U. (2017) Kvalitativ innehållsanalys. I B. Höglund Nielsen., & M. Granskär (Red.), *Tillämpad kvalitativ forskning inom hälso- och sjukvård*. (uppl. 3:1 s. 211–226). Lund: Student literature AB.
- Marshall, C. & Rossman, G. B. (2006). *Designing Qualitative Research*. Thousands Oaks: Sage Publication (4th edition).
- Murdaca, A. M., Oliva, P., & Costa, S. (2018). Evaluating the perception of disability and the inclusive education of teachers: the Italian validation of the SACIE-R (Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education – Revised Scale). *European Journal of Special Needs Education*, 33(1), 148–156.
- OECD (2018) *TALIS 2018. Teaching and Learning International Survey: The international survey of teachers & school leaders*. OECD library: [www.oecd-ilibrary.org](http://www.oecd-ilibrary.org)
- Sharma, U., & Desai, I. P. (2002). Measuring concerns about integrated education in India. *Asia & Pacific Journal on Disability*, 5(1), 2–14.
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2004). Self-concept and self-efficacy: a test of the internal/external frame of reference model and predictions of subsequent motivation and achievement. *Psychol Rep*, 95(3 Pt 2), 1187–1202.
- Skaalvik, S., & Skaalvik, E. (2004). Frames of reference for self-evaluation of ability in mathematics. *Psychological Reports*, 94(2), 619–632.
- Skolverket (2019a) *TALIS 2018. En studie om lärares och rektorers arbete i grund- och gymnasieskolan. Del rapport*. (Rapport 481). Stockholm.
- Skolverket (2019b) *Attityder till skolan*. Rapport 479. Stockholm.
- Stajkovic, A. D., & Luthans, F. (1998). Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 124(2), 240–261.
- Torff, B., Sessions, D., & Byrnes, K. (2005). Assessment of Teachers' Attitudes about Professional Development. *Educational and Psychological Measurement*, 65(5), 820–830.

- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805.
- Utbildningsdepartementet U2014/4247/S. Uppdrag att utarbeta stödmaterial och genomföra kompetensutvecklingsinsatser med anledning av ändringar i skollagen (2010:800).
- Utbildningsdepartementet U2015/03844/S. Uppdrag till Statens skolverk om nationella skolutvecklingsprogram.
- Utbildningsdepartementet. U2011/4343/S. Uppdrag att svara för utbildning.
- Utbildningsdepartementet. U2013/7215/S. Uppdrag om fortbildning i läs- och skrivutveckling – Läslyftet.
- Utbildningsdepartementet. U2015/05783/S. Uppdrag att svara för genomförandet av fortbildning i specialpedagogik för lärare i grundskolan, motsvarande utbildning vid särskilda ungdomshem och sameskolan.
- Wilczenski, F. L. (1992). Reevaluating the Factor Structure of the Attitudes Toward Mainstreaming Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 52(2), 499–504.
- Wolcott, Harry (1994). *Transforming qualitative data, description, analysis, and interpretation*. Thousand Oaks, CA: Sage.

## 10 Bilagor

1. Urvalsförfarande för utvärderingens kvalitativa datainsamling
2. Modul-del-fördelning, 30 deltagande skolor
3. Observationsprotokoll 1, 2018-11-05
4. Observationsprotokoll 2, 2018-11-05
5. FGI Intervjuguide, 2018-11-05
- 6.Handledarenkät, 2018-11-05
7. Rektorsenkät, 2018-11-06
8. Skolverkets missiv inför skolbesöken
9. Brev till rektorer, handledare inför skolbesöken
10. Beskrivning av OSTES, SACIE-R och TAP
11. SFL enkät
12. Inbjudande mejltext till handledare, skickas 2018-08-20
13. Inbjudande mejltext till lärare, skickas 2018-08-20
14. Utvärdering av det specialpedagogiska lyftet, Reichenbergs & Swärds rapp.

# Bilaga 1

## Urvalsförfarande för utvärderingens kvalitativa datainsamling

### Kort om kvalitativ forskning i allmänhet

Målsättningen med en kvalitativ undersökning är vanligtvis att få en så bred, djup och noggrann beskrivning som möjligt av det fenomen man vill belysa. Beträffande urvalets omfattning hänvisas ofta till s.k. teoretisk mättnad, ett begrepp som myntades redan på 1960-talet av upphovsmännen till forskningsansatsen grounded theory (Glaser & Strauss, 1967). För att inte denna mättnad, dvs. olikheternas eller anomalernas upphörande, ska inträda för tidigt bör man försöka välja människor eller lärargrupper med så olikartad profil, skolformer m.m. som möjligt, till sitt urval. Kvalitativ forskning syftar alltså inte till statistisk generalisering, i motsats till kvantitativ forskning.

Kvalitativ forskning kännetecknas vidare av:

- ett nära och direkt förhållande till det man studerar,
- flexibilitet – 'when things don't play by the rules' (Weick, 2010)
- fångandet av 'the actor's point of view', dvs. aktörernas egna verklighetsuppfattningar, motiv och tankesätt,
- inriktning mot det speciella och kontextuella,
- 'thick descriptions' – breda, djupa, initierade beskrivningar och
- notera att kvalitativ forskning ofta kräver flexibla, kreativa och pragmatiska tillvägagångssätt – såväl vad gäller design och syfte som metod och urval.

### Kvalitativ data i föreliggande utvärderingsdesign

Tanken med den kvalitativa datainsamlingen i föreliggande utvärdering är, utöver det ovan beskrivna, att skapa ett såväl brett som djupt underlag till utformandet av den avslutande enkäten. När det kvalitativa materialet bearbetats kommer framträdande fenomen att formuleras till frågor som sedan infogas i den uppföljande enkätens avslutande del. På detta sätt kan resultatet från den kvalitativa delen av utvärderingen generaliseras på bredare front.



## Urvalsförfarande – kvalitativ datainsamling

Urvalsförfarandet sker i tre steg och tar sin utgångspunkt från den av Sveriges Kommuner och Landstings (SKL:s) gjorda indelningen: kommungruppsstillhörighet, omfattande nio olika kategorier (strata). Samtliga skolor och huvudmän, såväl som på två mindre skolgrupper, har inplacerats i detta kategorisystem som Skolverket ställt till vårt förfogande. De två mindre grupperna består av fyra SiS-skolor respektive fem same-skolor, vilka av inte minst etiska och inkluderande skäl får utgöra varsitt stratum i vårt urvalsförfarande.

### Kommungruppsstillhörighet

I det följande ses de olika kommunkategorierna, deras respektive deltagarantal numerära och procentuella del av populationen totalt (ca 8'000 deltagande lärare och handledare) samt det (avrundat) antal skolor/skolbesök som denna proportion motsvarar i relation till de totalt trettio skolor stora urvalsantalet som avtalats i överenskommelsen med Skolverket. Den lite udda avrundningen av kategorierna 2 och 3 respektive kategorierna 9, 10 och 11 förklaras i termer av stratifieringens (här: disproportionsellt) själva principer.

Tabell 16 Urval av skolor

Kommun typ	Antal deltagare i SFL		Fördelning och antal skolor i urvalet		
1 Storstäder (Sthlm, Gbg, M-ö)	1272	16%	3	4,8%	5
2 Pendlingskommun nära storstad	2251	28%	43	8,4%	6
3 Större stad	1198	15%	21	4,5%	4
4 Pendlingskommun nära större stad	1277	16%	52	4,8%	5
5 Lågpendlingskommun nära större stad	210	2,6%	35	0,8%	1
6 Mindre stad/tätort	888	11%	29	3,3%	3
7 Pendlingskommun nära mindre stad/tätort	501	6%	52	1,8%	2
8 Landsbygdskommun	356	4,5%	40	1,4%	1
9 Landsbygdskommun med besöksnäring	52	0,65%	15	0,2%	1
i SiS-skola	(36	0,45%	4	0,14%)	1
ii Same-skola	(30	0,38%	5	0,11%)	1
Total	8005		290		<b>30</b>

### De tre stegen

De tre stegen i urvalsproceduren skedde enligt följande.

- 1 Disproportionellt stratifierat urval – baserat på SKL:s kommungruppsstillhörighet. ”Fördelen med stratifierade urval är att representativiteten blir 100-procentig med avseende på stratifieringsvariablerna och att de statistiska felmarginalerna därmed blir mindre.”<sup>37</sup>
- 2 Klusterurval (geografiskt) med utgångspunkt från V. Götalands län och i dess förlängning.<sup>38</sup>
- 3 Därefter vidtas ett s.k. strategiskt eller ändamålsenligt urval<sup>39</sup>, där skolorna väljs konsekutivt utifrån i tur och ordning:
  - 3.1 socioekonomiskt index (SEI) – för största möjliga variation.
  - 3.2 huvudmannaskap – kommunalt eller enskilt i proportion till respektive kategoris deltagarantal
  - 3.3 stadium – åk 1-3, 4-6, 7-9, totalt tio skolor av varje kategori.

## Motivering till urvalsprocedurens steg 2

Steg 1 och 3 i urvalsproceduren kräver, menar vi som utvärderare, ingen ytterligare motivering än det som anförts ovan. Motiveringen till den geografiska bestämningen, V. Götalands län (steg 2) ska i sin tur förstås i termer av tid, ekonomi och miljö eller med ett ord: logistik. De logistiska utmaningarna sågs på förhand och kom också att bli många och omfattande i detta projekt. Trettio skolor skulle besökas vid vardera två tillfällen, fördelat på tre personer, i ett detaljerat och strikt upprättat schema. Osäkerheten var stor och mycket kunde rentav hinna hända när någon av våra utsända datainsamlare var på väg till (eller från) den specifika skolan.

Att halvvägs (eller mer) till, låt säga en glesbygdskommun i Norrlands inland eller Blekinge skärgård mötas av beskedet att handledaren anmälts sjuk eller föräldraledig för vård av barn, deltagarna blir för få så att den planerade handledningen får ställas in eller liknande oförutsedda händelser kunde komma att äventyra hela designen. Att minimera resvägarna var därför ett såväl rimligt som vetenskapligt försvarligt sätt att söka reducera en del av denna osäkerhet. Flexibiliteten och handlingsberedskapen till att bemästra det oväntade ökar, menar vi, i takt med att de geografiska avstånden mellan Göteborgs universitet och de utvalda skolorna minskar.

Vi som utvärderare kunde inte på förhand se hur en glesbygdsskola i, exempelvis Bengtsfors kommun (i V. Götalands län) på ett *systematiskt* och/eller *geografiskt villkorat* sätt skulle skilja sig från en motsvarande kommun med samma kommungruppsstillhörighet i en annan del av landet. Vi såg och ser inte heller på vilket sätt en centrumskola

---

<sup>37</sup> Esaiasson, Gilljam, Oscarsson, & Wängnerud (2012, s. 178).

