



INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

HUR LYCKAS EN SKOLA MED ETT (O)FÖRVÄNTAT BRA RESULTAT?

En fallstudie om organisering och samverkan
kring elever i behov av stöd i matematik
på en mångkulturell F–9 skola

Barbro Andersson

| | |
|-------------------------|----------------------|
| Masteruppsats: | 15 hp |
| Program och/eller kurs: | PDA253 |
| Nivå: | Avancerad nivå |
| Termin/år: | Ht/2019 |
| Handledare: | Ann-Louise Ljungblad |
| Examinator: | Marianne Dovemark |

Abstract

| | |
|----------------|--|
| Examensarbete: | 15 hp |
| Kurs: | PDA253 |
| Nivå: | Avancerad nivå |
| Termin/år: | Ht/2019 |
| Handledare: | Ann-Louise Ljungblad |
| Examinator: | Marianne Dovemark |
| Nyckelord: | framgångsfaktorer, elever i behov av stöd i matematik, samverkan, mångkulturell skola, relationell pedagogik, PeRL |

- Syfte:** Syftet med studien är att ur ett relationellt perspektiv synliggöra hur en mångkulturell skola organiserar matematikundervisningen och hur personalen samverkar kring elever i matematiksvårigheter. Studien bidrar med kunskap om hur en mångkulturell skola skapar möjligheter för elever i behov av stöd i matematik. Studien söker också utforska hur relationella aspekter av läraryrket framträder. Ett särskilt sökljus riktas mot framgångsfaktorer som kan stödja en inkluderande matematikundervisning.
- Teori:** Den teori som ligger till grund för denna studie är *relationell pedagogik* (Aspelin & Johansson, 2017; Bingham & Sidorkin, 2004), vilket är ett relationellt perspektiv på undervisning. Inom detta relationella fält har *Pedagogiskt Relationellt Lärarskap, PeRL*, (Ljungblad, 2019, 2016) använts.
- Metod:** Studiens empiri har samlats in genom en kvalitativ metod där intervjuer och klassrumsobservationer har använts. Totalt har elva intervjuer genomförts och sju klassrumsobservationer. Olika professioner finns representerade från skolan i intervjuerna: matematiklärare, speciallärare i matematik, specialpedagog, socialpedagog, studiehandledare samt rektor.
- Resultat:** Studiens resultat presenteras i tre teman. Det första temat är *Att möta elever i behov av stöd*. Den mångkulturella skolan möter elever i behov av stöd genom att tidigt upptäcka elever i matematiksvårigheter, arbeta utifrån ett årshjul av matematikundervisningen samt utgå ifrån mångfald, vilka kan ses som olika möjliga framgångsfaktorer. *Organisera för framgång* är det andra temat. Generellt visar resultatet på en tydlig samsyn kring utmaningar i verksamheten, vikten av specialpedagogisk kompetens och studiehandledarens roll på skolan. Det tredje temat *Väl fungerande relationer* lyfter fram att skolan har ett tydligt relationellt ledarskap, det finns en väl fungerande organisation kring den kollegiala samverkan. Resultatet visar också att personalen lägger mycket tid och kraft på att utveckla hållbara lärare-elevrelationer.

Förord

Jag har som speciallärare en gång, mest menat som ett skämt, fått frågan av en lärare ”På vems sida är du? Ledningens eller vår?”. Jag förstod först inte vad hen menade, vi jobbar väl tillsammans? Svaret jag gav var ”Jag är alltid på elevernas sida”. Den nyfikenhet jag har för att få svar på hur vi i skolan tillsammans kan forma en verksamhet för att det blir så bra som möjligt för eleverna, det har varit min drivkraft i den här studien. Jag har haft förmånen att få genomföra min studie på en skola som lyckas med oförväntade bra resultat, bättre än den förväntats ha utifrån sina förutsättningar.

Det händer ibland oförutsedda händelser när man skriver en uppsats och i livet, men jag har nu tagit mig i mål. Men jag vill säga att även om mitt namn står på framsidan vill jag lyfta de som gjort det möjligt att jag slutfört min studie.

Jag vill tacka alla mina informanter som deltagit i min studie. Alla givande samtal där jag har fått ta del av era tankar, uppfattningar och erfarenheter samt besöken på er skola har varit något som berikat min profession som speciallärare och gett mig ny kunskap och insikt. Utan er hade den här studien inte varit möjlig.

Flera av mina vänner och släktingar har stöttat mig under resans gång, tack till alla er! Extra tack till Linda Agrell, Helene Berglund, Linda Linsten och Ulrica Thorslund som verkat som mina kritiska vänner. Jag vill också rikta ett tack till min rektor Tomas Malmin som givit mig möjligheten att kombinera mina studier med mitt arbete.

Jag vill rikta ett stort tack till min handledare Ann-Louise Ljungblad för allt ditt stöd. Du har verkligen varit en PeRLa! Med dina kloka och lärorika råd under den här studiens gång har du fått mig att se framåt och vi har också delat många tänkvärda funderingar med varandra. Du är otroligt kunnig och jag hoppas många studenter framöver har förmånen att få arbeta tillsammans med dig. De kommer att vara lyckligt lottade, inte bara för din rika kunskap och engagemang utan också för att du är en handledare som ser människan inte bara studenten. För mig har det varit ovärderligt.

Slutligen ett varmt tack till min underbara man Per. Du har alltid funnits där och du har peppat mig och servat mig när jag som mest har behövt det. Det finns ingen som du. Tillsammans med dig klarar jag allt, New York marathon nästa!

Barbro Andersson
September 2019

Innehållsförteckning

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | Inledning | 1 |
| 1.1 | En likvärdig skola | 2 |
| 1.2 | Framgångsrika skolor | 3 |
| 2 | Syfte och frågeställningar | 5 |
| 3 | Teoretiska utgångspunkter | 6 |
| 3.1 | Relationell pedagogik | 6 |
| | En relationell syn på undervisning | 7 |
| 3.2 | PeRL | 8 |
| | PeRL – en flerdimensionell modell | 10 |
| 4 | Tidigare forskning | 13 |
| 4.1 | Framgångsrika faktorer | 13 |
| 4.2 | Framgångsrika skolor | 14 |
| 4.3 | Inkluderande undervisning | 15 |
| 4.4 | Lärares relationsarbete | 17 |
| 5 | Metod | 20 |
| 5.1 | Val av metod - fallstudie | 20 |
| 5.2 | Undersökningsgrupp | 20 |
| 5.3 | Insamling av empiri | 21 |
| | Semistrukturerad intervju | 21 |
| | Observation | 23 |
| 5.4 | Analysprocess | 23 |
| 5.5 | Studiens tillförlitlighet | 24 |
| 5.6 | Etiska överväganden | 25 |
| 5.7 | Metoddiskussion | 25 |
| 6 | Resultat | 27 |
| 6.1 | Möta elever i behov av stöd | 27 |
| | Tidigt upptäcka elever i matematiksvårigheter | 27 |
| | Årshjul av matematikundervisningen | 32 |
| | Utgå ifrån mångfald | 36 |
| | Sammanfattning resultat: Möta elever i behov av stöd | 38 |
| 6.2 | Organisera för framgång | 38 |
| | Samsyn kring verksamhetens utmaningar | 38 |
| | Specialpedagogisk kompetens | 40 |

| | |
|--|-----------|
| Studiehandledarens roll | 42 |
| Sammanfattning resultat: Organisera för framgång | 45 |
| 6.3 Valfungerande relationer | 45 |
| Relationellt ledarskap | 45 |
| Kollegial samverkan..... | 47 |
| Hållbara lärare-elevrelationer | 48 |
| Sammanfattning resultat: Valfungerande relationer..... | 50 |
| 7 Diskussion | 51 |
| 7.1 Resultatdiskussion | 52 |
| Generella framgångsfaktorer | 52 |
| Samverkans relationella dimension för elevernas framgång | 53 |
| Möta mångfald i matematikundervisningen | 54 |
| 7.2 Förslag till fortsatt forskning | 57 |
| Referenslista..... | 58 |

Bilagor

Bilaga 1 Missivbrev till respondent

Bilaga 2 Intervjuguide

1 Inledning

För något år sedan publicerade SVT en nyhet om en skola som uppvisade mycket goda resultat i årskurs 9 jämfört med vad skolan förväntades ha. Baserat på olika bakgrundsfaktorer, som till exempel andelen nyinvandrade elever, föräldrarnas utbildningsnivå samt fördelningen pojkar/flickor, visade skolan ett bättre resultat än många andra skolor. Skolan hade lyckats över förväntan och kunde visa ett resultat som väcker frågor kring hur skolan arbetar med hänsyn till elevers olika behov och förutsättningar för att tillgodogöra sig utbildningen (SFS 2010:800, 1 kap, 4§). Den här nyheten väckte således mitt intresse och fick denna studien att komma till stånd. Min nyfikenhet riktades mot - *hur gör skolan för att lyckas*, och eftersom jag är speciallärare i matematik väcktes mer specifikt en tanke om - *hur gör de för att lyckas i matematik?*

I skollagen framkommer det tydligt att hänsyn skall tas till barns och elevers olika behov och att elever skall erhålla stöd och stimulans så att de utvecklas så långt de kan. Det står också att utbildningen skall uppväga skillnader i barnens och elevernas olika förutsättningar (SFS 2010:800, 1 kap, 4§). I Lgr 11 (Skolverket, 2018a) står inte hur man skall ta hänsyn till barns och elevers olika behov, men att det skall göras. Det står inte heller på vilket sätt som elevers olika förutsättningar skall tas i beaktning, det är upp till lärare att själv hantera. Skolor i Sverige arbetar utifrån och skall följa skollagen och Lgr 11. Samtidigt är det upp till varje skola att utforma sin undervisning, och variationen kring hur detta arbete går till är många. Då jag som speciallärare i matematik ofta utmanas till att finna nya vägar för att möta elever i behov av stöd utifrån olika förutsättningar, finns ett intresse av att ta del av skolor som lyckats skapa framgångsrika sätt att möta elevers mångfald. Mitt förhållningssätt är att det finns alltid något mer att lära av någon som har erfarenhet och kunskap, vilket jag kopplar till Langelotz (2014, s. 27) ”En skicklig lärare blir med andra ord aldrig färdig, utan förväntas lära hela livet”.

Jag tog kontakt med studierektorn på skolan som var med i nyheterna och ett möte bokades för att öppet diskutera idén till den här studien. Jag kom till skolan en tidig morgon innan lektionerna hade börjat. På skolgården spelades hög musik, och när jag klev in på skolan hördes refrängen ”*Vi ska ta över, vi ska ta över världen, vi ska bli stora, vi ska bli mäktiga*” i låten ”Goliat” med artisten Laleh (Pourkarim, 2013). Jag passerade några glada elever och fler och fler började droppa in, de skulle snart börja sin skoldag. Studierektorn mötte mig och vi gick tillsammans igenom skolan för att komma till rektorns rum. Personalen vi passerade på vägen hälsade vänligt och stämningen bland personalen upplevde jag som god. Något bland det första jag lade märke till inne i rektorns rum var ett skrivet uttryck på en tavla som betonar att eleverna får bli den person de vill. På mindre än 10 minuter på skolan hade jag skapat en egen uppfattning om det budskap som skolan ville förmedla till sina elever; här strävar vi efter att ge dig möjligheter att lyckas. När rektorerna sedan med värme och engagemang berättade om sin skola, insåg jag att studien borde inrikta sig på skolnivån. Mötet med dessa två pedagogiska ledare väckte ett ännu större intresse och nyfikenhet. Nu riktades mina tankar till – *hur organiseras och hur sker samverkan i skolan för att lyckas så långt som möjligt med alla elever, även elever i behov av stöd?*

Det kan finnas en problematik med att jag som genomför studien dras med i den positiva bild som framträder kring och på skolan. Samtidigt finns det något betydelsefullt att lära av skolor som är framgångsrika (Jarl, Blossing & Andersson, 2017). Jag är medveten om att vetenskaplig noggrannhet är ett måste, och det är av vikt att påpeka att jag inte fått i uppdrag

att genomföra den här studien. Initiativet är helt och hållet utifrån mitt eget intresse (jfr Persson & Persson, 2012) i en strävan att bidra med ny kunskap.

Studien har genomförts på en mångkulturell skola där många olika nationaliteter är representerade. Skolans elever består till stor del av tre kategorier; elever som är nyanlända, elever som är födda utomlands och elever som är födda i Sverige med utländsk bakgrund. Statistik från kommunen visar att 92 procent av eleverna har annat modersmål än svenska. De flesta av föräldrarna saknar eftergymnasial utbildning och cirka 40 procent av vårdnadshavarna har utbildning som är högre än grundskolan. På skolan finns många elever som är i behov av särskilt stöd, dels på grund av språkliga behov och dels på grund av behov som inte kan baseras på deras språkliga utmaningar. Dessa förhållanden kan således uppfattas som något utöver det vanliga, men *hur gör skolan eftersom de lyckas bättre än vad den förutsätts göra?* Den här studien söker bidra med kunskap om hur en mångkulturell skola organiserar matematikundervisningen samt hur personalen samverkar kring elever i matematiksvårigheter. Studien söker således bidra med kunskap om hur en mångkulturell skola skapar möjligheter för elever i behov av stöd i matematik. Ett särskilt sökljus riktas mot framgångsfaktorer som kan stödja en inkluderande matematikundervisning. Forskning om inkluderande undervisning kan åsyfta tre olika fokusområden; olika funktionshinder och gender, etniska eller kulturella skillnader samt metoder för att överbrygga olika hinder för deltagande och lärande (Waitoller & Artiles, 2013). I den här studien står etnicitet och mångkultur i förgrunden av inkluderande undervisning.

1.1 En likvärdig skola

Styrdokumentet betonar att skolan skall vara likvärdig och alla elever har rätt till utbildning oberoende av sociala och ekonomiska förhållanden eller vilken skola du går i. Elevers olika bakgrund och förutsättningar är något som skolan skall arbeta med att kompensera (SFS 2010:800, 1 kap, 4§). Även i Lgr 11 (Skolverket, 2018a, s. 2) kan man i första kapitlet läsa om en likvärdig utbildning och där står det ”Undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov”.

I en rapport från Skolverket (2012) poängteras att en likvärdig utbildning inte betyder att utbildningen skall vara lika för alla. “Tvärtom ska utbildningen behovsanpassas till elevernas olika sociala hemförhållanden och att andra förhållanden som skiftande språkkunskaper, olika kön, eventuella funktionshinder osv.” (s. 12). Men hur ser det ut i Sverige angående likvärdigheten i skolan? Sammanställningen från Skolverket (2012) visar att likvärdigheten minskat de senaste åren och många elever inte får den utbildning de har rätt till och ges inte de förutsättningar som krävs för att kunna utvecklas. Rapporten som baseras på resultat i svensk skola mellan 1998 - 2011 visar på ökande resultatskillnad mellan skolor och det framgår även att elevers sociokulturella bakgrund har stor inverkan på elevers resultat. Elever som är födda i Sverige med utländsk bakgrund har lägre meritvärden än elever med svensk bakgrund enligt rapporten. Vidare framkommer det att om en elev går på en skola där flertalet vårdnadshavare har eftergymnasial utbildning, så gynnar det elevens skolresultat. Cirka 60 till 70 procent av variationen i betyg kan kopplas till bakgrundsfaktorer som föräldrarnas utbildningsnivå, skolsegregation och boendesegregation (Aspelin & Persson, 2011). Det finns belegg för att elever som kommer till Sverige efter 7-års ålder klarar sig sämre betygmässigt. Skillnaderna mellan skolorna har ökat på senare år och likvärdigheten som är ett av skolans viktigaste fundament är numera “hotad” (Persson & Persson, 2012, s. 10). Aspelin och Persson (2011) problematiserar hur skolsegregationen har ökat som en följd av de fria skolvalen som blev möjligt efter skolvalsreformen. Det har lett till att vad de kallar

“hög- och lågpresterande elever” skiljs åt och det i sin tur har lett till att “hög- och lågpresterande skolor” utkristalliseras (s. 44). Det finns studier som visar att lärares förväntningar på elever i lågpresterande skolor är låga och vise versa (Aspelin & Persson, 2011). Reformen med de fria skolvalen i början av 1990-talet hade en ursprunglig idé om att det skulle bli bättre för mindre gynnade elever. Det har istället visat sig att de fria skolvalen har lett till en ökad skolkonkurrens och elevernas familjebakgrund är fortfarande avgörande för elevens möjligheter att lyckas i skolan (Giota, Bergh & Emanuelsson, 2019; Dahlstedt & Fejes, 2018). I och med de fria skolvalen har segregationen ökat, där fler elever med föräldrar som har högre utbildning väljer friskolor, och det finns underlag för att ifrågasätta om den svenska skolan kanske inte är så inkluderande som den anses vara (Magnússon, 2019). Friskolereformen har således lett till att det blir mer homogena klasser på friskolorna och elever som är i behov av stöd kan ha begränsade val. Specialpedagogiska resurser för att stötta elever i behov av stöd ges i mindre grad på friskolor än i kommunala skolor (Magnússon, 2019). Detta skrämmer bort vissa elever att söka till friskolor. Det finns därmed en rådande problematik med ökade skillnader vad gäller tillgång till resurser, både bland skolor och kommuner samt bland eleverna (Berhanu, 2011). Denna snabba förändring har troligen påverkat Sveriges goda rykte understryker Berhanu.

Genom att belysa *hur* en kommunal skola organiserar och samverkar på mesonivå kan ny kunskap utvecklas och möjligen bidra med kunskap om hur vi kan utveckla en mer likvärdig skola. Utbildningen behöver inte vara lika, men kanske finns det framgångsfaktorer på organisationsnivå som kan underlätta för elever i behov av stöd att nå framgång. Ur ett specialpedagogiskt perspektiv kan det vara av vikt att söka efter ny kunskap om hur en skola i större utsträckning lyckats med en likvärdig undervisning än andra skolor och utforska hur skolans organisation och undervisning tar hänsyn till elevers olika förutsättningar och behov.

1.2 Framgångsrika skolor

En framgångsrik skola presenteras ibland som en skola där meritpoängen är höga och inte sällan jämförs skolors medelsnitt av meritpoäng med varandra som en skala på hur framgångsrik en skola är (Lundström, 2017; Ahlberg, 2013; Aspelin & Persson, 2011; Biesta, 2011). När skolor jämförs framgår det oftast inte vilka förutsättningar som påverkar resultaten, utan den skola med högst meritpoäng rankas som den bästa skolan. Skolan i den här studien har inte höga meritvärden och endast 29 procent av eleverna i årskurs 9 är behöriga för att söka vidare till en gymnasieutbildning. Skolan visar dock att den har lyckats bättre än förväntat utifrån andra utvärderingssystem som tar hänsyn till olika bakgrundsfaktorer som exempelvis andelen nyinvandrade elever, föräldrarnas utbildningsnivå samt fördelningen pojkar/flickor.

När man rangordnar skolor efter vilket resultat som elever har i genomsnittligt meritvärde, jämför man förvisso en del av det som är grundtanken med resultat på elevnivå, att just kunna rangordna vilka elever som skall få möjlighet att söka till en viss utbildning i nästa utbildningsnivå (Biesta, 2011). Skollagen (SFS 2010:800) betonar att ett syfte med utbildningen är att utveckla elevers kunskaper och förmågor, men det är inte det enda syftet med god utbildning. Tre områden utöver elevens ämneskunskaper som bör tas i beaktning när man diskuterar framgångsrika skolor är allsidig personlig utveckling, medborgarskap samt social inkludering (Lundström, 2017). Det finns följaktligen en risk att läroplanen förenklas om en framgångsrik skola endast bedöms utifrån vilka meritvärden som presenteras. Ibland är det dessutom än mer avgränsat så att resultatet endast belyses ur ett träämneperspektiv, nämligen resultaten i de så kallade kärnämnen svenska, engelska och matematik. Då det är lätt att mäta meritvärden som grund för jämförelser mellan skolor problematiserar Lundström

(2017) och Biesta (2011) om vi mäter det vi värderar eller värderar det vi kan mäta? Ett meritvärde som är högre indikerar att skolan har ett högre värde, således en bättre skola, samtidigt inkluderar inte detta värde läroplanens alla olika delar. Under de senare decennierna har en tydlig mätkultur med fokus på effektiv utbildning vuxit fram (Biesta, 2011). Samtidigt har fokus på att ge stöd till elever för att klara kunskapsmålen uppmärksammats i högre grad än de målen som Ahlberg (2013) benämner "värde mål" (jfr Lundström, 2017).

En jämförelse av meritpoäng är inget som får den aktuella skolan att framstå som en lyckad skola. Samtidigt finns det på skolan en komplexitet kring språklig mångfald och en stor grupp med nyanlända. Det gör det intressant att också utforska andra värden som tyder på att de lyckas, när hänsyn tas till andra faktorer än meritvärden. Studien vill bidra till den pedagogiska debatten och visa på att det finns andra värden som måste lyftas fram i ljuset. Persson och Persson (2012) fastslår att det är "viktigt att belysa och analysera miljöer som fungerar väl för att på vetenskaplig grund kunna identifiera faktorer som leder till framgång" (s. 10). Den här studien vill bidra med just det och samtidigt lyfta blicken mot hur inkluderande undervisning kan bedrivas. Frågan är *hur* gör skolans personal för att lyckas? På samma gång är det problematiskt att ta goda exempel, såsom olika framgångsfaktorer, och lyfta in dem i en annan verksamhet (Jarl, Blossing & Andersson, 2017; Persson & Persson, 2012). En djupare analys av de faktorer som lett till framgång krävs för att förstå och kunna förändra en organisation, vilket också är något som tar tid (Jarl, Blossing & Andersson, 2017; Persson & Persson, 2012).

Skolan har flera roller så som att kvalificera arbetskraft i samhället, socialisera nya generationer, en disciplinerande- samt sorteringsfunktion. Den här studien fokuserar på hur skolan kan göras så likvärdig som möjligt där barn och unga människor kan finna gemenskap och mening. Kunskap om *hur* skolan organiserar sin matematikundervisning, *hur* personalen samverkar kring elever i behov av särskilt stöd i matematik samt *hur* lärares relationsarbete framträder är av intresse för att kunna ta lärdom av en skola som lyckats väl. I dagens mätkultur där den rationella rösten är stark är det betydelsefullt att lyfta fram en relationell röst och belysa relationella värden (Ljungblad, 2019). Det är således en strävan efter att söka en utökad förståelse utöver meritpoäng för vad som kan vara betydelsefulla faktorer för att skapa en framgångsrik skola baserat på en rik mångfald av språk och etniciteter.

2 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att ur ett relationellt perspektiv (Ljungblad, 2018, 2019) synliggöra hur en mångkulturell skola organiserar matematikundervisningen och hur personalen samverkar kring elever i matematiksvårigheter. Detta görs med stöd av följande forskningsfrågor:

Frågeställningar:

1. Hur organiserar skolan matematikundervisningen?
2. Hur samverkar personalen kring elever i behov av stöd i matematik?
3. Hur framträder lärarnas relationsarbete?

Studien söker således bidra med kunskap om hur en mångkulturell skola skapar möjligheter för elever i behov av stöd i matematik. Ett särskilt sökljus riktas mot framgångsfaktorer som kan stödja en inkluderande matematikundervisning.

3 Teoretiska utgångspunkter

3.1 Relationell pedagogik

Av tradition har synen på skolan utgått från två olika diskurser, den kunskapseffektiva skolan och den socialt orienterande skolan (Aspelin & Persson, 2011; Biesta, 2011). Under senare decennier har relationell pedagogik vuxit fram som en tredje diskurs för att reflektera kring utbildning och undervisning (Aspelin & Persson, 2011; Bingham & Sidorkin, 2004).

I den *kunskapseffektiva* skolan ligger strävan i att så effektivt som möjligt uppnå kunskap som är mätbar genom olika tester (Aspelin & Persson, 2011). Det kan förstås som en följd av att det under lång tid i Sverige funnits en idé om att sådana kunskaper är en förutsättning för ekonomisk tillväxt och även social utveckling. Idag finns ett starkt inslag av mätningar där kommuner och skolor jämförs utifrån olika tester, till exempel nationella prov, och skolor rangordnas utifrån prestationer i relation till varandra. Ett sådant mätsystem inom utbildningssystemet kan kopplas till en marknadssyn, där skolor som rangordnas högt ger föräldrar och elever en indikation om att det är en framgångsrik skola (Aspelin & Persson, 2011). Sverige deltar i en rad olika internationella mätningar som PISA¹, PIRLS² och TIMSS³, vilka mäter kunskap som ses som viktiga. I ett globalt perspektiv har skolan således blivit mer kunskaps- och prestationsinriktad. Det har lett till att länder strävar efter att undervisningen skall generera så bra resultat som möjligt på olika kunskapsbedömningar, vilket resulterat till en ökning av tester och prov (Aspelin & Persson, 2011; Biesta, 2011). I denna tid av mätningar som Biesta (2011) beskriver som *mätningarnas tidevarv*, finns risken att man tappar diskussionen om vad som utgör god utbildning. Idag är den rationella rösten stark men den relationella rösten behöver få utrymme (Ljungblad, 2019, 2018). Biesta (2011) lyfter problematiken kring att man idag uteslutande bygger på faktakunskaper när man skall forma den praktiska pedagogiken och därmed tappar sociala och relationella värden som inte låter sig mätas lika enkelt. Biesta betonar att utöver faktakunskaper behövs således en fördjupad diskussion om vad som anses önskvärt om utbildningens inriktning.

I den *socialt orienterande* skolan arbetar man för att skapa sociala och fysiska miljöer som verkar för elevens lärande (Aspelin & Persson, 2011). Elevens allmänna, sociala och personliga kompetenser är i fokus och en socialt orienterad skola kan ses som ett alternativ till den kunskapseffektiva skolan. I en sådan undervisning är sociala relationer, grupprocesser och lärares kännedom om eleverna i blickfånget. I verksamheten är elevernas inflytande och delaktighet i undervisningen centralt, samtidigt som läraren arbetar målinriktat för demokratisk fostran. Lärares vetskap om eleven och ambitionen att förstå eleven utifrån hans förutsättningar och sociala förhållande är några kännetecken för den här diskursen. En socialt orienterad skola söker i större utsträckning undersöka "Vem eleven är" och inte "Vad eleven ska bli" (Aspelin & Persson, 2011). *Vem* går bortom en traditionell elevroll där läraren försöker förstå vem den unika personen är. *Vad* å andra sidan representerar det mätbara och prestationer hos människan (von Wright, 2000). I dagens skola är således de sociala relationerna mellan lärare och elever av mer personlig karaktär och lärare har numera ett större socialt ansvar. Sammanfattningsvis har det historiskt sett funnits olika teoretiska

¹ PISA, Programme for International Student Assessment; en studie av läsförmåga, kunskaper i matematik och naturvetenskap hos 15-åringar.

² PIRLS, Progress in Reading Literacy; studie av läsförmåga i årskurs 4.

³ TIMSS, Trend in International Mathematical and Science Study; mäter kunskaper i matematik och naturvetenskap hos elever i årskurs 8.

perspektiv, både ett individuellt orienterat perspektiv och ett kollektivistiskt, där ett relationellt perspektiv utvecklats under de senaste decennierna som ett tredje alternativ.

En relationell syn på undervisning

Efter milleniet har *relationell pedagogik* (Aspelin & Johansson, 2017; Bingham & Sidorkin, 2004) vuxit fram som ett nytt relationellt teoretiskt sätt att se på utbildning. Det som kännetecknar relationell pedagogik är att det mänskliga mellanrummet mellan individer är det essentiella, till skillnad från den kunskapseffektiva skolan och den socialt orienterande skolan där individer och individers prestationer, samt sociokulturella omständigheter och lärmiljöer ses som det väsentliga. Det finns olika grundfundament inom relationell pedagogik och nedan presenteras tre. Avsnittet redogör avslutningsvis för tre syften som diskuteras kring vad som utgör god utbildning.

