
Fernissa eller förändring? – kunskapstransformering genom ett utvecklingsprojekt för förskolor och skolor



Maria Ferlin
*Universitetslektor
vid Högskolan i Borås*



Elisabeth Persson
*Universitetslektor
vid Högskolan i Borås*

Ett utvecklingsprojekt, här benämnt KIA, genomfördes 2015 till 2017 i 23 skolor och förskolor i Väst-sverige. KIA syftade till att öka ”känslan av sammanhang” hos barn/elever i behov av särskilt stöd genom utbildning av skolpersonal och vårdnadshavare. Författarna genomförde följeforskning av förarbete och utbildningsinsatser riktade till skolor och förskolor. Data insamlades genom enkäter, observationer och intervjuer. Deltagarna uttryckte redan vid projektstart ett gott självförtroende, de tog huvudsakligen till sig konkreta förslag och de såg yttre faktorer som de största hindren för utveckling. Tecken på transformering av kunskap saknades i stor utsträckning. Faktorer som kunde påverka ett varaktigt resultat av kompetensutveckling framkom genom följeforskningen.

”Lärares kompetens, förmåga och engagemang är de faktorer som är av störst betydelse för elevers lärande. En stark indikator på lärarkompetens är undervisningens kvalitet och elevernas lärande. Kompetens förvärvad genom exempelvis yrkeserfarenhet, pedagogisk utbildning, ämnesstudier eller kompetensutveckling har positiv effekt på elevernas resultat” (Gustafsson, 2006).

I en tid då många pedagoger vittnar om hög arbetsbelastning och en stressig tillvaro är det av stor vikt att den kompetensutveckling de erbjuds är relevant och av hög kvalitet. För att kompetensutveckling ska tas emot väl av personal i skolor och förskolor krävs att deltagarna upplever möjligheter till både individuell och kollektiv utveckling (Avalos, 2011). Blir kompetensutvecklingen alltför generell riskerar man att intresse och engagemang falnar hos en stor del av deltagarna, vilka föredrar kompetensutveckling riktad mot sina egna ämnen (Nilsson, 2006).

Desimone (2009) lyfter fram fem kritiska aspekter som bidrar till en framgångsrik kompetensutveckling:

1. Fokus ligger på ämnesstudier och ämnesdidaktik och elevers lärande. Insatsen bör vara anpassad för den åldersgrupp som de deltagande lärarna undervisar.
2. Innehållet ska ligga i linje med lärarnas befintliga kunskaper och uppfattningar – koherens.
3. Lärarna bör få engagera sig genom att arbeta med praktiska uppgifter.
4. Kompetensutvecklingen ska vara utlagd över lång tid med regelbundna träffar.
5. Alla lärare ska delta i kompetensutvecklingen.

Studier som belyser mottagande och effekter för insatser för kompetensutveckling bland personal i förskola och skola bygger ofta på korta tidsperioder och visar framför allt på förändringar i lärarnas kunskap. En orsak till detta är svårigheter att synliggöra resultaten om de utgörs av exempelvis förändrade attityder i undervisningssituationer (Kurniawati, de Boer, Minnaert & Magnusson, 2017). En annan orsak är att det är svårt att dra slutsatser gällande en viss satsning eftersom en kompetensutvecklingsinsats är en mycket komplex process som inte kan isoleras från andra händelser i skola/förskola och samhälle (Avalos, 2011). Lindvall (2017) studerade två omfattande kompetensutvecklingsinsatser i matematik och hennes resultat styrker tidigare forskning om att innehåll och koherens, eller samstämmighet, är viktiga faktorer för framgångsrik kompetensutveckling. Samtidigt är det komplicerat att uppnå samstämmighet när en stor mängd lärare med olika förkunskaper och praktiker ska delta i samma utbildning.

Skolforskningsinstitutet påtalar behovet av en utökad praktisk forskning för att utveckla och förbättra verksamheter i förskola, skola och fritidshem (Skolforskningsinstitutet, 2015), något som också Skolkommissionen kom fram till (SOU 2017:35). Vetenskapsrådet (2015) efterlyser metodutveckling för att praxisnära forskning ska utvecklas och förnyas. Följeforskning av kompetensutveckling riktad mot personal i förskolor och skolor kan vara ett sätt att möta ovan nämnda behov. I egenskap av följeforskare erbjöds vi möjligheten att från maj 2015 till mars 2017 få tillgång till ett projekt vi kallar KIA, från ansökan till avslutning. Följeforskning kan ha olika inriktningar. Med stor interaktion från följeforskarna närmar den sig aktionsforskning och med mindre interaktion en processutvärdering (Hugo & Hedegaard, 2016). Vårt uppdrag var inriktat mot det sistnämnda, även om kontakter med projektledaren förekom även under pågående projekt.

I KIA arbetade en projektledare och sex projektanställda med utbildningsinsatser för personal vid 23 deltagande förskolor och skolor. Några projektanställda deltog även i utbildning för vårdnadshavare. Dessutom medverkade elva offentliga organisationer, främst med inriktning mot barn- och ungdomshälsa, företrädesvis i utbildningar för vårdnadshavare. Huvudfinansierare var Västra Götalandsregionen som bidrog med 9,4 miljoner kronor. Deltagande enheter och organisationer medfinansierade motsvarande belopp genom arbetstid.

Primär målgrupp var barn/elever som bedömts vara i behov av särskilt stöd. Exemplet på vilka som räknades till målgruppen var många och varierande, vilket framgår av *Ansökan om stöd för social investering, projektplan* (2015), hädanefter benämnd Projektplanen.

”Språkstörningar/ Kommunikationssvårigheter, Autism, Neuropsykiatriska svårigheter, ADHD, ADD, Utagerande barn och ungdomar, Koncentrationsproblematik, Depression, Introverta barn [...], Hemmasittare, ELOF – Elever med lång ogiltig frånvaro, Svåra familjeförhållanden, psykosociala problem, Ny-anlända, barn/familjer som upplevt trauman, Utvecklingsstörning, elever på gränsen till sarskolenivå, Långsam inläring, Låg självkänsla och motivationsproblem (Flyktproblematik), Beteendeproblematik och Tvångssyndrom” (Projektplanen, 2015, s. 6).