<sup>38</sup> Se t.ex. Bryman (2011, s. 186-187).

<sup>39</sup> Mertens (2011; 2014).

i Göteborg stad, med lågt socioekonomiskt index, skulle skilja sig från en motsvarande skola i exempelvis centrala Malmö eller Stockholm. Därmed inte sagt att det utesluter *alla* risker eller osäkerheter som kan uppstå just genom att urvalet, av skälen som angetts, koncentreras till en specifik region av landet.

En möjlig risk är att omfattningen och variationen av huvudmän kan synas så begränsande att den teoretiska mättnad vi talar om i detta dokumentets inledning inte infinner sig.

En ytterligare risk skulle kunna vara handledarnas utbildningsbakgrund, såväl vad gäller formell utbildning som den specifika handledarutbildning Skolverket ger vid olika lärosäten. Det är inte helt osannolikt – av rent geografiska skäl – att en stor del av de skolors handledare (liksom deltagande lärare) vi planerar att besöka i V. Götalands län, utbildats till lärare och/eller specialpedagoger/-lärare vid Göteborgs universitet. Ett likaså rimligt antagande är, av samma geografiska skäl, att en stor del av de handledare som besöks genomgår sin handledarutbildning vid samma universitet.

Beträffande huvudmannaskapets eventuella begränsningar såg vi ingen egentlig eller avgörande risk. Vår ambition i den ändamålsenliga och konsekutiva fasen av urvalsförfarandet var att få till ett så stort antal olika huvudmän som möjligt, inom ramen för det som angetts i steg 1 och 2 ovan. Att Göteborgs stad (kategorin *Storstäder*) i vår planering kom att bidra med planerade fem (men i praktiken sex) av de trettio skolor som besöktes torde vara av ringa betydelse. Särskilt som de besökta skolorna sorterar under olika stadsdelsnämnder. Med andra ord, det gjordes vad som var möjligt, i enlighet med det urvalsförfarande som angetts, för att söka reducera eventuell betydelse huvudmannafaktorn. Av de 17 deltagande skolor med geografiskt läge<sup>40</sup> Göteborg (12 kommunala resp. 5 enskilda), kom största möjliga variation att eftersträvas på grundval av i tur och ordning socioekonomiskt index, huvudmannaskap och stadium.

Handledarutbildningen, som Skolverket ytterst svarar för, är förvisso intressant i sammanhanget, men att utvärdera denna aspekt av skolverksuppdraget var inte utvärdera-rens egentliga uppgift. Utvärderingsgruppen konstaterade emellertid att utbildningsplan liksom övrigt modul innehåll är desamma för landet i sin helhet. Vidare gavs i nämnda utbildningsplan relativt utförliga och enhetliga instruktioner till respektive lärosäte. Allt torde syfta till att, från Skolverkets sida, söka skapa så stor likvärdighet som möjligt beträffande de olika lärosätenas handledarutbildning.

---

<sup>40</sup> Benämningen *geografiskt läge*, kolumn R i det deltagarregister som Skolverket har ställt till förfogande.

## Genomförande kvalitativ datainsamling

Det skulle snart visa sig vara minst lika komplicerat att organisera besöken på de utvalda skolorna som anats på förhand. Så mycket som åtta av urvalets trettio skolor meddelade att de antingen inte deltog alls i SFL-insatsen, eller att de hade deltagit läsåret 2017/18 men inte 2018/19. Den i planeringen upprättade reservlistan fick således tillämpas. Totalt besöktes skolor i kommuner som Ale, Alingsås, Bengtsfors, Borås, Färgelanda, Götene, Göteborg, Lerum, Lidköping, Mölndal, Trollhättan, Uddevalla och Öckerö i V. Götalands län samt skolor i kommunerna Borgholm, Gällivare, Habo, Halmstad, Laholm och Lund i övriga landet.

De många återbuden och reservvalen gjorde att fördelningen av låg-, mellan- och högstadierna inte blev precis, men ändå ungefär, som planerat: tio 1-3-skolor, tolv 4-6-skolor samt åtta 7-9-skolor besöktes. Däremot kunde fördelningen mellan olika typer av skolhuvudmän hållas som planerat genom att tjugotre av trettio sorterade under kommunal huvudman, fem under enskild huvudman samt två skolor med staten som huvudman.

En första kontakt med utvalda skolor togs via mejl ställt till skolans rektor (bilaga 9), tätt följt av ett uppföljande och förtydligande telefonsamtal. I samma mejl bifogades Skolverkets missiv, utformat för att ackreditera eller så att säga bana väg för utvärderarens besök på den berörda skolan (bilaga 8). Vid det inledande telefonsamtalet erhöles kontaktuppgifter till berörda handledare, vilka snart därefter kontaktades för upprättande av tid och agenda för de förestående skolbesöken. Vidare ombads handledaren att informera deltagande lärare om syfte och villkor för besöket ifråga.

Skolbesöken – som i normalfallet var två med en veckas mellanrum på varje skola – inleddes med ett första orienterande samtal med respektive handledare, vilken kom att fungera som ett slags gate-keeper och garant för besöket och på så vis legitimera utvärderarens närvaro på skolan. Under vecka 1 bestod datainsamlingen endast av observation av modulmoment B, dvs. det moment där kompetensutvecklingens texter och filmer diskuteras samt en ändamålsenlig undervisningsaktivitet planeras. Vidare överlämnades vid skolbesök 1 en handledarenkät i pappersversion till ansvarig handledare samt i förekommande fall, där rektor inte fanns på plats, motsvarande rektorsenkät för vidare befordran till skolans rektor. Vid skolbesök 2 observerades först modulmoment D, alltså uppföljningen av nämnda undervisningsaktivitet, följt av en fokusgruppintervju med deltagande lärare. Här ska uppmärksammas att handledaren inte deltog, och inte heller inbjöds delta, vid intervjuerna ifråga.

Skälen till att enbart de deltagande lärarna och inte handledarna omfattades av fokusgruppintervjuerna var i huvudsak två: 1) det är de deltagande lärarnas upplevelser, lärande, förståelse och gjorda erfarenheter som stod i såväl SFL-insatsens som dess utvärderings fokus, 2) även om handledarrollen av etiska skäl inte adresseras explicit i

intervjufrågorna (se bilaga 5) förutsågs frågan vara allestädes närvarande eller närmast oundviklig i de samtal som kom att föras – vilket för övrigt också bekräftades. Av detta följer att handledarnas närvaro inte skulle kunna försvaras vare sig metodmässigt eller forskningsetiskt sett. Tvärtom skulle det äventyra hela designen. Handledarna å sin sida var helt på det klara med denna ordning, eftersom villkoren hade klargjorts och avtalats på förhand.

Intervjun, under ledning av den besökande utvärderaren, inleddes med en betoning på frivillighet, samtyckeskrav samt en begäran om tillåtelse att få spela in samtalet på diktafon. De lärare som så önskade fick då möjlighet att dels motsäga sig detta, dels tillfälle att helt enkelt lämna sin plats i den förestående gruppintervjun – vilket för övrigt inte skedde vid någon av de trettio intervjuerna.

## Referenser

- Bryman, Alan. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder* (B. Nilsson, Övers. 2., [rev.] uppl. uppl.). Malmö: Liber.
- Czarniawska, Barbara. (2005). *En teori om organisering*. Lund: Studentlitteratur.
- Esaiasson, Peter, Gilljam, Mikael, Oscarsson, Henrik, & Wängnerud, Lena. (2012). *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad* (Vol. 4., [rev.] uppl.). Stockholm: Norstedts juridik.
- Glaser, Barney G., & Strauss, Anselm L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter.
- Kvale, Steinar, & Brinkmann, Svend. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (S.-E. Torhell, Övers. 2. uppl. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Mertens, D. M. (2011). Mixed methods as tools for social change. *Journal of Mixed Methods Research*, 5(3), 195-197.
- Mertens, D. M. (2014). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative and mixed methods* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Noble, Helen, & Smith, Joanna. (2015). Issues of validity and reliability in qualitative research. *Evidence Based Nursing*, 18(2), 34. doi: 10.1136/eb-2015-102054
- Stake, Robert E. (2010). *Qualitative research [Elektronisk resurs]: studying how things work*. New York: Guilford Publications, Inc.
- Weick, Karl E. (2010). Leadership When Events Don't Play by the Rules. *Reflections*, 4(1), 30-32.

## Bilaga 2

### Modul-del-fördelning, 30 deltagande skolor

Tabell 17 Modul-del-fördelning i de trettio skolor som deltog i utvärderingen

Modul 1: Inkludering och delaktighet – eleven och lärmiljön i fokus  
 Modul 2: Inkludering och delaktighet – flerspråkighet  
 Modul 3: Inkludering och delaktighet – uppmärksamhet, samspel och kommunikation  
 Modul 4: Inkludering och skolans praktik  
 Modul 5: Matematikdidaktik och specialpedagogik, åk 1-9  
 Modul 6: Tillgängligt lärande med digitala verktyg

Skola	Modul 1	Modul 2	Modul 3	Modul 4	Modul 5	Modul 6
1	del 6					
2			del 4/5			
3			del 1			
4			del 5			
5		del 7				
6				del 2		
7					del 3/4	
8		del 6				
9	del 6					
10		del <sup>3</sup> / <sub>4</sub>				
11	del 6					
12				del 7		
13	del 5					
14						del 2/3
15				del 7		
16	del 7					
17			del 4			
18					del 2	
19			del 5			
20						del 2/3

Skola	Modul 1	Modul 2	Modul 3	Modul 4	Modul 5	Modul 6
21	del 6/7					
22		del 3				
23	del 6					
24						del 6
25	del 5					
26		del 6				
27				del 3/4		
28		del 3/4				
29				del 7		
30				del 7		

# Bilaga 3

## Observationsprotokoll 1, 2018-11-05

ID

Observation 1: B-delen

I ett *första samtal med HL*:

- Hur stor är lärargruppen, sammansättningen (kv/m, lärarkategorier)?

- Stadium:

- Det specifika upplägget av SFL på skolan?

- 
1. Är lärarna förberedda, dvs. har de läst dagens text, fört/tagit med sig anteckningar/diskussionsfrågor till HL-tillfället?

I hög grad

Delvis

I låg grad

- 
2. Hur behandlas och tolkas begreppen i *text* och *film*innehållet – om så görs?

Begrepp

I hög grad

Delvis

I låg grad



---

3. Kollegialt lärande – syns tecken på detta? Hur tar det sig uttryck?

I hög grad

Delvis

I låg grad

a) Lärarnas engagemang? Alla aktiva, eller bara några få?