Ett sätt att förklara innebörden av detta nya perspektiv är att "allting förstås i termer av relationer" grundat i tanken om att människor föds, utvecklas och förverkligas i relationer (Aspelin & Persson, 2011, s. 57). Mellanmänskliga relationer påverkar och definierar således både lärande och undervisning och ses som utbildningens fundament. En fungerande relation mellan lärare och elev är följaktligen grundläggande. Vidare ses utbildningens brännpunkt som platsen där undervisningen äger rum (Biesta, 2006). Denna plats kan också beskrivas som *mellanrummet* – när lärare och elev möts ansikte mot ansikte. Lärare behöver således inte bara vara kvalificerade och ämneskunniga utan dessutom behövs kunskap om relationernas vikt (Aspelin & Persson, 2011). Bingham och Sidorkin (2004) betonar att utbildning innebär att lärare skapar och utvecklar pedagogiska och mellanmänskliga relationer till sina elever. Genom lärarens relation och personliga hållning till eleven kan eleven motiveras att utvecklas socialt och personligen. I dialogen skapas dessa möjligheter och är således viktiga inslag i undervisningen (Aspelin & Persson, 2011; Ljungblad & Lennerstad, 2011).

"Meeting to learn, learning to meet" (Bingham & Sidorkin, 2004, s. 5) är ett manifest som lade grunden för relationell pedagogik. Det relationella manifestet skapades utifrån problematiken med ojämlikheter inom utbildningssystemet och strävan riktades mot att skapa möjligheter för elever att delta i demokratiska undervisningsrelationer. Manifestet förtydligar ur ett relationellt perspektiv hur skolan är en viktig mötesplats för utbildning. Trots alla informationskällor, i och utanför skolan, som finns att tillgå i dagens informationssamhälle är mötet mellan människor avgörande för hur lärande tar sig uttryck (Ljungblad, 2019). Det pedagogiska mötet och lärandet är således beroende av varandra (Bingham & Sidorkin, 2004).

Ett ytterligare grundfundament inom relationell pedagogik är att utbildning sker i *sam-verkan* grundad i *sam-varo* (Aspelin & Persson, 2011, s. 90). Sam-verkan bygger på en social process där flera personer styrs av förutsägbara handlingar och ett målmedvetet handlande samt av formella mönster. Det finns sociala regler för hur man skall uppföra sig för att bli accepterad och acceptera andra utifrån i förväg bestämda förhållningssätt som utgör basen för relationen. Sam-verkan ses som en grund för utbildning och kan övergå i moment där sam-varo kommer till stånd. Sam-varo innebär att två personer möts i ett genuint och dynamiskt möte där inget är förutsägbart, planerat eller beräknat, de två personerna möts således här och nu. Det pedagogiska mötet mellan läraren och eleven kan ses som ett möte där läraren ser eleven som en unik person (Ljungblad, 2018). Läraren bekräftar eleven som hen är och visar samtidigt på möjliga riktningar som eleven kan gå för att utvecklas.

Genom historien har målsättningen med undervisning betonat såväl *kvalificering* och *socialisation*. *Kvalificering* kan ses som en av de viktigaste funktionerna som utbildningen har. Eleverna förbereds för att kunna arbeta i framtiden och på så vis bidra till den

ekonomiska tillväxten, vilket den kunskapseffektiva skolan också lägger tonvikt på. *Socialisation* är inte ett uttalat mål i sig med utbildningen, men eleverna formas i sitt sätt att arbeta och vara i sociala, kulturella och politiska former. Eleverna lär sig att anpassa sig till de normer och värderingar som presenteras i skolan (Biesta, 2011). Inom relationell pedagogik lyfter man numera fram även relationella aspekter och Aspelin och Persson (2011) betonar undervisningens målsättning på följande vis:

Det egentliga syftet med utbildning är att främja barns och ungdomars utveckling som relationella varelser, eller annorlunda uttryckt, till fria, ansvarstagande och kärleksfulla personer i relation till andra. I denna mening är det elevernas hela utveckling, snarare än avgränsade kunskaper, förmågor, funktioner eller färdigheter, som utgör mål för arbetet. /.../ Skolans uppdrag kan förstås som att man förenar kunskapsutveckling med levd demokrati, i och genom personliga möten. (s. 19)

Vad utgör då god utbildning? Biesta (2011) problematiserar frågan och lyfter förutom kvalificering och socialisation också fram hur *subjektifiering* bidrar till god utbildning. Förutom att skolan har en disciplinerande roll, förväntas den även vara en plats där fria tankar skall få ta plats. När eleven deltar i utbildning utvecklas till att tänka självständigt och bli fria människor sker en subjektifiering. Biesta förklarar att den subjektifierande processen kan ses som motsatsen till socialiseringsprocessen. Eleverna skall inte bara formas utifrån förutbestämda mallar, utan våga tänka fritt och skapa egna uppfattningar, utveckla egna idéer och växa till fria människor. Eleverna bör följaktligen i utbildningen ges möjligheter att bli självständiga i både tanke och handling. Biesta förklarar hur ”processen att bli ett subjekt” (s. 29) innebär en slags individualisering. Denna process handlar konkret om att få framträda som unik person i undervisningen och tala med sin egen röst (Ljungblad, 2016). För att kunna tala om kvalitativ utbildning är således alla tre delar såväl kvalificering, socialisering som subjektifiering betydelsefulla aspekter av god utbildning (Ljungblad, 2019, 2018; Biesta, 2011).

3.2 PeRL

Inom fältet relationell pedagogik har ett nytt inkluderande perspektiv vuxit fram under senare år, *Pedagogiskt Relationellt Lärarskap*, PeRL (Ljungblad, 2019, 2018), översatt till engelska, *Pedagogical Relational Teachership*, PeRT. Perspektivet kan ses som en gren inom relationell pedagogik som problematiserar och lyfter fram subjektifieringsprocessen. Kärnan inom PeRL är elevers deltagande, pedagogiska möten, mellanmänsklig samvaro, samt lärarens ansvar att skapa möjligheter för elever att framträda som unika subjekt. Nedan redogörs för några olika teser inom PeRL som belyser olika relationella aspekter av undervisningen (Ljungblad, 2018, s. 143). Teserna presenteras tillsammans med ett par nyckelbegrepp⁴ som utmärker perspektivet. Ett dilemma inom läraryrket är att det inte finns ett utvecklat relationellt språkbruk till skillnad från det didaktiska språkbruket som är välutvecklat (Ljungblad, 2018). I sin mikroetnografiska klassrumsstudie utvecklade Ljungblad (2016) nya relationella begrepp som PeRL lyfter fram som nyckelbegrepp, vilka kan användas såväl inom forskning som vid reflektion kring undervisningens relationella dimension (Ljungblad, 2019, 2018).

⁴ De nyckelbegrepp som lyfts fram är hämtade från Ljungblads (2018, s. 143) presentation av PeRL. Dessa nyckelbegrepp kan också kopplas till flera teser.

- *Människan är en relationell varelse och relationer är grunden för mänsklig existens.*
 - Nyckelbegrepp: *relation, mellanrummet*

PeRLs ontologiska utgångspunkt är således att relationen är primär. Med blicken riktad mot mellanmänskliga relationer och mellanmänskliga värden lyfter Ljungblads (2019, 2018) inkluderande perspektiv sökljuset mot vad som sker mellan lärare och elever i undervisningen.

- *Baserat på en relationell kunskapssyn ses undervisning och lärande som relationsprocesser.*
 - Nyckelbegrepp: *relationellt lärarskap, relationsskapande, relationellt meningsskapande, pedagogiska möten, Vad-Vem (von Wright, 2000), takt, pedagogisk taktfullhet*

Ett relationellt lärarskap är baserat på empirisk klassrumsforskning (Ljungblad, 2016) som studerat hur framgångsrika lärare relaterar till sina elever och hur lärare kan skapa tillitsfulla och respektfulla lärare-elevrelationer (Ljungblad 2018, 2016). PeRL lyfter fram intersubjektivitetsprocessen och dess kunskapsbildning härstammar således ur en intersubjektivitetsfilosofisk tradition. ”Intersubjektiviteten är den pågående kommunikativa processen av människors meningsskapande” (Ljungblad, 2016, s. 107) som sker när personer möts, ansikte mot ansikte (jfr Biesta, 2006). Det relationella meningsskapandet inbegriper olika delar. En aspekt är när läraren försöker förstå *Vem* eleven kan vara och vill bli i det pedagogiska mötet. När läraren bryr sig om eleven som person samt visar det och är genuint nyfiken på *Vem* eleven är, ges eleven möjlighet att träda fram som unik person (jfr von Wright, 2000; Ljungblad, 2016). En annan aspekt av meningsskapande är när läraren skapar förutsättningar för elevens rätt att delta i en inkluderande undervisning som är meningsfull för eleven (jfr von Wright, 2000; Ljungblad, 2018). För att kunna möjliggöra detta krävs *pedagogisk takt* av läraren (Ljungblad, 2018, 2016) som framträder i en följsamhet i lärarens blickar, mimik, tonfall samt gester.

- *Vikten av personliga möten och lärarens ansvar i mötet med mångfald och skillnad.*
 - Nyckelbegrepp: *kontakt, vägvisare, hållning*

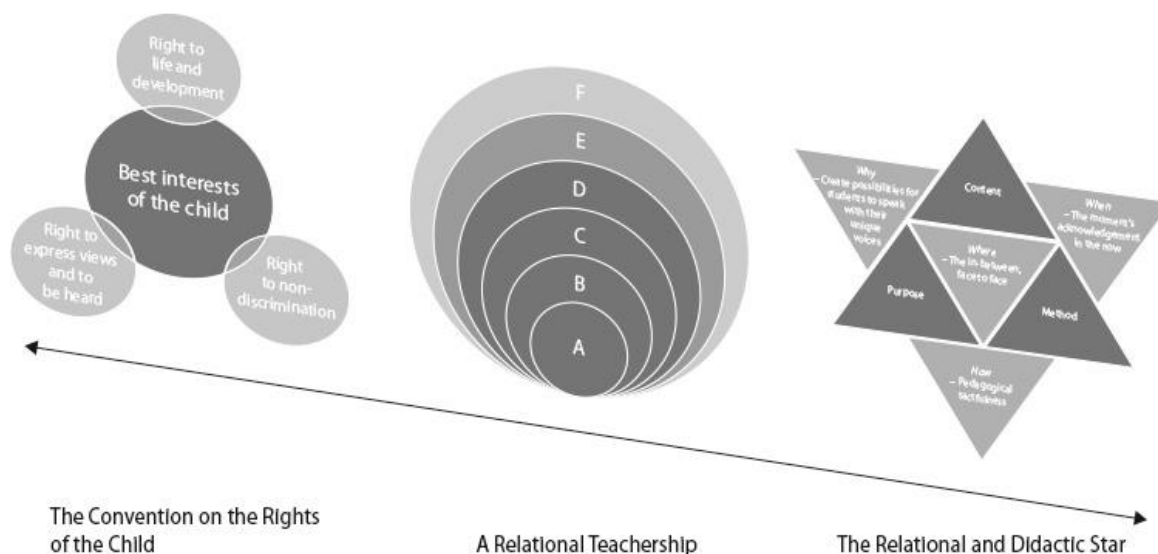
Hur pedagogiska möten mellan läraren och eleven tar sig uttryck är en väsentlig del av undervisningen. Att elever ges möjligheter att delta i personliga möten där elever kan uttrycka sina tankar om det ämnesinnehåll man arbetar med är en betydelsefull del av en kreativ och upptäckande process (Ljungblad & Lennerstad, 2011). Läraren har följaktligen huvudansvaret för att möta och hantera mångfald och olikheter i undervisningen (jfr von Wright, 2000; Biesta, 2006; Ljungblad, 2016). Genom att läraren visar tilltro till elevens möjligheter och erbjuder eleven olika vägar fungerar läraren som en vägvisare till eleven (Ljungblad, 2016). Lärarens hållning handlar således om att möta eleven i nuet och lyssna in utan att värdera och bedöma. Detta kan visa sig genom att läraren lyssnar in elevens tankar och anpassar samtalet efter det.

- *Elevens deltagande är i fokus med en öppen elevsyn där varje elev kan framträda*
 - Nyckelbegrepp: *barnets tillblivelse, nyfikenhet, frirum, öppet samtal*

Sökljuset i PeRL är riktat mot förutsättningar och möjligheter för elevernas deltagande i undervisningen. En sådan förutsättning kan vara att skolor utvecklar undervisningsmiljöer där möten av utforskande art är möjliga. Det kan visa sig genom att eleven utifrån sina egna villkor deltar och får tillfälle att möta andra elever eller lärare i öppna, intellektuella och fria samtal. I ett sådant möte söker läraren efter *Vem* eleven kan vara genom att få eleven att känna trygghet och tillit till läraren. Ansikte mot ansikte möter läraren eleven med nyfikenhet och respekt. Läraren behöver följaktligen skapa ett öppet klassrumsklimat där alla elever törs ställa frågor av olika slag och eleven ges möjlighet att få träda fram som en unik person. I en sådan inkluderande undervisning utgår läraren från en mångfald i lektionsplaneringen samtidigt som läraren kan möta mångfalden i undervisningen.

PeRL – en flerdimensionell modell

PeRL har en flerdimensionell modell som fångar olika dimensioner av utbildningssystemet och kan användas i empirisk forskning och utforska ett relationellt lärarskap på olika nivåer (Ljungblad, 2019, 2018). Detta relationella perspektiv riktar sökljuset mot möjligheter och hinder för att barnets deltagande och tillblivelse. Modellen har tre olika dimensioner som sammantaget kan belysa undervisningens relationella aspekter och värden på såväl mikro-, meso- som makronivåer.



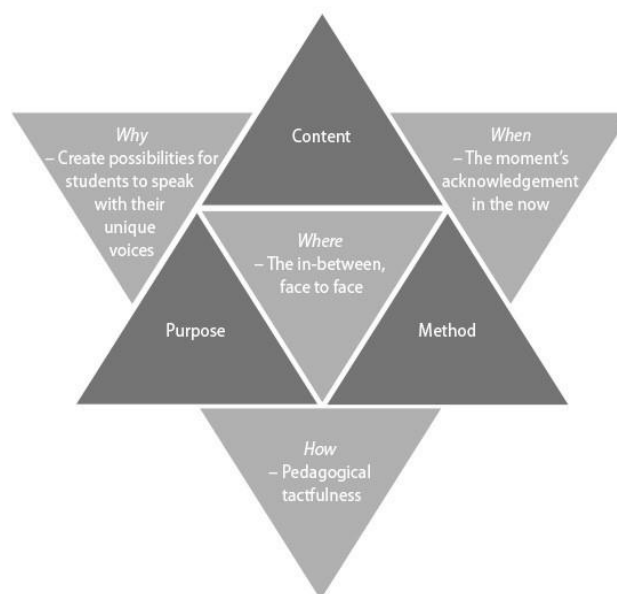
Figur 1 Den flerdimensionella modellen av PeRT. Modellen visar flödet mellan PeRTs tre dimensioner (Ljungblad, 2019, s.13).

Den första dimensionen av PeRLs grundfundament utgår ifrån artiklar i barnkonventionen (UD, 2006) och Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006) och demonstreras längst till vänster i figur 1. Dimensionen utgår från *barnets bästa* (artikel 3) i centrum. Vidare betonas barnets rätt till utveckling (artikel 6), rätt att bli hörd (artikel 12) samt rätt att inte bli

diskriminerad (artikel 2). Dessa rättigheter skall inte blandas ihop med någon form av godhet eller omsorg, utan ses som rättigheter. Undervisningen har ett ansvar att möta varje enskilt barn, oavsett olika funktionsvariationer, och stödja barnets deltagande och tillblivelse (Ljungblad, 2018).

I den andra dimensionen, som synliggörs i mitten i figur 1, visas olika aspekter av ett *relationellt lärarskap* och har fokus på relationer mellan lärare och elever. Här åskådliggörs ett relationellt lärarskap i utbildningssystemet på mikro-, meso – och makronivå. I den här delen har Ljungblad inspirerats av Bronfenbrenners modell (Bronfenbrenner, 1979). I Ljungblads modell är den ontologiska utgångspunkt att ”relationen är primär och det som sker mellan människor är i centrum” (Ljungblad, 2018, s. 145) medan Bronfenbrenners ekologiska modell utgår ifrån barnets biologiska och psykologiska villkor. I denna andra dimension av PeRL belyses lärarens utmaning att möta mångfald och skillnad med respekt för det unika barnet. I cirkeln representerar A-B-C-D mikronivån i klassrummet. A-nivån synliggör att relationen är fundamental och det som sker mellan människor är kärnan i detta inkluderande relationella perspektiv. I nästa nivå, B-nivån, är den interpersonella interaktionen när en lärare möter en elev ansikte mot ansikte i blickfånget. På C-nivån finns det relationella meningsskapandet, när lärare som söker efter *Vem* eleven är. Slutligen på D-nivån lyfts olika relationella delar av att vad det innebär att undervisa och vara lärare. Ljungblad lyfter fram möjligheter inom mikronivån A-D med ett frirum för läraren att själv bestämma hur man vill relatera till sina elever i undervisningen. En del av frirummet handlar om en strävan att ständigt söka möjligheter för elevens deltagande i undervisningen.

Vidare i modellen synliggörs E-mesonivån, vilket är organisation- och skolnivå. På den här nivån tydliggörs hur personer inom kommunens och skolans organisation samverkar kring undervisning. Det innefattar samverkansformer, ekonomiska resurser, lärares kompetenser och den fysiska miljön. Slutligen finns F-nivån som synliggör samhälls- och makronivån. F-nivån styrs bland annat av politiska intentioner, lagar, maktförhållanden, forskning och globala influenser. Lärarens möjligheter att möta sina elever i undervisningen är följaktligen beroende av E- och F-nivån. Alla nivåer är tätt integrerade med varandra, men behöver ibland ses som separata. Ett sätt är att zooma in någon av nivåerna och sedan zooma ut för att skapa en övergripande analys (Ljungblad, 2018).



Figur 2 Den relationell-didaktiska stjärnan (Ljungblad, 2019, s.11).

I PeRLs tredje dimension har Ljungblad utvecklat *en relationell-didaktisk stjärna* som visas längst till höger i figur 1 och i figur 2. Denna figur synliggör såväl *didaktiska aspekter* som *relationella aspekter* av undervisningen och visar hur den didaktiska dimensionen och den relationella dimensionen av undervisningen pågår samtidigt när läraren undervisar. I mitten av stjärnan återfinns tre välkända didaktiska frågor angående undervisning:

Varför – vad är syftet

Vad – vilket innehåll skall behandlas

Hur – vilken metod skall användas

Innehåll, syfte och metod, är de tre klassiska didaktiska frågorna som ligger till grund för lärarens planering av sin undervisning. Dock saknas personerna som utgör en del av undervisningen om fokus endast ligger på de tre didaktiska frågorna. Den relationella-didaktiska stjärnan lyfter också fram relationella frågor som synliggör interaktionen mellan personerna som ingår i gemenskapen. I stjärnan synliggörs också relationen mellan lärare-elev med fyra relationella frågor som problematiserar olika aspekter på barns deltagande och tillblivelse (Ljungblad, 2016, s.149).

Varför – skapa möjligheter för elever att tala med sin unika röst

Var – mellanrummet mellan lärare och elev, ansikte mot ansikte

När – ögonblickets svar i nuet

Hur – pedagogisk taktfullhet

Med hjälp av de relationella frågorna kan lärarens relationella blick skifta från Vad till Vem (von Wright, 2000). Hela stjärnan synliggör både didaktiska *och* relationella aspekter när lärare och elever möts i undervisningen. Det kan visa sig genom att läraren i sin planering förbereder någon form av stöd eller anpassning för att anpassa undervisningen ur ett didaktiskt perspektiv. Dessutom behöver läraren utifrån en relationell blick reflektera över hur man kan skapa en samverkande miljö. Läraren kan göra *relationella anpassningar* genom att till exempel skapa en miljö där elever vågar fråga och göra misstag. Vidare kan läraren vid grupparbeten skapa grupper med hänsyn till att elever i behov av stöd skall känna trygghet eller planera för hur redovisningar kan ske i mindre grupper för elever som är i behov av det (Ljungblad, 2018).

Sammantaget lyfter PeRL fram subjektifiering och sätter fokus på hur undervisningens villkor skapar förutsättningar för barnets tillblivelse. Med utgångspunkt i den relationella-didaktiska stjärnan riktar läraren blicken mot mellanrummet. Ett *relationellt hur* tillsammans med ett *didaktiskt hur* är i blickfånget. Genom att PeRL synliggör hur relationella och didaktiska aspekterna av undervisningen är tätt sammanflätade, kan lärare skapa ökade möjligheter för elevers deltagande samtidigt som läraren fokuserar på att skapa ”tillgänglighet till ämnesinnehåll” (Ljungblad, 2018, s. 150).

Inklusion kan ses som en ständigt pågående process och inte som något slutmål (jfr Ainscow, Booth & Dyson, 2006). Skolan i studien har också samma strävan mot en inkluderande undervisning. Ett arbete för att inkludera alla elever är ständigt aktuellt i den dagliga verksamheten på skolan. För att lyckas med inkluderande processer riktas sökljuset i den här studien mot hur skolan organiserar och samverkar kring elevernas deltagande.

4 Tidigare forskning

Under detta kapitel kommer fyra teman att belysas i relation till studiens syfte och frågeställningar; *framgångsrika faktorer*, *framgångsrika skolor*, *inkluderande undervisning* samt *lärares relationsarbete*. Det första och andra avsnittet fokuserar på framgångsfaktorer och de två skiljer sig åt på så sätt att 4.1 baseras på metaanalyser medan 4.2 utgår från studier som gjorts på enskilda skolor. Den här studien tar utgångspunkt från att en framgångsrik skola är en skola som inkluderar en mångfald av elever (Svenska Uneskorådet, 2006) och i 4.3 är inkluderande undervisning i blickfånget. Slutligen i 4.4 fokuseras det på lärares relationsarbete då den här studien har teoretiska utgångspunkter i relationell pedagogik och Pedagogiskt Relationellt Lärarskap (Ljungblad, 2019, 2018).

4.1 Framgångsrika faktorer

Flera internationella metaanalyser har genomförts för att kartlägga effektivitet och olika faktorer för en framgångsrik skola (Mitchell, 2015; Hattie, 2014). I Hatties (2014) internationella metaanalys, *Synligt lärande*, framkommer olika generella framgångsfaktorer för att lyckas med undervisningen. Studien som var baserad på över 800 metaanalyser listar 138 olika påverkansfaktorer utifrån effektstorlek⁵. Framgångsfaktorerna har i metaanalyserna analyserats och rangordnats utifrån effekter. Mitchell (2015) lyfter i sin studie fram 27 evidensbaserade strategier som fungerar för inkluderande undervisning. Studien har en specialpedagogisk utgångspunkt vilket Mitchell förtydligat i sitt förord. Han skriver att de elever som anses vara i behov av särskilt stöd och dessa elevers särskilda behov är vad han fokuserat på i sin studie, men också att undervisningsstrategierna fungerar väl för alla elever. De flesta strategier har även ett betyg i form av stjärnor. Fyra stjärnor anses ha övertygande eller starka bevis på effektivitet och tre stjärnor anses ha bra eller övervägande bevis på effektivitet. Nedan presenteras några framgångsfaktorer som framträder som betydelsefulla från Mitchells och Hatties metaanalyser.

Vad säger forskning om hur lärare skall undervisa för att nå framgång med så många elever som möjligt i sin undervisning? På mikronivå belyses flera framgångsfaktorer och några presenteras här. En faktor är *formativ utvärdering* som rangordnas högt ($d=0,90$) liksom *återkoppling* ($d=0,73$) (Hattie, 2014). Formativ utvärdering och återkoppling lyfts även fram av Mitchell (2015, strategi 15, betyg 4 stjärnor) som betydelsefullt för eleverna. Det handlar dels om att eleven ska veta nästa steg i sin kunskapsutveckling, dels vad eleven kan förbättra. En annan framgångsfaktor på mikronivå är vikten av att *tidigt upptäcka* elever i behov av stöd. Mitchell (2015, strategi 21, 4 stjärnor) belyser en trestegsmodell för att i god tid finna elever i behov av stöd och sedan anpassa undervisningen efter dem. Ju tidigare eleverna upptäcks, desto tidigare kan rätt stöd sättas in, vilket gynnar elevens kunskapsutveckling. En annan viktig aspekt är klassrumsmiljöns roll. Forskningsresultaten visar att läraren behöver skapa en trygg, positiv och motiverande *klassrumsmiljö* (Mitchell, 2015, strategi 22, 4 stjärnor). Mitchell (2015) pekar på tre faktorer som är betydande för en väl fungerande klassrumsmiljö. För det första är *förtroendefulla lärare-elevrelationer* som är hjälpsamma och stöttande i klassrummet betydelsefulla ($d=0,72$). De två andra faktorerna är dels att *lärare ges möjlighet till personlig utveckling*, dels att lärarna behöver ha tydliga och höga förväntningar som är rimliga på sina elever. Lärares *höga förväntningar* på elever ($d=0,43$) och att inte sätta etikett med förutfattade uppfattningar på elever ($d=0,61$) belyser även Hattie (2014) i sin

⁵ Om effektstorleken är över 0,40 fungerar den tillräckligt bra för att en elev skall uppnå ett års utveckling under ett skolår (Hattie, Fisher & Frey, 2017, s. 46). I den här studien skrivs förändringsfaktorn fram $d=$.

studie (jfr. Secher Schmidt, 2013). Ytterligare en framgångsfaktor i båda metastudierna på mikronivå är *lärares kompetens*. En del av kompetensen innebär att läraren har en *strukturerad undervisning*. Strukturen innefattar att läraren har ett tydligt mål med varje lektion, klargör vad som förväntas av eleverna, samt att lektionen har ett markerande slut med en kort utvärdering och summering av arbetet.

Vad gäller framgångsfaktorer på mesonivå är en *målmedveten skolledare* ($d=0,66$) något som lyfts fram som betydelsefullt enligt Hattie (2014). En målmedveten skolledare kan ge förutsättningar för sin personal att få *professionell utveckling* ($d=0,62$), vilket kan kopplas till vikten av skolutveckling.

Det finns dock kritik som riktas mot Hatties och Mitchells metaanalyser. Om man ser på resultaten hävdar Aastrup Rømer (2017) att det finns giltighetsproblem. Han framhäver att det inte finns en tillräcklig systematisk koppling mellan teori och empiriska bevis. Även Nilholm (2013, november) har kritiserat Hatties analys främst utifrån två punkter. För det första betonar Nilholm att Hatties metastudie bara fokuserar på utbildningsprestationer. Nilholm hävdar att skolans uppdrag är bredare än så. För det andra kritiserar Nilholm Hattie för att dra för omfattande slutsatser av resultatet. Nilholm (2017, 6 februari) är även kritisk när det gäller Mitchells metaanalys. Nilholm lyfter fram att de sammanfattningar som Mitchell presenterar inte är kritiskt granskade av andra forskare och att det inte framgår hur urvalet av analyser har gått till. Detta kan ses som en vetenskaplig brist betonar Nilholm.

4.2 Framgångsrika skolor

Studier som belyser framgångsrika skolor visar på flera olika viktiga aspekter såsom en *stödjande lärmiljö*, *elevs delaktighet* och *elevs inflytande* (Jarl, Blossing & Andersson, 2017; Persson & Persson, 2012; Shannon & Bylsma, 2007).

En skola som arbetar med *ett tydligt och gemensamt fokus* (Shannon & Bylsma, 2007) ses som framgångsrik. Ett exempel på detta är att ständigt förbättra undervisningens kvalitet genom att genomföra regelbundna analyser och utvärderingar av både undervisningen och elevernas utveckling. Shannon och Bylsma synliggör att detta hänger samman med *hög grad av samarbete och kommunikation*. Samarbete framgår även i Jarl, Blossing och Anderssons (2017) studie som något som utmärker en framgångsrik skolas organisation. En framgångsfaktor som exemplifieras är samarbete mellan kollegor kring både undervisningen samt elevernas lärande och resultat. Just lärares förmåga att kunna samarbeta och kommunicera är av stor vikt för en fungerande undervisning (Ahlberg, 2013). Det innebär inte att lärarna behöver tycka lika, men att lärare i ett arbetslag kan diskutera arbetet gällande elever i behov av stöd. Lärares samarbete med specialpedagog och speciallärare kan enligt Ahlberg vara av väsentlig skillnad för hur skolsituationen utvecklar sig för en elev. Ett samarbete mellan kollegor kan leda till att skolan organiserar sin verksamhet utifrån läroplanen. En *undervisning som stämmer överens med läroplanen* (Shannon & Bylsma, 2007) är följaktligen en framgångsfaktor. Jarl m.fl. (2017) resultat visar också att en framgångsrik organisation på en skola utmärks av en undervisning som är tydligt lärarstyrd.