Behovsanalyser som genomförts före projektstart visade att nära 25 procent av barnen/eleverna, 982 personer i åldersspannet 1–18 år, utgjorde den primära målgruppen.

Sekundär målgrupp var pedagoger, förskolechefer/ skollärare och barn/elevhälsoteamspersonal samt

den primära målgruppens vårdnadshavare. Enligt Projektplanen (2015) är en viktig framgångsfaktor för ett projekt att ett helhetsgrepp tas kring den primära målgruppen så att

”skolan/förskolan och föräldrarna får utbildning utifrån samma grundsyn, med syftet att tillsammans arbeta mot ett gemensamt mål för målgruppen” (s. 3).

Enligt Projektplanen (2015, s. 2) saknas i dag ”kunskap och förhållningsstrategier om hur man bygger relationer med barn/ungdomar i svårighet” hos såväl pedagoger som vårdnadshavare. Vidare framhålls att

”Då trygga relationer utgör grunden för allt lärande, är dessa kunskaper avgörande. Kunskaper/metoder hur man bygger upp en inkluderade miljö med aktiviteter där olikheter berikar, saknas också. Liksom verktyg som kompenserar och utvecklar målgruppens förståelse och funktioner” (s. 2).

För att komma till rätta med ovan beskrivna problematik erbjöds den sekundära målgruppen utbildning

”... med utgångspunkt i forskning och beprövad erfarenhet, erbjuder KIA nya metoder och verktyg, där kunskaper från psykologin och pedagogiken berikar varandra” (s. 2).

Syftet var att ”minska den psykiska ohälsan bland barn/ungdomar” (Projektplanen, 2015 s. 2). Ett långsiktigt mål var att alla i den primära målgruppen skulle bli behöriga till gymnasiet och att antalet avhopp därifrån skulle minska (Projektplanen, 2015 s. 6). Det fanns också ett antal kortsiktiga mål, som vi återkommer till.

Ambitionsnivån var således hög. Den primära målgruppen bestod av barn/elever i ett stort åldersspann, vilka bedömts vara i behov av särskilt stöd. De skulle, genom insatser riktade mot den sekundära målgruppen, uppleva en känsla av sammanhang, KASAM, i förskola/skola.

Utbildningsinsatserna

Utbildningen bestod av fem studiedagar då fyra projektanställda och två externa medverkande föreläste. Utbildarna besökte alla enheter enligt ett rullande schema minst tre gånger var (figur 1).

	Bakgrund	Kunskapsområde
A	Specialpedagog, musik-terapeut	Alternativ och kompletterande kommunikation (AKK) och tecken som stöd (F+EN)
B	Pedagog, författare	Hantering och bearbetning av känslor för FÖ-åk 6 (EN)
C	Leg. psykolog och univ. adjunkt	Krishantering och trauma (F), svåra samtal och konflikt-hantering (EN)
D	Specialpedagog	Barn/elever som ”inte passar in i mallen” (3 F + EN)
E	Leg. psykolog och psykotera- peut	Bemötande av specifika barn/elever, grupphandledning (EN)
F	Pedagog och samtals- terapeut	Förälder till ett barn i behov av särskilt stöd (F) Enskild konsultation (EN)

Figur 1. Erbjuden utbildning. F = föreläsning, EN= utbildning på enheterna.

Studiens syfte

Utbildningen för den sekundära målgruppen var omfattande och behandlade ett brett spektrum av aspekter på undervisning av barn/elever i behov av särskilt stöd. Det är därför intressant att studera vilka konsekvenser av erbjuden utbildning som deltagarna ger uttryck för.

Syftet med vår studie är att kartlägga och analysera vilka erfarenheter som deltagarna uttrycker att KIA bidragit med i deras arbete med barn/elever i behov av särskilt stöd. Vidare syftar studien till att undersöka om det finns skillnader mellan hur olika yrkeskategorier uttrycker förväntningar på, behov av och effekter efter KIA. Slutligen syftar studien till att belysa följeforskning som en metod i genomförandet av praktisknära forskning.

Teoretisk utgångspunkt för KIA

I dokumentet *Projektplanering* (2015), som inte är samma som Projektplanen, formuleras ett övergripande mål:

”KIA skapar förutsättningar för en inkluderande förskola/skola där barn och unga i behov av särskilt stöd upplever en känsla av sammanhang och därigenom ökar måluppfyllelsen” (s. 9).

Enligt den teoretiska grund som beskrivs i *Projektplaneringen* (2015) utgår insatserna i KIA från

”anknytningsteorin och forskning kring relationens betydelse för upplevelse av KASAM – Känslan av sammanhang” (s. 12).

Teorin utgår från Antonovskys (1979) perspektiv på människans hälsa, där man försöker förstå varför människor kan fortsätta att fungera socialt och behålla sin hälsa trots yttre påfrestningar och få uppleva *sense of coherence* (känsla av sammanhang)

uppbyggd av delarna begriplighet, hanterbarhet samt motivation och meningsfullhet. Tilltron till sin egen förmåga och tilliten till att hjälp finns att tillgå från andra individer och från samhällets institutioner är av stor vikt.

Utbildningsinsatserna syftar till att ge den sekundära målgruppen kunskap, verktyg, metoder och förhållningsstrategier som kan användas för att nå den primära målgruppen och därmed skapa trygga relationer och KASAM (*Projektplaneringen*, 2015 s. 11). I projektet ska minst åtta verktyg/metoder tas fram/utvecklas genom samverkan mellan disciplinerna psykologi och pedagogik. KIA ska också bidra till att den sekundära målgruppen utvecklar sin förmåga att hantera konflikter, att kartlägga styrkor och svårigheter hos den primära målgruppen, skapa inkluderande aktiviteter och att samarbeta med såväl vårdnadshavare som det övriga professionella nätverket (s. 10).

Studiens teoretiska ramverk

Eftersom studiens syfte är att via följeforskning kartlägga och analysera vilka erfarenheter som deltagarna uttrycker att KIA bidragit med, har delar av teorin Design för lärande, ett designteoretiskt perspektiv använts (Selander, 2008). Teorin studerar människors bearbetande och omvandlande av kunskap genom ett aktivt, situerat skapande i en specifik institutionell miljö. Teorin kan användas för att följa, kartlägga och analysera hur gjorda erfarenheter transformeras till och representeras som bearbetad och ny kunskap hos deltagarna (s.34). Selander (2017, s. 150–153) beskriver transformeringsprocessen som en utvecklingsfas över tid då erbjudna resurser bearbetas och internaliseras till individens egen kunskap.