---

4.Handledarrollen (i B-delen)

a) Mötets struktur – hur leder HL mötet?

b) Hur fördelas ordet?

c) Ställs fördjupande, utvecklande, utmanande frågor?

I hög grad

Delvis

I låg grad

---

5. Planering av undervisningsaktivitet (C-momentet)

a) Vad bestäms – och hur sker detta, dvs Mål & Medel?

b) Gemensamt – dvs. alla planerar *samma* undervisningsaktivitet?

c) Enskilt – var och en *gör på sitt sätt*?

---

6. Övriga observationer

# Bilaga 4

## Observationsprotokoll 2, 2018-11-05

Observation 2: D-delen

ID

---

7. Lärarnas erfarenheter från den genomförda undervisningsaktiviteten. Kopplas detta till texter och film?

Aktivitet

- a) Vad fungerade när planeringen applicerades i praktiken?
- b) Vad fungerade inte?
- c) Planering vs realisering?
- d) Vilka möjligheter framförs?
- e) Vilka hinder framförs?
- f) Elevrespons – deltagande, engagemang, lärande?
- g) Varaktighet – vad uttrycker lärarna om fortsättningen?

8.Handledarrollen

- d) Mötets struktur – hur leder HL mötet?
- e) Hur fördelas ordet?
- f) Ställs fördjupande, utvecklande, utmanande frågor?

I hög grad

Delvis

I låg grad

g) Lärarnas engagemang? Alla aktiva, eller bara några få?

I hög grad

Delvis

I låg grad

---

9. Hur avslutas/summeras D-  
delen av HL?

---

10. Dras några slutsatser? – I så  
fall om vad/vilka?

---

11. Övriga observationer

# Bilaga 5

## Fokusgruppintervjuguide, 2018-11-05

- 1 Vad har ni att säga om upplägget av kompetensutvecklingsinsatsen, SFL?
  - a Upplägget, arbetstempot – alltså, *utifrån Skolverkets modell*?
  - b Villkoren för *deltagandet på plats*/de organisatoriska förutsättningarna, för er som deltagande lärare? Tid till inläsning, handledningsträffar osv.
  
- 2 Vad har ni att säga om innehållet i modulerna?
  - a Texterna? (nivån hög/låg; konkret/abstrakt – passar det målgruppen – dvs. ”din” skola?)
  - b Filmerna?
  
- 3 Erfarenheter från själva handledningsmomentet
  - a Kan man här tala om ett slags *kollegialt lärande* – i kraft av handledning? Alltså, är handledningen/formen ett bra redskap för sådant lärande?
  - b Vilka är era erfarenheter av handledningen som sådan? (Vad) lär ni av varandra? Hur? Ge gärna *konkreta* exempel.
  - c Hur diskuteras *inkluderingsbegreppet* i er handledningsgrupp? Konsensus kring detta? Råder det olika uppfattningar? Social/rumslig/innehållslig inkludering?
  
- 4 Vad har ni att berätta om nyttan/värdet av SFL-insatsen i er vardagliga lärarpraktik?
  - a Kan du/ni ge några konkreta exempel på detta – i klassrummet?
  - b Kan du/ni ge några konkreta exempel på detta – i lärarrummet och/eller arbetslaget?
  - c Har insatsen (hittills) förändrat något på organisations-/ledningsnivå/skolkultur? Vad? Hur? Några tendenser?
  - d Har din/er attityd/syn på inkludering påverkats under insatsens gång? I så fall, hur?
  
- 5 Övrigt?
  - a Saknar du något i SFL-insatsen så här långt? Förslag på förändringar?
  - b Något ytterligare att tillägga?

# Bilaga 6

## Handledarenkät, 2018-11-05

Vi ber dig besvara följande enkät bestående av öppna frågor, ställd till verksamma handledare i Skolverkets kompetensutvecklingsinsats *Specialpedagogik för lärande* (SFL).

- Befattning på skolan – specialpedagog, speciallärare eller annan?
  - Vid vilket lärosäte genomför du din handledarutbildning inom SFL?
  - Hur många lärargrupper handleder du inom SFL, hur stora är grupperna?
- 

1. Hur gick det till när du blev utvald till handledare – egen begäran/intresse eller blev du tillfrågad/uppmanad? Av vem?
2. Hur ser du på de organisatoriska förutsättningarna för dig vad gäller att delta i kompetensutvecklingen och att själv handleda en lärargrupp? Ev. nedsättning i tjänst, hur stor omfattning?
3. Hur upplever du att innehållet i handledarutbildningen har kunnat omsättas i praktiken? Utveckla gärna.
4. Hur upplever du lärarnas förberedelser inför handledningen – beträffande textläsning, medtagna anteckningar etc.? Utveckla gärna.
5. Hur har handledningen kunnat genomföras hittills, dvs. har planeringen kunnat hållas? Utveckla gärna.
6. Vad fungerade bäst när undervisningsaktiviteten(erna) applicerades i praktiken? Utveckla gärna.
7. Vad fungerade mindre bra? Utveckla gärna.
8. Hur ser du på det kollegiala lärandet i sammanhanget? Vad/hur lär ni av varandra? Ge gärna exempel.
9. Är det något ytterligare du vill tillägga?

# Bilaga 7

## Rektorsenkät, 2018-11-06

Vi ber dig besvara följande enkät bestående av öppna frågor, ställd till verksamma rektorer i Skolverkets kompetensutvecklingsinsats *Specialpedagogik för lärande* (SFL).

- Stadium:                    1-3                    4-6                    7-9
  - Hur många lärargrupper ingår i kompetensutvecklingen SFL, hur stora är grupperna?
  - Hur många handledare är aktiva i SFL på din skola?
- 

10. Vem tog initiativet till att ansluta er skola till Skolverkets insats *Specialpedagogik för lärande* (SFL)? Utveckla gärna.
11. Hur ser du på de organisatoriska förutsättningarna för att delta i SFL – dels för dig som rektor och dels för deltagande handledare/lärare? Utveckla gärna.
12. Hur uppfattar du huvudmannens/dina chefers/kommunens syn på SFL-insatsen? Utveckla gärna.
13. Hur upplever du handledarnas/lärarnas motivation och intresse i relation till SFL-insatsen? Utveckla gärna.
14. I vilken mån har du som skolledare kunnat följa upp handledningssamtalen och processen?
15. Har du sett några effekter/avtryck av SFL så här långt? Ge gärna exempel.
16. Hur ser du på betydelsen av SFL – på kort sikt, på lång sikt? Utveckla gärna.
17. Ge en kort beskrivning av skolans bakgrundsfaktorer, ex. i fråga om upptagningsområdets socioekonomiska status, interkulturalitet, procentuella antal ny-anlända elever etc.
18. Är det något ytterligare du vill tillägga?

# Bilaga 8

## Skolverkets missiv inför skolbesöken

**Skolverket**

Missiv  
2018-10-17  
1 (1)  
Dnr 2017:1271

### **Utvärdering av Specialpedagogik för lärande**

Skolverket har gett Göteborgs universitet i uppdrag att utvärdera kompetensutvecklingsinsatsen Specialpedagogik för lärande läsåret 2018/19.

Med anledning av detta genomför Göteborgs universitet observationer och intervjuer på 30 utvalda skolor. Ni är en av de skolor som är utvalda att delta i utvärderingen. Skolverket hoppas att ni har möjlighet att delta så att resultatet blir så tillförlitligt som möjligt. Utvärderingens resultat utgör ett viktigt underlag för att bedöma resultatet av insatsen och generera kunskap som kan vara till nytta för kommande satsningar.

Skolverket besvarar gärna ytterligare frågor om uppdraget, kontakta Anders Håkansson, e-post [anders.hakansson@skolverket.se](mailto:anders.hakansson@skolverket.se) eller telefon 08-527 330 52.

Tack på förhand för er medverkan!

**På Skolverkets vägnar**



Anders Håkansson  
Undervisningsråd

Postadress: 106 20 Stockholm Besöksadress: Fleminggatan14  
Telefon: 08-527 332 00  
Fax 08-24 44 20  
[skolverket@skolverket.se](mailto:skolverket@skolverket.se)  
[www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)

# Bilaga 9

## Brev till rektorer, handledare inför skolbesöken

### Besök – utvärdering av Specialpedagogik för lärande

Hej,

Vi skickar härmed en kopia (nedan) av vårt mejl tidigare skickat till din rektor och vi kommer att kontakta dig som handledare inom kort. Om du hinner med att läsa detta tar vi *tacksamt emot ditt telefonnummer* via mejl. I annat fall försöker vi kontakta dig så snart som möjligt:

---

Hej!

Vi är en grupp forskare vid Göteborgs universitet, Institutionen för Pedagogik och Specialpedagogik, som fått i uppdrag att följa upp och utvärdera Skolverkets kompetensutvecklingsinsats *Specialpedagogik för lärande*.

Er skola har nu valts ut till att delta i vårt utvärderingsuppdrag. Vi kommer inom de närmaste dagarna att ta kontakt med dig på telefon för att samtala mer om detta och ge ytterligare information. Se även Skolverkets missivbrev i bifogad fil.

Tack på förhand för er välvilja.

*Hälsn.*

XXX



# Bilaga 10

## Beskrivning av OSTES, SACIE-R och TAP

### OSTES (Ohio State Teacher Efficacy Scale)

Self-efficacy och teacher efficacy är väl etablerade begrepp inom socialpsykologin och har använts för att uppskatta individers, eller som i detta fall lärares, självupplevda förmågor i olika kontexter. Ursprungligen lanserades begrepp self-efficacy av Bandura (1977) där man påvisade en stark koppling mellan upplevd förmåga och uppnådda resultat. Detta samband mellan upplevd förmåga och resultat har sedan upprepats för olika grupper och i skilda kontexter: för lärare,<sup>41</sup> för arbetsprestationer,<sup>42</sup> för skolelever,<sup>43</sup> och i matematik.<sup>44</sup> OSTES instrumentet utgörs av tolv frågor som är testade upprepade gånger och har en hög reliabilitet med en Cronbach alfa på .90. Cronbach alfa är ett mått på om instrumentet konsekvent för alla frågor mäter den egenskap som man avser att mäta. Alfa-värdet kan ligga mellan 0 och 1, ett värde över .70 anses vara gångbart enligt etablerade normer. De tolv frågorna i OSTES har översatts och anpassats till svenska förhållanden, se bilaga 10 frågorna 8-19. Samtliga här beskrivna instrument använder Likert-skalar som är ett etablerat som mätinstrument.<sup>45</sup> Likert-skalan bygger på att respondenten ska ta ställning till olika påståenden som antingen har ytterpunkterna: *helt enig* eller *helt oenig*. Alternativt att ett påstående beskriver något som: *bra, stämmer precis* eller motsatsen, *stämmer inte alls*. Mellan dessa ytterpunkter så finns det ett antal modererande steg, Likert-skalorna har vanligtvis 5 eller 7 steg. I denna undersökning använde vi sju steg genomgående på alla frågor (se bilaga 10).