Vidare visar forskning betydelsen av såväl formella som informella samarbeten mellan personal och föräldrar. Det kan sammanlänkas med framgångsfaktorn *höga nivåer av familje- och samhällsengagemang* (Shannon & Bylsma, 2007). För att lyckas med föräldrars delaktighet har skolor skapat möjlighet till arenor för samverkan (jfr Hattie, 2014, föräldraengagemang ($d=0,51$)). ”Föräldrarna spelar en viktig, för att inte säga avgörande, roll i att undervisa och stödja elever i behov av särskilt stöd” (Mitchell, 2015, s. 89). Pedagoger

bör försöka skapa relationer med elevernas föräldrar då föräldrarna känner till hela skolgången, de vet vad som motiverar barnen och de kan ge pedagogen en förståelse för barnens beteende. När föräldrar och pedagoger samarbetar får eleven dessutom en positiv bild av att utbildningen är viktig (Mitchell, 2015).

En lärares kompetensutveckling som sker kollegialt är något som bidrar till både lärarens individuella utveckling och till skol- och verksamhetsutveckling (Langelotz, 2014). En framgångsfaktor är när lärare får tillgång till och har *fokus på professionell utveckling* (Shannon & Bylsma, 2007) med utgångspunkt från skolans vision. Personal som tar del av adekvat forskning bidrar till att skolan har en *vetenskapligt förankrad verksamhet* (Persson & Persson, 2012), vilket också är en betydelsefull framgångsfaktor.

Vidare behövs tydliga visioner, välutbildade lärare, resurser samt politiskt stöd för att skolor skall lyckas med bra resultat (Ahlberg, 2013). Ett framgångsrikt pedagogiskt ledarskap kännetecknas således av att lärarna väl känner till skolans mål. Ledningen kan då arbeta för att lärarna skall vara delaktiga och delar ansvaret för att eleverna skall utvecklas kunskapsmässigt. Ahlberg visar också att ett framgångsrikt pedagogiskt ledarskap kommer till uttryck i verksamheten genom att skolledningen har utvecklat eller håller på att utveckla system för att analysera resultat. För att en skola skall utvecklas krävs det dessutom flera år av arbete med framgångsfaktorer (Quvang & Willumsen, 2009; Shannon & Bylsma, 2007).

4.3 Inkluderande undervisning

Det finns internationella och nationella forskningsstudier genomförda på skolor som strävar efter en inkluderande undervisning. I detta avsnitt behandlas en dansk empirisk studie, en amerikansk och tre svenska studier som belyser inkluderande undervisning. Ytterligare en svensk inkluderande studie lyfts längre fram i avsnitt 4.4.

Den danska studie som Quvang och Willumsen (2009) genomfört visar på hur ett inkluderande arbetssätt kan fungera. I studien deltog elever i behov av särskilt stöd som var inkluderade i klasser som tidigare undervisats i ”specialklasser”. Inklusionsklasserna introducerades stegvis genom samarbete och ömsesidig förståelse mellan skolledning, lärare, föräldrar och elever. Under införandets gång samarbetade speciallärare och klasslärarna vilket ledde fram till att undervisningen anpassades till alla elever. Lärarna samarbetade även med PPR, (psykologisk och pedagogisk rådgivning) och i samråd med dem utvecklades undervisningsmodeller samt anpassat material. Resultatet synliggör hur det utvecklades en visad hänsyn mellan eleverna och en ömsesidig respekt för mångfald, empati och omsorg om varandra. Sammantaget klargjorde studiens resultat att inkludering är något som både elever, föräldrar och lärare uttrycker fungerar väl (Quvang & Willumsen, 2009).

En amerikansk studie (Gregory, 2006) presenterade fyra skolor som hade ett inkluderande synsätt och även goda resultat vad gäller prestationer. Resultatet pekar på att elever med funktionsnedsättningar som är inkluderade lyckas väl med sin utbildning, utvecklar fler sociala färdigheter och det i sin tur gör att denna gruppen ungdomar lättare kan delta i arbetlivet och ingå i samhället. Framgångsfaktorerna för att implementera inkluderingen beror på ett starkt och stöttande ledarskap, med tydliga förväntningar på att inkluderingen skulle genomföras. Dessutom visar Gregorys resultat på vikten av ett delegerat ledarskap för det fortsatta inkluderingsarbetet.

I en svensk studie redovisade Persson och Persson (2012) hur Esslunga kommun bland annat med hjälp av ett inkluderande arbetssätt lyckades vända en negativ trend till att bli en av

landets bästa kommuner vad gäller måluppfyllelse. På kommunal nivå fanns en inkluderingsstanke som visar sig vara framgångsrik nämligen att alla elever undervisades i den ordinarie klassen och inte i smågrupper (Persson & Persson, 2012; jfr. Quvang & Willumsen, 2009; Gregory, 2006). Det leder inte bara till en rumslig inkludering, utan också en möjlighet till social inkludering (jfr Asp-Onsjö, 2006). Eleverna får ett ökat självförtroende genom att ingå i den ordinarie klassundervisningen. Att smågrupperna försvann genererade även till ökade resurser med fler lärare per klass. En förutsättning för att skolor skall kunna arbeta inkluderande är att skolledningen strävar efter en inkluderande undervisning och styr organisationen i en inkluderande riktning (Persson & Persson, 2012; jfr. Gregory, 2006). Genom att lärarna i Essljustunga kommun utvecklat sin undervisning i en väl fungerande samverkan med specialpedagogerna kan fler elever lyckas med sin skolgång. Tillsammans utvecklade lärarna och specialpedagogerna ett individanpassat stöd till eleverna. En lärare som samarbetar med till exempel speciallärare, elevassistenter eller elevcoacher⁶ tvingas både delta i och leda samarbetet för att inkluderingen ska lyckas. Hur skolledningen organiserar det specialpedagogiska stödet, insatser av speciallärare och specialpedagoger, tillsammans med lärare och elever på skolan är således av stor vikt för inkluderande undervisning understryker Persson och Persson. De resurser som finns att tillgå fördelas efter var behoven uppstår och diskuteras återkommande under skolutvecklingen.

Språkliga redskap- språklig beredskap. En praktisknära studie om elevers ämnesspråkliga deltagande i ljuset av inkluderande undervisning presenterar hur lärare kan skapa förutsättningar i språkligt heterogena undervisningsgrupper (Rubin, 2019). Studien genomfördes på en gymnasieskola där Rubin bedrivit aktionsforskning. Tre lärare och två klasser, med större andelen elever som har svenska som andraspråk, deltog i studien. En del av resultatet visar på att lärare i sin dagliga verksamhet har en svår uppgift i att ”skapa förutsättningar för elevers deltagande och tillgänglighet till innehållet i ämnesundervisningen” (s. 259). Rubin poängterar att den rumsliga inkluderingen inte räcker för att belysa elevers språkliga deltagande, då hon klarlägger att inkluderingen är ett vidare begrepp än så (jfr Asp-Onsjö, 2006). Mer specifikt visar resultaten att lärare måste utgå från elevernas nivå av förståelse när olika begrepp introduceras, samt att lärarens flexibilitet i undervisning är viktig för inkluderingen (jfr. Secher Schmidt, 2013). Erfarenheterna från Rubins (2019) aktionsforskning synliggör också att det är svårt för lärare att förändra sin undervisning. Slutligen diskuterar Rubin förutsättningar för en inkluderande undervisning med utgångspunkt från *inkluderingsdidaktiska byggstenar* (Tetler, 2015). Några av de byggstenar som Rubin presenterar är vikten av att lärare möjliggör elevers deltagande och stöd, lärare reflekterar över elevers (för)förståelse, socialt samspel och relationer samt att lärare planerar för elevers mångfald och blivande självständighet.

The meaning(s) of inclusion in mathematics in student talk. Inclusion as a topic when students talk about learning and teaching in mathematics är en svensk studie av Roos (2019). Hon bidrar med kunskap om och förståelse för hur ”varje elev kan bli inkluderad i matematikundervisningen ur ett elevperspektiv” (s. 144). Resultatet presenterar tre viktiga parametrar för inkludering på klassrumsnivå. Den första handlar om att läraren behöver skapa möjligheter för elever att kunna delta i matematikundervisningen. Den andra lyfter fram vikten av att eleven får lyckas i samarbete med klasskamrater. Liknande teman lyfter Secher Schmidt (2013) angående inkluderande lärande. Hon lyfter bland annat vikten av lärarnas

⁶ Året 2008 skapades en tjänst ”elevcoach” i Essljustunga kommun, som har i uppdrag att följa elever i riskzonen både på skoltid och fritid. Elevcoacherna ingår i elevhälsoteamet och deltar i elevvårdsärenden (Persson & Persson, 2012).

förhållningssätt till matematikundervisningen samt att elever får lyckas med hjälp av klasskamrater. Den tredje parametern Roos (2019) redovisar pekar på betydelsen av att eleven får lyckas i förhållande till det matematiska innehållet. Istället för att försöka få eleven att passa in i den rådande klassrumsundervisningen kan läraren skifta fokus och ”skapa undervisningen utefter den mångfald av elever som finns i klassrummet” (s. 146). I studien lyfts också SUM-elever, som definieras som elever i särskilda utbildningsbehov i matematik (Engström & Magne, 2006). Roos undersökte hur matematikinkluderingen, deltagandet i undervisningen, fungerade för tre utvalda SUM-elever. När elever talar om sitt deltagande framträder tre diskurser: Matematikundervisningens uppbyggnad, Bedömnings-Diskursen samt Tillgänglighets-Diskursen. En slutsats som Roos beskriver utifrån diskurserna är att ”bedömning i matematik påverkar och begränsar elevers syn på inkludering” (s. 149). Även skolans och lärarens val att organisera undervisningen samt vilka reflektioner som görs kring detta påverkar elevernas inkludering. Att lärare till exempel med medvetenhet använder små grupper i undervisningen för att eleverna skall få access till matematiken påverkar elevernas möjlighet till inkludering. En annan slutsats som dras i studien är hur SUM-elevernas möjlighet att vara inkluderade påverkas av *hur* och *vilka* uppgifter som används i undervisningen. Sammanfattningsvis visar resultatet att det inte finns någon generell lösning för inkludering i matematikundervisningen och Roos betonar avslutningsvis att ”en mångfald av elever kräver en mångfald i matematikundervisningen” (s. 150).

En annan svensk inkluderande avhandling som också fokuserat på matematik med en betoning på den relationella dimensionens av läraryrket är *Takt och hållning* av Ljungblad (2016) som presenteras i slutet av nästa avsnitt.

4.4 Lärares relationsarbete

Många olika kompetenser, förmågor och kunnande behövs för att en lärare skall nå framgång, till exempel ämnesdidaktiska kunskaper, förmåga att skapa en miljö som främjar lärande i klassrummet samt planerings- och organisationsförmåga. Relationskompetens är en kompetens som senare forskning pekat ut som avgörande för lärares framgång i klassrummet (Aspelin, 2018). Vikten av att besitta relationskompetens framkommer i flera studier och har visat sig ha stor inverkan på elevers lärande (Aspelin, 2018; Hattie, 2014; Nordenbo, Sögar Larsen, Tiftikci, Wendt & Östergard, 2008). En modell med tre pusselbitar kan beskriva vad relationskompetens består av (Aspelin, 2018). Den första pusselbiten benämns med kommunikativ kompetens, alltså lärarens förmåga att kommunicera i relation till eleven. Det kan innebära att läraren använder ett språk eleven förstår, läraren visar att hen respekterar eleven, samt har ett kroppsspråk som anpassas till eleven. Den andra pusselbiten visar sig vara differentieringskompetens, vilket innebär lärarens förmåga att styra sin närhet och distans. Läraren har kontroll över att relationen till eleven inte blir för nära eller har för stor distans. Den tredje pusselbiten står för socioemotionell kompetens och innebär förmågan att läraren hanterar känslor i relation till eleven. Kort uttryckt är relationskompetens en professionell förmåga att kunna bygga goda relationer, där relationer ses som något som ”skapas, formas och utvecklas mellan människor” (Aspelin, 2018, s.17). Relationskompetens är inget man kan läsa sig till utan kan definieras som en tyst kompetens. Den kan utvecklas via kollegiala samtal eller när två kollegor samarbetar och deltar i varandras praktik med fokus på relationerna mellan läraren och eleven betonar Aspelin.

Lärare-elev-relationen är av stor betydelse för såväl elevens lärande och elevens personliga utveckling. Den är dessutom väsentlig för kvalitet och gott resultat i elevens utbildning (Aspelin, 2018; Ljungblad, 2016; Hattie, 2014; Frelin, 2010). I detta tema lyfts nedan

forskning kring lärare-elevrelationer utifrån Murray och Pianta (2007), von Wright (2000), Frelin (2010), Lilja (2013) och Ljungblads (2016) studier.

Om en organisation har tydliga *rutiner och regler* kan välfungerande lärare-elev relationer komma till stånd (Murray & Pianta, 2007). Ett resultat som framkommer i Murray och Piantas studie är att när läraren har höga och tydliga förväntningar på sina elevers sociala förhållningssätt, samt ger positiv feedback till sina elever kan en god kvalitet på lärare- elev relationen utvecklas.

Vart läraren riktar sin blick för att skapa lärare-elevrelation och vilket perspektiv läraren då kan inta beskriver von Wright (2000). Med utgångspunkt i Meads (1976) teori skiljer hon på ett *punktuellt perspektiv* och ett *relationellt perspektiv*. Dessa olika perspektiv är inte varandras motsats, det ena värderas inte som bättre än det andra utan ses som två olika sätt att se på mänsklig subjektivitet. Subjektivitet används som term för att ”beteckna det fenomen där vi kan möta och förstå andra människor som konkreta handlande subjekt” (von Wright, 2000, s. 31). I det punktuella perspektivet blir eleven *något* för läraren och beskrivs med frågan *vad* är eleven. En lärare-elevrelation i ett punktuellt perspektiv framkommer genom att läraren fungerar som en handledare i en för eleven tänkt utvecklingsgång. Läraren kategoriserar elever och beskriver dem utifrån olika faktorer såsom sociala, biologiska eller psykologiska omständigheter. Det skiljer sig mot det relationella perspektivet där eleven blir *någon* som kan beskrivas med frågan *vem* är eleven. *Vem* den unika eleven är kan läraren aktivt söka i pedagogiska möten med eleven. Genom att läraren intar elevens perspektiv, och i en växelverkan med elevens och sitt eget perspektiv görs läraren delaktig i vad hon möter hos eleven. Utifrån ett relationellt perspektiv bedömer inte läraren om eleven anses kunna lyckas utifrån olika förutsättningar, såsom till exempel klasstillhörighet eller etnisk bakgrund. Istället lyssnar läraren in vem eleven är och förutspår vem eleven kan vara. I detta senare perspektivet har läraren således en relationell blick (von Wright, 2000).

Hur en välfungerande relation mellan lärare och elev kan utvecklas lyfter Frelin (2010) fram i sin studie. Resultatet av Frelins studie utmynnar i tre olika teman. Första temat handlar om att ha *förtroende i relationen* till eleven. Ett förtroendekapital skapas genom att läraren är rättvis, visar välvilja samt har ett sinne för humor. På sikt kan ett sådant relationsarbete leda till att läraren når fram till eleven. Det andra temat fokuserar på *medmänskliga relationer* mellan lärare och elev. Frelin konstaterar att lärare kan bygga medmänskliga relationer genom att visa att hen är en person utanför skolan som kan göra fel och har brister. Dessutom byggs dessa relationer när läraren visar en förståelse för att eleven kan göra fel och har brister. Ytterligare faktorer som kommer fram i tema två är lärarens förmåga att ställa rimliga krav på eleven, att vara lyhörd för eleven samt att läraren ser eleven som en unik människa, inte bara som ännu en elev att undervisa. Det tredje temat tar upp lärarens *omtanke om elevers självbild* samt lärarens arbete för att självbilden hos eleven skall förbättras. Genom att försöka få eleven att våga pröva saker som eleven inte är bekväm med så kan läraren förbättra elevens självbild. En lärare-elevrelation som också kan beskrivas som en *undervisningsrelation* skapar en grund för en framgångsrik undervisning betonar Frelin.

Vad en förtroendefull relation mellan lärare och elev kan innebära har Lilja (2013) studerat och hennes resultat presenteras i fyra dimensioner: *Att bry sig om*, *Att lyssna*, *Att sätta gränser* och *Att möta motstånd*. Den första dimensionen *Att bry sig om* kan visa sig genom att läraren ser eleven som en person i klassen, läraren visar att hen tror på elevens förmåga och läraren ger eleven möjligheter att lyckas. I dimensionen *Att lyssna* innebär det att läraren lyssnar på vad eleven har att säga, reder ut eventuella problem samt ser bortom det eleven

berättar. Lilja poängterar att för att en förtroendefull relation skall kunna byggas upp är det viktigt att läraren möter eleven utan att vara dömande när eleven har något att berätta. Den tredje dimensionen *Att sätta gränser* visar på att lärare-elevrelationen kan prövas och genom att läraren sätter gränser kan relationen bestå. I studien framkommer det olika sätt för läraren att sätta gränser. Läraren kan till exempel tillrättavisa eleven på varierande sätt som att diskutera och prata om regler, eller kan läraren sätta en gräns genom att inte markera alls. Den fjärde dimensionen *Att möta motstånd* behöver inte betyda att eleven inte har förtroende för läraren utan på liknande sätt som tema tre prövas lärare-elevrelationen genom att eleven här gör motstånd. Konkret kan det framträda när eleven vill göra något som inte stämmer överens med det som läraren sagt och då kan eleven göra motstånd och trotsa läraren. Resultatet synliggör att rättvisa i skolan anses vara relativ och beror på situationen. Lärare bemöter det motstånd som framkommer utifrån vilken elev det är som gör motstånd. Avslutningsvis kopplar Lilja samman förtroendefulla relationer, ämneskunskaper och ämnesdidaktik som ett sätt att öka målpuffyllelsen i skolan.

Hur framgångsrika lärare på ett särskilt utvecklande sätt relaterar till elever i matematikundervisningen och vad som sker mellan lärare och elever i undervisningsögonblicket har Ljungblad (2016) utforskat ur ett inkluderande perspektiv. Ljungblads klassrumsforskning *Takt och hållning* som utgick från Barnkonventionen (UD, 2006) och Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006) lyfter fram varje elevs rätt att i undervisningen ges möjlighet att ingå i demokratiska relationer, demokratisk i bemärkelsen att få framträda som unik person. Generellt visar resultatet att när lärarens pedagogiska *taktfullhet och hållning* kan möta elevers olikheter blir eleverna inte bärare av undervisningens problematik. *Hållningen* innebär att läraren *tar ett dubbelt ansvar*, både ett ansvar för undervisningens innehåll och för relationens kvalitet. Lärarens sätt att relatera till eleverna beskrivs i termer av *pedagogisk takt* (Lövlie, 2007) och framträder som en följsamhet i lärares blickar, gester, mimik och tonfall. Hållningen skildrar lärarens sätt att vara i nuet, ansikte mot ansikte med eleven, där fyra teman framträder. Ett tema är att kunna möta *det oberäkneliga*, vilket innebär att läraren både hanterar svåra dilemmasituationer och samtidigt skapar möjligheter för elever att framträda som unika personer. Ytterligare ett tema är *ansvarsfulla överväganden* i undervisningen. Det handlar om att läraren tar ansvar och känner in i situationer vad eleven behöver här och nu och att agerar utifrån det. Det tredje temat är lärarens *nyfikenhet* som framträder när läraren väntar in, lyssnar förväntansfullt, är följsam men inte styrande. Detta ger konkret eleven möjlighet att träda fram och tala med sin unika röst. Fjärde temat är kopplat till hållning och lärares tilltro till elevens kapacitet och att kunna agera som en *vägvisare* för eleven. Genom att läraren lyssnar in eleven som person och ställer frågor kan läraren agera som en vägvisare som pekar på olika vägar att pröva och utforska. Sammantaget visar klassrumsstudiens resultat på hur de deltagande lärarnas takt och hållning skapar tillitsfulla och respektfulla lärare-elevrelationer.

Lärarens pedagogiska takt och hållningen ses som en helhet i hur lärare relaterar till elever, en relationell dimension av yrket som Ljungblad (2018) beskrivit utifrån begreppet *relationellt lärarskap*. Ur studiens resultat har Ljungblad utvecklat ett nytt relationellt teoretiskt perspektiv PeRL⁷ (Ljungblad, 2019, 2018). Ljungblad beskriver PeRL som “ett multirelationellt teoretiskt perspektiv som riktar sökljuset mot elevers deltagande i undervisningen och hur utbildningssystem skapar villkor för barns tillblivelse” (Ljungblad, 2018, s. 151). Ljungblads empiriska forskning visar således att det är möjligt att utveckla ett framgångsrikt relationellt lärarskap i praktiken.

⁷ Se fördjupad läsning under 3.2 där teorin PeRL presenteras.

5 Metod

I det här kapitlet redogörs för studiens metod. Följande avsnitt presenterar val av metod - fallstudie, undersökningsgrupp, insamling av empiri, analysprocess, studiens tillförlitlighet etiska överväganden samt metoddiskussion.

5.1 Val av metod - fallstudie

Inför valet av forskningsmetod utgick jag ifrån studiens syfte och de tre frågeställningarna *Hur organiserar skolan matematikundervisningen? Hur samverkar personalen kring elever i behov av stöd i matematik?* och *Hur framträder lärarnas relationsarbete?* Fallstudie var en lämplig metod då syftet och frågeställningarna i studien utgörs av "hur-frågor" (Jensen & Sandström, 2016; Yin, 2009; Merriam, 1994). Fallstudier är speciellt passande för pedagogisk utvärdering (Merriam, 1994) med en granskning av en särskild företeelse till exempel en bestämd skola (Jensen & Sandström, 2016).

För att belysa studiens forskningsfrågor valdes en metodtriangulering, vilket i den här studien innebar en kombination av elva stycken intervjuer och sju lektionsobservationer. Metoden att genomföra intervjuer valdes med ambitionen att i så stor utsträckning som möjligt få svar på studiens frågeställningar. Enkäter valdes bort då studiens syfte var att erhålla en fördjupad empiri om personalens tankar, uppfattningar och erfarenheter kring organisation, samverkan och relationsarbete (Stukát, 2011). Detta kunde inte uppmärksammas om endast skriftliga svar varit underlag (Stukát, 2011). Genom att välja observationer som metod tillsammans med intervjuer kunde jag dessutom upptäcka och validera sådant som kommit fram i intervjuerna. Med hjälp av observationerna kunde också det sociala samspelet med fokus på lärarnas relationsarbete komma fram tydligare (Ljungblad, 2019).

Fördelar med fallstudier i skolan är att resultaten kan få läsaren att göra jämförelser med sin egen verksamhet (Stukát, 2011) likväl som att lärare kan få ny kunskap om vad som kan göras vid snarlika förhållanden (Merriam, 1994). Samtidigt är en nackdel med fallstudier att resultatet är svårt att generalisera (Stukát, 2011; Yin, 2009).

5.2 Undersökningsgrupp

Skolan, vilken jag har valt att benämna Ekskolan i studien, har lyckats väl utifrån de förutsättningar den har. Detta väckte mitt intresse och nyfikenhet när jag tog del av ett inlägg i public service. Av konfidentialitetsskäl anges inte vilket inlägget är då det tydligt i inlägget framgår skolans namn och på vilken ort den ligger. Skolan är en F-9 skola, men den här studien fokuserar på skolåren 1–9 då jag valt att förhålla mig till en läroplan. På några ställen i studien kommer F (förskoleklass) att nämnas. Till exempel rektorn som ingår i studien har ansvar för både förskoleklass och årskurserna 1–6 och benämns rektor årskurs F–6.

Ekskolan är en mångkulturell kommunal skola och 40 procent av vårdnadshavarna har eftergymnasial utbildning. Andelen elever som inte har "svensk härkomst" (kommunens egen beskrivning) uppgår till 97 procent av eleverna. Språkvariationen bland eleverna är stor och flera språk finns representerade. Eleverna talar bland annat arabiska, somaliska, albanska, dahili samt turkiska som hemspråk. Antalet elever på skolan är runt 400 fördelat från förskoleklass till årskurs 9. De olika personalkategorier för den undervisande verksamheten på skolan är rektor, biträdande rektor, lärare, kurator, specialpedagog, speciallärare, socialpedagog, studiehandledare och elevassistenter.

I studien deltog personer med olika professioner. Totalt var det sex matematiklärare (en från respektive årskurs 2, 3, 4, 6, 7 och 8–9), en specialpedagog för årskurs F-6, en socialpedagog årskurs 7-9, en speciallärare i matematik årskurs F-6, två studiehandledare årskurs 7-9 och en rektor årskurs F-6. Samtliga lärare i studien är utbildade matematiklärare. Specialpedagogen, socialpedagogen samt rektor har alla adekvat utbildning för sina uppdrag. De två studiehandledarna har olika högskoleutbildningar, en av dem är ingenjör och den andra är utbildad på ekonomiprogrammet.

Då en av de frågeställningar som ingår i studien gäller matematikundervisningen, begränsades urvalet till matematiklärare, vilket kan anses vara ändamålsenligt (Stukát, 2011). Studien hade för avsikt att fånga hela skolans organisation samt personalens samverkan, så urvalet i intervjuerna styrdes även till att få så många årskurser som möjligt representerade samt olika professioner likväl som att både män och kvinnor deltar.

5.3 Insamling av empiri

En första kontakt togs med rektorn på skolan via telefon och ett möte bokades för att presentera idén med studien. På första mötet lyftes frågan "*hur gör ni för att lyckas?*" som en utgångspunkt för att genomföra studien med matematikundervisningen i fokus. Rektorn gav sitt medgivande till att jag kunde genomföra intervjuer och klassrumsobservationer och delgav även senare förslag på undervisande pedagoger som hen ansåg skulle kunna passa in för studiens syfte. Respondenterna kontaktades via mail (bilaga 1). Där förklarades syftet med studien samt att Vetenskapsrådets (2011) forskningsetiska principer kommer att följas. Vidare förtydligades att tidsåtgången för intervjuerna beräknades till 45–60 minuter. Tiden som angavs baserades på en pilotstudie som genomförts innan intervjuerna bokades. Av de tio personerna som föreslogs av rektorn att delta i studien tackade sju ja till att delta. Tre lärare tackade nej och tre nya namn gavs som förslag av rektorn. I den andra omgången av förfrågan om att delta i studien tackade alla de tre nya lärarna ja.

Jag gav förslag på datum och tid för intervjun och i samråd bokades tid och plats. Varje respondent fick ett mail någon dag innan intervjun, som en påminnelse för vår träff. En av respondenterna, matematikläraren årskurs 3, önskade att få ta del av intervjufrågorna i förväg för att kunna förbereda sig, och hen var den enda deltagaren som delgavs huvudfrågorna från intervjuguiden innan genomförandet.

I samband med intervjuerna tillfrågades alla respondenter om de kunde tänka sig att bli observerade och alla svarade ja på den frågan. Efter att ha genomfört och transkriberat intervjuerna bokades även klassrumsobservationer in där jag deltog och observerade sju matematiklektioner. Jag förde fältanteckningar (Fangen, 2005) kring vad som hände utanför lektionerna i samband med besöken på skolan.

Under intervjun med specialläraren årskurs F-6 fick jag även ta del av några dokument som rörde matematikundervisningen. Bland annat fick jag en kopia av handlingsplanen i matematik som Ekskolan använder.

Semistrukturerad intervju

Utifrån studiens syfte och frågeställningar föll valet på en semistrukturerad intervju (Stukát, 2011). Innan intervjuerna genomfördes på skolan gjordes en pilotintervju och utifrån den ändrades frågorna något samt även ordningen på frågorna (Stukát, 2011; Yin, 2009). Till alla

lärare användes samma huvudfrågor och vad gäller övrig personal ändrades frågorna något utifrån deras profession. Vid intervjutillfället fanns också möjlighet att ställa följdfrågor utifrån min intervjuguide (bilaga 2) samt att lyssna in tonfall, mimik och pauser från respondenterna och skapa en djupare förståelse av det undersökta området (Kvale & Brinkmann, 2014; Stukát, 2011). Huvudfrågorna var förutbestämda och jag som intervjuare valde själv följdfrågor utifrån respondentens svar.