Metod

Följeforskning, eller ”on-going evaluation” (European Council Regulation 1083, 2006) är ett processarbete som bygger på att kontinuerlig återkoppling sker. Som

utomstående part har vi följt och analyserat de olika delarna i KIA som varit riktade till förskolors och skolors personal. Fem av sex utbildare och deras upplägg på någon av enheterna observerades. Den enskilda konsultationen valdes bort av etiska skäl. Återkoppling har under projektet skett med projektledaren samt till alla deltagare i samband med gemensamma utbildningsinsatser.

Datainsamling

Data har samlats in med såväl kvantitativ som kvalitativ metod – ”mixed methods” (Denscombe, 2008, s.272) – genom enkäter, observationer och intervjuer. Vid inledning och avslutning av KIA skickades enkäter ut till deltagarna, cirka 500 personer. Enkäten togs ursprungligen fram i projektet *Raising Achievement for all Learners*, drivet av European Agency for Special Needs and Inclusive Education och anpassades till svensk kontext av oss. Fem varianter för olika målgrupper utarbetades. I den avslutande enkäten tillkom frågor riktade mot utbildningsinsatser och projektmål. Programmet SUNET Survey, en virtuell instans av programmet Survey & Report, som både kan skapa enkäter och rapporter användes. I analysen användes statistikprogramvaran SPSS. Båda enkäterna distribuerades och fylldes i digitalt. Svarefrekvens var vid båda tillfällena cirka 60 procent, trots att arbetstid avsattes för besvarandet.

Data från observationer erhöles genom att kontinuerliga anteckningar fördes. För att få en fördjupad bild av enkätsvaren genomfördes semistrukturerade intervjuer på ett urval av enheterna efter slutenkätens genomförande (Alvesson, 2011, s.52–53). Representanter för olika personalkategorier intervjuades. Urvalet gjordes med utgångspunkt i enkätsvaren.

Etiska överväganden

Som forskare följer vi Vetenskapsrådets rekommendationer och forskningsetiska regler (Vetenskapsrå-

det, 2011). För att involvera den primära målgruppen bedömde vi att en etikprövning var nödvändig, något som inte hanns med då tidsintervallet mellan beviljade medel och projektstart var kort. Vi avstod också från att följa den utbildning som riktades till vårdnadshavare. Tidigare forskning har visat att denna grupp kan vara såväl svår som känslig att följa (Wigerfelt, 2009). I resultatredovisningen kopplas citat endast till yrkeskategori för att inte röja enskilda respondenters identitet.

Resultat

Med hjälp av en startenkät erhöles ett utgångsläge som redovisas utifrån yrkeskategori. Därefter görs en jämförelse med svar från slutenkäten. Slutsatser baserades på analyser av enkätsvar och intervjuer, där tecken på transformering av kunskap eftersökts.

Utgångsläget

Startenkäten besvarades i september 2015. Av 299 inkomna svar kom 210 från pedagoger i grundskolan och gymnasiet. Deltagarna är erfarna inom sina yrken. Endast 53 av dem har arbetat fem år eller mindre. Knappt hälften har dock arbetat kortare tid än fem år på sin nuvarande arbetsplats.

Pedagoger i förskola, FÖ

Pedagogerna i förskolan skattar sig själva och sin verksamhet högt och är positiva till ledningen, vilket värdet 4,6 på en femgradig skala för ”Ledningen har en etisk grundsyn som innebär att alla barn behandlas med respekt” visar. Enda påståendet med ett värde under 3 är ”Vi har tillräcklig och regelbunden schemalagd gemensam planeringstid” (2,6). Medelvärden i spannet 3,1–3,4 erhålls på påståenden om formativ bedömning, användning av AKK och digitala verktyg, samt om strategier för att samarbeta med familjer från olika kulturella/språkliga bakgrunder och hem som är svåra att nå. Låga värden erhålls även för påståenden om personalens kunskap och

strategier för arbete med barn i behov av särskilt stöd och för att hjälpa barn att hantera starka reaktioner och utbrott. Flera skriver att påståendena är svåra att ta ställning till.

”Svåra frågor men jag hoppas projektet ska ge oss många nya verktyg och infallsvinklar för att kunna göra ett bra arbete”.

Pedagoger i grundskola och gymnasium, GG

Gruppens högsta värde gäller ledningens etiska grundsyn (4,5) och det lägsta planeringstiden (2,8). Höga värden erhöles även gällande lärarnas interaktion med elever (4,2), användning av flera bedömningsmetoder för lärande (4,2), att lärarna uppmuntrar eleverna ”att visa sitt lärande på olika sätt” (4,3) samt att skolan uppmuntrar vårdnadshavarna till besök och kommunikation (4,3). Låga värden erhöles för strategier för att hantera starka reaktioner och utbrott (3,0) och om kunskaper och strategier för att kunna stödja elever i behov av särskilt stöd (3,1). Hela skalan av svarsalternativ används även om det är en liten andel som väljer alternativ 1.

Förskolechefer, FC

Förskolecheferna har överlag höga värden. De skattar sin personals kompetens högt och är eniga med personalen om planeringstiden. Cheferna anger i högre grad än medarbetarna att ”Personalen använder digitala verktyg för att engagera och stödja lärandet för alla barn” (4,2). De ser utmaningar när det gäller ”strategier för att samarbeta med familjer från olika kulturella/språkliga bakgrunder” och ”för vårdnadshavare klargöra konsekvenser av fattade beslut gällande barns utveckling och lärande”.

Skolledare, SL

Skolledarnas medelvärden ligger lite lägre än deras medarbetares. De är överens med medarbetarna om att planeringstiden är otillräcklig (3,2) men sedan går värdena isär. Det högsta medelvärdet för skolledarna handlar om att lärarna använder flexibla grupperingar i stället för nivågruppering (4,3). De lägsta värdena erhöles för ”Vi har tillräckliga kunskaper och strategier för att ge elever i behov av särskilt stöd adekvat hjälp [...] för att nå målen i skolan” (2,7) och ”Personalen har kunskap om och använder sig av effektiva strategier för att hjälpa elever att hantera starka reaktioner och utbrott” (2,8).