### SACIE-R (Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education – Revised)

Detta instruments design utgår från 60 psykometriska frågor (items) i tre skalar: i) interaktion med funktionsnedsatta personer skalan<sup>46</sup> ii) attityder till inkluderande undervisning skalan<sup>47</sup>, och iii) oro/medkänsla vid inkluderande undervisning skalan<sup>48</sup>. Dessa

---

<sup>41</sup> Gibson & Dembo (1984); Klassen & Chiu (2010).

<sup>42</sup> Stajkovic & Luthans (1998).

<sup>43</sup> Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli (1996); E. Skaalvik & S. Skaalvik (2004).

<sup>44</sup> S. Skaalvik & E. Skaalvik (2004).

<sup>45</sup> Likert (1932).

<sup>46</sup> IDP, Interaction with Disabled Persons; Forlin, Jobling, & Carroll (2001).

<sup>47</sup> ATIES, Attitudes Towards Inclusive Education Scale; Wilczenski (1992).

<sup>48</sup> CIES, Concerns about Inclusive Education Scale; Sharma & Desai (2002).

tre skalor reducerades med hjälp av faktoranalys ner till en 19 frågors skala som utgör SACIE-R skalan.<sup>49</sup> Den ursprungliga SACIE-R skalan utgjordes av 19 frågor som reducerades ner till 15 frågor i den reviderade skalan SACIE-R. Originalskalan av SACIE-R som hade 4 steg visade en hög reliabilitet, något lägre än OSTES dock med en Cronbach alfa på 0.83. SACIE-R har frågor om *egna känslor* vid engagemang i och interaktion med människor med funktionsnedsättningar, *acceptans (attityder)* av elever med särskilda behov och synen på *omsorgen* av barn vid inkluderande undervisning. SACIE-R skalan har i sin tur validerats vid flera undersökningar och i fyra länder, USA, Kanada, Indien och Hongkong och den genomsnittliga reliabiliteten blev för det reviderade instrumentet något lägre men med fullt acceptabel med en Cronbach alfa på 0.74.<sup>50</sup> Dock konstaterar forskarna att ungefär hälften av variationen i svaren inte förklaras av instrumentet utan av förhållanden som inte fångas upp de ställda frågorna. Dock är SACIE-R internationellt använt och visat sig ha goda psykometriska egenskaper på flera olika språk.<sup>51</sup> På Skolverkets uppmaning så togs de fyra frågorna kring respondenternas känslor inför funktionsnedsättningar bort vilket gjorde att reliabiliteten sänktes något till strax över 0.60. Den version som användes här innehöll således 11 frågor, se bilaga 10, frågorna 20-30.

## TAP (Teachers Attitudes about Professional development)

När det gäller implementering av nya policys i skolan så har lärares professionsutveckling fått ökad uppmärksamhet liksom lärares syn på sin egen professionalitet och synen på det livslånga lärandet. TAP-instrumentet undersöker lärares inställning till detta. Instrumentet prövades med 44 frågor (items) som genom faktoranalys kunde reduceras ner till endast 5 frågor (items). Dessa frågor testades på 59 lärare i USA-enkäten utföll väl och visade på en hög reliabilitet, Cronbach alfa på 0.86. Enkäten fångar lärares attityder till professionsutveckling med reservationen att endast ca 60% förklaras av respektive fråga så det finns underliggande faktorer på 40% som alltså inte instrumentet förklarar.

Personliga egenskaper som t ex mind-set, har inte testats i denna utvärdering. I mind-set forskningen så talar man om individer har öppna/dynamiska sinnen eller slutna statiska sinnen (growth vs. closed mind set), en forskningsinriktning som fått stort genomslag i andra sammanhang.<sup>52</sup> Vi bedömer dock TAP skala som tillräcklig för att få en valid uppfattning om lärares syn på sin professionella utveckling (och inte den personliga även om dessa kan sammanfalla till viss del). Som sista delen av enkäten användes således dessa fem frågor, se bilaga 10 frågorna 31-35. Detta blir tillsammans 28 frågor som tillsammans ska täcka in olika relevanta aspekter av lärares syn på inkluderande undervisning kopplat synen på lärarroll, känslor/attityder och professionalitet.

---

<sup>49</sup> Loreman, Forlin, Sharma, & Earle (2007).

<sup>50</sup> Forlin, Earle, Loreman, & Sharma (2011).

<sup>51</sup> Murdaca, Oliva, & Costa (2018).

<sup>52</sup> Dweck (2006).

Till detta lades några demografiska bakgrundsfrågor om ålder, kön, utbildning, yrkeserfarenhet och om egna skolan. Dessa uppgifter användes till att göra jämförelser, dvs om bakgrundsvariablerna påverkade utfallet av attitydvariablerna.

Till sist ställdes de två öppna frågorna som redovisas separat. Detta innebar att för-mätningen om fattade totalt 37 frågor. Till efter-mätningen togs de sju initiala frågorna bort och istället så lades det till ett antal frågor som aktualiserats under de intervjuer och observationer som gjordes under kompetensutvecklingens gång. Det ställdes också frågor om vilka moduler och vilket material som använts under utbildningen och om lärarnas uppfattningar om upplägg, planering, klimat, struktur och innehåll i kompetensutvecklingen. De två sista frågorna i efter-mätningen var öppna och skulle matcha de två sista frågorna i för-mätningen (förväntningar), här frågade efter vad som varit bäst och om något saknats under utbildningen (utfallet). Sammanlagt utgjorde detta 28 tilläggsfrågor, se bilaga 10, frågorna 36 – 54 (efter-mätning), resultat på dessa frågor visas separat tillsammans med de kvalitativa resultaten. Totalt utgjordes efter-mätningen av totalt 54 frågor där de 35 första alltså är identiska med de som besvarades i för-mätningen. Den kvantitativa resultatredovisningen bygger på huvudsakligen på resultaten av för- och efter-mätningarna.

# Bilaga 11

## Mätinstrument för att utvärdera SFL

*Notera:* Om inget annat anges, besvaras frågor med en 7-punkts Likert-skala.

### Om dig och din skola

- 1 Ålder? år
- 2 Kön? man/kvinna/annat
- 3 Hur många år har du arbetat som lärare? år
- 4 Hur många års eftergymnasial utbildning har du? år
- 5 På min skola är man öppen för förändringar.
- 6 Det finns administrativa hinder som stoppar eller begränsar förändringsarbetet.
- 7 Det finns ekonomiska hinder som stoppar eller begränsar förändringsarbetet.

### Om din upplevda förmåga

I vilken grad kan du:

- 8 använda varierade bedömningsstrategier eller verktyg för elever i behov av extra anpassningar och särskilt stöd
- 9 erbjuda alternativa förklaringar eller ge alternativa exempel när elever inte förstår?
- 10 formulera bra frågor till alla dina elever?
- 11 anpassa dina undervisningsstrategier i klassrummet?
- 12 hantera störande beteenden i klassrummet?
- 13 se till att eleverna följer överenskomna klassrumsregler?
- 14 lugna elever som är i affekt?
- 15 etablera ett inkluderande förhållningssätt i klassrummet?
- 16 få dina elever att tro på sin förmåga till att lära?
- 17 hjälpa dina elever att värdesätta sitt lärande?
- 18 motivera elever som uppvisar svagt intresse för skolarbete?
- 19 stötta föräldrar och vårdnadshavare att hjälpa sina barn att lyckas i skolan?

## Om inkludering

I vilken grad håller du med om följande påståenden:

- 20 Elever som har svårigheter med att uttrycka sina tankar verbalt bör gå i vanliga klasser.
- 21 Elever som ofta misslyckas i skolarbetet bör gå i vanliga klasser.
- 22 Elever som är i behov av åtgärdsprogram bör gå i vanliga klasser.
- 23 Elever som har varaktiga koncentrationssvårigheter bör gå i vanliga klasser.
- 24 Elever i behov av kommunikativt stöd, t ex bild eller tecken som stöd, bör gå i vanliga klasser.
- 25 Elever som följer grundsärskolans läroplan bör gå i vanliga klasser.
- 26 Jag oroar mig för en ökad arbetsbörda om jag har elever med funktionsnedsättningar i min klass.
- 27 Jag oroar mig för att jag inte räcker till för alla elever i ett inkluderande klassrum.
- 28 Jag oroar mig för ökad stress om jag har elever med funktionsnedsättningar i min klass.
- 29 Jag oroar mig för att elever med funktionsnedsättningar inte kommer att accepteras av andra i klassen.
- 30 Jag oroar mig för att jag inte har nödvändiga eller tillräckliga kunskaper för att möta behoven hos elever med funktionsnedsättningar.

## Om kollegialt lärande

I vilken grad:

- 31 Delar du med dig av idéer kring pedagogiskt förbättringsarbete?
- 32 Ger du stöd till kollegor vid problem i samband med undervisning?
- 33 Delar du med dig av dina undervisningsmetoder till kollegor?
- 34 Delar dina kollegor sina undervisningsmetoder med dig?
- 35 Ser du till att du och dina kollegor bemöter eleverna konsekvent?

## Kompletterande frågor, för-mätning

- 36 Vilka är dina tre största förväntningar när det gäller att genomföra modulerna i Specialpedagogik för lärande?
- 37 Finns det något annat du vill berätta för oss eller lägga till när det gäller kompetensutvecklingsinsatsen Specialpedagogik för lärande?

## Kompletterande frågor, efter-mätning

### Efter kompetensutvecklingsinsatsen Specialpedagogik för lärande

- 36 Vilka moduler har genomförts på er skola under läsåret 2018/19? *Sätt kryss för genomförda moduler.*
  - Inkludering och delaktighet – eleven och lärmiljön i fokus.
  - Inkludering och delaktighet – flerspråkighet.
  - Inkludering och delaktighet – lärande i matematik.
  - Inkludering och delaktighet – uppmärksamhet, samspel och kommunikation.

- Inkludering och skolans praktik.  
 Tillgängligt lärande med digitala verktyg.

– Skatta användbarheten av kompetensutvecklingens innehåll.

- 37 I vilken grad har modultexterna varit användbara som underlag vid handledningssamtalen?  
 38 I vilken grad har modultexternas innehåll varit överförbara till din dagliga lärarpraktik?  
 39 I vilken grad har modulernas filminslag varit användbara som underlag vid handledningssamtalen?  
 40 I vilken grad har innehållet i modulernas filminslag varit överförbara till din dagliga lärarpraktik?

– Skatta kompetensutvecklingens upplägg och form.