Under samtliga intervjuer användes ljudupptagning efter att respondenten gett sitt godkännande. För att minimera risken för databortfall användes två olika enheter vid inspelningen, vilket visades sig vara bra då en enhet vid en intervju slutade fungera av oförklarliga skäl. Jag skrev även korta anteckningar under intervjun, dels för att kunna koppla tillbaka till det som respondenten sagt, dels som en extra säkerhet om båda ljudkällorna skulle haverera.

| Respondent | Uppdrag på skolan | Erfarenhet av uppdraget | Omfattning tid |
|------------|--|-------------------------|----------------|
| M2 | Matematiklärare i årskurs 2 | 33 år | 24 min |
| M3 | Matematiklärare i årskurs 3 | 1,5 år | 29 min |
| M4 | Matematiklärare i årskurs 4 | 10 år | 40 min |
| M6 | Matematik- och bildlärare i årskurs 6, samt studierektor F-6 | ca 21 år | 59 min |
| M7 | Matematiklärare i årskurs 7 | 5 år | 46 min |
| M8-9 | Matematiklärare i årskurs 8 och årskurs 9 | 1 år | 51 min |
| SL | Speciallärare i matematik, årskurs F-6 | 1 år | 45 min |
| SP | Specialpedagog årskurs F-6 | 17 år | 56 min |
| SO | Socialpedagog årskurs 7–9 | 15 år | 1 h 5 min |
| SH1 | Studiehandledare somaliska | 5,5 år | 1 h 21 min |
| SH2 | Studiehandledare arabiska | 4 år | |
| R6 | Rektor F-6 | 6 år | 59 min |

Figur 3 Översikt fallstudiens empiriska material av intervjuer, insamlat läsåret 18/19.

Förkortningarna i tabellen står för följande: M= respondent som är matematiklärare, SL= speciallärare, SP= specialpedagog, SO= socialpedagog, SH1= studiehandledare i somaliska, SH2= studiehandledare i arabiska samt R6= rektor. Respondenterna benämns även så i excerpten. För att skilja lärarna åt har även en siffra lagts till efteråt, som visar i vilken årskurs som läraren undervisar i.

Sammanlagt genomfördes elva intervjuer på skolan. Intervjuerna tog i genomsnitt cirka 50 minuter och genomfördes på en ostörd plats som valts av respondenterna för att de skulle känna sig trygga, vilket enligt Trost (2010) är fördelaktigt i intervjusammanhang. Alla intervjuer transkriberades av mig som underlag till analysarbetet.

Observation

I studien genomfördes sju lektionsobservationer och i samband med dem förde jag fältanteckningar (Fangen, 2005). Min ambition var att göra fältanteckningarna beskrivande och grundliga utan att värdera det som skedde under observationerna (Fangen, 2005). Under mina observationer fokuserade jag på relationen mellan lärare och elev samt händelser av didaktisk karaktär. Att arbeta utifrån tydliga teman eller perspektiv vid observationer skapar fokus för att få med det som är relevant för studien (Fangen, 2005).

Under de sju lektioner som jag observerade var deltagarna förberedda på att jag skulle vara där. Tid bokades in med läraren utifrån när det passade läraren och även ett påminnelsemail skickades innan besöket. Lärarna hade förberett eleverna i förväg att jag skulle komma och beskrivit orsaken till min medverkan på lektionen. Som observatör intog jag en passiv roll och jag placerade mig i rummet för att inte störa eller påverka deltagarna i deras arbete. Jag fick möjlighet att delta på matematiklektioner med årskurs 2, årskurs 3, årskurs 7, årskurs 8, årskurs 9, årskurs 9 med somalisk handledare samt årskurs 9 med arabisk handledare. Lektionerna var mellan 40 och 65 minuter långa. I samband med lektionerna observerade jag även vad som hände i korridoren och i lärarrummet de dagar jag besökte skolan. Fältanteckningarna som fördes utanför klassrummet var fokuserade på relationen mellan lärare och elev, samt relationer mellan personalen. Anledningen till att genomföra observationerna var att validera intervjuerna både vad gäller det lärarna berättar om i intervjuerna kring sitt didaktiska arbete och yrkets relationella aspekter.

5.4 Analysprocess

Analysprocessen har bestått av olika delar. Första fasen av analysprocessen var att jag lyssnade på alla intervjuer. Lyssnandet blev en inledande fas och därefter genomfördes transkriberingen, vilket ses som del två på analysarbetet (Kvale & Brinkmann, 2014). Att sedan tolka och koda var de två nästa faserna i analysarbetet. Ett ständigt skrivande och omskrivande har varit en del av analysprocessens naturliga gång.

Intervjuerna är utskrivna i sin helhet, med några avvikelser. När intervjun tagit sidospår, som inte är av intresse för den här studien, har denna empiri inte skrivits ner. I utskriften har det markerats med /.../. Ett exempel är när en respondent började berättade om hur de arbetar i SO:

Det som har med riksdag och regering att göra. Om vi har till exempel 9A och 9B så kan jag visa det i 9A, men det materialet som vi har gjort finns i 9B också. /.../.

(Studiehandledare, somaliska, årskurs 7–9)

Bejakande hummanden från intervjuaren eller respondenten har inte skrivits ned, inte heller skratt eller liknande ljud. Talspråket ord för ord har skrivits ner. En ny rad har påbörjats när respondenten eller intervjuaren har sagt någonting till varandra. När namn på kollegor, skolan eller annat som kunnat härledas till skolan har nämnts har det inte skrivits ut, utan en parentes om vad som sagts har då framkommit i transkriberingen. I framskrivningen av citat ur intervjuerna har jag ändrat från talspråk till skriftspråk (Kvale & Brinkmann, 2014). Det innebär i den här studien till exempel att ord som ”sen” skrivits som sedan och ”dom” som de.

Silverman (2011) påtalar att det är av stor vikt att genomföra transkribering som en del av analysarbetet. Transkribering är ett krävande tidsarbete och rekommenderas av flera författare att inte göras (Kvale & Brinkmann, 2014; Stukát, 2011; Trost, 2010). Mina erfarenheter visar

att transkriberandet underlättade för mitt analysarbete (Silverman, 2011). Jag ser inte hur jag skulle kunnat göra det fortsatta analysarbete så grundligt utan intervjuerna i skriftform.

Därefter tog det fördjupade analysarbetet vid med att koda texterna och tolka utifrån syftet och forskningsfrågorna. Det gjordes genom att de utskrivna intervjuerna lästes flera gånger. Vid läsandet markerades i texten med tre färger, ett för vardera fokuset: *organisation, samverkan kring elever i behov av stöd* samt *kollegiala relationer*. De citat som markerats skrevs på post-it lappar, även dessa markerades i tre färger. På tre större papper skrevs de tre områdena upp och post-it lapparna grupperades. Grupperna tillkom genom att söka mönster och skillnader i intervjuerna, vilka dessutom kunde bekräftas från observationerna. Utifrån detta skapades flera kategorier till studiens syfte och forskningsfrågor. Slutligen skapades olika teman utifrån kategoriseringen som kunde kopplas till studiens syfte och forskningsfrågor. De teman som kom fram var *möta elever i behov av stöd, organisera för framgång* samt *välfungerande relationer*, vilka också utgör rubriker i resultatdelen. Jag gör dessutom en kritisk reflektion som speciallärare i samband med resultatets underkategorier. Detta gör jag med syfte att kunna återkoppla till skolan som ett stöd i deras förbättringsområde och aktuella utmaningar.

5.5 Studiens tillförlitlighet

I det här avsnittet behandlas studiens validitet, reliabilitet samt relaterbarhet. För att garantera validitet i en fallstudie finns det olika tillvägagångssätt (Merriam, 1994). Det finns tre strategier som den här studien har använt sig av *triangulering* (Stukát, 2011; Merriam, 1994) *upprepade observationer* samt *klargörandet av skevheter* (Merriam, 1994). Triangulering, det vill säga att flera informationskällor och flera metoder använts, stämmer in på den här studien då både intervjuer och observationer varit underlag för insamlandet av empirin. Under studien genomfördes flera observationer vid olika tidpunkter, vilket ligger i linje med strategin att upprepa observationer. Jag har också haft ambitionen att klargöra eventuella skevheter som jag riskerat att ha med mig i undersökningen. Till exempel har jag varit tydlig med att jag haft en positiv inställning till den aktuella skolan där studien har genomförts med utgångspunkt att lära av vad som kan vara framgångsrikt.

En kvalitativ fallstudie kan inte applicera begreppet reliabilitet på ett givande sätt enligt Merriam (1994). Om en upprepning sker av en pedagogisk kvalitativ undersökning kommer det inte att ge samma resultat, då en pedagogisk verksamhet ständigt förändras (Merriam, 1994). Stukát (2011) lyfter också detta fenomen och hänvisar till att då människor förändras kan upprepade mätningar inte stämma överens med varandra, man får således ingen perfekt reliabilitet. Detta förringar dock inte första undersökningens resultat understryker Merriam (1994). Den här studiens tillförlitlighet stärks genom att studien presenterat sin utgångspunkt grundat i att en framgångsrik skola är en skola som strävar efter inkluderande processer. Vidare framgår tydligt studiens teoretiska relationella perspektiv PeRL (Ljungblad, 2019, 2018), hur triangulering har använts, studiens genomförande är noggrant redogjord för samt slutsatserna är redovisade och framtagna från den empiri som samlats in (Merriam, 1994).

En fallstudie anses vara generaliseringsbar om resultatet beskrivs så ingående att läsaren kan överföra resultaten och jämföra dem med egna förhållanden (Stukát, 2011; Merriam, 1994), vilket kan beskrivas som en tydlig relaterbarhet (Stukát, 2011). Studiens fall har således ingående beskrivits för att läsaren ska kunna relatera till egna situationer i skolpraktiken, men resultatet kan inte generaliseras utanför det fall som varit underlag för studien (Stukát, 2011).

5.6 Etiska överväganden

Vid genomförandet av studien har Vetenskapsrådets (2011) rekommendationer och riktlinjer följts, vilket kan sammanfattas i fyra allmänna krav: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet.

Informationskravet har tillgodosetts genom att respondenterna när de kontaktades för att delta i studien delgivits syftet med studien samt att deltagande var frivilligt. Genom att också berätta för respondenterna att de när som kunde avbryta sin medverkan har även samtyckeskravet tagits hänsyn till (Stukát, 2011). Alla respondenter fullföljde sin medverkan genom hela studien.

För att uppfylla konfidentialitetskravet, vilket innebär att respondenterna skall förbli anonyma i största möjliga mån, har ingen som deltagit nämnts vid namn i de utskrivna texterna och det framkommer inte heller i vilken kommun eller skola studien är genomförd. Nyttjandekravet anses ha uppfyllts i studien då all empiri endast kommer att användas till den här studiens syfte och inget annat (Stukát, 2011).

Intervjuerna har sparats på en dator som kräver inloggning för att få tillgång till filerna. Inspelningarna har tagits bort från mobilen som användes som back up vid intervjuerna. För att komplettera och validera intervjuerna gjordes också vissa klassrumsobservationer. Här fördes enbart skriftlig dokumentation med fokus på läraren. Inga ljud eller filminspelningar gjordes i klassrummen. All insamlad empiri kommer efter studiens avslutande att tas bort på datorn. Övriga anteckningar och protokoll kommer också att förstöras (Vetenskapsrådet, 2011). Under studiens gång flöt arbetet på väl och det uppkom inte några situationer där nya etiska övervägande krävdes.

5.7 Metoddiskussion

Intervjuer används ofta i fallstudier som fokuserar på en institution (Kvale & Brinkmann, 2014). Genom att använda både intervjuer och observationer som metod för insamlingen av empirin ökade möjligheterna att få svar på studiens frågeställningar, liksom studiens tillförlitlighet. Att först genomföra alla intervjuer och efter det observationerna ökade möjligheterna att få en mer heltäckande redogörelse, och det som kom fram under intervjuerna kunde bekräftas eller dementeras vid observationerna. De två metoderna anser jag har kompletterat varandra och belyst frågeställningarna på ett mer allsidigt sätt (Stukát, 2011).

Dagsformen och ärligheten hos informanterna i studien kan ha påverkat tillförlitligheten av intervjuerna. Min uppfattning är dock att i samtliga intervjuer försökte deltagarna tydligt klargöra sina erfarenheter och tankar på ett sätt som jag uppfattar som tillförlitligt. De som ingick i studien har ingen relation till mig och behövde inte vara mig till lags.

Jag hade som ambition att genomföra en intervju med en person åt gången. När studiehandledarna intervjuades var det två personer som deltog samtidigt. Detta var fördelaktigt då det var tänkt att bespara mig tid och de hade en önskan om att få genomföra den tillsammans. Men det finns en risk att informanterna kan ha påverkat varandra och hållit inne känslig information (Stukát, 2011). Min uppfattning är dock att de kunde förtydliga varandras individuella svar, och att även den intervjun upplevde jag som tillförlitlig. Nu i efterhand visade det sig att den intervjun tog väldigt lång tid, så kanske med tanke på

tidsaspekten hade det varit klokt att genomföra två i stället för en intervju. Men å andra sidan gav det mig också en unik möjlighet att se vilket samspel som de två kollegorna har.

För att säkra studiens resultat skulle det varit önskvärt om också en klassrumsobservation hade genomförts på mellanstadiet. Matematikläraren i årskurs 4 kunde tyvärr inte erbjuda mig att delta, då hen blivit sjukskriven och matematikläraren i årskurs 6 och jag fann inga tider som passade för att genomföra besöket. Här framkommer det att oväntade händelser kan inträffa när man genomför en studie samt att kombinera studier med ”vanligt arbete” inte alltid är lätt att få ihop. Trots det anser jag mig ha fått en god helhetsbild av skolan där studien genomförts, då alla stadier är representerade i intervjuerna. Jag hade också möjlighet att när observationerna skulle genomföras röra mig på skolan och föra noteringar över vad som hände på skolan, vilket gör att helhetsbilden ändå har kunnat fångats. Det hade också varit intressant om rektorn för årskurs 7–9 hade deltagit i studien. Vid genomförandet av insamlingen av empirin pågick ett rektorsbyte på högstadiet. Av tidsbrist och med tillgång till en redan omfattande empiri valde jag att inte fråga den tillträdande rektorn. Men det hade varit intressant att få intervjua rektorn för årskurs 7–9 för att få en ännu mer beskrivande bild av hela skolan. Andra observationer som jag tänker kunde varit intressant för studien är observation av ett EHT möte eller en arbetslagsträff för att tydliggöra samverkan mellan personalen, men jag valde att prioritera klassrumsobservationer.

Efter genomförandet av observationerna skrev jag inte rent mina anteckningar, vilket jag i efterhand anser att jag borde tagit mig tid till. Det hade underlättat mitt analysarbete om jag haft dem i utskrivna form liksom intervjuerna. Men att jag tog mig tiden att skriva rent alla intervjuer anser jag var väldigt givande, även om det tagit en mycket stor del av studiens tid. Det har underlättat mitt analysarbete och utan mina transkriberingar har jag svårt att se hur jag skulle kunna arbetat fram mina teman och slutligen även resultatet.

6 Resultat

I det här kapitlet presenteras studiens resultat under tre teman med tillhörande underkategorier. Det första temat är *Möta elever i behov av stöd*, andra temat är *Organisera för framgång* och slutligen redovisas det tredje temat *Välfungerande relationer*. I varje tema presenteras en sammanfattning i slutet och varje underkategori avslutas med en reflektion där jag problematiserar resultatet utifrån min yrkesroll som speciallärare.

6.1 Möta elever i behov av stöd

Ekskolans personal vittnar om att skolan har många elever som är i behov av stöd i matematik. Orsakerna kan bero på matematiksvårigheter av olika slag eller andra anledningar som kan vara svåra att upptäcka. Vad som framkommer i såväl insamlade dokument som intervjuer är att den mångkulturella skolan ständigt möter många olika slags specialpedagogiska utmaningar, dels på grund av den stora variationen av språk och dels på grund av det bagage som en del av de nyanlända eleverna har med sig. I empirin framträder tre olika tillvägagångssätt som skolan använder för att möta dessa elever som är i behov av stöd: *tidigt upptäcka elever i matematiksvårigheter, årshjul av matematikundervisningen samt utgå ifrån mångfald*.

Tidigt upptäcka elever i matematiksvårigheter

På skolan finns det tydligt uttalade rutiner för att tidigt hitta elever som är i behov av stöd i matematik. Detta görs med hjälp av olika screeningar och kartläggningsmaterial. De material som används för att identifiera dessa elever i årskurserna F-3 är förskoleklassens kartläggningsmaterial (Skolverket, 2019a), bedömningsstöd från Skolverket (Skolverket, 2019b) och nationella prov i matematik för årskurs 3 (Skolverket, 2019c). Det är inte enbart formella prov och bedömningar som används i de yngre åldrarna, utan lärarna använder sig också av regelbundna avstämningar under läsårets gång för att kontrollera elevernas kunskapsinhämtning. Matematikläraren i årskurs 2 redogör för hur hen vid olika tillfällen ber eleverna förklara hur de tänker för att läraren skall se att de har förstått, något som bekräftas i klassrumsobservationen i årskurs 2. Vid mina observationer av undervisningen i årskurs 2 framträder det hur matematikläraren flera gånger betonar ”förklara hur du tänkte”. Dessutom får alla elever i slutet av lektionen berätta vad de har jobbat med och även besvara frågan ”Har du något som du behöver träna lite mer på?” Samma lärare använder sig också av ”inskolningssamtalen”, ett samtal där läraren i samband med skolstarten träffar eleven enskilt, för att tidigt upptäcka elever i behov av stöd.

”Vi gör det ju det [screenar av matematikkunskaperna] redan när vi tar emot dem på inskolningssamtal då vi försöker att testa av lite, deras taluppfattning/.../ och lite begrepp också på basic nivå; större, lång och längre/.../ och så ser vi om de känner igen siffror.”

(Matematiklärare, årskurs 2)

Matematikläraren i årskurs 2 har således ytterligare en egen rutin, än de som presenteras i årshjulet för Ekskolan, för att tidigt finna elever i behov av stöd. Hen utgår ifrån taluppfattning och begrepp för att göra en snabb screening i sitt första möte med eleven.

Matematikläraren i årskurs 3 använder sig av kortare utvärderingar i form av ”enter-” och ”exittickets”, vilket kan liknas med en typ av formativ bedömning. Det innebär att läraren i början av lektionen använder dessa för att få reda på vad eleverna kan samt vad de har lärt sig

i slutet av lektionen. På så sätt vet läraren vilka elever som behöver mer undervisning i det moment som utvärderats. Användandet av enter- och exittickets bekräftades också under klassrumsobservationen i årskurs 3. I början av lektionen delade läraren ut en vit lapp med uppgiften ”Skriv en räknehändelse som passar till $8/4=2$ ”, vilket var den lektionens enterticket. Under lektionen arbetade eleverna med liknande uppgifter. Lektionen avslutades med en blå lapp med exakt samma uppgift som presenterades på den vita lappen, vilket var den lektionens exitticket. Läraren hade även en diskussion i slutet om vad eleverna hade lärt sig under lektionen och håller sig således ständigt uppdaterad kring vilka elever som kan behöva mer stöd.

Lärarna i årskurs 4–6 tar del av resultaten på de nationella proven i matematik för att få en uppfattning om vilka elever som är i behov av stöd. Matematikläraren som undervisar i årskurs 4 beskriver att förutom resultaten på de nationella proven från årskurs 3 så kan hen även gå igenom de skriftliga omdömen som finns dokumenterade på den digitala plattform som skolan använder sig av. På den digitala plattformen finns det enligt läraren både formativa och summativa bedömningar dokumenterade samt beskrivningar av elevernas extra anpassningar. Varje år i slutet av vårterminen när eleverna går i trean genomförs ett möte mellan undervisande lärare i årskurs 3 och kommande undervisande lärare i årskurs 4.

”Vi [lärarna som skall undervisa i årkurs 4] brukar sitta ner och träffas med de lärare som haft eleverna tidigare och gå igenom hur det har gått tidigare på nationella proven /.../ Så har vi ju även att vi kan titta på omdömena [de skriftliga omdömen som publicerats på plattformen som Ekskolan använder] /.../ Sedan är det ju alltid jag som lärare som har en egen uppfattning /.../ till exempel om den överlämnande läraren säger att det är svårt med de här delarna, så vill jag gärna se det själv också, och kolla av innan jag sätter en bedömning.”
(Matematiklärare, årskurs 4)

”Nationella prov är det som brukar vara på en överlämning/.../ då sitter vi [lärarna som undervisar i årkurs 3] med fyornas lärare och går igenom elev för elev vad de har för svårigheter eller ja, var de ligger kunskapsmässigt/.../ man går igenom alla elever.”
(Matematiklärare, årskurs 3)

Vid överlämningen mellan årskurs 3 och årskurs 4 tas de nationella proven i matematik upp för alla elever. Matematikläraren som undervisar i årskurs 4 förklarar att när hen tar emot nya elever finns flera källor till elevernas kunskapsnivå. Det finns tidigare dokumentation på den digitala plattformen, dels resultat från de nationella proven, dels skriftliga omdömen och det finns dessutom möjlighet att få ta del av tidigare lärares åsikter. Gemensamt diskuterar lärarna varje elevs utveckling och behov. Under tiden skriver den mottagande läraren ner andra saker som är betydelsefulla. Detta kan tolkas vara av särskilt stor vikt när man tar emot nyanlända som förutom eventuella svårigheter i ämnet kan visa på svårigheter på grund av bakomliggande trauma och svårigheter med språket. Samtidigt lyfter matematikläraren i årskurs 4 fram betydelsen av att bilda sig en egen uppfattning om eleven.

Liksom årskurs 1–3 har årskurs 4–6 tydliga rutiner för när olika screeningar och överlämningar genomförs enligt det årshjul som finns på Ekskolan. Vid screening i årskurs 4–6 används ”Förstå och använd tal” (McIntosh, 2008) som fokuserar på taluppfattning. Det finns en grundläggande tanke på Ekskolan om att eleverna skall ha samma matematiklärare under årskurs 4–6. Så är dock inte alltid fallet då det varit en del personalomsättning på skolan. Läraren som undervisar i årskurs 4 har även erfarenhet av att ta vid undervisningen i årskurs 6. Då använde läraren lite olika material för att screena och kartlägga elevernas

matematikkunskaper, bland annat delar av Skolverkets Diamant (Skolverket, 2019d) och Skolverkets kartläggningmaterial för nyanlända (Skolverket, 2018b).

”Ibland plockar jag delar [från Diamant och Skolverkets kartläggningmaterial för nyanlända] som jag tycker är bra och kanske inte använder allt. Då har jag ett halvår att göra /.../ Jag kollar först av kan eleven de fyra räknesätten? Då kan jag ta nästa del och korta ner lite. Och där är det andra materialet för nyanlända väldigt bra, då kanske vi kan använda högstadiets material också, och kanske titta lite och putta in för att se om de är lite högre eller lägre/.../ Så jag mixar lite mellan dem och kör kanske inte rakt av, utan plockar det bästa ur dem.”

(Matematiklärare, årskurs 4)

Matematikläraren i årskurs 4 har rutiner utanför årshjulet för att tidigt upptäcka elever i behov av stöd, liksom matematikläraren i årskurs 2 också har. Fokus ligger i första hand på de fyra räknesätten och utifrån vad resultaten visar kartläggs eleverna vidare med hjälp av kortare varianter från olika kartläggningmaterial. Detta arbetssätt är något som läraren i årskurs 4 genomför när hen får nya elever.

Samtidigt vittnar lärarna om problematiken med att det för årskurs 7–9 inte finns tydliga rutiner för screeningar och kartläggningar på skolan. Inför skolstarten i årskurs 7 beskriver lärarna som undervisar i årskurs 7 och årskurs 8–9 att det är resultaten från de nationella proven i matematik från årskurs 6 samt betygen som används för att få en överblick av elevernas kunskaper. På samma sätt som vid studieövergången till mellanstadiet genomförs även en överlämning från årskurs 6 till blivande lärare i årskurs 7.

”Vi får ju elever från mellanstadiet och då får man överlämning och där pratar man främst om kärnämnen och så ser man betygen. Och där kommer det väl fram oftast om det finns någon eller några elever som har vissa svårigheter. /.../ Överlämningen brukar vara innan sommarlovet /.../ Mentorerna som har haft sexorna här på Ekskolan brukar ha överlämning och då kommer det [vilka elever som är i behov av stöd] fram.”

(Matematiklärare, årskurs 7)

”Vi [lärarna som undervisar i årskurs 6 och lärarna som skall undervisa i årskurs 7] sitter och diskuterar och pratar om elever/.../ Det [vilka elever som är i behov av stöd] såg jag på betygen, för betygen speglar deras kunskaper.”

(Matematiklärare, årskurs 8–9)

De båda lärarna som undervisar i årskurs 7–9 redogör för samma sak, att det varje år sker en överlämning från årskurs 6 till årskurs 7 med utgångspunkt i betygen och de nationella proven för att uppmärksamma de elever som är i behov av stöd.

Lärarna som tar emot eleverna i årskurs 7–9 genomför dessutom egna varianter av screeningar och kartläggningar för att identifiera elever som är i behov av stöd, även om detta arbetssätt inte står framskrivet i årshjulet. Nuvarande läraren i årskurs 7 använder ett eget konstruerat test på taluppfattning vid mottagandet av nya elever. Läraren i årskurs 8 genomför en del av de nationella proven för årskurs 6 med sina nya elever.

”Jag gjorde nationella provet i årskurs 6. Jag hade inte behövt göra det, men jag ville få det bekräftat och att skolan skulle se detta [att många elever i årskurs 8 var i behov av stöd i matematik]. Om jag skulle göra ett test så kanske det inte säger rektorn så mycket, men skulle jag göra ett nationellt prov i årskurs 6 så skulle det ge mer kanske/.../ Jag gjorde bara matte B delen, och man kunde ha 27 E-poäng och 11 C-poäng tror jag. Hälften av den 8:an

hade under 5 poäng [totalt] /.../ Alla hade inte 5 poäng, många var på 0 och 1 och 2 och 3, men jag drog gränsen vid 5.”

(Matematiklärare, årskurs 8–9)

Undervisande lärare i årskurs 8–9 använder delar av tidigare nationella prov för att få mer tyngd i sin kartläggning av eleverna när resultatet skall presenteras för rektor. Ett generellt resultat som framkommer på Ekskolan är att många elever uppvisar behov av stöd. Ett mer fördjupat resultat synliggör att eleverna kan sakna stora delar av de grundläggande kunskaperna med tanke på de låga poäng matematikläraren redogör för.

En stor utmaning som lärarna i årskurs 7–9 uttrycker är att det ofta kommer nyanlända elever som börjar i den svenska skolan så sent som i årskurs 7–9. Detta dilemma ska också förstås i ljuset av att det samtidigt varit en stor omsättning av personal på högstadiet. Eleverna kanske inte uppvisar grundläggande matematiksvårigheter men tiden är knapp för att alla kunskapskrav skall uppnås i årskurs 9. Språket är också en del av utmaningen med att ta emot nyanlända elever. Enligt lärarna som undervisar i årskurs 7–9 kan det vara problematiskt att avgöra om eleven inte förstår språket, eller om eleven inte förstår matematiken, eller om det finns annat som skapar behov av stöd i matematik. Detta specialpedagogiska dilemma bekräftar även rektorn och lärarna belyser problematiken på följande sätt:

”Problemet här på skolan är att de niorna jag hade förra året /.../ när jag började var jag den, jag vet inte om jag var den femte eller sjätte läraren på högstadiet /.../ Det har varit en väldigt stor rotation på lärare/.../ Förra året när vi började med årskurs 8 var vi 18 i min klass och nu är vi 26. Det har alltså tillkommit 8 elever till vår klass. /.../ Det var två [elever] från Somalia som knappt hade haft någon skolgång. /.../ En del av dem har kanske precis kommit till Sverige. Hur skall man tro att de skall klara en behörighet till gymnasiet? Sådant står inte i media, men det står: Ekskolan endast 30 procent behöriga till gymnasiet.”

(Matematiklärare, årskurs 8–9)

”Jag har varit här i fem år och jag kan säga att vi kanske har haft fem specialpedagoger. Vissa terminer har vi inte haft någon alls. Det är tyvärr den verkligheten vi har. /.../ Det kommer nya [elever] hela tiden. Precis innan lovet fick vi två nya elever, en i 7:an och en i 9:an och idag fick vi reda på att det kommer en i 7:an och en i 8:an. Det droppar in [elever] hela tiden.”