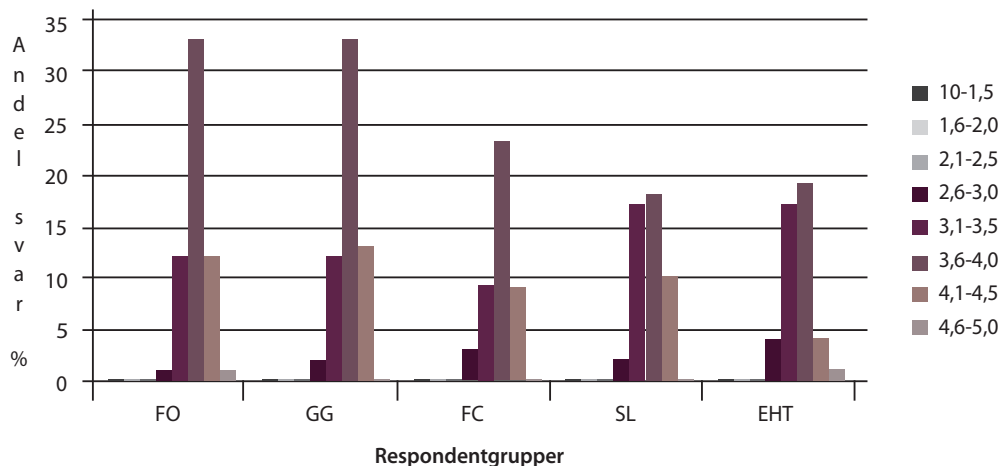
Medarbetare i elevhälsoteam, EHT

EHT använder i hög utsträckning hela skalan av svarsalternativ. De står för både mycket höga ”Ledningen har en etisk grundsyn...” (4,7) och riktigt låga medelvärden. De låga värdena gäller både omdömen om andra yrkeskategorier och om ”Vi” samt ”Jag”. Hinder för samverkan nämns ofta och det gäller dels organisationen för samarbete mellan yrkeskategorier, dels tid och resurser.

”Även om kunskap finns så sätter tid och resurser stopp”.

Sammanfattning

Medelvärdena ligger högt på startenkäten (figur 2). Många påståenden har ett värde på 4,1 eller högre. Respondenterna skattar sin egen förmåga högre än sina kollegors/andra yrkeskategoriers och pedagogerna skattar sin egen förmåga något högre än vad deras chefer gör. Förhållandevis få använder ”Avstår”, ett svarsalternativ som räknas bort automatiskt vid beräkning av medelvärden.



Figur 2. Sammanställning av medelvärden.

Den avslutande enkäten

Av de 23 enheter som startade i augusti 2015 fanns 22 med till slutet. Även i slutenkäten är medelvärdena höga.

Jämförelser mellan olika respondentgrupper

Respondenterna bedömer i slutenkäten fortfarande sin egen förmåga högre än sina kollegors/andra yrkeskategoriers. GG skattar sin egen förmåga något högre än vad deras chefer gör. Skolledarna uttrycker att personalens professionalitet ökat och att ett gemensamt språk utvecklats. EHT skattar övrig personals kompetens högre efter KIA.

Pedagoger i förskola

Förskolepersonalen uttrycker en ökad kompetens gällande förhållningssätt mot den primära målgruppen. Planeringstid ligger kvar på värdet 2,6. Låga värden erhålls också för påståenden om formativ bedömning och om strategier för samarbete med familjer från olika kulturella/språkliga bakgrunder (båda 3,1) samt för att stå i kontakt med hem som är svåra att nå (2,9).

Skattning av förmågan att använda AKK och digitala verktyg har stigit. Även värdet gällande kunskap och strategier för arbete med barn i behov av särskilt stöd har ökat, exempelvis för starka reaktioner och utbrott (3,8). "Genom insatserna i projektet har jag utvecklat mitt sätt att hantera konflikter" erhåller 3,9 och "Jag känner mig väl rustad för att organisera och genomföra svåra samtal" får värdet 3,7.

Förskolepersonalen beskriver ett mer medvetet arbete med relationsskapande och att de har börjat samtala mer och utvecklat ett gemensamt språk samt att de tagit till sig olika sätt att arbeta med AKK.

Pedagoger i grundskola och gymnasium

Respondenterna ligger fortsatt högre på påståenden som inleds med "Jag" i relation till dem som inleds med "Vi". Högsta värdet gäller ledningens etiska grundsyn och personalens interaktion med elever (4,4) och det lägsta planeringstiden (2,6). Fortsatt höga värden får även användning av flera bedömningsmetoder för lärande (4,3) och att eleverna uppmuntras "att visa sitt lärande på olika sätt" (4,3).

Lägre värden erhålls för "Vi har effektiva rutiner för att identifiera eventuella ytterligare behov av lärande så snart de uppstår och effektiva åtgärder vidtas som regelbundet granskas och vid behov utvecklas" (3,4), strategier för att hjälpa elever att hantera starka reaktioner och utbrott samt strategier för att stå i kontakt med hem som är svåra att nå, båda 3,5.

I fritextkommentarerna uttrycks ökad egen kunskap, fler samtal och medvetenhet om vikten av relationskapande.

"KASAM har blivit ett begrepp som vi alla tagit till oss och som nu ingår i det aktiva ordförrådet".

Insatserna i KIA beskrivs ha utvecklat pedagogernas sätt att hantera konflikter och de känner sig väl rustade för att organisera och planera svåra samtal. Kommentarer om att de fått en bekräftelse på att de varit på rätt väg är ganska vanliga.

"Delvis nya tankar, men främst bekräftelse på tidigare erfarenhet".

Ett fåtal skriver också att de

"Känner att det på det stora hela på skolan inte skett någon förändring".

Förskolechefer

Förskolecheferna har fortsatt höga värden och hög tilltro till personalens kompetens. De sätter värdet 4,3 för påståendet "Personalen har utvecklat kunskaper i konflikthantering" och 3,7 för "Personalen är väl rustad för att organisera och genomföra svåra samtal". De anser att medvetenheten om vikten av trygga relationer ökat.