- 41 I vilken grad har modularbetets upplägg fungerat (dvs. moment A-D)?  
 42 I vilken grad har modularbetets tidsmässiga upplägg fungerat (dvs. moment A-D)?  
 43 Hur ofta har du gjort följande:  
 1 läst texterna?  Varje gång  De flesta gånger  Ett fåtal gånger  Aldrig  
 2 sett filmerna?  
 3 deltagit i handledningssamtalen?  
 4 genomfört undervisningsaktiviteter med eleverna?

– Skatta dina erfarenheter av kompetensutvecklingsinsatsen i relation till kollegialt lärande.

- 44 I vilken grad har kompetensutvecklingsinsatsen bidragit till ett utvecklande lärande kollegor emellan?  
 45 I vilken grad har kompetensutvecklingsinsatsen utvecklat en större pedagogisk samsyn skolans kollegor emellan?  
 46 I vilken grad har det kollegiala lärandet utvecklat din lärarroll?  
 47 I vilken grad har de kollegiala samtalen i din lärargrupp kännetecknats av:  
 1 en god struktur och planering?  
 2 ett tryggt samtalsklimat där alla fått komma till tals?  
 3 samtal som har utmanat dina tankar?  
 4 samtal som har utvecklat din pedagogiska förståelse?  
 48 Handledningssamtalen i den form som de bedrevs är ett bra forum för kompetensutveckling.

– Skatta dina erfarenheter av kompetensutvecklingsinsatsen i relation till inkludering och specialpedagogik.

- 49 Min uppfattning om inkludering har påverkats under insatsens gång.  
 50 Min kunskap om elevers olika behov har utvecklats under insatsens gång.  
 51 Min förmåga att möta elevers olika behov har utvecklats under insatsens gång.  
 52 Min kunskap om specialpedagogik har utvecklats under insatsens gång.

– Skatta dina erfarenheter beträffande de organisatoriska förutsättningarna som getts för kompetensutvecklingsinsatsen.

- 53 I vilken grad har skolledningen skapat utrymme i tjänsten för kompetensutvecklingen?  
 54 I vilken grad har skolledningen varit delaktig i kompetensutvecklingsinsatsen?

### Avslutande frågor

- 55 Lista upp det du tyckte var bäst med kompetensutvecklingsinsatsen.

56 Har du saknat något i kompetensutvecklingsinsatsen?

57 Ungefär hur lång tid tog det att fylla i enkäten och ta fram eventuella uppgifter? Ange i minuter. (Frivillig uppgift)

Tack för Ditt svar!

# Bilaga 12

## Inbjudande mejltext till ansvariga handledare, 2018-08-20

Hej,

Som utsedd handledare i Skolverkets kompetensutvecklingsinsats Specialpedagogik för lärande (SFL), utbildningsomgång 2018/19, vill vi be dig om en mycket angelägen sak.

Innan du startar det första mötet med din handledningsgrupp vill vi att du uppmärksammar samtliga deltagande på vikten av att fylla i den webb-enkät som var och en fått till sin angivna mejladress. Din medverkan i detta är av yttersta vikt i en kommande utvärdering av Skolverkets satsning.

Tack på förhand för din medverkan!

*Girma Berhann*, vetenskaplig ledare för uppdraget  
*Ingemar Gerrbo*, uppdragsansvarig kontaktperson

Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet  
e-post: [sflprojekt@ped.gu.se](mailto:sflprojekt@ped.gu.se)



# Bilaga 13

## Inbjudande mejltext till lärare, 2018-08-20

Hej,

Du är en av de fler än 7'000 lärare i landet som står i begrepp att påbörja Skolverkets kompetensutvecklingsinsats Specialpedagogik för lärande (SFL), utbildningsomgång 2018/19. Inför första mötet[1] med din handledningsgrupp vill vi att du tar dig tid att fylla i en webb-enkät, som handlar om din upplevda förmåga och inställning i specialpedagogiska frågor samt om kollegialt lärande. Din och dina lärarkollegors medverkan är en förutsättning för att denna utvärdering ska bli tillförlitlig och vi hoppas med din hjälp få tillgång ett rikt material och underlag till detta viktiga uppdrag. Ditt deltagande i denna enkätundersökning är förstås frivilligt och anonymiserat.

Längre ned i detta mejl finner du information om hur personuppgifter kommer att behandlas i enlighet med GDPR.

Vänligen klicka på länken och följ anvisningarna: [https//...](https://...)

Tack på förhand för din medverkan!

*Girma Berhannu*, vetenskaplig ledare för uppdraget  
*Ingemar Gerrbo*, projektledare och kontaktperson för uppdraget

Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet  
e-post: [sflprojekt@ped.gu.se](mailto:sflprojekt@ped.gu.se)

[1]

Har du/ni redan hunnit hålla det första handledningstillfället, ber vi dig likväl fylla i enkäten.

### **Hantering av personuppgifter**

Specialpedagogik för lärande är en mycket stor kompetensutvecklingsinsats från Skolverket, över 7'000 lärare kommer att genomföra kursen under utbildningsomgången 2018/19. Av detta skäl är det ytterst angeläget att reda ut huruvida insatsen når sina syften och mål, och utvärdering av densamma sker med stöd av skollagens (SFS 2010:800) 26 kap. 24 §.

I samband med datainsamlingen använder vi oss av ditt namn och din e-postadress för att försäkra oss om att du erhåller de två enkäter som alla deltagare ombeds fylla i. Den första enkäten fyller du i redan nu, och den andra kommer att sändas till dig i slutet av

kompetensutvecklings-insatsen. När vi mottagit enkätsvaren kommer ditt namn att ersättas med ett kodnummer så att det inte går att spåra dina svar till dig som person, dvs. den s.k. kodnyckeln kommer att uttraderas så snart datainsamlingen är slutförd.

Resultat från denna undersökning kommer endast att presenteras på gruppnivå. Skolverket kommer att presentera en rapport och vi som forskargrupp avser att senare sammanställa svaren i en eller flera vetenskapliga rapporter. Även här kommer data att behandlas och presenteras avidentifierat.

## **Nb**

Samråd har skett mellan Skolverket och Sveriges Kommuner och Landsting (SKL) enligt samrådsförordningen SFS1982:668. Samrådet har slutat i oenighet.

# Bilaga 14

## Modulanalyser av två moduler i specialpedagogik, Skolverket

*Ann-Katrin Swärd, Monica Reichenberg*

I denna rapport redovisar senior universitetslektor Ann-Katrin Swärd och senior professor Monica Reichenberg av Göteborgs universitet en analys av två moduler som ingår i det Specialpedagogiska lärarlyftet. De granskade modulerna är *Inkludering och delaktighet* samt *Inkludering och skolans praktik*.

Modulanalyserna baseras på det samlade material som funnits tillgängligt på Skolverkets lärportal, <https://larportalen.skolverket.se>

### Utvärdering av två moduler i specialpedagogik.

Skolverket har sedan hösten 2016 gett olika lärosäten i uppdrag att ta fram moduler med syfte att lärare i olika skolformer ges möjlighet till fortbildning. Skolledare har haft möjlighet att söka medel till vikarier så att lärare kan studera på dagtid. Detta är viktigt då intentionerna i alla moduler utgår från det kollegiala lärandet. Detta innebär att lärande och kompetenshöjning sker i det kollegiala samtalet med utgångspunkt i artiklar, filmer, planering och genomförande av aktivitet samt reflektion över hela modulens innehåll och vilken ny kunskap lärarna har tillägnat sig. De första modulerna hade matematik som sitt fokus och efter det följde moduler inom läs- och skrivområdet och sedan förskolan. Slutligen finns det också 2 moduler som inriktar sig mot Specialpedagogik. I denna rapport har vi granskat och utvärderat de båda modulerna i specialpedagogik. I vår analys har vi utgått från vad som kan anses vara specifikt specialpedagogik och vad som som kan bedömas som generell pedagogik.

Följande artiklar i modul 1, *Inkludering och delaktighet*, har granskats:

Östlund, D. *Stöd till elever – en tillbakablick*

Göransson, K. & Nilholm, C. *Inkludering – vad betyder det?*

Östlund, D. *Alla elevers inflytande över sitt eget lärande.*

Szöny, K. *Delaktighet – ett stöd för en inkluderande miljö.*

Szöny, K. & Söderqvist Dunkers, T. *Delaktighet – observera och reflektera i elevens lärmiljö.*

Szöny, K. & Söderqvist Dunkers, T. *Delaktighet – utforskande samtal byfter elevers perspektiv.*

Östlund, D. *Att anpassa undervisningen efter eleverna.*  
Kotte, E. *Inkludering, differentiering och lärararbete.*

I modul 2, *Inkludering och skolans praktik*, har följande artiklar granskats:

Jederlund, U. *Inkludering och skolans kultur.*  
Jederlund, U. *Lärares samarbete.*  
Westling Allodi, M. *Specialpedagogiska insatser genom det sociala klimatet i lärmiljön.*  
Aspelin, J., Jederlund, U. & Aneer, C. *Lärar-elev-relation och samtal mellan lärare och elever.*  
Tinglev, I., Jederlund, U., Elebring, R. & Rudemyr, J. *Observans som stöd för utveckling av undervisningen.*  
Bergh Nestlog, E. & Tinglev, I. *Textskapande som främjar gemensamt lärande.*  
Simon, J. & Jederlund, U. *Att förstå och möta elever som utmanar extra.*  
Knutes Nyqvist, H. Wallius, R. *Undervisning och lärande genom sinne, tanke och känsla.*  
Linikko, J. *Mer tillgänglig undervisning genom variation.*

De båda specialpedagogiska modulerna riktar sig till lärare i grundskolans årskurser 1–9 och fokus ligger på samspel mellan elever och lärare, kommunikation i och kring undervisningen samt lärandemiljöer.

## Huvudbudskap

Syftet med den första modulen om *Inkludering och delaktighet*, är att utveckla kunskap och förståelse för hur en inkluderande lärmiljö och elevers delaktighet påverkar lärandet. Modulen har som mål att ge verktyg till reflektion, observation och analys av den egna undervisningspraktiken. Modulen syftar även till att lärarna ska utveckla förmågan att skapa en undervisning som är tillgänglig och anpassad för alla elever. I texten på Lärportalen framgår det inte i den inledande texten vilket lärosäte som ansvarat för denna modul.

Syftet med den andra modulen, *Inkludering och skolans praktik*, är att stimulera till samarbete och utveckling av en undervisning som gör alla elever delaktiga i en lärandegemenskap. Den specialpedagogiska utgångspunkten innebär att om samspelet mellan skolans alla aktörer förstärks så gynnar det alla elevers lärande och utveckling. Denna modul är framtagen av Stockholms universitet. Det framkommer inte av texten hur uppdraget specifik såg ut.