(Matematiklärare, årskurs 7)

”Det är klart att med flerspråkiga elever så tror jag det tar längre tid, att upptäcka till exempel matematiksvårigheter, för att det finns så många andra faktorer man måste undanröja först. Är det språket som gör att man inte förstår tillräckligt mycket, eller är det att man har ett trauma med sig som gör att man inte förstår tillräckligt mycket. Eller är det att du inte har föräldrar med tillräckligt hög utbildningsnivå som gör att de kan utmana och stödja dig i ditt lärande hemma, som gör att du inte får den stimulansen som du behöver under hela dagen som gör att det blir svårt för dig i skolan.”

(Rektor, årskurs F-6)

I lärarnas erfarenheter finns det en samstämmighet i att när man skall identifiera elever i behov av stöd kan det vara problematiskt att se vad behovet beror på. Det kan handla om olika slags matematiksvårigheter, eller att eleven inte förstår språket, inte har någon skolvana eller påverkas av ett trauma. Listan kan följaktligen göras lång på olika anledningar till varför elever befinner sig i behov av stöd på skolan. Den upplevda stora omsättningen på personal bidrar också till att det finns en problematik i att finna de eleverna som är i behov av stöd i matematik och förstå svårigheterna på djupet för att kunna ta fram rätt anpassningar och stöd.

Det är rimligt att anta att den utmaningen som lärarna på Ekskolan kämpar med är en utmaning utöver vad många andra svenska skolor generellt har.

Vidare framkommer i resultatet att det förekommer sambedömning som är schemalagd på skolans alla stadier. Där kan skolpersonal som deltar i elevernas matematikundervisning diskutera och gemensamt upptäcka elever som är i behov av stöd. Vid de här träffarna kan flera olika yrkesroller finnas representerade; undervisande matematiklärare, studiehandledare, speciallärare, specialpedagog samt socialpedagog. Ett intressant mönster som framträder i resultatet är att sambedömningen inte bara sker på formella möten utan även informellt, vilket kan göra att sambedömningstiden utnyttjas till att diskutera åtgärder istället för att konstatera att elever är i behov av stöd.

”Vi tar mycket i korridoren. Vi tar fem minuter efter om man skall iväg på något annat eller fem minuter innan så att man stämmer av. Ja, så mycket ”lite i farten”- avstämningar.”

(Matematiklärare, årskurs 6)

”Vi [matematikläraren 8–9 och studiehandledaren i somaliska] och jag kör ju också ett väldigt tight team, det är mycket Piff och Puff här. Så våra elever vet att det jag vet, vet xx [studiehandledaren i somaliska] och det xx [matematikläraren 8–9] vet, vet jag. Så vi kan hjälpas åt hela tiden. /.../ Även om vi inte jobbar kan vi prata om hur vi skall göra för att hjälpa eleven.”

(Studiehandledare, arabiska, årskurs 7–9)

”När läraren sätter betyg, då pratar vi om det. /.../ Vi var med när det var nationella prov och det var sambedömning. Då var det jag, du [studiehandledaren i arabiska] och matteläraren och en till mattelärare och då satt vi i ett litet konferensrum.”

(Studiehandledare, somaliska, årskurs 7–9)

Personalen har funnit ett sätt med en kombination av formella möten likväl som korta informella avstämningar, vilket gör att personalen fortlöpande håller varandra uppdaterade kring eleverna under årets gång. Detta resultat bekräftas också i klassrumsobservationerna på Ekskolan. Under rasten mellan en lektion med årskurs 8 till en annan lektion stannade studiehandledaren till och växlade några ord med matematikläraren angående en elev som de båda undervisar. Det är ett exempel på korta avstämningar mellan kollegor, och även ibland mellan lärare och rektor, som naturligt görs i korridoren på skolan.

Reflektion – Tidigt upptäcka elever i matematiksvårigheter

På Ekskolan som är en mångkulturell skola med en stor grupp nyanlända elever finns således en komplex utmaning med att utforska vad som är orsakerna till att matematiksvårigheter kan uppstå. I min analys framträder för mig som speciallärare i matematik flera didaktiska och specialpedagogiska frågor som kan lyftas fram i samband med utmaningen att tidigt hitta elever i behov av stöd i matematik. Hur räknar man på arabiska och hur skiljer det sig mot somaliska och svenska? Vilka olika slags uppställningar i addition och subtraktion bär eleverna med sig från sina olika kulturer? Kan svårigheterna härledas till modersmålet eller till det matematiska språket (Ljungblad & Lennerstad, 2011)? Skolan har utarbetade rutiner som gör att elever som är i behov av stöd i matematik kan upptäckas tidigt. Både i personliga möten, screeningar och kartläggningar som är såväl formellt bestämda likväl som att de genomförs informellt. De fyra räknesätten samt grundläggande matematiska begrepp kan ses som grunderna i de kartläggningar och screeningar som lärarna på egen hand har skapat. Samtidigt kan man med en kritisk blick ställa frågan vad det är som gör att lärarna fokuserar på de nationella proven samt betygen vid överlämningar? Det hade krävts en fördjupad

longitudinell studie för att studera om det avsätts tillräckligt med tid för överlämningar, eller om den summativa bedömningen i form av betyg och resultat på nationella prov är det som lärarna hinner med?

Årshjul av matematikundervisningen

På skolan finns ett årshjul där en del benämns ”uppföljningsplan för matematikutveckling” som gäller för elever från förskoleklass upp till årskurs 6. Parallellt med planen finns en agenda för möten på skolan. I uppföljningsplanen framgår det *när* under läsåret som olika screeningar och kartläggningar skall genomföras i olika årskurser, *vad* det är som skall genomföras och *hur* den skall genomföras. I planen står det dessutom *vem* som skall genomföra arbetet, samt vem som skall analysera och dokumentera resultatet.

De yrkesroller som presenteras i uppföljningsplanen under *vem* är förskolelärare, lärare, undervisande lärare, specialpedagog, arbetslag och rektor. Ansvarsfördelningen mellan undervisande lärare, speciallärare, specialpedagog, rektor samt EHT (elevhälsoteam) framgår således i planen. Det framkommer även i planen vilken åtgärd/insats som skall genomföras. Här följer ett exempel ur uppföljningsplanen som presenterar vad som skall genomföras under årskurs 1.

| <i>När?</i> | <i>Vad?</i> | <i>Hur?</i> | <i>Vem?</i> | <i>Åtgärd/insats</i> |
|--------------------|--------------------------------|--|--|--|
| År 1 Okt-Nov | Grundläggande taluppfattning | Avstämning - Skolverkets bedömningsstöd i taluppfattning Muntligt. | Läraren genomför avstämningen och sammanställer resultatet Sammanställningen lämnas till specialpedagogen. Resultatet analyseras med arbetslaget. Undervisande lärare fyller i dokumentationen | Plan för fortsatt undervisning. |
| År 1 Mars-april | Plan för fortsatt undervisning | Utvärdering | Undervisande lärare | Utvärdering av planen i mars-april av undervisande lärare. |
| År 1 Maj- Juni | Grundläggande taluppfattning | Avstämning - Skolverkets bedömningsstöd i taluppfattning Muntligt och skriftligt | Läraren genomför avstämningen och sammanställer resultatet Sammanställningen lämnas till specialpedagogen. Resultatet analyseras med arbetslaget. Undervisande lärare fyller i dokumentationen | Uppföljning inför nästa årskurs. Utforma en planering för individanpassningar och stöd utifrån tillgängliga resurser, t. ex. undervisning i mindre grupp, intensivundervisning Eller studiehandledning. |

Figur 4 Utdrag ur Ekskolans uppföljningsplan för matematikutveckling.

Uppföljningsplanen visar att det under skolåret görs en avstämning både under hösten och våren med eleverna i årskurs 1, årskurs 2 och årskurs 3. Undervisande lärare sammanställer resultaten vid dessa avstämmningar och involverar specialpedagogen för en diskussion och analys kring elevernas resultat.

”Nu gör vi de avstämmningarna och då blir de [elever i behov av stöd] ju tidigt upptäckt än tidigare kan jag säga. /.../ När vi är klara med dem [avstämmningarna] så går vi igenom både matten och svenskan ihop med klasslärarna och sedan tar jag med mig till EHT [elevhälsoteam] de här sammanställningarna och vilka elever som vi behöver flagga för.”

(Specialpedagog, årskurs F-6)

På skolan finns det följaktligen en utarbetad plan för när och hur lärarna skall genomföra sina avstämmningar och dessutom hur lärarna tillsammans med specialpedagogen skall samarbeta kring avstämmningarna och identifiera elever som är i behov av stöd. Specialpedagogen i sin tur lyfter det vidare i EHT. Därefter fortsätter arbetsprocessen när EHT diskuterar tillsammans med rektor, och det är rektor som tar beslut om vilka elever som skall prioriteras att erhålla särskilt stöd. Rektor bekräftar denna arbetsprocess på följande sätt:

”Det är EHT som tillsammans får en bild av behoven som är [på Ekskolan]. Och då är det både specialpedagogen som har en bild över stödbehoven, men det kan också vara anmälda elever från lärarna som kompletterar listan. /.../ och beslutar jag då att det skall upprättas ett åtgärdsprogram så görs det nästan alltid i samråd med specialpedagog. Inte att specialpedagog skriver, men hen finns där som ett litet bollplank kring hur man kan tänka och vilka åtgärder man skall göra. /.../ Vi har möjlighet att via en speciallärare i matematik, ge lite extra insatser under en åtta veckors period, som kan avslutas eller fortsätta eller pausas.”

(Rektor, årskurs F-6)

Således finns en samstämmighet mellan personalen på Ekskolan kring arbetsprocessen för elever i behov av stöd. Det särskilda stödet kan bland annat vara i form av att eleven får studiehandledning eller att elever får träffa specialläraren i matematik 6–8 veckor för att få enskilt stöd. Efter de 6–8 veckorna görs en utvärdering samt en återkoppling till undervisande matematiklärarna och föräldrarna till eleven. Ett annat mönster som framträder är att det inte alltid är resultat från screeningar och kartläggningar som är underlag till att elever lyfts i EHT. En annan informationsväg är att olika yrkesprofessioner såsom lärare, studiehandledare eller socialpedagog kan lyfta elever om de upptäckt något oroväckande angående en elev.

”Då [om en elev är i behov av stöd] anmäler jag till EHT, eller frågar jag xx som är speciallärare. Jag rådfrågar faktiskt mina kollegor och andra lärare. EHT gruppen kan jag rådfråga vad det finns för extra mer som jag kan göra för att anpassa till den här eleven. Och då får jag göra de här anpassningarna så gott jag kan. Men sedan anmäler jag till EHT om jag ser att det inte räcker.”

(Matematiklärare, årskurs 3)

”Vi [studiehandledare i somaliska och studiehandledare i arabiska] pratar med andra lärare, vi har ju ingen specialpedagog just nu, så oftast lämnar vi till EHT, så tar de upp ärendet och den här eleven. /.../ Vi märkte att det [svårigheter i matematik] inte var språket, det var något annat.”

(Studiehandledare, somaliska, årskurs 7–9)

”Det händer ju då och då att jag gör det [anmäler elever till EHT]. /.../ Man kan se det som ett extra skyddsnet, för eleven kanske tas upp tidigare än när mentor hade anmält det till EHT. Så många gånger har vi satt in åtgärder innan det har blivit en anmälan till EHT. Så det är ju förebyggande många gånger, för att vi har upptäckt det.”

(Socialpedagog, årskurs 7–9)

På Ekskolan finns det följaktligen många olika vägar för att en elev skall lyftas i EHT, vilket också kan ske i förebyggande syfte. Lärare har även möjlighet att delta på EHT mötet som sker varje vecka, och på så vis lyfta elever. Rektor är alltid den som tar beslut om nästa insats för eleven oavsett vem eller av vilken anledning som eleven tagits upp på EHT. På skolnivå har skolan alltså utvecklat flera olika forum för dialoger där personalen vågar lyfta sina tankar och funderingar kring olika elevers behov av stöd. Observationerna visar att lärarna fångar varandra i korridoren i små samtal, även rektor och lärare och andra kombinationer av yrkeskategorier. Detta resultat framträder tydligt i observationer när personalen aktivt söker kontakt med varandra. Det är alltså en skolkultur där många personliga möten sker i olika konstellationer av personalkategorier på mesonivå.

I årshjulet ingår också möten på skolan som genomförs varje vecka. Ekskolan har ett utarbetat system för hur olika kategorier av personal skall få möjlighet att träffas och diskutera elever i behov av stöd vid olika sammanhang. Det finns samtidigt en tydlighet i samtalen som träder fram, man diskuterar utifrån vad som blir bäst för eleven. Hur skall personalen tillsammans arbeta för att göra en skillnad för eleven som är gynnsam är i fokus även vid de korta möten som genomförs. Vid mina observationer såg jag och förde fältanteckningar över kollegiala dialoger. Det finns flertalet noteringar som bekräftar hur personalen lyssnar aktivt till varandra, visar respekt och ser ut att lita till varandras reflektioner om eleverna.

Arbetslaget träffas måndagar, varannan vecka F-3 och 4–6 var för sig med arbetslagledarna som håller i mötet, och varannan måndag med F-6 med rektorn F-6 som ledare för mötet. Alla måndagar har Ekskolan dessutom Ämnesdidaktiskt Kollegium, ÄDK. Under dessa möten diskuterar matematiklärarna undervisningen och hur den kan förbättras enligt vad som framkommit i intervjuerna. På torsdagar är det möte för hela F-9 med varierat innehåll så som arbetsplatsträffar, sambedömningsträffar och resultatkonferenser. Nedan finns en sammanställning över de formella möten/uppdrag som genomförs på Ekskolan som framkommit i empirinsamlingen.

| <i>Tidpunkt</i> | <i>Möte</i> | <i>Deltagare</i> | <i>Ledare</i> |
|-----------------|---|---|----------------------|
| Måndag | Arbetslagsträff, varannan vecka | F-3 och 4–6 var för sig | Arbetslagledare |
| Måndag | Arbetslagsträff, varannan vecka | F-6 | Rektor F-6 |
| Måndag | Ämnesdidaktiskt kollegium (ÄDK) | F-9 Uppdelat F-3, 4–6, 7–9 | |
| Torsdag | Arbetsplatsträff Sambedömningsträff Resultatkonferenser | F-9 | Rektor/ Förstelärare |
| Varje vecka | EHT | Kurator, socialpedagog, specialpedagog, rektor (lärare/speciallärare | Rektor |

| | | | |
|--------------------------|--|---|----------------|
| | | ibland) | |
| Varje vecka | Diskussion kring elever i behov av stöd | Specialpedagog och rektor | Rektor |
| Varje vecka | Samplanering | Studiehandledare, undervisande lärare | |
| Varje månad | Handledning elevassistenter | Elevassistenter | Specialpedagog |
| Tre gånger per termin | Stämma av hur studietiden fungerar och fördelas | Studiehandledare, rektor | Rektor |
| Hösttermin och vårtermin | Avstämning enligt uppföljningsplan för matematikutveckling på Ekskolan F-6 | Undervisande lärare, speciallärare, specialpedagog, EHT samt rektor | |

Figur 5 En sammanställning av formella möten som genomförs på Ekskolan baserat på intervjuer.

Sammantaget innefattar årshjulet dels bestämda uppdrag som skall genomföras enligt en uppföljningsplan i matematik under höst- och vårterminen för årskurs F-6, men det genomförs också veckovis återkommande möten mellan kollegor och rektor, EHT träffar och där emellan informella möten. I dessa samtal råder en förtroendefull atmosfär mellan lärarna som gör att de vågar lyfta och problematisera dilemman med varandra. Det framgår vem som har ansvar för de olika delarna vilket kan ses som en styrka. På mesonivå kan denna genomtänkta arbetsgång med årshjulet förstås som en framgångsfaktor i att hitta elever i behov av olika slags stöd i matematik.

Reflektion – Årshjul av matematikundervisningen

En reflektion kring resultatet är att årskurs 7–9 skulle kunna vinna på att ha en tydlig arbetsprocess och genomtänkt struktur kring högstadiets elever liknande den som finns på F-6. Kanske kan Ekskolan utöka sin uppföljningsplan så att den gäller för hela skolan? En annan fundering rör själva utvecklingsplanen. Hur hållbara är rutinerna? I ljuset av stor omsättning av lärare och specialpedagoger skulle årshjulet kunna vara ett steg till att även synliggöra analysen av elevers olika behov av anpassningar och stöd och på så sätt bli hållbar även om personal byts ut. Är det tydligt vid lärarbyten vad som är det mest gynnsamma stödet för en enskild elev? Sedan är det intressant att i kolumnen *vem* står det också ibland uppdrag. För mig som bara fått planen i min hand ser jag att det finns en tanke, men det framgår inte tydligt vem som gör vad. Skolans personal verkar dock vara överens om vem som gör vad utifrån planen. Kombinationen av de formella och informella diskussionerna synes vara ett sätt att lyfta elever i behov av stöd. Vad som tydligt framkommer i intervjuer och observationer är att det finns förtroendefulla relationer mellan personalen på hela skolan. Vid formella möten kan man anta att det förs en dokumentation, men information som kommer fram vid informella möten förs det någon dokumentation av den? Intressant vore också att få ta del av processen som presenteras i utvecklingsplanen. Hur framträder analysen av elevers behov? Vilka insatser görs och hur utvärderas de? När eventuella insatser har utvärderats påbörjas då en ny analys?

Utgå ifrån mångfald

Något som framträder på Ekskolan är att personalen är väl medvetna om deras uppdrag, och uttrycker tydligt vikten av att ge alla elever de bästa förutsättningarna utifrån de förhållanden som råder på skolan. Lärarna har förståelse för och insikt om elevernas olika förutsättningar. De söker möta mångfalden på skolan. Samtidigt har skolans personal höga förväntningar på sina elever och anpassar sin undervisning till elevernas olika behov.

”Det är klart att vi är viktiga, vi som är vuxna. Hur är vi och vad har vi för förväntningar? /.../ Man har höga men rimliga förväntningar på dem [eleverna].”

(Matematiklärare, årskurs 6)

”Man försöker anpassa undervisningen så mycket som möjligt som det bara går. Och jag försöker gå efter klasslistan och kolla den planering som jag gör till lektionen. Hur många eller vilka elever kommer inte kunna följa med i den här planeringen, då får man försöka anpassa material till övriga. /.../ Jag hade velat ha en lärare [läraren diskuterar hur det är att växa upp och gå i skola i ett utsatt område] som kämpar och krigar och gör allt som han eller hon bara kan för att jag skall fortsätta utvecklas, även om jag [eleven] inte kommer att nå målen kanske på grund av den bakgrunden jag har.”

(Matematiklärare, årskurs 7)

”Inför varje moment eller lektionsplanering så skall du [läraren] ta fram klasslistan bredvid och så läser du, majoriteten av dem fattar det här. /.../ Men så kommer elever med olika språk [på klasslistan], kommer den här eleven att förstå den här planeringen? Det är ingen annan förutom du [läraren] själv som ser det, du måste reflektera själv. Den här eleven kommer inte att förstå den här planeringen på lektionen imorgon eller nästa vecka. Då måste jag [läraren] anpassa så att den här eleven förstår det.”

(Studiehandledare, somaliska, årskurs 7–9)

Med höga förväntningar på sina elever och med en förmåga att kunna anpassa sin undervisning till eleverna, bland annat med hjälp av ”klasslistepincipen” som förklaras ovan, visar lärarna att de utgår ifrån mångfald i sin planering och strävar efter att möta mångfalden och se eleverna som unika individer. Att lärarna dessutom har förmågan att anpassa sig i stunden till sina elever bekräftades under klassrumsobservationerna. Vid en lektion i årskurs 7 kommer några elever sent till lektionen och matematikläraren går ut och möter dem i korridoren. Läraren pratar i lugn och trevlig ton med sina elever och frågar hur det kommer sig att de är sena. Eleverna förklarar och läraren lyssnar och möter dem med en vänlig kommentar i stil med att de bör tänka på att lektionstiden är värdefull och att gå till sina skåp och hämta sina böcker och komma in så snart de kan till lektionen. När eleverna väl kommer in på lektionen sätter de igång med sitt arbete direkt och läraren kommenterar inte att de är sena inför klassen. Eleverna på Ekskolan blir således lyssnade till och sedda av sina lärare, både i den dagliga verksamheten men också som en egen individ i planeringsstadiet av lektionen. Vikten av att bli sedd lyfter även socialpedagogen:

”Jag kan inte alla namn [på eleverna] tyvärr, men jag säger alltid god morgon och tittar dem i ögonen. Så känner de att någon har sett dem, man vet ju aldrig i fall ingen har sett dem ännu. Det gör jag alltid, och då bildar man sig också en ganska bra uppfattning om hur det är idag. Man får en känsla.”

(Socialpedagog, årskurs 7–9)

Att socialpedagogen har en viktig roll för att se och fånga in eleverna är påtagligt synbar. Olika relationella aspekter visar sig, bland annat söker hen ögonkontakt och försöker se eleven när hen förflyttar sig i skolan. Socialpedagogen refererar också till att genom de här små handlingarna får hen en känsla för hur stämningen är på skolan. Socialpedagogens relationella förhållningssätt märktes även i samband med klassrumsobservationerna. På rasterna rörde sig socialpedagogen bland eleverna och pratade med dem om vardagliga saker. Hen lyssnade på vad eleverna hade att säga och kunde även påvisa att det var dags att gå på lektion.

En annan sak som belyser lärarnas strävan efter att möta mångfald är deras förmåga att inkludera. Under alla klassrumsobservationer framträdde en strävan efter en inkluderande undervisning. Under klassrumsobservationen i årskurs 2 arbetade alla elever med matematik på ett eller annat sätt. Alla eleverna i årskurs 2 var inkluderade i undervisningsaktiviteten och alla arbetade med talområdet 1–100. Några arbetade i en matematikbok, en elev satt med en assistent och arbetade, några elever satt på golvet och genomförde ett grupparbete med läraren och några elever var i ett annat rum och sorterade alla siffror från 1–100 på en sifvertavla. Ett annat exempel som också kom fram under intervjun var hur man arbetar i årskurs 9.

”Då [när det finns tillgång till två extra vuxna] delar vi in dem i tre grupper. Och då har inte xx [en av de extra vuxna] de svaga, utan då blandar vi: den raden går med här eller den raden stannar [läraren utgår från placeringen i klassrummet] /.../ Annars så kallar de sig själva för F-barnen [eleverna refererar till betyget F].”

(Matematiklärare, årskurs 8–9)

En del av eleverna har en uppfattning om att de som får extra stöd kopplas samman med betyget F. Läraren i årskurs 8–9 försöker dock genom en slumpmässig indelning av grupper motverka det tankesättet. Att sträva efter en inkluderande undervisning är således något som kan förstås som en framgångsfaktor för att få eleverna att tro på sig själv och lyckas.

En annan betydelsefull aspekt av konsten att utgå ifrån mångfald som framträder i resultatet är att skapa förtroendefulla relationer med föräldrar.

”Den största framgångsfaktorn [i skolans samarbete med samhället] är samverkan med vårdnadshavare, att vi får ett nära samarbete med dem så att vi inte hamnar i något skuldbeläggande. Varför man inte kan och inte gör och så där.”

(Rektor, årskurs F-6)

”Så du kan ringa föräldrar varje dag om du vill, om du pratar med dem på rätt sätt. /.../ Du måste ringa även när det är bra, och då gör jag det också. /.../ I 99 gånger av 100 har du en samarbetsvillig förälder när jag säger att det är mitt jobb [till exempel att hjälpa eleverna att få betyg], det är inte ditt, men du skall veta om varför vi gör det. Då vill de [föräldrarna] också hjälpa till.”

(Socialpedagogen, årskurs 7–9)

Att kunna se möjligheter i att ha ett nära samarbete med hemmet för att eleverna skall få möjlighet att lyckas med sin skolgång märks tydligt i intervjuerna med rektorn och socialpedagogen. En sådan tydlighet med vad skolan har för avsikt och söker nå resultat utan att vara dömande, visar på att Ekskolan strävan att möta den mångfald som representeras på skolan. På skolan framträder således aktiva handlingar som handlar om att skapa förtroendefulla relationer med föräldrarna för att eleverna ska kunna nå framgång.

Reflektion – Utgå ifrån mångfald

Ekskolan uppvisar flera olika framgångsfaktorer. Det råder ett tryggt arbetsklimat mellan personalen där olika professioner lätt når varandra och kan lyfta problem för diskussion. Dessutom strävar personalen efter att skapa en god samverkan med elevernas föräldrar. Samtidigt är det många av eleverna som trots elevanpassningar och ”höga förväntningarna” inte når alla kunskapskrav. En reflektion som jag funderar kring som speciallärare i matematik är på vilken nivå ligger förväntningarna? Räcker det med en kunskapsutveckling, även om det inte innebär att de klarar kunskapskraven i årskurs 9? När det gäller de relationella aspekter blir eleverna sedda och lyssnade till, men hur stor del påverkar den relationella dimensionen deras insatser i skolarbetet?

Sammanfattning resultat: Möta elever i behov av stöd

Att som mångkulturell skola kunna möta elever i behov av stöd genom att *tidigt upptäcka elever i matematiksvårigheter*, använda ett *årshjul av matematikundervisningen* samt *utgå ifrån mångfald* kan ses som olika möjliga framgångsfaktorer. Dessutom framträder på Ekskolan flera exempel på förtroendefulla relationer mellan vuxna och elever som när personalen fångar varandra i korta möten eller när socialpedagogen tittar elever i ögonen för att eleven skall bli sedd, vilket också kan förstås som en framgångsfaktor. Skolan har en komplex utmaning med att ständigt utforska vad som är orsakerna till att matematiksvårigheter uppstår. Samtidigt har skolan utvecklat rutiner med förhoppning om att elever i behov av stöd skall upptäckas tidigt. Dessa rutiner återspeglas bland annat i det årshjul som finns i form av en uppföljningsplan för matematikutveckling samt en agenda för formella möten. Skolan genomför screeningar, kartläggningar och överlämningar för att identifiera elever som är i behov av stöd i matematik. Förutom de formella rutinerna förekommer även ett informellt samtal och möten. Resultatet visar att personalen har höga förväntningar på sina elever och de vuxna gör sitt yttersta och samarbetar för att eleverna skall få möjligheter lyckas. Ett annat tydligt mönster i resultatet är hur personalen utgår ifrån mångfald i sin planering. De olika yrkesgrupperna lyssnar till och ser sina elever och betonar samtidigt vikten av ett förtroendefullt samarbete med elevernas vårdnadshavare.

6.2 Organisera för framgång

På Ekskolan som är en mångkulturell skola studeras organisationen för att finna vad som kan vara underlag för att resultaten blivit så goda. Resultatet kring Ekskolans organisation presenteras här under i tre kategorier. Den första kategorin är att det på skolan finns det en *samsyn kring verksamhetens utmaningar*. Andra kategorin redogör för *specialpedagogisk kompetensen* och den tredje kategorin belyser *studiehandledarens roll*.

Samsyn kring verksamhetens utmaningar

Det finns en samsyn mellan olika professioner inom organisationen på Ekskolan. Ledningen har ett förtroende för personalens arbete och visar en tillit till deras kompetens och tvärt om.

”När någonting inte funkar, då går jag och pratar med ledningen. Annars är det inte så mycket [som läraren tar kontakt med ledningen]. Man följer fattade beslut och man förstår att det ser ut som det ser ut. Det är inte mycket man kan göra. Man vill ju ha mer resurser, det vill ju nästan alla lärare såklart, oavsett var man jobbar. Men man måste vara realistisk också, vad är det som är möjligt? /.../ Vi har en bra socialpedagog, vi har en bra kurator.”

(Matematiklärare, årskurs 7)

”När jag tog upp åttornas resultat då får man ett stöd i dem [ledningen], de vet vad det handlar om. /.../ Sedan kanske ekonomiska saker sätter stopp, så de inte kan hjälpa till med allt. /.../ Hen [socialpedagogen] jobbar både förebyggande och med dem som har problem. Hen funkar bra.”

(Matematiklärare, årskurs 8–9)

”Framför allt lärarna [vem beslutar om extra anpassningar], jag tänker att de är professionella och gör jättegoda bedömningar över vad som man tror behöver göras /.../ Jag är antagligen inte en bättre lärare, eller jag är definitivt inte en bättre lärare än de i de här klassrummen som gör det [undervisar] fantastiskt bra. Jag är överimponerad när jag går in på lektionsbesök och ser hur skickliga de [lärarna] är, och det ger mig också jättemycket. /.../ Jag skulle kunna åka på turné i Sverige och prata om den fina skolan som vi har, om de fantastiska lärare som vi har. För de gör ett helt grymt jobb, och inte bara lärare utan studiehundare, EHT och all annan personal. För det är väl det som är grejen, vi bygger ett lag.”