Skolledare

Bland skolledarna har värdena stigit både för ledningens arbete och personalens förmågor. De lägsta värdena erhålls för "Vi har fungerande strategier för att samarbeta med familjer från olika kulturella/språkliga bakgrunder" (3,1) och planeringstiden (3,0). Värdet för påståendet "Vi har tillräckliga kunskaper och strategier för att ge elever i behov av särskilt stöd adekvat hjälp [...] för att nå målen i skolan" har stigit från 2,7 till 3,8 och "Personalen har kunskap om och använder sig av effektiva strategier för att hjälpa elever att hantera starka reaktioner och utbrott" har stigit från 2,8 till 3,6. Skolledarna anser att personalen utvecklat kunskaper i både konflikthantering och förmågan att genomföra svåra samtal. Ett gemensamt språk har utvecklats men kunskaperna varierar mellan medarbetarna. Medvetenheten om att det är pedagogernas och inte elevens ansvar att skoldagen fungerar och användning av visuellt stöd och anpassningar av undervisning har, enligt skolledarna, ökat.

Medarbetare i EHT

Bland medarbetarna i elevhälsoteam, EHT, är skillnaden mellan före och efter ganska stor. De uttrycker att personal från olika yrkeskategorier utvecklat en gemensam syn på elever i behov av särskilt stöd, ett synsätt som också i många fall överensstämmer med tidigare kunskap hos dem. De beskriver att de nu därför lättare når ut med sin kunskap, exempelvis lågaffektivt bemötande, som framgångsrikt provats av betydligt fler. De uttrycker att en utbildning för hela enheten har lett till att gemensam förståelse kring eleverna utvecklats. EHT kan nu hänvisa till utbildningen i projektet, vilket underlättar deras arbete. Anknypningsteorin och vikten av relationskapande har fokuserats mer och "förhållandesättsverktygslådan utvecklats" men de uttrycker att det finns en spridning i hur personalen tagit emot utbildningen. Några ser utbildningen som en bekräftelse på den verksam-

het som redan bedrivits men enstaka respondenter anser att KIA inte bidragit till någon utveckling.

Möjliga effekter av KIA

Då de inledande värdena var höga är det svårt att dra slutsatser om huruvida den sekundära målgruppen nått de kvantitativa delmål som beskrivs i Projektplaneringen (2015, s.9–10) Däremot kan svar från enkäterna tillsammans med svar på fritextfrågor och intervjuer användas för att ge en indikation på om delmålen nåtts och kunskap transformerats.

Trygga relationer

Ett delmål var att minst 85 procent av den sekundära målgruppen skulle uppleva en fördjupad kunskap och förståelse gällande relationsskapande med den primära målgruppen. Många respondenter beskriver att de medvetandegjorts om att trygga relationer är en förutsättning för lärande och de beskriver en utveckling såväl hos sig själva som hos kollegor, både inom och mellan olika yrkeskategorier.

”Jag har förstått vikten vid att ha goda relationer med eleverna och jobbar mer med det i dag än vad jag gjorde tidigare” (GG).

”Tidigare har jag upplevt att lärarna inte riktigt förstått vikten av relationer för elevernas resultat i skolan. Detta har förbättrats även om det i vissa fall finns lärare som inte riktigt har tagit till sig det och medvetet skapar goda relationer” (EHT).

Det finns dock respondenter som uttrycker att de inte ser någon generell utveckling hos sina kollegor som kollektiv.

”Genom de olika föreläsningarna har man fått mycket tips och idéer men det är svårt att nå alla lärare. Vissa har svårare att ta till sig ny kunskap” (SL).

”Upplever att det inte skett några förändringar” (FÖ).

De som svarar att det inte skett någon förändring är färre än de som uttrycker att en förändring skett.

Metoder och verktyg

En målsättning var att minst 85 procent av den sekundära målgruppen skulle uppleva att de genom utbildningsinsatserna fått användbara metoder och verktyg att använda i möten med den primära målgruppen. De skulle ges stöd och hjälp att ”utveckla sin kommunikation med hjälp av till exempel tecken, bilder och kroppsspråk, för att öka delaktigheten hos dem inom den primära målgruppen som har språkstörningar eller upplevt trauma” (Projektplaneringen, 2015, s. 12).

För att uppnå det övergripande syftet samt flera av de mål som beskrivs i Projektplaneringen blir delmålet att ”Minst 8 verktyg/metoder tas fram/utvecklas genom samverkan mellan disciplinerna psykologi och pedagogik” (s. 10) centralt. Resultatanalysen visar att AKK är det ”verktyg” som i störst utsträckning lyfts fram.

”Har använt bildstöd förut men har nu kompletterat med tecken som stöd. Bekräftelse på jobb man gör känns bra” (FÖ).

Men som någon skriver kan det lätt bli för mycket.

”Men ibland har det också gått till överdrift med att försöka vara tydliga, ex. massor av bilder så att det blir rörigt” (GG).

Andra ”verktyg” som nämns, dock i mindre utsträckning, är ”Lågaffektivt bemötande”, ”Stressburken”, ”Yrkesrocken”, ”Chefen, bibliotekarien och sekreteraren”, ”Länken” och ”Soppatorsk”, samtliga är begrepp som introducerats i utbildningsinsatserna.

”Länken” skapar en fysisk länk mellan lärare och elev, exempelvis genom ett föremål. Länkens betydelse tas upp när erfarenheter från handledningsgrupper kring enskilda elever beskrivs.

”Genom att få handledning i hur viktig länken är mellan elever och lärare/personal har jag lagt mycket mer fokus på att bygga den än vad jag tidigare gjort” (GG).

Dessa handledningar i mindre grupp nämns av många respondenter som mycket utvecklande. Vid intervjuerna framkom dock visst tvivel på hur personalen skulle kunna generalisera kunskaperna till ett ändrat bemötande i andra situationer.

Konflikthantering

Flera av utbildningsinsatserna har handlat om strategier för att undvika konflikter, samt att hantera dem professionellt när de inträffar. En metod som presenterats, och som tagits emot väl av deltagarna, är lågaffektivt bemötande.