- Utvärderingen har vi disponerat på följande sätt:  
Först tar vi upp generella synpunkter i de båda modulerna.
- Därefter uppmärksammar vi begreppsdefinitioner som används i båda modulerna.
- Detta följs av vad vi bedömer saknas i de båda modulerna.
- Slutligen tar vi upp diskussionsfrågor, planerade aktiviteter och filmer.

## Generellt

### Modul 1 och Modul 2

Vad är specialpedagogik? Det finns ett antal möjliga definitioner av specialpedagogik. Ett problem med att hitta en definition är att väldigt mycket specialpedagogisk forskning syftar till att problematisera vad specialpedagogik (inclusive education) är snarare än att definiera begreppet (Artiles et al., 2008). Vi menar att specialpedagogik är ett flerdimensionellt begrepp. Beroende på vilken definition man väljer så kommer också de pedagogiska åtgärderna (interventionerna) att utformas. Vi menar att det är viktigt att specialpedagogik utmärks av pluralism. Vidare är det viktigt att påvisa att specialpedagogik skiljer sig från generell pedagogik. Distinktionen syftar till att stärka specialpedagogers/speciallärares professionella identitet genom att påvisa yrkesspecifik kunskap. Genom sitt specialpedagogiska kunnande kan specialläraren/specialpedagogen och den i specialpedagogik utbildade rektorn bidra till att:

- (a) maximera deltagandet i skola, högskola, utbildning för vuxna och övriga samhället för alla elever
- (b) förändra skolpersonalens (lärare, kuratorer, rektorer, skolpsykologer etc.) och föräldrars förhållningssätt (attityder, förväntningar) till elever.
- (c) förbättra skolresultaten för alla elever genom åtgärder på skolnivå (t ex. rektors ledarskap, policy för stödundervisning, policy för nivågruppering etc.). (Jfr med Artiles et al, 2008).

Men specialpedagogik syftar också till ett specifikt fokus på marginaliserade elever, elever

med funktionsnedsättningar, och andra elever i behov av specialpedagogiskt stöd. Vidare syftar specialpedagogik till ett kritiskt förhållningssätt till placeringar i specialpedagogiska åtgärder. Ett kritiskt förhållningssätt handlar om att göra en professionell bedömning av vem som behöver åtgärder (t ex. personer med dyslexi) och när felplasseringar i grundsärskolan/träningskolan av marginaliserade elever (t ex. nyanlända) förekommer.

Som nämndes inledningsvis är specialpedagogik mångdimensionellt. Olika perspektiv har utvecklat distinkta förklaringsmodeller för orsakerna till specialpedagogiska problem och specialpedagogiska åtgärder (interventioner). Värt att uppmärksammas är att specialpedagogik även förekommer i andra sammanhang än grundskolan såsom i förskolan, grundsärskolan, § 12 hem, Rättspsykiatrisk klinik, SFI, Komvux inklusive LÄRVUX och Daglig Verksamhet för att nämna några.

Vår utgångspunkt efter att ha tagit del av såväl nationell som internationell specialpedagogisk forskning är att specialpedagogik är mångdimensionellt. Det visar sig i att olika perspektiv har utvecklat distinkta förklaringsmodeller för orsakerna till specialpedagogiska problem och specialpedagogiska åtgärder (interventioner):

**Den medicinska modellen** framhåller att funktionsvariationer eller behov av särskilt stöd inte är elevens fel utan en biologisk disposition. Enligt denna modell definieras elever med funktionsnedsättning som de med fysiska, psykiska och sensoriska skador.

Elever med funktionsnedsättningar har således brister som ska åtgärdas. Därför behöver specialpedagogen/specialläraren matcha eleven med rätt undervisningssituation. Interventionen handlar om nivågruppering, beteendeterapi, hörapparater etc. Den medicinska modellen kallas ibland för den individuella modellen eftersom åtgärderna är på individnivå. Kritiken mot denna modell har gått ut på att den minskar betydelsen av politiska, ekonomiska och sociala faktorer (Haegele & Hodge, 2016).

**Den sociala modellen** finns i olika versioner. En av dessa är den relationella modellen. Den sociala modellen framhåller att funktionsvariation och elever i behov av specialpedagogiskt stöd är en social konstruktion. Genom att tala om ”elever med problem”, ”elever i riskzonen”, ”obegåvade”, ”lässvaga” etc. delar vi in elever i ”kategorier”. Kategorier kan leda till att elever stigmatiseras och får en låg självkänsla. I den relationella versionen, handlar interventionen om att utveckla ett relationellt förhållningssätt som fokuserar på elevens relation till lärande situationer. Elever ”har inte problem”. Elever befinner sig i en situation som skapar problem. Stor vikt läggs vid skolpersonalens språk och dokumentation. Också denna modell har blivit föremål för kritik (Haegele & Hodge, 2016). Kritiken har bland annat gått ut på att man inte tar hänsyn till individers olikheter. Man tar inte heller hänsyn till det faktum att det kan förekomma överinskrivningar av personer med funktionsnedsättning och minoriteter. Detta är inte en konstruktion utan ett faktum att somliga blir felplacerade (Artiles, et al. 2008).

**Affirmationsmodellen** är en utveckling av den sociala modellen och framhåller att problemet är skolpersonalens attityder till funktionsvariation och elever i behov av specialpedagogiskt stöd.

Funktionsvariation behöver inte vara en personlig tragedi eller något som bör medicineras bort. Istället bör individer kunna känna en stolthet och leva ett lyckligt liv och utveckla en god identitet. Denna modell poängterar också att en person med en viss funktionsvariation kan bli bättre på andra saker i livet i jämförelse med personer utan funktionsvariation. Följaktligen handlar specialpedagogiska interventioner om att arbeta med attityder. Företrädarna för affirmationsmodellen betonar att specialpedagogik handlar om att arbeta med lärare och elevers attityder. Funktionsnedsättning är inte en social konstruktion utan en attitydfråga. Enligt denna modell bör lärare, förskollärare, speciallärare och specialpedagoger få texter som visar på komplexitet och utifrån sin professionella kompetens själva avgöra vad för arbetsmodell som bäst passar på deras skola (Swain & French, 2000).

**Capabilitymodellen** har sina rötter i ekonomisk forskning. Den är en kritik av klassisk ekonomi och fokuserar på ett rättviseperspektiv. Detta perspektiv har anammats av UNICEF och WHO och ursprungstanken är att vi måste ge människor rättigheter som ger dem möjligheter (kapacitet) att leva ett fullgott liv som alla andra (Terzi, 2005). Modellen framhåller att hinder för att alla människor ska ha möjlighet att göra detta är samhällsstrukturer, värderingar, föreställningar om funktionsvariation och elever i behov av specialpedagogiskt stöd. Följaktligen handlar specialpedagogiska interventioner om att dels arbeta med rättigheter och etik dels om åtgärder på samhällsnivå som ändrad lagstiftning och skolformer. Genom att ge personer rättigheter ger vi dem möjligheter att fungera i samhället. Capabilitymodellen poängterar att ett inkluderande arbetssätt sker på bekostnad av ett rättighetsperspektiv i undervisning. Likaså innebär rättighetsperspektivet att fokus bör ligga på elevers kapaciteter och hur utbildning kan

stärka elevers kapaciteter (Burchardt, 2004; Terzi, 2005, 2014; Toson, Burrello & Knollman, 2013; Norwich, 2014). En kritik som riktats mot capabilitymodellen är att den saknar ett kritiskt perspektiv på utbildningspolitik (Norwich, 2014).

Efter denna inledande genomgång infiner sig frågan: Hur definierar då författarna till modultexterna specialpedagogik? I samtliga delar i Modul 1 skriver författarna att specialpedagogik innebär dels ett inkluderande arbetssätt dels ett relationellt perspektiv. Indirekt verkar det som om författarna menar att samtliga forskare inom specialpedagogik är överens om att ett inkluderande arbetssätt är bäst. Vidare skriver författarna att det relationella perspektivet har ett enhetligt stöd.

Som vi inledningvis uppmärksammat är forskningen kring specialpedagogik mer komplex. För det första är det relationella perspektivet ett svenskt perspektiv. Motsvarande perspektiv kallas i utlandet för ”den sociala modellen”. Något märkligt att detta inte nämns, då den sociala modellen dominerar i internationell specialpedagogisk och utbildningssociologisk forskning.

För det andra även om det relationella perspektivet har ett mycket starkt stöd i svensk specialpedagogisk forskning är det inte accepterat av alla forskare som bäst. Ändå tas inte den kritik upp som riktas mot eller de begränsningar som finns i detta synsätt.

Den sociala modellen har ifrågasatts av specialpedagogiska forskare och andra perspektiv har föreslagits, vilket leder till punkt tre.

Samtliga åtta delar i Modul 1 karaktäriseras av ensidighet. Här saknas såväl Affirmations som Capabilitymodellen (Rättighetsperspektivet).

För det fjärde saknas ett sociologiskt perspektiv på specialpedagogik. Författarna undviker att diskutera svåra frågor såsom eventuell överrepresentation av missgynnade sociala grupperingar i specialpedagogiska åtgärder. Vidare saknas också en diskussion om nyanlända. Mot bakgrund av flyktingkrisen bör specialpedagoger/specialpedagoger få (a) kunskap om och (b) strategier för att arbeta med nyanlända elever. Modern specialpedagogik omfattar också arbete med nyanlända elever. Här finns ett gemensamt specialpedagogiskt och socialpedagogiskt intresse. Det är därför förvånansvärt att denna elevkategori diskuteras i så liten omfattning. I Modul 2, del 2 och del 8, nämns endast på några få rader om elever med traumatiska upplevelser. Hur ska lärare bemöta dessa elever? Många barn har varit med om traumatiska händelser och kan vara svåra att utreda. Skolinspektionen har kritiserat överinskrivningen av elever i grundsärskolan med en annan språklig och kulturell bakgrund än den svenska. Detta förbigås med tystnad i texterna. Hur upptäcker man dyslexi hos nyanlända? Hur ska lärare göra för att inte förväxla begränsad språkförståelse med bristande läsförståelse och undvika att ge felaktiga diagnoser och felaktigt stöd?

För det femte är resonemangen förenklade om inkluderande utbildning. Tex. de flesta författarna är å ena sidan ense om problemen med nivågruppering. Å andra sidan saknas en diskussion kring (a) varför lärare känner ett behov av att införa nivågruppering, och (b) de negativa konsekvenserna som uppkommer när nivågruppering saknas. Med andra ord nyanser behövs. Ett undantag är Johan Malmqvists artikel Inkludering – en internationell utblick med några nedslag.