(Rektor, årskurs F-6)

Rektorn, som har som ambition att vara ute på klassrumsbesök varje vecka, beskriver hur imponerad hen är av personalen i klassrumssituationer och att de besöken är givande. Lärarna visar en tillit till att rektor fattar de beslut som måste fattas utifrån de förutsättningar som finns. De har en förståelse för att de beslut som rektor tar ibland kan grunda sig i att de ekonomiska förutsättningarna begränsar de eventuella önskemål som lärarna har. Lärarna berättar också att de är nöjda med det arbete som socialpedagogen och kuratorn presterar. Det finns således en tillit kring att personalen på skolan visar och har en respekt för varandras kompetens. I resultatet framträder en samsyn på olika nivåer om att alla professioner gör vad de kan för att organisationen skall fungera.

På Ekskolan framträder dessutom tydliga utmaningar som utmärker sig, men att personalen har en samstämmighet kring att de skall lyckas med sitt uppdrag.

”De kommer i årskurs 7 och har aldrig gått en dag i skolan och så ska de klara kunskapskrav som finns i 9:an, som är formade för en elev som har gått hela vägen [i svensk grundskola]. Det är liksom skrottretande. /.../ Resultat är ju också viktigt, som betyg är jätteviktigt. Men att få dem till att bli människor är snäppet viktigare skulle jag vilja säga.”

(Matematiklärare, årskurs 7)

”Det [undervisningssituationen] kan vara tufft ibland. /.../ Att de [eleverna] inte kan det jag vill att de skall kunna. Man kan ha något test ibland, och så går det inte så bra, ja då får man börja om.”

(Matematiklärare, årskurs 8–9)

”Jag är jättestolt över att se hur bra det ändå funkar. Med alla de [elever] här som kommer ifrån så olika bakgrund och har så olika förutsättningar.”

(Specialpedagog, årskurs F-6)

”Jag tänker att vi har särskilt svåra förutsättningar. /.../ Vi ligger i ett segregerat område, vi har många föräldrar som inte har en högre utbildningsnivå än grundskola. Vi ser att, ja mina föräldrar som jag har som målgrupp, så har 60 procent inte mer än grundskoleutbildning. Det är ett tufft socioekonomiskt område, många av våra föräldrar lever på försörjningsstöd. Så uppdraget som skolan har att kompensera andra omvärldsfaktorer är otroligt stort. För oss är det inget problem att vi har elever här som talar olika språk, att de har olika religioner eller olika bakgrund. Men vi har en stor samhällsutmaning att någonstans kompensera. /... / Någonstans skall skolan försöka kompensera de uppväxtförhållanden som man [eleverna]

har. Och därför så tror jag ibland att det är extra tufft att jobba hos oss. Inte för att vi har mer utåtagerande elever, eller att de är svagare här, men vi behöver kompensera på ett annat sätt.”

(Rektor, årskurs F-6)

Det framgår tydligt att Ekskolan är mångkulturell när personalen talar om skolan och de elever som går i skola där. Eleverna beskrivs ha olika bakgrund och olika förutsättningar. De utmaningar som kommer till uttryck är dels elevernas uppväxtförhållanden, men också en del av elevernas förkunskaper och vana att gå i skola kan vara en problematisk uppgift för lärarna att möta. I intervjun med lärarna för årskurs 7 och årskurs 8–9 framträder tydligt en samsyn kring hur lärarna tar ansvar för att möta alla elever och har ambitionen att skapa förutsättningar för elevens rätt att delta i en inkluderande undervisning som är meningsfull. Eleverna möts på den kunskapsnivå de befinner sig genom att lärarna ”börjar om”. Lärarna ser i sitt uppdrag att det är viktigt eleverna inte bara ses som elever, utan kanske främst som människor. Det kan förstås som ett relationellt förhållningssätt där lärarna vill att eleverna ska kunna delta utifrån sina unika egenskaper och mångfald.

Reflektion – Samsyn kring verksamhetens utmaningar

Ett generellt resultat visar på en tydlig samsyn mellan personalen på det uppdrag som skolan har. Utbildningsuppdraget handlar inte enbart om kunskaper utan om demokratisk fostran och möjligheten att få framträda som den unika personen eleven är (Ljungblad, 2016, 2019). Vidare framträder en tillit mellan olika personalgrupper, dessutom visar personalen en tillit till skolans ledning och står bakom organisationen. Samtidigt kan frågan ställas om årskurs 7–9 även här har något att ta lärdom av den tydliga struktur och organisation som finns inom F-6? Hur skall lärare och rektor tänka kring organisationen och de utmaningar som finns i samband med att skolan är mångkulturell och tar emot många nyanlända? Kan en enskild skola klara det med rådande resurser? Vilka specialpedagogiska kompetenser behövs för att skolan ytterligare ska kunna stödja sina elever? Eller är frågan av större karaktär, skall kommunen satsa ännu mer pengar på den här skolan för att förutsättningarna skall bli mer gynnsamma?

Specialpedagogisk kompetens

Ekskolan har speciallärare i både matematik och svenska för årskurs F-6 och en specialpedagog F-6, men det finns ingen speciallärare eller specialpedagog anställd i organisationen för årskurs 7–9 när insamlingen av empirin till studien genomfördes. Specialläraren i matematik, årskurs F-6, undervisar elever enskilt i perioder om sex till åtta veckor, men hen bestämmer inte själv vilka elever som skall ta del av den undervisningen. Det beslutet gör rektor utifrån vilka elever som anmälts till EHT i samråd med dem som ingår i EHT. Specialläraren som undervisar i matematik och specialläraren som undervisar i svenska ingår inte i EHT årskurs F-6, men det gör specialpedagogen. Utöver enskild undervisning har specialläraren i matematik även i sitt uppdrag att handleda matematiklärare. Arbetsgången kring hur den specialpedagogiska kompetensen kommer eleverna till gagn kommer fram i intervjuerna.

”Då [om de extra anpassningarna inte fungerar] gör jag en anmälan till EHT och så tar det upp det i elevhälsoteamet. Ibland är man med och ibland är man inte med. Och så bestämmer Xx [rektor, årskurs F-6] om det skall skrivas ett åtgärdsprogram eller inte och ibland sätter hen in speciallärare i matematik och svenska. Då kan de få i uppdrag att de skall jobba med något barn.”

(Matematiklärare, årskurs 2)

”Sedan i år har vi fått sådan lyx att vi har en specialmattelärare som vi kan använda lite också. Xx [specialläraren i matematik] kan hjälpa till med lite material och bedömningar och se vad som är bäst för eleverna. /.../ Hen har jobbat mot den 4:an som jag har nu och kollar av dem och jobbar enskilt med dem. Så det är en väldig lyx i år får jag säga.”

(Matematiklärare, årskurs 4)

”Man [årskurs 7–9] har ingen specialpedagog här, man har ingen speciallärare i matte. Så det handlar om att försöka anpassa materialet till den eleven [som upptäckts med hjälp av matematiklärarens kartläggning] och hitta var den eleven ligger kunskapsmässigt. Det kan vara så att eleven fortfarande behöver jobba med tiotalsövergångar, tiokompisar. /.../ Jag är själv på alla lektioner. /.../ Det blir inte möjligt [med individuell undervisning]. Det vi försöker här på skolan nu är att vi har erbjudit läxhjälp på måndagar och torsdagar mellan klockan tre och klockan fyra. Men då är det frivilligt, och oftast är det tyvärr så att de elever som inte behöver komma de kommer /.../ Schemalagd individundervisning finns inte.”

(Matematiklärare, årskurs 7)

”Det är så att jag har tillgång till en medhjälpare som heter Xx [namn på kollega nämns] som är matematiklärare från Syrien. Han är här och lär sig språket [svenska]. /.../ Hen kan arabiska och det är guld värt för hen kan ta begreppen. /.../ Mins två! [svar på frågan om de alltid är två på matematiklektionerna] Ibland har vi studiehandledare också /.../ Vi försöker dela upp i smågrupper hela tiden. /.../ Så ibland tar jag med mig, ibland tar hen [medhjälparen från Syrien] med sig smågrupper och då blir det ungefär fem sex elever som hen jobbar med och så tar jag resten av klassen.”

(Matematiklärare, årskurs 8–9)

”Jag jobbar intensivt med de elever som är i svårigheter, och säg att den intensiva perioden är på sex eller åtta veckor. /.../ Innan vi börjar så tar vi kontakt med föräldrarna, och så klart sitter lärarna med, och tillsammans bestämmer vi, eller så sätter vi en plan för hur vi skall jobba. Lärarna har ju sina avstämningar och utifrån det har de upptäckt vilka svårigheter som det är, så jobbar vi utifrån dem. /.../ Vi har avstämning i början av året, så jag gör en annan när vi tar emot eleven så vi ser att den här eleven fortfarande har svårigheter just i det här området. Så kan vi jobba intensivt med det. /.../ Vi har i vårt uppdrag att handleda också. Så i år är jag kopplad till årskurs 5. /.../ Jag är där [handledning av matematiklärare i årskurs 5] två gånger i veckan och är med på mattelektionerna.”

(Speciallärare, årskurs F-6)

Den specialpedagogiska kompetensen finns representerad i EHT med en specialpedagog för årskurs F-6, och specialläraren i matematik arbetar med elever i behov av stöd som har beslutats av rektor. Lärarna i årskurs F-6 vet att organisationen kring elever i behov av särskilt stöd beslutas av rektor i samråd med EHT och känner läraren oro över elevernas utveckling kan de göra en anmälan till EHT. Att Ekskolan har en speciallärare för årskurs F-6 upplevs som ”lyx” av matematikläraren i årskurs 4, vilket ger en indikation om att hen känner till vilka olika förutsättningar eleverna på årskurs F-6 har jämfört med eleverna i årskurs 7–9. Vårdnadshavare som har barn som är i behov av särskilt stöd i matematik i årskurs F-6 blir informerade av specialläraren i hur organisationen kring deras barns undervisning planeras. Vad gäller årskurs 7–9 är strukturen inte lika tydlig och hur den specialpedagogiska kompetensen kommer eleverna till gagn träder inte fram, snarare tvärtom. Årskurs 7 kan tolkas ha en bred kunskapspridning med tanke på att några elever har behov av att arbeta med tiotalskompisar⁸. Där får matematikläraren själv organisera extra anpassningar och stöd i

⁸ Tiotalskompisar är två ental som tillsammans bildar summan 10, till exempel 1 och 9 då $1+9=10$. Det är något som man som elev skall kunna enligt kunskapskraven för årskurs 3. ”Eleven kan använda huvudräkning för att

form av anpassat material och läraren uttrycker en saknad av både specialpedagog och speciallärare i matematik. Läraren som undervisar årskurs 8–9 har en extra resurs att tillgå, och kan med de förutsättningarna skapa fler undervisningstillfällen som är individinriktade för de eleverna som går i de klasserna. Under en av klassrumsobservationerna fördelade matematikläraren årskurs 8–9 klassen i olika grupper och placerade dem i olika närliggande grupprum till klassrummet. Eleverna fick då arbeta i mindre grupper och läraren i varje grupp kunde fokusera på varje elev mer individuellt. Generellt framträder en organisation på årskurs 7–9 som inte är likvärdig för eleverna vad gäller tillgång till extra stöd eller särskilt stöd, utan eleverna i årskurs 8–9 har tillgång till mer resurs än vad eleverna i årskurs 7 har. Ser vi på hela Ekskolan har eleverna i årskurs F-6 jämfört med eleverna i årskurs 7–9 tillgång till en specialpedagogisk kompetens, samt en tydligare organisation kring hur den kompetensen skall komma eleverna till gagn. Samtidigt framträder den specialpedagogiska kompetensen på den mångkulturella Ekskolan som mycket betydelsefull i organiseringen av undervisningen.

Reflektion – Specialpedagogisk kompetens

Ett generellt resultat visar att skolans organisering med tillgång till speciallärare och specialpedagog underlättar för de elever som är i behov av stöd i matematik. En organisation med tydliga ramar för hur och på vilket sätt resurserna fördelas kan också tydas som en framgångsfaktor, något som årskurs 7–9 saknar. En fråga som är rimlig att ställa är om rektor behöver se över hur dessa resursers tid är fördelade, så att alla elever i behov av stöd på årskurs 7–9 kan få tillgång till den? Eller kan skolan fördela den specialpedagogiska kompetens som finns att tillgå för årskurs F-9? Vad händer då för elever i behov av stöd i de tidiga åren? Som speciallärare funderar jag också kring varför speciallärarna inte ingår i EHT. Om det är där besluten fattas kring vilka elever som skall få tillgång till extra stöd, vore det inte rimligt att specialläraren med sin expertis om elever i matematiksvårigheter också ingår i EHT?

Studiehandledarens roll

På Ekskolan finns flera studiehandledare, några som är anställda för eleverna i årskurs F-6 och några som är anställda för eleverna i årskurs 7–9. Tidigare var studiehandledarna inhyrda till skolan, men sedan några år ingår studiehandledare med olika språk i skolans egen organisation. Deras uppdrag är att stödja elever som kommer nyanlända till Sverige och under deras fyra första år i landet. Studiehandledarna kan vara med och undervisa på lektioner i samråd med matematikläraren. De är också med och översätter vid kartläggningar och är alltid med vid genomförandet av nationella prov i matematik. Samtidigt framträder en ytterligare roll, nämligen att studiehandledarna på Ekskolan fungerar som en länk till det svenska samhället och förklarar det svenska skolsystemet.

”På skolan har vi tre arabisktalande och två somaliska [studiehandledare] från 1–6. /.../ Om vi gör någonting och jag ser att det här funkar inte riktigt bra, det här kan jag inte förklara eller det här tror jag de behöver på arabiska eller somaliska [då används studiehandledaren]. Så när jag har studiehandledning då berättar jag det innan och säger att det här får ni jobba med. Så det blir ju efter behov [vilka elever som har studiehandledare]. Och det är likadant om jag skall gå igenom något nytt, så kan jag säga att kan du [studiehandledaren] ta tio minuter med det här som jag skall gå igenom imorgon, så hänger hon eller han med då.”

(Matematiklärare, årskurs 2)

genomföra beräkningar med de fyra räknesätten när talen och svaren ligger inom heltalsområdet 0–20” (Skolverket, 2018a).

”Vi brukar ha möte med dem [studiehandledarna] en gång i veckan för att gå igenom vad vi skall jobba med och vi skickar också planeringen till dem. Vi gör pedagogiska planeringar innan vi undervisar och skickar det till dem så att de vet vad vi jobbar med. /.../ Om vi har nationella prov kommer de och översätter om det behövs. /.../ Nej [ingen studiehandledare vid andra bedömningstillfällen], men om de finns på lektionen kan de hjälpa till, men inte annars.”

(Matematiklärare, årskurs 3)

”Om det är en nyanländ elev skall det alltid stå att de har studiehandledare [i åtgärdsprogram] /.../ Men det klart, är de [eleverna] inte i behov av en studiehandledare så kanske de inte får det i matematik, utan då får de det i svenska. Jag kan ha elever eller jag har elever som är nyanlända och är jätteduktiga i matte.”

(Matematiklärare, årskurs 4)

”De [studiehandledarna] hjälper mig med begrepp som jag ibland behöver förklara på svenska förklarar de på somaliska. Men de kan nästan aldrig vara med i själva undervisningen i klassrummet. /.../ Jag skriver in det i google drive [ett skrivdokument via nätet som lärare, elever och studiehandledare har tillgång till] och så delar jag det med eleverna /.../ Det är något väldigt bra att ha tillgång till studiehandledarna. /.../ Men en annan aspekt är också hur starka är de [eleverna] i sitt modersmål? Det är något som man tar för givet. Jag menar att bara för att jag har ett modersmål, så betyder det inte att jag har något skolspråk i det. Jag kanske inte ens har gått i skolan i mitt hemland. Då vet jag inte vad resonemang heter på till exempel somaliska. /.../ Även om begreppet står på somaliska, så behöver fortfarande den somaliska studiehandledaren vara där och förklara vad det betyder på somaliska.”

(Matematiklärare, årskurs 7)

Lärarna vittnar om studiehandledarna på Ekskolan har flera roller och de involveras i undervisningen på olika sätt av matematiklärarna. Även här kan en tolkning göras att eleverna i årskurserna F-6 har tydligare ramar i organisationen, vilket också gäller användandet av studiehandledare. Läraren i årskurs 7 visar en önskan om att få mer tid i klassrummet tillsammans med studiehandledare, vilket lärarna för de yngre åldrarna verkar ha större tillgång till.

”Det är olika [när eleverna får studiehandledning i matematik], det beror på vilken ålder det är, det beror på vilket språk och det beror på om eleven har skolbakgrund sedan tidigare. /.../ Barn som kommer från Syrien till exempel, de har ofta gått i skolan och de kan få studiehandledare för de behöver bara göra om orden och begreppen Sedan har vi elever som knappt har någon skolbakgrund från Somalia. Och då hjälper det inte att det kommer en studiehandledare och förklarar, för de [eleverna] vet inte vad hen [studiehandledaren] pratar om. /.../ Vi har studiehandledare anställda här sedan ett antal år tillbaka, i början hade vi inte det. Då [tidigare] var det från modermålsenheten som vi köpte och ansökte. Så detta har ju blivit så bra, säg åtta år tillbaka eller så. /.../ Från början hade vi förberedelseklasser och då blev det anställt arabisktalande och somalisktalande. Nu har vi även albanska för att det är så framgångsrikt och så bra att ha dem här. /.../ Tyvärr har vi inte till alla [språken som talas på skolan, dari och persiska nämns]. Vi har språk som inte har så många elever och då är det inte så lätt att få tag i [studiehandledare]. Det finns de [elever] som har rätt till modersmålsundervisning. Men det finns ingen [studiehandledare] som talar det språket. /.../ De [studiehandledarna] blir också en länk mellan hem och skola. De känner till, jag menar de somalisktalande personerna som jobbar här, de vet hur det funkar, hur det funkar hemma [hos eleverna]. De kan förklara på ett bra sätt. Det här är svensk skola, så här gör vi här.”

(Specialpedagog, årskurs F-6)

Här framkommer flera roller som studiehandledarna har, och specialpedagogen betonar vikten av att studiehandledarna blir ett stöd för eleverna att komma in i det svenska samhället. De blir ”en länk mellan hem och skola” och på så vis underlättar de för nyanlända elever att förstå och ha en dialog tillsammans om hur det svenska samhället fungerar. En sak att notera är att det inte finns studiehandledare till alla elever, vilket inte beror på skolans vilja eller ambition att anställa, utan det finns inga studiehandledare att tillgå i vissa språk. När fokus riktas mot studiehandledarnas olika roller framträder tydligt de olika utmaningar som en mångkulturell skola liknande Ekskolan har i dagens samhälle.

Studiehandledarna ser själva på sin roll som ett uppdrag att bevaka de rättigheter som nyanlända elever har och delta och stödja undervisningen med att till exempel göra begreppslistor, förklara kunskapskraven och de olika förmågorna i matematik, vilket klassrumsobservationerna bekräftade. På en lektion där en av studiehandledarna undervisade var det en genomgång av olika begrepp, samt på en annan lektion var en genomgång av några av kunskapskraven för årskurs 9. Samtidigt ser studiehandledarna också sin roll som ett stöd till eleverna för att de skall bli en del av det svenska samhället.

”Jag är här speciellt för de nyanländas rättigheter, det är hela mitt uppdrag. Jag brukar säga att det är hela min anställning. Den [uppdraget som studiehandledare] existerar på grund av att jag skall se till att de anpassningar som de behöver och att deras rättigheter bemöts och att de är delaktiga. /.../ Jag har suttit framför rektorn och sagt att det de [lärarna] håller på med funkar inte. Jag har inget, jag bryr mig inte om att jag sitter framför deras chef, gör de [lärarna] fel så måste de göra rätt. /.../ Vi är med på allt, eller vi kan ju såklart inte vara med på allt, men rektorerna ser till att vi är med när det är beslutfattande möten. Vi är med när det är stora förändringar. /.../ Vi hjälper dem [eleverna] att bli en del av samhället. Vi har hjälpt dem så många gånger utan att de [eleverna] har bett dig. /.../ Ibland kan det vara jobbigt att veta så mycket, att man vet hur de har det hemma.”

(Studiehandledare, somaliska, årskurs 7–9)

”Vi själva gör vårt eget schema det är inte rektorn som sitter med oss. /.../ Vi utgår utifrån en jättestor analys. /.../ Där [i analysens schemat] står det varje elevs ankomsttid, vilka som är nyanlända eller inte, vilka språk och vilka ämnen så den är jättestor. /.../ Vi är väldigt ärliga. Det här [hur föräldrar agerar ibland] funkar inte i Sverige, det funkar inte för dig [eleven] som människa att ha det på det här sättet. Jag bryr mig inte om din mamma eller pappa om de älskar dig eller inte, jag kommer göra det här [agera] för din skull. /.../ Jag tycker att det är roligare att bygga människor än att bygga byggnader. Alltså jag ser verkligen resultatet framför mig. De här eleverna som går ur 9:an och kanske inte är klara med allting /.../ och då kommer de tillbaka hit [när de klarat sin behörighet] och berättar för oss att nu har jag kommit in på det här programmet- alltså det är stort.”

(Studiehandledare, arabiska, årskurs 7–9)

Studiehandledarnas uttalanden kan förstås som att de sätter vikt vid att de vill att eleverna skall klara av sin utbildning, men också få möjlighet att förstå och bli delaktiga i det svenska samhället. De sätter eleverna i första hand, räds inte att ta argumentationer med rektor samt vårdnadshavare om det är till elevens fördel för att lyckas med sin skolgång och med sina förutsättningar att bli svenska medborgare. I klassrumsobservationerna framträder betydelsefulla relationella värden, när studiehandledarna träffar på sina elever i korridoren hälsar de, småpratar både om skolan och om andra vardagliga saker i elevernas liv. De ser eleven som ”vem är du” inte enbart ”vad är du”, vilket kan mätas med prov och betyg.

Reflektion – Studiehandledarens roll

Resultatet visar tydligt att studiehandledarna vill elevernas bästa och arbetar för elevernas bästa. Studiehandledarna på Ekskolan söker förstå eleven som en människa och ”vem eleven är” som person (von Wright, 2000). Följaktligen lägger de inte bara vikt vid det mätbara och vilka prestationer eleven visar. En fråga som kan ställas är om studiehandledarna har formats av sin egen skolgång, eller om de påverkats av sin rektor som givit dem fria tyglar att planera upp verksamheten? Kan de i sin tur ha inflytande på de lärare som de samarbetar med, eller blir de påverkade av lärarna? Eller är det kanske en ömsesidigt inflytande och samverkan mellan de olika professionerna? Det är intressant att reflektera kring hur det kommer sig att studiehandledarna är så drivande och engagerade i sitt arbete. Beror det på att de är knutna till Ekskolan och har sin tjänst där eller var kommer engagemanget ifrån?

Sammanfattning resultat: Organisera för framgång

Det finns olika parametrar som framträder vad gäller organisationen av undervisning på den mångkulturella skolan. Generellt visar resultatet på en tydlig *samsyn kring utmaningar i verksamheten*, vikten av *specialpedagogisk kompetens* samt *studiehandledarens roll*. Tilliten till varandras kompetenser mellan de olika professionerna på skolan är slående i såväl intervjuer som observationer. Samtidigt framträder konkret de utmaningar som Ekskolan har. Att de socioekonomiska förutsättningarna gör det ”tufft” att arbeta på skolan är uppenbart men samtidigt beskriver personalen en bild av att de bestämt sig för att det inte skall vara en ursäkt för att inte göra det bästa för eleverna. Med specialpedagogisk kompetens i form av speciallärare i matematik samt specialpedagog och anställda studiehandledare underlättas det arbetet. Samtidigt lyfter lärarna som arbetar med årskurs 7–9 fram dilemmat med avsaknaden av specialpedagogisk kompetens bland de äldre eleverna. På Ekskolan finns det flera studiehandledare och deras roll är att ge rätt förutsättningar för nyanlända elever, men också bevaka deras rättigheter. Här framträder ett relationellt förhållningssätt som visar på att de ser eleven som ”vem” (von Wright, 2000) med en ambition att stödja alla elever som de unika individer de är.

6.3 Välfungerande relationer

En röd tråd som genomsyrar resultatet i den här studien är de välfungerande relationerna som återkommer i olika delar av organisationen. I insamlingen av empirin är det påtagligt hur väl relationerna på Ekskolan fungerar. Under detta tema framträder tre kategorier; *relationellt ledarskap*, *kollegial samverkan*⁹ och *hållbara lärare-elevrelationer*.

Relationellt ledarskap

Rektorn för årskurs F-6 på skolan uttrycker att hen arbetar utifrån ett relationellt ledarskap, vilket även styrks vid de besök som genomförts på Ekskolan. I samband med klassrumsobservationerna framkom det att rektorn tar sig tid att stanna upp om någon ställer en fråga i farten. Vid dessa korta möten togs alltid ögonkontakt och hen visade ett intresse av vad den andra personen, personal eller elev berättade. Även om den som frågar inte fick ett svar direkt så svarade rektorn att återkomma till personen senare, något som också kom fram under intervjuerna med personalen. Rektorn visar även på att struktur, tydliga förväntansbilder på personalen och en ambition att arbeta förbyggande ingår som faktorer i ett ledarskap som kan tolkas vila på en relationell grund.

⁹ Med kollegial samverkan menas i den här studien när lärare handleder varandra för att öka samarbetet på skolan och skapa pedagogiska forum där undervisningsfrågor kan diskuteras (jfr. Langelotz, 2014).

”Man får väldigt snabb respons [av ledningen] när man har frågor eller problem. /.../ Xx [rektorn] är duktig på att fördela arbetsuppgifter så att man känner att alla är delaktiga. Det finns ju en risk annars att det här med förtalärsartjänster att det är de som skall göra allting, men hen fördelar så att alla känner sig delaktiga. /.../ Det kan ju inte bli en utveckling på en skola om det bara är några som utvecklar, utan alla måste vara med.”

(Matematiklärare, årskurs 2)

”Många tycker om Xx [rektorn]. /.../ Man kan gå till Xx [rektorn] och säga att det här funkar inte. Sedan förstår jag att hen inte alltid kan göra något. /.../ Det finns ekonomi som styr allting, så kanske hen inte kan lösa allt, men man kan alltid fråga.”

(Matematiklärare, årskurs 4)

”Ja, ja, de vet vad det handlar om [svar på fråga om läraren har stöd från ledningen]. Är det något så slår de på trumman på en gång. /.../ De är våra kompisar känns det som [svar på fråga om hur relationen är med EHT].”

(Matematiklärare, årskurs 8–9)

”Jag är väl i min relation eller i mitt ledarskap väldigt relationsberoende. Jag tänker att jag jobbar med ett relationellt ledarskap, både till min personal men också till vårdnadshavare och elever. /.../ Jag tror jättemycket på relation i mitt ledarskap, absolut [svar på hur skulle du vilja beskriva ditt ledarskap]. /.../ Jag tror mycket på förebyggande och främjande samverkan [med vårdnadshavare]. Att vi inte bara har föräldrasamtal när det händer något negativt, utan vi skall ha samsamtal för att det har gått väldigt bra. Jag pratade med en lärare nu på morgonen som skickade ett sms till en förälder igår för att hennes pojk hade ätit bra i matsalen som han inte har gjort på hela terminen. Det är rätt gött att få det där sms-et som förälder i slutet på mars, att äntligen så har han ätit bra i matsalen. Det har ju inte på något sätt med ett lärande att göra, men det har med ett mående och ett perspektiv på individen att göra. Och det betyder väldigt mycket i det relationsskapande som sker mellan vår personal och våra vårdnadshavare. Vi har två årskurser som kör regelbundna föräldramöten, utan att det har hänt någonting. Utan var fjärde var femte vecka så har man föräldramöte på olika teman. De får lyfta sina frågor, vi kan ha saker som vi vill prata om som vad som har hänt i klassen eller vad vi skall jobba med framöver eller så. Både pedagogiska saker och sociala projekt så att säga.”