”Lågaffektivt bemötande har varit något vi pratat mycket om som jag tror har hjälpt en del kollegor på ett bra sätt och att vi är mer lika i bemötandet än vi var tidigare” (GG).

Trots att flera utbildningsinsatser handlat om att motverka och lösa konflikter, efterfrågas mer konflikthantering.

”... dock känns det som om jag skulle behöva ha ännu mer av detta. Hur man agerar vid fysiskt våldsamma situationer t.ex.” (GG).

Många tar som exempel på en gemensam begreppsapparat upp en modell om hjärnans sätt att hantera informationsflöden och hur dessa påverkar barnets/elevens möjligheter att fungera.

”D:s föreläsningar har gett oss ett gemensamt språk (till exempel sekreteraren och bibliotekarien) när det gäller elever i svårigheter” (GG).

Av enkäter och intervjuer framgår dock att det fortfarande är en bit kvar, inte bara till ett gemensamt språk utan också till att idéerna omsätts i handling.

”Det har inte skett några direkta förändringar. Personalen har pratat mer om det men jag kan inte se att det skett några förändringar” (GG).

Slutsatser

Respondenterna uttrycker att professioner som arbetar tillsammans utvecklat både ett gemensamt språk och ett nytt förhållningssätt, där relationer, lågaffektivt bemötande och varierade kommunikationsverktyg utgör centrala inslag. Framför allt representanter från EHT uttrycker att KIA bidragit till ökad medvetenhet om gemensamma metoder och vikten av samverkan för att skapa inkluderande lärmiljöer. Att medarbetare i EHT är de som lyfter detta kan ses som ett tecken på att de upplevde koherens mellan innehållet i projektet och tidigare erfarenheter och kunskap, alltså Desimones (2009) andra punkt.

Flera respondenter uttrycker att KIA inte medfört någon genomgripande förändring. Snarare betonas vikten av att bli påmind om hur och varför man kan agera och uttrycka sig på ett visst sätt.

Flertalet respondenter uttrycker att de tagit till sig nya metoder och verktyg, framför allt inom AKK. Samtliga grupper anger att de nu har tillgång till en större repertoar av verktyg och strategier som de kan använda och anpassa utifrån skilda behov och förutsättningar hos dem de möter i sina respektive verksamheter. Exempel på detta är ett gemensamt språk,

gemensam begreppsförståelse samt vikten av goda relationer.

De faktorer som bör beaktas för att kunna avgöra om delmål, målsättningar och syfte uppnåtts är emellertid så komplexa att vi inte med säkerhet kan fastställa vad som kan sägas härröra från KIA:s utbildningsinsatser.

Erfarenheter och hinder

Sammanfattningsvis överensstämmer våra resultat i stor utsträckning med tidigare forskning om insatser för kompetensutveckling (Desimone, 2009). Utbildningen beskrivs ha bidragit både med ny kunskap och med en bekräftelse på att man redan "gör rätt", vilket många deltagare ser som betydelsefullt.

"... det som har varit bra är att man har fått det bekräftat och vi har fått praktisera de kunskaperna i verkligheten, alltså i skolan och inte bara i litteraturen" (GG).

Nyutexaminerade lärare uppger att de haft en teoretisk grund från utbildningen men att insatserna starkt tidigare kunskaper och bidragit med konkretiseringar, vilket ligger i linje med Desimones (2009) beskrivning av koherens som en förutsättning för en lyckad kompetensutvecklingsinsats.

En annan viktig aspekt på en lyckad insats är att den håller på över en längre tid och med en stor del av personalen som deltagare (Desimone, 2009). En så omfattande, kostsam och långvarig utbildning genomförs dock inte friktionsfritt utan påverkas av faktorer både inom och utanför projektledningens kontroll. Rörligheten på arbetsmarknaden medför att många byter arbetsplats. En betydande andel av respondenterna har därför endast delvis deltagit i KIA:s utbildningar. Omorganisationer har skett även på ledningsnivå och i EHT. Flera av de intervjuade framhåller att kontinuitet och förankring då gått förlorad. Det

kan också vara svårt att som nyutträd rektor leda en enhet där man inte själv valt att delta i KIA. Personalens möjlighet att delta i utbildningsinsatserna har varierat. Det är framför allt fritidshemspersonal som haft svårt att närvara på de skolförlagda utbildningarna.

Den primära målgruppens ålder

I telefonintervjun med en rektor på den gymnasieskola som lämnade KIA efter drygt ett halvår beskrivs att en anledning till att de valde att avbryta sitt deltagande var upplevelsen av repetition och att innehållet riktades mot förskolebarn och elever i skolans tidiga åldrar. Personalen upplevde då att tiden inte utnyttjades effektivt. Vid föreläsningar observerade vi också att deltagarnas engagemang varierade mycket beroende på vilken åldersgrupp föreläsaren fokuserade på. Om forskning visar på vikten av all personals deltagande i en kompetensutvecklingsinsats krävs av deltagarna att de har förmåga att generalisera och omsätta erbjuden kunskap till den egna praktiken. Våra observationer tyder på att många deltagare inte tog till sig stoffet, då de exempelvis i stället valde att spela dataspel under en föreläsning (observation, nov 2016).

Konkreta verktyg prioriteras

AKK och tecken som stöd nämns av många deltagare, liksom begrepp som att barnets "stressburk är full" eller att eleven fått "soppatorsk". Det är konkreta verktyg och begrepp som kan upplevas enklare att ta till sig än en genomgripande förändring av det egna förhållningssättet. Någon systematisk genomgång av de teorier som projektet tog sin utgångspunkt i ingick inte i kompetensutvecklingsinsatsen. En sådan genomgång skulle troligen ha bidragit till en ökad förståelse hos deltagarna, något som på sikt hade kunnat gynna en djupare och mer långsiktig insikt i de olika insatsernas bakgrund och innebörd. Risken är annars stor att deltagarnas tidigare erfarenheter och uppfatt-

ningar kvarstår och att en förändring enbart sker på ett ytligt plan.