För det sjätte saknas något om specialpedagogik för (a) förskolan och (b) lärande i vuxenlivet. Alla specialpedagoger/speciallärare arbetar inte i grundskolan. T ex. specialpedagoger/speciallärare återfinns i förskolan, grundsärskolan, Komvux inklusive LÄRVUX, § 12 hem, Rättspsykiatrisk klinik och Daglig Verksamhet för att nämna några. Dessa specialpedagoger/speciallärare måste också kunna identifiera sig med innehållet.

Om samtliga delar i Modul 1 kan man säga att de har ett specialpedagogiskt innehåll. Det kan man däremot inte säga om samtliga delar i modul 2. Vår åttonde punkt blir således att flera delar i denna modul inte har ett specialpedagogiskt innehåll utan snarare ett allmänpedagogiskt innehåll. Flera av texterna (t ex. del 2, ”Lärares samarbete”, och del 5 ”Observationer som stöd för utveckling av undervisning”) har ett innehåll som är relevant för alla lärare. Speciallärare/specialpedagoger bör ha en typ av kunskaper som är unika för lärarkategorin. Om en specialpedagog/speciallärare har samma kunskaper som en klass-/ämneslärare kan lärarkategorin inte kallas en profession. En profession är en yrkesgrupp som har en vetenskaplig utbildning, yrkesetik och monopol på yrkeskunskaper samt arbetsuppgifter. Utifrån texterna tycks det som specialpedagog/speciallärare har samma arbetsuppgifter som andra lärarkategorier (t ex. observera, dokumentera och samarbeta). Vidare tycks det som om författarna menar att specialpedagog/speciallärare enbart ska ha samma generella kunnande som klass-/ämneslärare (t ex. lyssna på elever, uppmuntra elevers deltagande i skolklassen).

En specialpedagog/speciallärare måste kunna känna en yrkesidentitet. En yrkesidentitet innebär att yrkesgruppen känner att de har ett unikt kunnande och arbetsuppgifter. Efter att ha läst texterna kommer nog flera få svårt att kunna identifiera vad som skiljer en specialpedagog/speciallärare från klass-/ämneslärare. Ser vi till den forskning, populärvetenskaplig litteratur och rapporter som refereras till är denna i regel inte specialpedagogisk. Referens till specialpedagogiska tidskrifter saknas exempelvis.

Del 4 och där den del som är skriven av Jonas Aspelin skulle kunna ha blivit intressant. Aspelin har ju skrivit om specialpedagogik tidigare, men nu stannar det vid allmänpedagogik och vi konstaterar besviket att fokus enkom ligger på ämneslärare. Frågan infinner sig varför inte Aspelin skrivit fram en filosofisk grund för specialpedagogik i stil med: Vad bör en specialpedagog/speciallärare kunna?.

För det nionde är den vetenskapliga grunden för flera texter i såväl Modul 1 som Modul 2 tveksam. Huvudsakligen utgörs referenserna av kurslitteratur, rapporter och myndighetssidor.

Konsekvensen blir att flera påståenden förekommer som saknar vetenskaplig evidens.<sup>53</sup> Ett exempel är In-texter – Vad är in-texter och ut-texter? Det är inte vetenskapligt undersökt. Ändå skriver författarna på i del 6 s 1: ”I denna artikel föreslås att lärarna organiserar en undervisning där eleverna ofta får arbeta med att skapa muntliga och skrivna texter enskilt, i par grupper och tillsammans där de inriktar sig på tankeutveckling i så kallade in-texter, ett begrepp som används i artikeln.” Många av referenserna har många år på nacken, särskilt i del 6, modul 2.

---

<sup>53</sup> Med evidens åsyftar vi inte evidensrörelsen utan huruvida något genomgått granskning i en peer reviewed tidskrift eller doktorsavhandling.



För det tionde förekommer i flera delar i såväl Modul 1 som Modul 2 en begreppsförvirring och argumentationsstrukturen hänger inte ihop vare sig inom meningarna eller mellan meningarna. Vi tar upp detta i nästa avsnitt.

## Begreppsdefinitioner

En populärvetenskaplig text kan inte innehålla samma grad av teknisk precision och klarhet som en vetenskaplig text. Däremot måste begrepp tillämpas (a) korrekt, (b) precist (c) konsekvent och (d) utan onödig jargong. Begreppskonsekvensen bör ses över mellan texterna t ex. finns flera olika definitioner av inklusion. Begreppskonsekvens är ibland väldigt låg eftersom somliga texter (t ex. "Lärares samarbete") innehåller många begrepp med snarlik betydelse. Som läsare är det svårt att hålla alla begrepp i huvudet.

Vad gäller precision bör flera begrepp preciseras. Att t ex. definiera "inklusion" verkar något omfattande och missvisande. Inklusion är ett omfattande begrepp som kan beröra t ex. fattigdomsbekämpning och sysselsättning. Vad författarna är ute efter är t ex. pedagogisk inklusion eller utbildningsvetenskaplig inklusion. Samma kommentarer kan också tillämpas på "delaktighet". Delaktighet är mångdimensionellt och rör allt från en meningsfull fritid, läskunnighet, religiöst deltagande, valdeltagande till ekonomiskt deltagande.

Vad gäller korrekt tillämpning finns minst sagt tveksamheter. Ett exempel är "dual systems". Dual system används för att beteckna uppdelningen i praktiskt/yrkesspecifikt respektive teoretisk/akademisk inriktning. Ibland används begreppet också för att beskriva nivågruppering eller uppdelning i utbildningsinriktning. Märkligt nog tycks författarna använda begreppet för att diskutera grundsärskolan. Ett annat exempel på tveksam tillämpning är "community" begreppet. Notera att "community" utvecklades av Lave och Wenger i kritik av formell utbildning (Lave, Wenger & Wenger, 1991). Lave är en kritiker av all sorts formell utbildning och Wenger (1999) fokuserar på lärande inom företag. Att tillämpa begreppet på skolklasser -som görs av författarna- är felaktigt.

Sambandsfaktorer med uttryck och handlingar som utmanar, del 7, i modul 2. Här hänger inte argumentationsstrukturen ihop vare sig i meningarna eller mellan meningarna, dvs koherensen brister liksom argumentationsleden. Vad som åsyftas är att olika beteenden hos elever tolkas olika beroende på undervisningssituationen. Författarna blandar ihop social kontext med social bakgrund. Av texten framgår inte vilket av dessa författarna åsyftar.

Personlig karaktär är inte ett accepterat vetenskapligt begrepp då det inte råder konsensus kring detta begrepp. Däremot är personlighetstyp ett accepterat vetenskapligt begrepp. När karaktärsbegreppet används i forskningssammanhang åsyftar det i regel en individs moraliska värderingar och det kan knappast vara fallet i del 7, Modul 2.

Vidare använder författarna begreppet "eftersläpande utveckling". Här torde det sannolikt nog röra sig om en olycklig översättning från engelskan "lagged development". Ett annat begrepp är omfattande läs-och skrivsvårigheter.

Exekutiva funktioner. Detta är ytligt och allmänt beskrivet. Vad vi saknar är en grundlig genomgång av vad forskningen kommit fram till vad det innebär rent neurologiskt att ha vissa funktionsnedsättningar och sedan lyfta fram kritik mot denna forskning. Som artikeln är skriven nu missar man samband och orsakssamband. Det finns exempelvis ett samband mellan aktiviteten i amygdala och aggressivt beteende. Det finns också ett samband mellan reflekterande beteende och prefrontal cortex. Rent vetenskapsteoretiskt vet vi att ett samband inte implicerar ett orsakssamband. Neuroner i hjärnan är sammankopplade liksom en nätverksstruktur och flera neuroner aktiveras samtidigt. Detta försvårar möjligheten till slutsatser och orsaks- och verkansamband.

I modul 2, del 1 Centralt i denna artikel är KASAM och kreativitet. Hur kan KASAM vara specialpedagogik? Det är medicinsk sociologi. Här hade man kunnat se på KASAM och nyanlända- Varför inte KASAM i förhållande till de som har diagnoser? Om man ska rikta sig till alla elever då infinner sig frågan varför KASAM inte ställs mot den växande psykiska ohälsa hos unga som finns idag. Även om det är en socialpedagogisk fråga skulle den fortfarande ha högre relevans här.

I modul 2, del 2 tas self-efficacy upp ytligt och ofullständigt. Lärares self-efficacy beskrivs som lärares tankar. Det stämmer inte utan vad self-efficacy handlar om är lärares föreställningar (beliefs). Bandura (1986) har utvecklat begreppet self-efficacy som innebär individens tilltro till sin egen förmåga i en specifik handling. Det handlar således inte om att ha tilltro till sin egen förmåga i allmänhet. Guo, Connor, Yang, Roehrig, Morrison (2012) observerade lärares klassrumspraktik och kom fram till att lärares self-efficacy predicerar deras undervisningspraktik vilket i sin tur predicerar studenternas lärande och resultat. ”The importance of teacher self-efficacy moves beyond the typical concept of teachers’ qualifications” (s 20)

Skalvik och Skalvik (2007; 2014) definierar self-efficacy som enskilda lärares tilltro till den egna förmågan att planera, organisera och skapa aktiviteter som behövs för att eleverna ska nå målen. Exempel på lärares self-efficacy kan vara lärares förväntningar till att kunna engagera alla elever i lärandeaktiviteter, att behålla disciplinen, att kunna förklara matematiska problem så att även de elever som har svårt att lära sig förstår.

Kreativitet är ytterligare ett begrepp som används i texten utan att det definieras. Csikszentmihalyi (2015) anser att riktigt kreativa individer har kapacitet att fundamentalt förändra hur vi ser på saker och ting, hur vi förstår och uppskattar att göra saker oavsett vad det handlar om. Kreativitet är ett modeord i dagens samhälle som vi blir mer och mer beroende av. Det som har betydelse för att utveckla kreativitet är nyfikenhet och drivkraft. Trots att lärare påstår att de värderar kreativitet prioriteras det inte särskilt ofta. Kreativitet undervärderas genom att skolan och lärare främst fokuserar på att reproducera kunskap. Kreativitet definieras ofta i termer av nya och användbara produkter. Det borde i stället definieras i termer av kognitiva processer. Det tar tid att generera kreativa idéer och så även att kreativt lösa olika problem. I dagens högstimulerande miljöer konsumerar elever så mycket tid med att processa nya stimuli att det är mindre tid över för att gå djupare in i den nya stimulinen. Det finns för lite tid att fundera över olika idéer och situationer från olika perspektiv. I klassrummet är det viktigt att fokusera mer på kritiskt reflektion och problemlösning än att reproducera information.