(Rektor, årskurs F-6)

Rektorns uttalande vittnar om ett relationellt ledarskap som genomsyrar Ekskolan. Hen tar sig tid åt eleverna, bekräftar dem i stunden både i spontana möten och planerade möten. Även i träffar mellan rektor och personalen samt föräldrarna på skolan träder det relationella ledarskapet fram vilket framkom i samband med observationerna. Rektor ger även en bild av att lärarna har ett fokus på att ha en god relation med sina elever och deras föräldrar. Bland annat genomför lärarna ”solsamtal” vilket innebär att de hör av sig till föräldrarna när eleverna gjort framsteg som inte bara berör kunskapsutvecklingen. Lärarna beskriver att en dialog alltid kan genomföras med rektorn om behovet finns och rektorns organisering av skolan gör alla delaktiga. Utifrån ett delegerat ledarskap fördelas ansvaret och personalen blir delaktiga. Det framkommer även att lärarna har ett förtroende samt en bra relation med sina skolledare och EHT. Personalen känner ett stöd och har tillit till ledningen.

Rektorn var den sista deltagaren som intervjuades i studien, och hens avslutande ord är en bra sammanfattning på hur skolan lyckas med sina resultat.

”Någon slutsats blir väl att det är relationen som är så viktig. Både relationen lärare-elev, relationen lärare-studiehandledare, relationen lärare-EHT, relationen lärare-rektor, för att vi

skall uppmärksamma de elever som är i behov av stöd. /.../ Jag tror att ett relationsbaserat lärande är grunden för att vi ändå lyckas så pass bra som vi gör med våra barn och de resultat som vi kan leverera.”

(Rektor, årskurs F-6)

Reflektion – Relationellt ledarskap

Resultatet visar på hur ett tydligt relationellt ledarskap framträder på Ekskolan. Individerna, såväl elever som personal, är i centrum. I rektorns förhållningssätt framträder ett aktivt lyssnande och ett intresse att förstå de dilemman som lyfts. Hen tar sig tid och återkopplar om hen inte har tid i mötet här och nu. En intressant fråga att lyfta i samband med detta är hur rektorn får sin tid att räckas till? Kanske är svaret att ledarskapet på Ekskolan bottnar i en stark ledare som synes ha förmågan att delegera sitt ledarskap? I vissa avseenden kan rektorn uppfattas som en ”eldsjäl” som lyckas få sin personal delaktig och arbeta förebyggande, men hur lyckas hen med det? Vilka andra skolor har föräldramöte var femte vecka där föräldrarna lyfter aktuella frågor som är av intresse för dem? Kan en del av svaret på skolans framgång och framgången förstås utifrån ett relationellt ledarskap?

Kollegial samverkan

Ekskolan genomsyras av en kollegial samverkan och ett öppet samtalsklimat. I alla intervjuer nämndes någon kollega som utfört ett bra jobb som den intervjuade diskuterat idéer med eller på annat sätt samarbetat tillsammans med. Skolans ledning har i sin organisation gett förutsättningar för att kollegial samverkan skall kunna ske. Det sker i olika former som till exempel möten i arbetslaget, i samband med handledning och ämnesdidaktiska konferenser.

”I vårt arbetslag har vi planering tillsammans, vi har diskussioner. Det är inte alltid vi håller med varandra men vi kan diskutera. /.../ Vi har ämnesdidaktiska grupper en gång i veckan och även där är vi ju inte bara en årskurs utan flera, något som jag också tycker fungerar jättebra. /.../ Om man har problem så kan man lyfta det där [ämnesdidaktiska träffar].”

(Matematiklärare, årskurs 2)

”Alla hälsar på alla och alla ställer upp om det är någonting. Det är fantastiskt bra! /.../ Det är jättesvårt om vi inte samarbetar med varandra för vi bollar idéer och hjälps åt. Det är jättebra, det är en tillgång. /.../ Jag kan fråga vem som helst, jag får alltid hjälp känner jag [om problem uppstår].”

(Matematiklärare, årskurs 3)

”Vi är två mentorer i klassen och de timmarna som vi gör utöver de som vi är ansvariga för, då bollar vi lite själva med varandra. Var vill du ha stöttning? /.../ Det är väldigt bra när man själv kan flytta runt lite. /.../ Det [kollegiala relationer] skulle jag vilja påstå är en av de största anledningarna till att man är kvar på skolan i tio år. /.../ Vi är väldigt bra på att stötta varandra.”

(Matematiklärare, årskurs 4)

”Man pratar med sina kollegor och med dem i sitt arbetslag. Med de andra mattelärarna sitter man och diskuterar hur man skall göra och så vrider man fram och tillbaka. Sedan tar man upp när man har klasskonferens också om man har behov. /.../ Jag tycker att stämningen bland personalen är jättebra. /.../ Med tanke på den elevgruppen vi har, att det kommer in väldigt många elever med svårigheter och som inte har någon skolbakgrund, nyanlända och även social problematik, så behövs det att vi har en bra relation. Det ger liksom kraft att komma till jobbet. Att vi ändå trivs och pushar varandra och att man verkligen känner att man gör nytta på verkligt här.”

(Matematiklärare, årskurs 7)

Lärarnas uttalande kan förstås som att de uppskattar att ledningen ger tid för samarbete i olika former. Det finns ett behov av kollegial samverkan både från de lärare som arbetet länge inom yrket som från de som inte har lika mycket erfarenhet. Matematikläraren årskurs 2 som arbetat 33 år och matematikläraren i årskurs 3 som har arbetet 1,5 år, uttrycker båda en positiv bild av samverkan på skolan. Det kollegiala samarbetet kan även förstås bidra till trivselsn på skolan.

”Jag har handledning med våra elevassistenter en gång i månaden. /.../ Jag tycker att det är fantastiskt bra här. Det [kollegiala relationer] är ju också en sak som gör att man stannar så Man stödjer men utmanar också varandra och det finns ett öppet klimat som gör att man kan säga vad man tycker och föra diskussioner där alla inte behöver tycka samma länge. /.../ Vi har även reflekterande team där vi följer en mall om man skall prata om något dilemma eller så [i samband med handledningen]. Vi hjälps åt att ställa frågor till den som har ett problem och försöker hitta lösningar tillsammans.”

(Specialpedagog, årskurs F-6)

”Det är jätteviktigt att man har en bra relation, jag har bara varit här några månader, men jag känner att det är en helt fantastiskt god stämning på skolan. De har en sådan öppenhet med bekymmer, det är ingen prestige. Om man har bekymmer så kommer man till sitt arbetslag och berättar ”idag hade jag det fruktansvärt” och så kan man ta emot idéer eller tankar, man får stötta varandra.”

(Speciallärare matematik, årskurs F-6)

Utifrån vad specialpedagogen och specialläraren berättar bekräftas det som lärarna sagt. En prestigelöshet och öppenhet tolkas vara genomgående på skolan och att stötta och arbeta tillsammans. Personalen vittnar om ett förtroendefullt kollegialt samarbete som fungerar väl.

Reflektion – Kollegial samverkan

Resultatet visar på en kollegial samverkan av betydelse på hela skolan, både bland lärare och annan personal. Det är en förtroendefull samverkan som bidrar både till öppna diskussioner om undervisningen och eleverna likväl som den bidrar till trivselsn bland personalen. I tolkningen framträder en respekt för varandras kompetenser och kunnande oavsett hur mycket erfarenhet man besitter i läraryrket. Personalen visar en tillit till det kollegiala samarbetet och tar hjälp av varandra. I analysen framträder en bild av Ekskolan som vilar på en relationell grund, vilket kan förstås som ett betydelsefullt fundament. Vad är det som har skapat den här kulturen på just den här skolan? Kan andra mångkulturella skolor eller skolor generellt med olika slags utmaningar ta lärdom? För att på djupet förstå hur en skola utvecklar en liknande relationell grund krävs fördjupade longitudinella studier.

Hållbara lärare-elevrelationer

Lärarna och annan personal vittnar om att de sätter stort värde på och arbetar med att ha en fungerande relation med eleverna. I observationerna framträder tydligt hur personalen tar sig tid att lyssna på eleverna, inte bara när det gäller kunskapsrelaterade frågor, utan personalen visar även intresse för elevernas frågor om andra saker. Ett exempel var när matematikläraren i årskurs 2 arbetade laborativt med att få en förståelse för att $15=10+5$. Läraren låter varje elev i gruppen ta sin tid, hen är närvarande och har ögonkontakt med eleven som pratar. Hen visar ett lugn samtidigt som hen kan markera för de elever som behöver stöd i att följa gruppens regler som att till exempel inte prata i munnen på varandra. Liknande förhållningssätt visade matematikläraren i årskurs 3 på hens lektion. Vid uppstarten gick hen runt och lyssnade intresserat, hade ögonkontakt och var närvarande i mötet med eleven. Ibland la hen armen om en elev när den förklarade sina tankar. Ett scenario som inte är kopplat direkt till kunskap var

i årskurs 8 när matematikläraren skulle lämna en lektion och gå till en annan. Rasten emellan var inte lång, ändå tog läraren sig tid att stanna till vid elever hen passerade på vägen och frågade om hur eleverna hade det och hur de mår. Läraren hälsade på alla elever som passerade och några av eleverna kom fram och tog kontakt med läraren. En annan situation som visade på en välfungerande relation mellan lärare och elev är den avslappande stämning som förekommer i klassrummet. När matematikläraren i årskurs 7 avslutade sin lektion med en lek med utgångspunkt i olika matematiska begrepp berättade hen att vinsten är att hjälpa hen att byta däck på bilen, något som eleverna skrattar åt tillsammans med läraren. I intervjuerna framkommer det också hur lärare och annan personal ser på elevrelationer.

”Man lägger tid på att skapa relationer. Det är relationer som gör att du kan lära dem [eleverna]. /.../ Jag pratar med dem och man är ärlig. Man förklarar hela tiden varför jag gör så, vad är syftet med det jag gör [hur man skapar goda relationer].”

(Matematiklärare, årskurs 3)

”När jag får en helt ny klass då lägger jag mycket tid på att bygga relationer med eleverna. /.../ Vi kör inte de tuffaste talen, utan kanske mer relationsbyggande matte för att kunna gå vidare därifrån [hur man skapar goda relationer] /.../ När man inte fram till eleverna så kan det bli väldigt jobbigt tror jag. Och det är väl det jag tror att man måste vara beredd på. Man måste bygga väldigt hårt på relationerna.”

(Matematiklärare, årskurs 4)

Att det tar tid att bygga relationer är lärarna ovan överens om. En tydlighet och aktiviteter som till exempel ”relationsbyggande matte” som främjar relationsarbetet kan också bidra till att lyckas med det.

”Det är viktigt för en lärare att bygga relationer med eleverna, det vet vi allihop. Det är otroligt viktigt att ha en bra relation. /.../ Just det här att man [eleven] har tilliten; jag bryr mig om dig och jag vill att du skall lyckas och jag är här för att hjälpa dig, jag bryr mig. /.../ Och det blir ju ännu viktigare [att känna trygghet i skolan] när man har elever som är ensamkommande och inte har sin mamma här, man vet vad de har fått gå igenom innan. Då blir det liksom ännu viktigare att ha den här goda relationen. /.../ Jag lägger mycket kraft och energi på att bygga en god relation. Jag tror att det är viktigt att som lärare lägga ner så mycket tid det bara går på att bygga en stark relation. /.../ I undervisningen vinner man jättemycket både på gruppnivå och individnivå. Det blir lugnare i klassen om jag har den goda relationen, jag har ett annat mandat. /.../ Jag sitter med dem i korridorerna, pratar med dem väldigt mycket. Man har ju inte jättemycket tid över, men kanske någon gång med de här eleverna som har sociala bekymmer att man kanske kollar när de spelar en fotbollsmatch på fritiden eller om det är handboll, det kan vara vad som helst. Om de bjuder in mig försöker jag hitta tiden. /.../ Det är värt att göra det även om jag inte får betalt för det. Jag försöker tänka att det här är människor och barn, men först är de människor och sedan är de elever. Allt handlar inte om resultat, utan det handlar om att få dem att bli goda medborgare.”

(Matematiklärare, årskurs 7)

Även läraren som undervisar i årskurs 7 bekräftar att det tar tid att bygga relationer. Hen använder förutom raster i skolan även tid utanför sin arbetstid för att skapa goda relationer. De goda relationerna återspeglar sedan enligt läraren ett lugn och medför även respekt för läraren i klassrummet. Matematikläraren lyfter även att det finns en annan utmaning med Ekskolan elever. Ensamkommande elever med en historik som kan vara okänd gör att relationen lärare-elev blir en särskilt viktig aspekt för dessa elever. Matematikläraren i årskurs 7 ser människan i första hand och vill skapa de bästa förutsättningarna för att eleverna skall bli goda medborgare.

”Det är tufft att ha klass, det kan vara elever som tittar rätt igenom dig för att du inte har en relation. Du måste jobba jättemycket med relationen. /.../ För att över huvud taget få någon framgång så måste du ha en relation. /.../ Jag vet inte vad det beror på [att det är lätt att bygga relationer med eleverna], om det beror på att de är så artiga och trevliga eller om det beror på att de har många syskon och kanske har ett behov av att ”se mig”. Och det räcker att man gör det vid något tillfälle, så har du en god relation sedan.”

(Specialpedagog, årskurs F-6)

Specialpedagogen som arbetar på en mer generell nivå på skolan betonar även vikten av att bygga relationer till eleverna och att vara lärare som ”ser” eleven. Det mångkulturella elevunderlaget med en stor grupp nyanlända gör att personalen lägger både tid och kraft på att skapa goda relationer, vilket kan förstås som en framgångsfaktor till de resultat som Ekskolan uppvisar när hänsyn tas till bakomliggande faktorer.

Reflektion – Hållbara lärare-elevrelationer

Resultatet visar att på Ekskolan värdesätts det mänskliga mellanrummet, och det kan förstås som att mellanmänskliga värden ibland prioriteras före individers prestationer. Personalen betonar hur goda relationer är en förutsättning för att kunna lyckas med undervisningen, vilket kan tolkas som en förutsättning på en mångkulturell skola med många elever i behov av stöd. Flera lärare talar också om att skolan förutom sitt uppdrag att bidra till att eleverna får kunskaper också skall bidra till att eleverna skall bli goda medborgare. En intressant fråga i samband med detta är hur rektor och personal gemensamt utvecklat ett relationellt förhållningssätt som strävar efter att utveckla respektfulla och tillitsfulla relationer?

Sammanfattning resultat: Välfungerande relationer

Resultatet visar på en rektor som framträder med ett *relationellt ledarskap*, personal som arbetar utifrån *kollegial samverkan* och som samtidigt betonar vikten av att utveckla *hållbara lärare-elevrelationen*. Rektorns syn på hur hen organiserar verksamheten på skolan bottnar i ett relationellt ledarskap, vilket också personalen bekräftar i sina svar i intervjuerna. Hen har i sin organisation lyckats skapa förutsättningar för att personalen skall kunna bedriva kollegial samverkan, något som framkommer som en del av flera välfungerande relationer på skolan. Välfungerande relationer är något som personalen uttrycker styrker deras arbetsroll men också bidrar till trivseln på skolan. Personalen sätter ett värde på att skapa välfungerande relationer med eleverna. Ett sådant synsätt kan ses som en del av ett relationellt förhållningssätt och en framgångsfaktor på den mångkulturella skolan. När lärarna bygger en relation till eleverna tar det tid och vissa lärare använder även tid utöver sin arbetstid för att skapa dessa enligt dem värdefulla relationerna med sina elever. Lärarna vittnar om att utan en hållbar relation tycks undervisningen inte fungera så bra som när det finns en tillitsfull lärare-elevrelation. Således visar skolans personal ett intresse för eleven som en människa i första hand och inte bara som elev.

7 Diskussion

”Jag tänker att vi har särskilt svåra förutsättningar.”

”Vi ligger i ett segregerat område.”

”Vi har elever här som talar olika språk, de har olika religioner eller olika bakgrund.”

”Vi har en stor samhällsutmaning.”

(Rektor, årskurs F-6)

Dessa meningar beskriver kortfattat den mångkulturella skola som varit utgångspunkt i den här studien och som lyckats med oförväntat bra resultat. Genom att rikta strålkastarljuset mot organisering och samverkan kring elever i behov av stöd i matematik framträder ett resultat som visar på möjliga orsaker till dessa framgångar samtidigt som vissa förbättringsaspekter blir synliga. Studiens resultat påvisar att skolans organisation strävar mot en likvärdig skola, då personalen anpassar undervisningen till elevers olika bakgrund och förutsättningar (SFS 2010:800) samt att undervisningen ”behovsanpassas till elevernas olika sociala hemförhållanden och andra förhållanden som skriftande språkkunskaper” (Skolverket, 2012, s. 12).

Men är resultaten oförväntade? Ja, enligt de förutsättningar som skolan har, framträder i vissa nationella mätningar att de lyckas oförväntat bra. I den aktuella skolan är 29 procent av eleverna i årskurs 9 behöriga till gymnasiet, vilket kan tolkas som att skolan är en lågpresterande skola. Något som framkommer i tidigare forskning är att lärares förväntningar på elever i lågpresterande skolor är låga och vice versa (Aspelin & Persson, 2011). Men resultatet visar att skolans lärare har höga förväntningar på sina elever, något som kan ses som en av flera framgångsfaktorer som kan förklara att skolan lyckas oförväntat bra (jfr. Hattie, 2014). Titeln på den här studien är därför, hur lyckas en skola med (*o*)förväntat bra resultat, då resultatet visar på att lärarna förväntar sig att eleverna skall lyckas.

Om en skola anses vara framgångsrik baseras den utvärderingen vanligtvis på vilket meritvärde som skolan har (Lundström, 2017; Ahlberg, 2013; Aspelin & Person, 2011; Biesta, 2011). Det är förvisso en viktig del då meritvärden rangordnar elever för nästa utbildningsnivå. Förutom att elever skall utveckla kunskaper och förmågor finns det även andra syften med utbildningen. Allsidig personlig utveckling, medborgarskap samt social inkludering (Lundström, 2017) är några av de faktorer som bör tas i beaktning för att en skola skall ha en god utbildning. I dagens mätkultur (Biesta, 2011) är det viktigt att lyfta fram miljöer som fungerar väl ”för att identifiera faktorer som leder till framgång” (Persson & Persson, 2012). Skolan som ingår i studien kan beskrivas ha en sådan miljö, då de visat på oförväntat bra resultat och samtidigt framgår det i resultatet att andra värden än endast meritvärden värdesätts. Relationella värden bör belysas för att förstå dynamiken och komplexitet mellan lärare och elever när de samverkar (Ljungblad, 2019) och några relationella värden som framkommit i resultatet kommer också att diskuteras i det här kapitlet.

”Betyg är jätteviktigt. Men att få dem att bli människor är snäppet viktigare skulle jag vilja säga.”

Matematiklärare, årskurs 7

Studien tar sin utgångspunkt i ett relationellt pedagogiskt perspektiv, PeRL (Ljungblad, 2019, 2018) och söker bidra med hur relationella aspekter framträder i läraryrket. Fokus riktas mot att utforska hur en mångkulturell skola skapar möjligheter för elever i behov av stöd i matematik samt vilka framgångsfaktorer som kan stödja en inkluderande

matematikundervisning. Med hjälp av sju klassrumsobservationer och elva intervjuer av matematiklärare, speciallärare i matematik, specialpedagog, socialpedagog, studiehandledare och rektor på Ekskolan visar resultat på hur matematikundervisningen organiseras, hur personalen samverkar och hur lärarnas relationsarbete framträder.

7.1 Resultatdiskussion

I det här avsnittet kommer tre delar att diskuteras; *Generella framgångsfaktorer*, *Samverkans relationella dimension för elevernas framgång* och *Möta mångfald i matematikundervisningen*.

Generella framgångsfaktorer

På frågan ”Hur lyckas en skola med ett (o)förväntat bra resultat?” skulle svaret utifrån resultatet i den här studien i kort version vara; det krävs en målmedveten skolledare (Hattie, 2014) tillsammans med ett välfungerande EHT (Ahlberg, 2013) som har en genomtänkt organisation för att fånga upp elever i behov av stöd, samt personal som har förmågan att samarbeta (Jarl, Blossing & Andersson, 2017; Shannon & Bylsma, 2007) och kan möta den mångfald som finns bland eleverna *tillsammans* med en relationell syn på undervisning (Ljungblad, 2019, 2018; Aspelin & Johansson, 2017; Bingham & Sidorkin, 2004) och välfungerande relationer i organisationen. Tidigare forskning visar på vikten av fungerande relationer mellan lärare-elever men också relationer personal emellan samt skolpersonal och vårdnadshavare (Hattie, 2014; Mitchell, 2015). Samtidigt är det betydelsefullt att utforska hur dessa mellanmänskliga relationer framträder i praktiken. Nedan presenteras några av de framgångsfaktorer som resultatet frambringat, vilket bidrar till en ökad kunskap kring vilka framgångsfaktorer som kan stödja en inkluderande matematikundervisning på en mångkulturell skola.

En konklusion som framträder i resultatet är *kombinationen* av att Ekskolan har ett *årshjul* av matematikundervisningen där lärarna genomför flera kartläggningar och analyser, samt att lärarna dessutom har *egna rutiner* utöver vad som framkommer i årshjulet, vilket leder till att elever som är i behov av stöd upptäcks tidigt. Att *tidigt upptäcka* elever i behov av stöd är en enligt Mitchell (2015) en framgångsfaktor och detta kan följaktligen förstås som en betydelsefull framgångsfaktor på en mångkulturell skola. Ekskolan har i sin organisation ett tydligt och gemensamt fokus och genomför enligt årshjulet regelbundna analyser och utvärderingar, vilket också tidigare forskning visat är framgångsrikt (Shannon & Bylsma, 2007). Samtidigt uppvisar Ekskolan en tydlig *inkluderande strävan* efter att möta elever i behov av stöd och se eleverna som unika personer utifrån den mångfald som finns representerad på skolan (Ljungblad, 2019).

Att organisera en mångkulturell flerspråkig skola där elever befinner sig i matematiksvårigheter av olika slag beskrivs som en utmaning på Ekskolan. Det kräver en organisation som kan tillgodose elevernas rättigheter och deras språkliga behov. Samtidigt behöver organisationen ha rutiner för att upptäcka vilka elever som är i behov av stöd i matematik. På Ekskolan är förutsättningarna olika beroende på vilket stadie du som elev tillhör. Finns det en speciallärare och specialpedagog underlättar det för elever i behov av stöd (Ahlberg, 2013), finns det inte måste läraren på egen hand finna lösningar. När den här studien genomfördes fanns inte *specialpedagogisk kompetens* tillgänglig för alla stadier. Ur ett likvärdighetsperspektiv är det viktigt att även eleverna som går i årskurs 7–9 får tillgång till specialpedagogisk kompetens, vilket också matematiklärarna för de äldre eleverna i studien påvisar att de saknar. Konsekvenserna av avsaknad speciallärare i matematik kan leda

till att högstadiееlever som är i behov av särskilt stöd inte får det stöd de behöver, vilket i sin tur kan leda till att de inte når de kunskapskrav som krävs för ett betyg i årskurs 9. Tillgång till specialpedagogisk kompetens genom hela grundskolan kan således tolkas som en generell framgångsfaktor. Tillsammans med det täta samarbete som all personal på skolan har med varandra får EHT möjlighet att snabbt se till att elever, främst elever i årskurs F–6, kan få stöd och på så vis inkluderas i matematikundervisningen. Innehållet i matematiken görs tillgänglig för eleverna (Roos, 2019) genom att eleverna får förutsättningar och stöd av den specialpedagogiska kompetensen, men också tack vare att lärarna kan anpassa och göra undervisningen tillgänglig för alla elever. Organisatoriskt sett finns möjligheten att vara flera vuxna på matematiklektionerna, vilket är en samverkan bland personalen som tolkas som en framgångsfaktor som gynnar elevernas förutsättningar till att få individriktat stöd och en inkluderande undervisning. Den *kollegiala samverkan* som finns på Ekskolan är väl fungerande och bidrar till såväl lärarnas utveckling av undervisningen samt trivseln bland personalen. Det här kan kopplas till vad Langelotz (2014) skriver om att kollegial kompetensutveckling är något som bidrar till både lärarens individuella utveckling och till skol- och verksamhetsutveckling. I det tuffa arbetsklimatet, som rektorn för årskurs F–6 uttrycker sig, ses den kollegiala samverkan som ett måste för att skapa möjligheter för elever i behov av stöd.

Samverkans relationella dimension för elevernas framgång

I studien framkommer det att Ekskolans personal lägger stor vikt vid välfungerande *lärare-elevrelationer*. Något som även Mitchell (2015) visar på som en faktor för att få en väl fungerande klassrumsmiljö. Förtroendefulla och tillitsfulla lärare-elevrelationer kan förstås som en framgångsfaktor i den här studien för gott resultat i elevens utbildning, vilket även tidigare forskning visat (Aspelin, 2018; Ljungblad, 2016; Frelin, 2010; Hattie, 2014). Lärarnas relationsarbete träder tydligt fram som en framgångsfaktor för att lyckas med en inkluderande matematikundervisning. Med tillitsfulla relationer mellan lärare och elever utvecklas också arbetsron enligt Ljungblad (2016), något som visar sig under de klassrumsobservationer som genomförts i studien. Eleverna blir sedda som de unika människor de är av lärare och övrig personal. Lärarna på Ekskolan vittnar om att tillitsfulla lärare-elevrelationer av särskilt stor vikt då det finns elever som lever i sårbara livssituationer. Det kan till exempel handla om elever som är ensamkommande och inte har med sina föräldrar.

*”Man lägger tid på att skapa relationer. Det är relationer som gör att du kan lära dem [eleverna].”
Matematiklärare, årskurs 3*

Det framträder i lärarnas relationsarbete att de utvecklat en relationell förmåga att lyssna in eleverna utan att värdera, vilket kan förstås som en betydelsefull *relationell grund* i mötet mellan vuxna och barn (Aspelin & Johansson, 2017; Ljungblad, 2016; Bingham & Sidorkin, 2004). Ett exempel på detta är när läraren i årskurs 7 i mötet med några sena eleverna visar på kommunikativ kompetens (Aspelin, 2018) genom att prata respektfullt till eleverna. Läraren möter eleven utan att vara dömande (Lilja, 2013). Väl inne i klassrummet strävar läraren efter att förstå *vem* eleverna är i det pedagogiska mötet (von Wright, 2000) samtidigt som läraren visar att hen tror på elevernas förmåga och ger eleverna möjligheter att lyckas (Lilja, 2013; Ljungblad, 2016). Samtalen innehåller också skatt och skämt som i avslutningen på lektionen när ett pris utlovas i samband med en lek, att få byta däck på lärarens bil, och läraren och eleverna skrattar tillsammans åt priset. Detta visar på att läraren har utvecklat en förtroende i relationen och visar även på ett sinne för humor (Frelin, 2010; Ljungblad, 2016). Sammantaget visar resultatet att lärare på Ekskolan hanterar alla delar i Ljungblads (2019)

relationell-didaktiska stjärna¹⁰. De didaktiska frågorna *varför*, *vad* och *hur* märks tydligt att läraren utgått ifrån i sin lektionsplanering, samtidigt som de relationella frågorna *varför*, *var*, *när* och *hur* framträder i interaktionen mellan lärare och elever. Läraren visar på att hen med sin takt och hållning strävar efter att skapa ”tillgänglighet till ämnesinnehållet” (Ljungblad, 2018, s.150) för sina elever. Resultatet visar att skolan vilar på en relationell grund som följaktligen synes vara en betydelsefull relationell framgångsfaktor. Det i sin tur leder till en ökad möjlighet för eleverna att kunna delta i matematikundervisningen utifrån sina unika förutsättningar.

Det är inte bara undervisande matematiklärare som upptäcker elever i behov av stöd. Det finns en samverkan tillsammans på skolan där även annan personal kring eleven är aktiva. Till exempel kan socialpedagog och studiehandledare signalera om någon elev skulle kunna vara i behov av stöd, vilket kan ses som ett extra skyddsnet. Det finns alltså fler sätt än planerade screeningar och kartläggningar i organisationen som gör att elever i behov av stöd i matematik upptäcks. Olika yrkesprofessioner samverkar och kan signalera till EHT om de uppfattar att det finns en problematik kring en elev att lyfta fram. Resultatet visar att personalen lyssnar aktivt till varandra, visar respekt och ser ut att lita till varandras reflektioner om eleven. Här framträder följaktligen en *förtroendefull atmosfär* i de vuxnas samverkan på Ekskolan, vilket kan ses som en ytterligare framgångsfaktor på skolan.