Parallell kompetensutveckling

Samtidigt som KIA genomfördes har annan kompetensutveckling, till exempel Skolverkets Läsluft, förekommit vilket kan ha tagit fokus från KIA. På två skolor har personalen gått en specialutbildning om bland annat neuropsykiatriska funktionshinder. Utbildning i Tecken som stöd har erbjudits i kommunal regi, vilket har stärkt dem som arbetar med AKK. Dessa satsningar på kompetensutveckling kan ha kompletterat projektets utbildning men medförde också svårighet att bedöma om den kunskapstransformering deltagarna ger uttryck för beror på KIA, en problematik som också lyfts av Avalos (2011). De parallella utbildningarna är dock bara ett problem i relation till studiens syfte att kartlägga och analysera vilka erfarenheter som deltagarna uttrycker att KIA bidragit med. Ur kompetensutvecklingssynpunkt är de snarare en fördel.

Brist på tid för reflektion och litteraturläsning

Något som inte lyfts av Desimone (2009) men som framkommer i vår studie är att många deltagare efterfrågade en mer organiserad struktur för bearbetning och uppföljning mellan de olika utbildningstillfällena.

”Vi har tyvärr haft för lite tid efter Kiaarbetet för att analysera, reflektera och diskutera alla föreläsningar vi varit på!” (FÖ).

Strukturerad litteraturläsning har inte förekommit även om viss litteratur rekommenderats av föreläsarna. Den ”beprovade erfarenhet” som i Projektplaneringen (2015) beskrivs som en grund för KIA kunde varit tydligare uttryckt. Anknytningar till en vardag i förskola och skola, som föreläsarna hänvisat till, har inte framstått som just *beprovad erfarenhet*, det vill säga ”kunskap som är genererad vid upprepade till-

fällen över tid, som är dokumenterad och kvalitets-säkrad” (Skolverket, 2017).

Den efterfrågade tiden för schemalagd och strukturerad reflektion kring utbildningsinsatserna för att de kunskaper projektet bidragit med inte ska falla i glömska är så tydliga att vi till Desimones (2009) fem punkter för en framgångsrik kompetensutveckling anser oss ha belägg för att lägga till en sjätte punkt.

All personal ska under tiden som kompetensutvecklingen pågår erbjudas tid för gemensam reflektion kring utbildningens innehåll.

Upplevd resursbrist

Flera av deltagarna uttrycker en känsla av otillräcklighet. Tidsbrist återkommer som ett bekymmer, vilket är förutsägbart (Vetenskap & Allmänhet, 2013) och därför borde ha kunnat motverkas i planeringsfasen. Risk finns att upplevd tidsbrist fokuseras på bekostnad av reflektion och samtal kring innehållet i utbildningen. Såväl tidsbrist som resurser i allmänhet är utanföriggande faktorer som kan vara lätta att ta till i stället för att rikta blicken mot sitt eget förhållnings-sätt.

”De allra flesta i personalen har kunskaper och strategier för att möta elever i behov av särskilt stöd. Det som hindrar oss nu för att kunna höja oss ytterligare är nog snarare resursbrist” (SL).

En skola med en inkluderande lärmiljö kräver inte nödvändigtvis extra ekonomiska resurser (Persson, 2013). Däremot krävs det en medveten ledning och en personalgrupp som vill och har kompetens att dra åt samma håll. KIA skulle kunnat vara en ögonöppnare som lett till att dessa förutsättningar nu finns på medverkande enheter, men det är olika lång väg kvar.

"Jag upplever att vi bara påbörjat arbetet. Vi behöver fortsätta arbeta med detta för att det ska bli en del i vardagen. Jag märker att kollegor faller tillbaka i gamla hjulspår" (GG).

Fortsatt arbete, introduktion av nyanställda och en tydlig ledning krävs för att inte riskera att utvecklingen avstannar.

Ett lager fernissa eller varaktig förändring?

Som Kurniawati et al. (2017) skriver är det svårt att fånga förändrade attityder efter en kompetensutvecklingsinsats. Projektplanens formulering om verksamheter präglade av KASAM och inkluderande förhållningssätt förutsätter att erbjuden kunskap inte stannar på en retorisk nivå, utan transformeras till ny kunskap hos deltagarna (Selander, 2008, s. 34). Det utfall som beskrivs ovan handlar i stor utsträckning om verktyg och begrepp. Det finns en risk för att deltagarna tar till sig ett gemensamt språk men att det leder till retorik snarare än genomgripande förändringar och att målet om KASAM stannar på denna retoriska nivå.

Hinder för kunskapstransformering

Av praktiska skäl har utbildningsinsatsernas inbördes ordning varierat mellan enheterna, vilket inneburit att gemensamma föreläsningar kan ha uppfattats som lösryckta eller som repetition. Även om utbildningen var gratis bidrog deltagarna med arbetstid och ställde krav på erbjuden utbildning.

"Föreläsningarna som vi har haft har förvisso stundtals varit ganska matnyttiga, men ofta upprepande, ineffektiva och med väldigt mycket fokus på irrelevanta anekdoter" (GG).

Utbildare D höll föreläsning 2 och 3 samt däremellan tre utbildningstillfällen på en enskild enhet. Arrange-

manget medförde en risk för upprepning, vilket D uttrycker medvetenhet om:

"Stoppa mig om jag säger samma exempel varje gång" (Observation okt. 2015).

Ordningföljden på utbildningsinsatserna kan ha påverkat deltagarnas kunskapstransformering. En föreläsning om anknypningsteorin som genomfördes i november 2016 kunde med fördel ha hållits tidigare. En uppdelning av deltagarna beroende på deras primära målgrupps ålder kunde ha övervägts.

En koncentration mot en primär målgrupp bestående av yngre barn skulle också ha kunnat övervägas, det tar "bara" längre tid innan effekterna visar sig. Barn som upplever en positiv grundskoletid i en inkluderande lärmiljö har samlat på sig ett gott socialt kapital till sin fortsatta skolgång (Allan & Persson, in progress).

Tidigare forskning visar att för att en bestående förändring ska ske efter ett utvecklingsarbete ska hela verksamheten delta (Fullan, 2013). Vi ifrågasätter varför kraven på deltagande enheter inte ställdes så höga att ledningen alltid skulle delta och att fritidshemspersonal alltid fick möjlighet att delta. Med stora barngrupper och många utbildade i verksamheten är det en personalgrupp som borde prioriterats.