Hoff (2003) belyser att kreativitet och självkänsla hör samman och självkänslan växer mer i en kreativ lärandemiljö. Vidare menar Hoff att kreativitet är mer än en skapande process. Det handlar också om att förbereda sig på området, att få en kunskapsbas och sedan genomföra idéerna. Kreativitet handlar en hel del om att eleverna utmanar sig själva och tror på att de klarar av att lösa en uppgift. När undervisningen främst sker på gruppnivå är det lätt att lärarna missar att ge stöd både till de elever som har intellektuella svårigheter och de som har god intellektuell förmåga.

Slutligen förekommer onödig jargong i flera texter. Teoretiska begrepp är ibland oundvikliga, men används teoretiska begrepp i onödan utan definitioner kallas det jargong. I texten "Lärares samarbete" förekommer följande begrepp på första sidan: "skolidentitet", "normer", "organisationsföreställningar", "gemensamma värden", "professionellt lärande", "informellt lärande", "lärarroll", "undervisningspraktik", "kollegialt lärande", "kollektiva läroprocesser". Trots alla dessa begrepp saknar texten tydliga definitioner. Texter med jargong har också låg grad av precision. T ex. förväxlas "lärarroll" med arbetsuppgifter. Vidare skiftar analysnivån mellan lärare respektive skolan.

Slutligen ska sägas något om referenser. I flera delar, ex del 4, Modul 1 förekommer endast tre referenser. Två av dessa är till SPSM och en till Skolverket. Det saknas sålunda helt referenser till peer reviewede artiklar/bokkapitel. Ett annat exempel är del 3 i Modul 1. Ett tredje exempel är del 2, Modul 1. Ett fjärde exempel är del 5 i Modul 1.

## Vad saknas

I Modul 1 och 2 saknar vi avsnitt om organisation, skolledning, läs-och skriv, funktionsnedsättning, etnicitet. Visserligen omtalas funktionsnedsättning i Modul 2, del 9, men det görs i synnerligen svepande ordalag och de hänvisningar som förekommer är övervägande till populärvetenskapliga publikationer. Vidare saknar vi i flera delar referenser till peer reviewede artiklar.

## Diskussionsfrågor, planerade aktiviteter och filmer

Delmomenten i modul 1 lyfter olika frågor som har bärighet på olika begrepp som artiklarna lyfter upp. Frågorna belyser olika områden som är allmängiltiga och till viss del även har bärighet inom det specialpedagogiska området. Hur frågorna ska tolkas i relation till specialpedagogik beror på vilka elever modulen syftar på. I dag har en hel del elever från grundsärskolan sin tillhörighet i grundskolan men läser efter grundsärskolans kursplan. Eftersom elever i grundsärskolan också kan läsa enstaka ämnen utifrån grundskolans kursplan är det betydelsefullt att speciallärare/specialpedagoger har kompetens på detta område. Det nämns inget om detta i modulerna. Frågan är om lärarna som arbetar i klassrum där elever som har olika kursplaner kan identifiera sig med de frågor som ställs och ska diskuteras i det kollegiala lärandet?

När det gäller att planera och genomföra en undervisningsaktivitet handlar de första om anpassningar, delaktighet, observation av aktivitet, elevsamtal och varierad undervisning som möter elevers olika sätt att lära. Vidare ska lärarna utveckla en undervisningsaktivitet som utvecklar arbetssätt- och förhållningssätt, planera en utvärdering i vilken elevernas lärande, möjlighet att påverka synliggörs samt möjlighet för eleverna att uttrycka sig. I den sista delen ska lärarna planera en aktivitet som handlar om att öka likvärdighet och måluppfyllelse i de skolor lärarna arbetar.

Alla dessa aktiviteter är viktiga för alla lärare och elever men även här undrar vi om alla elever är tänkta eller om de olika aktiviteterna planeras och genomförs främst med elever som klarar av dessa aktiviteter och som läser efter grundskolans kursplan. Vi vet att det även i grundskolans elevgrupp finns en stor variation i vad eleverna klarar av och hur svårt det kan vara att nå målen för en del av eleverna. I det sista delmomentet finns det också en film i vilken Daniel Östlund ger en personlig betraktelse av framåtblickar och utblick. Filmens innehåll är som en summering av hela modulen och de begrepp som tidigare använts lyfts upp med olika förklaringar.

I modul 2 har lärarna även en film i varje delmoment att titta på och diskutera. Frågorna utgår från artiklarna och filmerna vilket även den aktivitet lärarna ska planera och genomföra också gör. Det är dock lite knepigt formulerat när lärarna uppmanas att ta reda på elevernas tankar – vilket är en omöjlighet. Det vore mer adekvat att tala om elevernas uppfattningar eller beskrivningar. Även i de utvärderande frågorna i delmoment 8 används begreppet tankar flera gånger trots att de är en omöjlighet att undersöka någons tankar genom samtal. Det hade varit mer fruktbart att tala om vilka begrepp, vilka aktiviteter som har synliggjorts och inspirerat lärarna i frågeställningar, kollegiala samtal, genomförande av aktiviteter och vad av allt detta de kan genomföra i den egna verksamheten?

Modulen handlar om samarbete, gemensamt lärande och uppföljning. I delmoment 6 talas det om muntliga och skrivna in-texter och i filmen visas ett strukturerat arbetssätt med gemensamt textskapande. Vad innebär in-texter? I introduktionen till momentet skrivs att denna del fokuserar på elevernas tankeutveckling och i arbetet med in-texter ska det individuella och gemensamma tänkandet utvecklas. Hur är det möjligt och vilken forskning stöder detta påstående?

I delmoment 7 belyses elevers utmanande uttryck och handlingar samt elever som är i störst sårbarhet. Det är första gången som elevers ”egen problematik” belyses. I filmen berättar 2 elever om vad de anser om olika moment i lärarens undervisning. De ger också förslag på anpassningar och förhållningssätt. I detta delmoment finns olika länkar som ligger under fördjupning. Länkarna är en direkthänvisning till några utvalda diagnoser. Vi noterar att författarna nöjer sig med att endast referera till SPSM istället för till mer vetenskapliga källor.

Även i delmoment 4 finns en fördjupningsdel som utöver hänvisning till SPSM också hänvisar till en sida där lärarna kan ta del av Sociala berättelser och seriesamtal. Det är extra intressant eftersom dessa arbetssätt utvecklades för elever inom autismspektrum men lärarna får inte någon bakgrundsförklaring. Observation finns med som aktivitet även i denna modul.

Genomgående i de båda modulerna (artiklar, diskussionsfrågor, aktiviteter och filmer) är att det inte nämns några specifika diagnoser. Modulen börjar med organisationsfrågor, fortsätter sedan till samverkan, trygga lärandemiljöer för att i slutet belysa mer elevnära frågor. Filmerna är välgjorda och intressanta på olika sätt men visar inte något specifikt specialpedagogiskt. En hel del av innehållet handlar om vuxna som diskuterar olika frågor och i några finns även elever med i samtalen. Det är svårt att bedöma utifrån inkluderingsperspektivet då det inte går att skönja något speciellt i filmerna. En sak som kan reflekteras över är hur någon lärare uttrycker sig i arbetet med eleverna: ”nu kör vi olika trygghetsövningar” - ”nu ska vi köra”. Inte minst med tanke på att om det är en inkluderande miljö som filmerna vill belysa kan det vara svårt för en del elever att tolka sådana uttryck. Filmerna visar elever som verkar ha olika behov av stöd, någon enstaka verkar ha ett annat modersmål än svenska.

Filmen i delmoment 6 ger några didaktiska och pedagogiska idéer men de är också tämligen generella. Frågorna, aktiviteterna och filmerna är viktiga för lärare att förhålla sig till men frågan som återstår är: Vad är specialpedagogik och vad är allmän pedagogik? Kan lärare som behöver bygga på sin kompetens inom det specialpedagogiska området känna att de får med sig något mer utöver det de redan kan? Filmerna visar intressanta miljöer och samtal, både med lärare och elever. Detta till trots frågar vi oss: Vad av detta kan lärare använda sig av när elever är i större svårigheter än eleverna i dessa filmer?

Det hade varit intressant att få se hur en speciallärare arbetar med elever i grupp och med enskild elev i tex tal- och språkstödande aktiviteter, med läs- och skrivstöd, med socialt stöd osv. Att vara inkluderad innebär inte att elever aldrig kan få enskilt stöd eller stöd i mindre grupp när de har behov av sådant. Inkludering handlar om att möta varje elevs behov på olika sätt och att eleven känner sig delaktig i klassen, tillhörighet och att lärarna anpassar undervisningen till alla elever men på olika sätt.

## Referenser

- Artiles, A. J., Kozleski, E. B., Dorn, S., & Christensen, C. (2008). Learning in inclusive education research: Re-mediating theory and methods with a transformative agenda. *Review of Research in Education*, 32(1), 65-107.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Burchardt\*, T. (2004). Capabilities and disability: the capabilities framework and the social model of disability. *Disability & society*, 19(7), 735-751.
- Csikszentmihalyi, M. (2015). *The Systems Model of Creativity. The collected works of Mihaly Csikszentmihalyi*. Dordrecht: Springer; 01 January 2015.
- Haegele, J. A., & Hodge, S. (2016). Disability discourse: Overview and critiques of the medical and social models. *Quest*, 68(2), 193-206.
- Hoff, E. (2003). *The creative world of middle childhood creativity, imagination, and self-image from qualitative and quantitative perspectives*. Lund: Lund Universitet (diss.)

- Lave, J., Wenger, E., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge university press.
- Norwich, B. (2014). How does the capability approach address current issues in special educational needs, disability and inclusive education field?. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(1), 16-21.
- Skaalvik, E.M & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99, 611-625.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports*.
- Swain, J., & French, S. (2000). Towards an affirmation model of disability. *Disability & Society*, 15(4), 569-582.
- Terzi, L. (2005). Beyond the dilemma of difference: The capability approach to disability and special educational needs. *Journal of philosophy of education*, 39(3), 443-459.
- Terzi, L. (2014). Reframing inclusive education: educational equality as capability equality. *Cambridge Journal of Education*, 44(4), 479-493.
- Toson, A. L. M., Burrello, L. C., & Knollman, G. (2013). Educational justice for all: the capability approach and inclusive education leadership. *International journal of inclusive education*, 17(5), 490-506.
- UNICEF Inclusive education nedladdad 3 september 2018. [www.unicef.org/education/bege\\_61717.html](http://www.unicef.org/education/bege_61717.html)
- Wenger, E. (1999). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- WHO What we do. Nedladdad 3 september 2018. <http://www.who.int/about/what-we-do/en/>
- Ying, G., Connor, C. M., Yang, Y., Roehrig, A. D. & Morrison, F. J. (2012). The Effects of Teacher Qualification, Teacher Self-Efficacy, and Classroom Practices on Fifth Graders' Literacy Outcomes. *Elementary School Journal*, v113 n1 p 3-24 Sep 2012.