Atmosfären bidrar inte bara till att elever i behov av stöd upptäcks. Den bidrar även till trivseln på skolan och påstås vara en av de största anledningarna till att man som lärare stannar kvar och arbetar på skolan. På Ekskolan finns dessutom en *flexibilitet* och ett *frirum* i organisationen. Olika gruppkonstellationer både vad gäller eleverna i undervisningen, men också hur personalen fördelar sig, kan variera från lektion till lektion på de olika stadierna. Även studiehandledarna årskurs 7–9 instämmer i att de har en stor frihet i att själva planera sitt schema. Denna flexibilitet bidrar till att det skapas möjligheter för elever att kunna delta i en inkluderande undervisningen.

Möta mångfald i matematikundervisningen

Kunskapsmässigt har Ekskolan, som finns i en segregerad stadsdel där många olika språk talas, en större utmaning än många andra skolor. En utmaning som är ständigt återkommande är hur man tar emot nyanlända. Elever som kommer helt nya till Sverige och inte har någon skolvana med sig när de skall börja årskurs 8, det är en svår uppgift utöver det vanliga. Skolan har en organisation som vilar på en samsyn och målmedvetenhet om att personalen skall göra vad de kan för att ge eleverna bästa möjliga förutsättningar. Det finns en tydlig vision som personalen också arbetar utifrån; att både stödja eleven att utvecklas kunskapsmässigt, men också som människa i det svenska samhället.

”Jag försöker tänka att det här är människor och barn, men först är de människor och sedan är de elever. Allt handlar inte om resultat, utan det handlar om att få dem att bli goda medborgare.”
Matematiklärare, årskurs 7

Att skolan lyckas möta den mångfald som framkommer i matematikundervisningen kan säkerligen bero på fler aspekter än vad som framträder i den här studien. Men att skolan lyckas så väl kopplar jag bland annat till de inkluderande byggstenar som Rubin (2019) lyfter fram i sin studie. Utöver de inkluderingsdidaktiska byggstenar som Rubin presenterar; att lärare möjliggör elevers deltagande och stöd, lärare reflekterar över elevers (för)förståelse,

¹⁰ Se figur 2, s. 11 i den här studien.

socialt samspel och relationer samt lärare planerar för elevers mångfald och blivande självständighet, tänker jag att det finns fler varianter som framträder på skolan. Jag presenterar nedan fem inkluderande byggstenar, inspirerad av Rubin, som visar på att Ekskolan lyckas möta den mångfald som framträder i matematikundervisningen; *planera för och möta mångfald, årshjul med F-9 perspektiv, informella och formella möten, studiehandledarnas roll och relationellt ledarskap.*

Planera för och möta mångfald

Att planera för och möta mångfald är ett förhållningssätt personalen har på Ekskolan. Ett tydligt exempel framkom vid klassrumsobservationen i årskurs 2 och jag väljer därför att fokusera lite extra på den lärarens sätt att organisera sin undervisning. Alla elever arbetade inom ett och samma område, antalsuppfattning, utifrån sin förmåga. Någon elev satt med en elevassistent och arbetade, några elever var i ett grupperum och sorterade talen 1–100, en grupp elever arbetade självständigt i en matematikbok och några elever deltog i en gruppundervisning med upptäckande dialog kring ämnesinnehållet med läraren. Läraren gjorde det möjligt för alla elever att delta i matematikundervisningen (Roos, 2019) och vara både socialt och didaktiskt inkluderade (Asp- Onsjö, 2006). Klassrumsmiljön var trygg, positiv och motiverande (Mitchell, 2015) och det framgick tydligt att läraren hade planerat och hade förmågan att möta mångfalden i årskurs 2. I slutet av lektionen blev det också väl synligt att läraren planerade för att eleverna på sikt skall bli självständiga (Rubin, 2019) när hon ställde frågan ”Vad vill du träna mer på nästa gång?”. Läraren i årskurs 2 lyckas med det som Roos (2019) betonar för att en inkluderande matematikundervisning skall vara möjlig ”en mångfald av elever kräver en mångfald i matematikundervisningen” (s. 150). Även de andra undervisande lärarna har ett förhållningssätt att planera för och möta mångfald. Ett exempel är ”klasslistepincipen” som både matematikläraren i årskurs 7 och studiehandledaren i somaliska årskurs 7–9 nämner i samband med att matematiklektioner planeras. För att kunna möta mångfalden är det läraren och ingen annan som måste reflektera kring vilka elever som hen har och hur man som lärare skall organisera sin undervisning för att kunna möta alla elever.

Årshjul med F-9 perspektiv

Personalen på Ekskolan har en samstämmighet kring arbetsprocessen. Det finns en organisation med inplanerade och formella möten¹¹ för att lyfta och diskutera matematikundervisningen på skolan samt diskutera elever i behov av stöd. Skolan arbetar således med ett tydligt och gemensamt fokus (Shannon & Bylsma, 2007). Vikten av att upptäcka elever i behov av stöd tidigt (Mitchell, 2015) har skolan som intention och det sker genom att personalen följer uppföljningsplan¹² som finns för eleverna i årskurs F- 6 med olika screeningar och uppföljningar. Här skulle det vara önskvärt att det även fanns en liknande plan för årskurs 7–9, vilket inte finns på skolan idag. Avsaknaden av en uppföljningsplan för de äldre eleverna på skolan skulle kunna vara en förklaring till varför skolresultaten inte är så höga. En annan förklaring är naturligtvis att om man som elev kommer till en svensk skola i årskurs 8 rimligtvis inte har samma möjlighet att klara av att ta till sig den mängd av kunskap som förväntas för att nå kunskapskraven jämfört med en elev som har gått nio år i svensk grundskola.

Det finns en formell överlämning mellan årskurs 6 och årskurs 7 där mottagande lärare får information om vilka elever som inte har betyg, men det förs inte över någon djupare kunskap om *varför* eleven inte har betyg. Elever i specifika matematiksvårigheter upptäcks exempelvis

¹¹ Se figur 5, s. 34 i den här studien.

¹² Se figur 4, s. 32 i den här studien.

inte direkt i denna överlämning för att de skall kunna få det stöd som de har rätt till under årskurs 7–9. De grupperas ihop med elever som inte fått betyg av olika anledningar, men de kanske är i behov av helt annat stöd än generella anpassningar. Skulle andra former av överlämningar kunna hjälpa denna elevgrupp? Om läraren vet vilka behov eleven har, inte bara att den har behov, finns det förutsättningar att eleven får det stöd den behöver för att ta till sig undervisningen. Lärarna i årskurs 7–9 gör egna informella screeningar, men det finns ingen uttalad uppföljningsplan. Det betyder i sin tur att om en lärare på högstadiet byts ut, tappas informationen bort och det slår särskilt hårt mot elever som är i behov av stöd. Eleven måste således förlita sig till att läraren gör egna informella screeningar. Här finns således en förbättringspotential nämligen att utveckla en uppföljningsplan för nya elever på skolan så att elever i behov av stöd upptäcks tidigt och erhåller det stöd som de behöver. Således är en inkluderande byggsten (jfr. Rubin, 2019) för elever i matematiksvårigheter är att det finns ett årshjul med ett F-9 perspektiv på en skola. I årshjulet bör det finnas en tydlig beskrivning av när, vad, hur och vem och vilken åtgärd eller insats som skall genomföras. Då uppmärksammas *alla elever*, även nyanlända samt elever som kommer nya till skolan, och årshjulet bör således innefatta alla elever. Det i sin tur kan leda till att fler elever erhåller det stöd de behöver och på sikt kunna nå kunskapskraven.

Informella och formella möten

Det finns en *professionell samverkan* på Ekskolan och olika yrkesprofessioner har tillgång till samma information och de delger varandra ny information både i formella och informella möten löpande under året. Vid dessa möten lyssnar personalen aktivt till varandra, visar respekt och ser ut att lita till varandras reflektioner om eleverna. Man stödjer men utmanar också varandra i dialogen under mötena, det är ett öppet och prestigelöst klimat på skolan. Kombinationen av att formella och informella möten sker fortlöpande av personalen, gör att elever i behov av stöd kan upptäckas tidigt. Det leder i sin tur till att också innehållet i matematikundervisningen kan anpassas och göras tillgänglig till eleven, så att eleven ges förutsättningar att vara delaktig utifrån sin nivå (Roos, 2019). Att även lyfta den informationen som framkommer i informella möten i samband med nästa formella möte kanske gör att det dokumenteras och fler får tillgång till den nya informationen. En inkluderande byggsten för elever i matematiksvårigheter utgörs således av ett årshjul med tydlig beskrivning av när, vad, hur och vem och vilken åtgärd eller insats som skall genomföras *i kombination* med formella och informella dialoger.

Studiehandledarnas roll

Ekskolan har studiehandledare som visar att de tar ett genuint ansvar för sina elever. De genomför ett relationsarbete med eleverna och samverkar med lärarna och annan personal. Studiehandledarnas arbete kan tolkas ha en avgörande roll för hur eleverna ges möjlighet att lyckas i skolan, men också att bli en del av det svenska samhället. Studiehandledarnas roll blir som en brygga mellan skolan och föräldrarna, något som kan jämföras med den forskning som Hattie (2014) lyfter fram angående föräldraengagemang. Studiehandledarna kan dels förklara hur den svenska skolan fungerar och dels hur det svenska samhället fungerar både för eleverna och föräldrarna, vilket gör att de verkar som en inkluderande länk mellan eleverna- skolan- samhället. Resultatet synliggör hur studiehandledarnas anställning på skolan ger dem möjlighet att vara en del i organisationen och på så sätt aktivt bidrar till att uppmärksamma elever i behov av stöd.

”Jag är här speciellt för de nyanländas rättigheter, det är hela mitt uppdrag. /.../ Vi hjälper dem [eleverna] att bli en del av samhället. Vi har hjälpt dem så många gånger utan att de [eleverna] har bett dig.”

Studiehandledare, somaliska, årskurs 7–9

Relationellt ledarskap

Det *relationella ledarskapet* genomsyrar organisationen på Ekskolan. Rektorn har även förmågan att delegera sitt ledarskap (Gregory, 2006) och får sin personal att känna sig delaktiga i utvecklingen av skolan. Hen visar en tilltro till sin personal, och vise versa, och ger dem stor frihet i att utöva sina uppdrag och använda varandras kompetenser. Det finns tydliga ramar för hur elever i matematiksvårigheter skall fångas upp och en tydlig agenda för olika möten mellan olika professioner där diskussioner förs kring vad som kan vara bäst för eleven. Rektorn är en målmedveten skolledare, vilket Hattie (2014) lyfter fram som betydelsefullt för en framgångsrik skola. Samtidigt genomsyras rektors ledarskap av relationella värden. Jag har under den här studien fått ta del av hur rektorn och personalen på en mångkulturell skola med alla dess utmaningar arbetar och organiserar, med deras kollegiala samverkan och strävan efter en stödande inkluderande matematikundervisning.

Denna studie visar således på vikten av hållbara och tillitsfulla relationer mellan vuxna och elever i skolpraktiken. Med stabila mellanmänskliga relationer kan man tillsammans nå (o)förväntat bra resultat med alla elever, även elever som är i behov av stöd.

7.2 Förslag till fortsatt forskning

Behovet av utbildning i relationskompetens på lärarutbildningen är något som Aspelin (2018) lyfter. Biesta (2012) diskuterar också vad lärarutbildningen bör fokusera på men är kritisk mot begreppet kompetens som enligt honom kan göra att man tappar vissa värden. En lärare skall självklart vara kompetent att göra saker, men kan läraren inte välja rätt tillfälle för rätt kompetens blir det problematiskt enligt honom. Snarare är det omdömesförmåga som kännetecknar en duktig lärare understryker Biesta (2012). Han anser att nyckelfrågan för lärarutbildningen inte bör fokusera på hur man skall utveckla olika kompetenser, utan istället fokusera på en omdömesförmåga som innebär att veta när olika kompetenser skall användas. Biesta (2012) och Ljungblad (2019, 2018, 2016) är båda kritiska till begreppet relationskompetens som tenderar att tappa vissa relationella värden så som en god omdömesförmåga. Det ligger till grund för att Ljungblad utvecklat begreppet relationellt lärarskap som inkluderar hur lärare relaterar till sina elever och utvecklar tillitsfulla lärare-elevrelationer. Här skulle mer forskning behövas för att kunna förtydliga vad och hur relationellt lärarskap är på en mångkulturell skola med stora utmaningar. En del lärarstudenter och verksamma lärare har en "tyst" förmåga att lyckas med ett relationellt lärarskap, men om det finns kunskap som kan synliggöras och spridas kan fler lärare ta del av nytt kunnande om läraryrkets relationella dimension, vilket på sikt stödjer fler elever att klara sin skolgång.

Att genomföra en studie på lärarutbildningen för att undersöka om studenters kunskap om hur man som lärare kan utveckla sin omdömesförmåga skulle vara av intresse. Det skulle på sikt kunna leda till införande av kurser på lärarutbildningen om hur man skapar tillitsfulla lärare-elevrelationer och hur man utvecklar sitt *relationellt lärarskap*. Som Ljungblad och Biesta skriver, mer kunskap inom det här området behövs på lärarhögskolan.

En annan aspekt som väckt ett intresse är att få ta del av elevernas röst och perspektiv, något den här studien inte innefattar. Vad anser eleverna skapar möjligheter för att de skall lyckas med sin matematikutveckling? Vilka idéer har de om hur skolan skulle kunna organisera för framgång? *Vad* är det lärarna gör på den mångkulturella skolan när de bygger bra relationer med eleverna? *Vad* är det som studiehandedarna gör för att lyckas bygga de förtroendefulla relationerna med eleverna? Svaren skulle bidra med kunskap inom relationellt lärarskap, kunskap som all personal inom skolans värld behöver.

Referenslista

- Aastrup Rømer, T. (2017). Kritik af John Hatties teori om visible learning. A Critique of Visible Learning. *Nordic Studies in Education*, Vol. 37, 1–2017, pp. 19–35. ISSN 1891–5914. DOI: 10.18261/issn.1891-5949-2017-01-03
- Ahlberg, A. (2013). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik- att bygga broar*. Stockholm: Liber.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion* (s. 11–27). London: Routledge.
- Asp-Onsjö, L. (2006). *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 248) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Aspelin, J. (2018). *Lärares relationskompetens. Vad är det? Hur kan den utvecklas?* Stockholm: Liber AB.
- Aspelin, J., & Johansson, L. (2017). Relationell pedagogik - ingång till ett fält. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 22 (3–4), 159-165.
- Aspelin, J., & Persson, S. (2011). *Om relationell pedagogik*. Malmö: Gleerups.
- Berhanu, G. (2011). Inclusive Education in Sweden: Responses, Challenges and Prospects, *International Journal of Inclusive Education*, Vol 26, No: 2, 2011. Hämtad 2019-04-29 från <https://eric.ed.gov/?id=EJ937181>
- Biesta, G. (2006). *Bortom lärandet. Demokratisk utbildning för en mänsklig framtid*. Lund: Studentlitteratur.
- Biesta, G. (2011). *God utbildning i mätningens tidevarv*. Stockholm: Liber.
- Biesta, G. (2012). The future of teacher education: Evidence, competence or wisdom? *Research on Steiner Education*, 3 (1), 8–21.
- Bingham, C., & Sidorkin, A. (red.) (2004). *No Education Without Relation*. New York, NY: Peter Lang
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Dahlstedt, M., & Fejes, A. (red.). (2018). *Skolan, marknaden och framtiden*. Lund: Studentlitteratur AB
- Engström, A., & Magne, O. (2006). *Medelsta-matematik 3 Eleverna räknar*. Örebro: Pedagogiska institutionen, Örebro universitet.
- Fangen, K. (2005). *Deltagande observation*. Stockholm:Liber

- Frelin, A. (2010). *Teachers' Relational Practices and Professionality*. (Doctoral Thesis). Institutionen för didaktik. Uppsala: Uppsala universitet.
- Giota, J., Bergh, D., & Emanuelsson, I. (2019). Changes in individualized teaching practices in municipal and independent schools 2003, 2008 and 2014 - student achievement, family background and school choice in Sweden, *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, DOI: [10.1080/20020317.2019.1586513](https://doi.org/10.1080/20020317.2019.1586513)
- Gregory, W. D. B. (2006). *An examination of the process of implementing successful inclusion programs in schools*. Unpublished doctoral dissertation, Fordham University, New York.
- Hattie, J. (2014). Synligt lärande: en syntes av mer än 800 metaanalyser om vad som påverkar elevers skolresultat. (1. Utg) Stockholm: Natur & Kultur.
- Hattie, J., Fisher, D., & Frey, N. (2017). *Framgångsrik undervisning i matematik: en praktisk handbok*. (Första utgåvan). Stockholm: Natur & kultur.
- Jarl, M., Blossing, U., & Andersson, K. (2017). *Att organisera för skolframgång. Strategie för en likvärdig skola*. Stockholm: Natur Kultur Akademisk.
- Jensen, T., & Sandström, J. (2016). *Fallstudier*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (3. [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Langelotz, L. (2014). *Vad gör en skicklig lärare? En studie om kollegial handledning som utvecklingspraktik*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis
- Lilja, A. (2013). *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev*. (Doctoral Thesis, Gothenburg Studies in Educational Sciences, 338). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Ljungblad, A.- L. (2016). *Takt och hållning: En relationell studie om det oberäkneliga i matematikundervisningen*. (Doctoral Thesis, Gothenburg Studies in Educational Sciences, 381). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Ljungblad, A.- L. (2018). *Relationellt ledarskap- och pedagogiska möten*. Lund: Studentlitteratur.
- Ljungblad, A.- L. (2019). Pedagogical Relational Teachership (PeRT) – a multi-relational perspective, *International Journal of Inclusive Education*, DOI:10.1080/13603116.2019.158128. Hämtad 2019-03-03 från <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2019.1581280>
- Ljungblad, A.-L., & Lennerstad, H. (2011). *Matematik och respekt. Matematikens mångfald och lyssnandets konst*. Stockholm: Liber.
- Lundström, U. (2017). Att mäta det vi värderar eller värdera det vi kan mäta? Resultatindikationer som grund för skolval. *Utbildning och Demokrati*, 26(1): 43–66

- Lövlie, L. (2007). Takt, humanitet och demokrati, (77–103). I: Y: Boman, C. Ljunggren & M. von Wright (Red.), *Erfarenheter av pragmatism*. Lund: Studentlitteratur.
- Magnússon, G. (2019). Inclusive education and school choice lessons from Sweden, *European Journal of Special Needs Education*, DOI:10.1080/08856257.2019.1603601 Hämtad 2019-04-29 från [https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08856257.2019.1603601?utm_source=TrendMD&utm_medium=cpc&utm_campaign=Euro Jour of Spec Needs Edu](https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08856257.2019.1603601?utm_source=TrendMD&utm_medium=cpc&utm_campaign=Euro%20Jour%20of%20Spec%20Needs%20Edu) TrendMD 0
- McIntosh, A. (2008). *Förstå och använda tal - en handbok*. Göteborg: Nationellt centrum för matematikutbildning, NCM.
- Mead, G.H. (1976). *Medvetandet, jaget och samhället, från socialbehavioristisk ståndpunkt*. Lund: Argos.
- Merriam, S.B. (1994). *Fallstudier som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Mitchell, D. (2015). *Inkludering i skolan: undervisningsstrategier som fungerar*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Murray, C., & Pianta, R.C. (2007). The Importance of Teacher-Student Relationships for Adolescents with High Incidence Disabilities, *Theory into Practice*, 46(2), 105–112, DOI: 10.1080/00405840701232943
- Nilholm, C. (2013, november). "Det är dags att kritiskt granska John Hattie". *Pedagogiska magasinet*, 4. Hämtad 2019-05-01 från <https://pedagogiskamagasinet.se/det-ar-dags-att-kritiskt-granska-john-hattie/>
- Nilholm, C. (2017, 6 februari). David Mitchells bok "Inkludering i skolan - undervisningsstrategier som fungerar" [Blogginlägg]. Hämtad 2019-04-29 från <https://mp.uu.se/web/claes-nilholms-blogg/start-/blogs/ger-david-mitchells-bok-inkludering-i-skolan-undervisningsstrategier-som-fungerar-en-vetenskaplig-grund-for-larares-arbete-med-elever-i-behov-av-s>
- Nordenbo, S.E., Sögaard Larsen, M., Tiftikci, N., Wendt, R.E., & Östergård, S. (2008). *Teacher competencies and pupil achievement in pre-school and school. A systematic review carried out for The Ministry of Education and Research, Oslo*. Köpenhamn: School of Education, University of Aarhus.
- Persson, B., & Persson, E. (2012). *Inkludering och måluppfyllelse-att nå framgång med alla elever*. Stockholm: Liber AB.
- Pourkarim, L. (2013). *Goliat*. Hämtad 2019-02-21 från <https://www.google.com/search?q=laleh+goliat&oq=lahle+&aqs=chrome.4.69i57j0l5.6148j1j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>
- Quvang, C., & Willumsen, J. (2009). "Magleblikundersøgelsen" – Innovative modeller foreksperter i nye faglige, inklusionsfremmende samarbejdsformer i skolen. Esbjerg:

Nationalt Videntcenter for Inklusion og Eksklusion (NVIE). Hämtad 2019-03-07 från <https://www.ucsyd.dk/files/inline-files/NVIE-Magleblikundersoegelsen-Halsnaes.pdf>

- Roos, H. (2019). *The meaning(s) of inclusion in mathematics in student talk: inclusion as a topic when students talk about learning and teaching in mathematics*. Diss. (sammanfattning) Växjö: Linnéuniversitetet, 2019. Växjö.
- Rubin, M. (2019). *Språkliga redskap- språklig beredskap. En praktknära studie om elevers ämnesspråkliga deltagande i ljuset av inkluderande undervisning*. Malmö: Holmbergs.
- Secher Schmidt, M-C. (2013). Klasseledelse i matematik. Hvad ved vi egentlig? Et systematisk review om matematiklæreres bidrag til et inkluderende læringsfællesskab på skolens begynder- og mellemtrin. MONA 2013, (2).
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Shannon, G.S., & Bylsma, P. (2007). *The Nine Characteristics of High-Performing Schools: A research-based resource for schools and districts to assist with improving student learning*. (2nd Ed.). Olympia, WA: OSPI. Hämtad 2019-03-10 <http://www.k12.wa.us/research/pubdocs/NineCharacteristics.pdf>
- Silverman, D. (2011). *Qualitative research. 3rd Edition*. London: SAGE Publications.
- Skolverket. (2012). *Likvärdig utbildning i svensk grundskola? En kvantitativ analys av likvärdighet över tid*. Stockholm: Elanders Sverige AB.
- Skolverket. (2018a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Hämtad 2019-02-22 från <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr11-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet>
- Skolverket. (2018b). *Kartläggning av nyanlända elevers kunskaper*. Hämtad 2019-07-09 från <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/bedomning-i-grundskolan/bedomning-av-nyanlanda-elevers-kunskaper-i-grundskolan/kartlaggningsmaterial-for-nyanlanda-elever-i-grundskolan>
- Skolverket. (2019a). *Hitta matematiken- stöd för kartläggning i förskoleklass*. Hämtad 2019-07-09 från <https://www.skolverket.se/undervisning/forskoleklassen/kartlaggning-i-forskoleklassen>
- Skolverket. (2019b). *Nationellt bedömningsstöd i taluppfattning i årskurs 1-3* Hämtad 2019-07-09 från <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/bedomning-i-grundskolan/bedomningsstod-i-amnen-i-grundskolan/bedomningsstod-matematik-grundskolan>
- Skolverket. (2019c). *Nationella prov*. Hämtad 2019-07-09 från <https://www.skolverket.se/ao/landningssidor-a-o/nationella-prov>

- Skolverket. (2019d). *Diamant - ett diagnosmaterial i årskurs 1–9*. Hämtad 2019-07-09 från <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/bedomning-i-grundskolan/bedomningsstod-i-amnen-i-grundskolan/bedomningsstod-matematik-grundskolan>
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap* (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Svenska Unescorådet. (2006). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca +10*. Svenska Unescorådets skriftserie 2/2006. Stockholm.
- Tetler, S. (2015). Inledning, I Tetler (red.), *Från idé till praxis-Vägar till inkluderande lärmiljöer i tolv svenska kommuner*. Forskarnas rapport 2015:2. Stockholm: Ifous.
- Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. (4., [omarb.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- UD. (2006). *Mänskliga rättigheter. Konventionen om barnets rättigheter*. Rev, 05.059. Stockholm: Regeringskansliet.
- Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningssed*. (Vetenskapsrådets rapportserie 1:2011). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- von Wright, M. (2000). *Vad eller vem? En pedagogisk rekonstruktion av G. H. Meads teori om människors intersubjektivitet*. Uddevalla: Bokförlaget Daidalos AB.
- Waitoller, F., & Artiles, A. (2013). "A Decade of Professional Development Research for Inclusive Education: A Critical Review and Notes for a Research Program." *Review of Educational Research* 83 (3): 319–356.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and Methods* (4 uppl.). Thousands Oaks, California: Sage.

Bilagor

Bilaga 1 Missivbrev till respondent

Hej!

Mitt namn är Barbro Andersson och jag önskar få genomföra en intervju med dig angående hur ni på er skola organiserar er matematikundervisning. Jag har varit i kontakt med din rektor Xx och har av hen fått ditt namn. Då jag är speciallärare i matematik kommer intervjun ha ett fokus på de elever som är i matematiksvårigheter.

Intervjun kommer att ingå i min studie till min masteruppstats i specialpedagogik med inriktning mot matematik. Tidsåtgången är ca 45–60 minuter och svaren kommer behandlas konfidentiellt och endast användas i studiens syfte. Genomförande är också frivilligt då jag följer Vetenskapsrådets forskningsetik.

Jag har ett förslag på tid då vi kan träffas: veckodag – datum – tid

Hör av dig om tiden passar eller om vi skall kika på en ny tid.

Mvh

Barbro Andersson

Speciallärare matematik

Bilaga 2 Intervjuguide

Intervjuguide

Bakgrundsfrågor

- Namn
- Vilken är din huvudsakliga roll på skolan?
- Vilket stadije är du främst kopplad till?
- Vilken utbildning har du?
- Hur många år har du arbetat som lärare?

Öppna frågor (med några förberedda följdfrågor)

A: Hur **identifierar skolan** elever som är i behov av stöd i matematik?

Sker någon kartläggning? Vilken? Vem genomför den?

Finns det något årshjul för arbetsgången?

Hur fungerar överlämning från tidigare skolor/stadier?

Om du upplever att en elev är i behov av extra anpassningar/särskilt stöd, hur gör du då?

B: Hur **organiseras matematikstödet** på skolan?

Vilka resurser finns att tillgå? (EHT)

Hur löser skolan stödet schemamässigt?

Finns det flexibilitet i organisationen under ett skolår? På vilket sätt framträder flexibiliteten?

Grupperas eleverna och i så fall utifrån vilka grunder? Förändras grupperingarna under skolåret?

Sker individuell undervisning? Undervisning i mindre grupper? (Antal elever?)

Beskriv hur ni tänker kring helklassundervisning och eventuellt undervisning i grupp eller enskilt? (Antal elever?)

C: **Vilka extra anpassningar** förekommer i matematikundervisningen?

Hur analyserar ni fram behovet av extra anpassningar?

Vem gör vad? Undervisande lärare

matematik/mentor/specialpedagog/speciallärare/studiehandledning?

Finns det någon speciallärare i matematik, eller någon med liknande roll? Vad gör hen?

D: Hur samverkar ni kring framtagningen av **särskilt stöd och åtgärdsprogram** i matematik?

Hur identifierar ni fram vem som är i behov av särskilt stöd?

Vem upprättar, utvärderar och avslutar åtgärdsprogram?

Hur sker samverkan mellan de som samverkar kring åtgärdsprogram?

E: Hur ser arbetet med **studiehandledning** ut i matematikundervisningen?

När sätts studiehandledning in för en elev? På vilka grunder?

I vilken utsträckning finns studiehandledning under matematikundervisningen?

(NP/prov/bedömningar)

Hur utvärderas studiehandledningen?

F: Hur vill du beskriva de **kollegiala relationerna**?

Hur tar sig relationer mellan er kollegor uttryck på skolan?

Hur vill du beskriva relationen mellan dig och ledningen samt relationen mellan dina kollegor och ledningen? Hur märks det på skolan?

Hur vill du beskriva relationerna mellan med ditt arbetslag/kollegor? Hur märks det på skolan?

Hur vill du beskriva relationerna i EHT och deras samverkan med personalen?

G: Hur vill du beskriva din **relation till dina elever**?