Kvardröjande effekter

Utfallet av en satsning med så långsiktiga mål kan inte enbart ses efter ett och ett halvt år. Enheter såväl som enskilda yrkesutövare måste fortsätta att utveckla de kunskaper KIA bidragit till. En strukturerad plan för bearbetning av stoffet, inklusive bakomliggande teorier, både i form av tid för reflektion och gemensam läsning av litteratur skulle, som nämnts ovan, kunnat bidra till en stabilare grund för fortsatt arbete och möjlig inskolning av nya medarbetare, som må-

ste involveras i det förhållningssätt som intentionerna i KIA bygger på. Risken är annars att även stora och ambitiösa satsningar som denna blir en isolerad företeelse som påverkar i stunden och inte lever vidare på de involverade enheterna.

Betydelsen av följeforskning

Följeforskning kan leda till både kortsiktiga och långsiktiga effekter. Även om vi som följeforskare medvetet placerade oss diskret i samband med observationer kan vår närvaro ha bidragit till förändrat fokus hos såväl utbildare som deltagare, något som vi inte kan mäta effekter av men behöver vara medvetna om.

Under projektets gång har vi återkopplat till projektledaren, vilket bland annat inledningsvis lett till ändrade formuleringar i projektplanen. Vi uppmärksammade också att skolledarnas närvaro på deras träffar dalat, något som projektledaren kunde gå vidare med och som då gav omedelbar ökad närvaro. Presentation av planerad forskning inför deltagarna kan ha gett ökad

tyngd åt projektet. Vi hade dock bara möjlighet att påtala, inte något mandat att förändra, förutom indirekt via projektledningen. Den här situationen kan vara ett dilemma för följeforskning som metod, eftersom makten över det som studeras ligger utanför forskarnas kontroll samtidigt som de kan uppfattas som ett slags garant för ett projekts vetenskapliga förankring både gentemot bidragsgivare och deltagare. Följeforskning kan leda till att möjligheten till metaanalys och opartisk utvärdering ökar. Dragna slutsatser skulle därför kunna upplevas som obekväma av en projektledning vars projektmedel bidragit till finansieringen av följeforskningen.

På lång sikt anser vi att en utveckling av praktikhänsynskolforskning gynnas genom följeforskning som görs av oberoende forskare. Det kan bidra till att kritiska moment synliggörs och att det läggs en grund för fortsatt kumulativ utveckling både i framtida kompetensutvecklingsprojekt och för praktikhänsynsforskning.

Referenser

- Allan, J., & Persson, E. (in progress). *The importance of social capital and trust for inclusion in school and society*.
- Ansökan om stöd till social investering, Projektplan 15-04-22*. (2015). Erhållen via mejl från projektledaren.
- Alvesson, M. (2011). *Interpreting interviews*. London: SAGE.
- Antonovsky, A. (1979). *Health, stress, and coping*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education* 27(1), 10–20.
- Denscombe, M. (2008). Communities of practice, a research paradigm for the mixed methods approach. *Journal of Mixed Methods Research* 2(3), 270–283.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher* 38(3), 181–199.
- European Council Regulation 1083* (2006).
- Fullan, M. (2013). *Great to excellent: Launching the next stage of Ontario's education agenda*. Toronto: Ontario Ministry of Education.
- Gustafsson, J-E. (2006). *Barns utbildningssituation: Bidrag till ett kommunalt barnindex*. Stockholm: Rädda Barnen.
- Gustafsson, J-E., & Myrberg, E. (2002). *Ekonomiska resursers betydelse för pedagogiska resultat*. Stockholm: Skolverket.

- Hattie, J. (2009). *Visible learning. a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hugo, M., & Hedegaard, J. (2016). Följeforskning som skolnära forskningsmetod. I: Anderberg, E. (Red.). *Skolnära forskningsmetoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Kurniawati, F., de Boer, A.A., Minnaert, A.E.M.G., & Mangusong, F. (2017). Evaluating the effects of a teacher training programme on the primary teachers' attitudes, knowledge and teaching strategies regarding special education needs. *Educational Psychology* 37(3), 287–297.
- Lindvall J. (2017). *Critical features and impacts of mathematics teacher professional development programs: Comparing and characterizing programs implemented at scale*. Diss. (sammanfattning). Västerås: Mälardalens högskola.
- Nilsson, I. (2006). *Grundskollärares tankar om kompetensutveckling*. Diss. Lund: Lunds universitet.
- Persson, E. (2013). Raising achievement through inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 17(11), 1205–1220.
- *Projektplanering* (2015). HELA – Holistiskt engagerat lärande för alla, Dnr RUN 612-0362-15.
- *Raising Achievements for all Learners* (2018). European-agency.org, erhållen 2018-01-02.
- Selander, S. (2008). Tecken för lärande – tecken på lärande, ett designteoretiskt perspektiv. I: Kempe, A., & Selander, S. (Red.). *Design för lärande*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag
- Selander, S. (2017). *Didaktiken efter Vygotskij: design för lärande*. Stockholm: Liber.
- Skolforskningsinstitutet (2015). *Behovet av praktisknära forskning inom det utbildningsvetenskapliga fältet*. Skrivelse till Utbildningsdepartementet. Skolfi 2015/131. Stockholm: Skolforskningsinstitutet.
- Skolverket (2017). *Några nyckelbegrepp*. www.skolverket.se, erhållen 2017-05-30.
- SOU 2017:35 (2017). *2015 års skolkommision. Samling för skolan: nationell strategi för kunskap och likvärdighet: slutbetänkande*. Stockholm: Wolters Kluwer.
- Vetenskap & Allmänhet (2013). *Skolans syn på vetenskap [elektronisk resurs]: en enkätundersökning*. Stockholm: Vetenskap & Allmänhet.
- Vetenskapsrådet (2011). *God Forskningsred*. Vetenskapsrådets rapportserie 1:2011.
- Vetenskapsrådet (2015). *Forskningens framtid! Ämnesöversikt 2014: Utbildningsvetenskap*. Vetenskapsrådets rapporter. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wigerfelt, B. (2009). *En likvärdig skola?* Malmö högskola. Erhållen från dspace.mah.se 2017-05-06, klockan 15:15.