Specialpedagogik för lärande

Modul: Fyll i modulnamn (formatmall Rubrik för modul och del)

Del X: Fyll i delnummer och delnamn (formatmall Rubrik för modul och del)

# Att navigera mångfald: En helhetssyn på ledarskap, organisation och neuropsykiatriska funktionsnedsättningar i förskola och skola

Johanna Lüddeckens, Linnéuniversitetet

Den här artikeln utforskar organisation och ledarskap i relation till barn och elever med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar (NPF), då det är en grupp som löper risk att betraktas som avikande från de normer som råder i förskolan och skolan. I artikeln diskuteras hur ledarskap och organisation kan påverka detta genom att utmana kulturer och strukturer samt samtalets påverkan. Texten bygger på antagandet att variation och mångfald bör betraktas som en naturlig del av alla grupper av barn och elever. Synen på mångfald som något fördelaktigt för barns och elevers utveckling och lärande är ett synsätt som även ses i tidigare forskning (Tomlinson 1999; Tomlinson & Allan 2001; Ainscow & Booth 2002; Lüddeckens, 2022). Begreppet mångfald innebär ett bejakande av människors olikhet exempelvis vad gäller kön, social tillhörighet, etnisk och kulturell bakgrund, ålder, sexuell läggning och funktionsnedsättning (Arbetsmiljöupplysningen, 2023). Dewey argumenterade för skolans centrala roll i början 1900-talet och likväl som då har förskolan och skolan fortfarande en avgörande betydelse för individen och samhället i stort (Hartman m. fl., 2003). Det föreslås att förskola och skola är miljöer där normer utmanas, en idé som förstärks av Leo och Mogren (2021), vilka betonar att sociala och professionella normer påverkar förändringsarbete och beslut. Hutchinson (2004) understryker vikten av att försvara olikheter, särskilt då vi, som hon uttrycker det ”bokstavligen lever på en planet full av främlingar" (Hutchinson, 2004, s. 76). Med tanke på skolans demokratiska fostransuppdrag menar Hutchinson (2004) att försvar av olikheter möjliggör utvecklingen av demokratiska vanor, det demokratiska hjärtat och sinnet för att främja fred och förståelse. Försvar av olikheter kan då ses som centralt i skolans demokratiuppdrag.

Neuropsykiatriska funktionsnedsättningar (NPF) klassificeras enligt American Psychiatric Assocation (2013) och Världshälsoorganisationen (2022) som utvecklingsrelaterade neurologiska funktionssvårigheter och inkluderar bland annat diagnoserna autism, ADHD, språkstörning och Tourettes syndrom. Barn och elever med dessa diagnoser riskerar att ses som avvikande i skolan på grund av kognitiva och beteendemässiga variationer som inte motsvarar allmänna förväntningar (Saggers et al., 2011; Holt, Lea & Bowlby, 2012a; Holt, Lea & Bowlby, 2012b). Beslut om insatser ska inte baseras på barnets eller elevens diagnos utan fokuseras på dess aktuella stödbehov. Lamb (2009) och senare Florian (2010) beskriver att föräldrar till barn med funktionsnedsättningar eller barn i behov av stöd både kan vara mycket nöjda eller mycket missnöjda med förskolan och skolan. Lamb (2009) framhåller att båda dessa upplevelser faktiskt sker inom samma skolsystem och att målet med att möta alla barns och elevers behov alltför ofta misslyckas. Mand (2009) visar på hur elever som betraktas som normbrytande i förskolan eller skolan ibland upplevs som outsiders av sina klasskamrater. Detta har emellanåt legitimerat beslut till att barnet eller eleven placeras utanför det ordinarie klassrummet och den ordinarie gemenskapen i skolan, vilket Mand (2009) menar snarare riskerar att i stället befästa och öka problemen ytterligare för barnet eller eleven.

Atkinson och Rowley (2019) har i en studie undersökt processer kring återgången till det ordinarie klassrummet för elever som tidigare varit placerade i alternativa skolmiljöer, så som särskild undervisningsgrupp eller enskild undervisning. Forskarna beskriver hur processerna för elevens återgång till ordinarie klass kräver djupt engagemang, samverkan och långsiktig planering från alla inblandade aktörer. Exempelvis som att noggrant planera övergångar av olika slag eller att i förväg på ett strukturerat vis arbeta med det sociala klimatet i den ordinarie klassen. Att undvika en "one size-fits all"-approach eller standardlösningar blir viktigt i dessa processer. Detta eftersom varje elevs situation och kontext är individuell och unik, som har sin särskilda och individuella historik. Det innebär därför mångfacetterade insatser och åtgärder på olika nivåer samtidigt för att kunna organisera för olikheter, summerar Atkinson och Rowley (2019). För att skapa en inkluderande skolmiljö för mångfalden av barn och elever behöver en helhetsgranskning av hela systemet, inklusive ledarskap, styrkedja och dess funktioner att göras. Genom att betrakta skolsystemet och styrkedjan som en sammansatt och hopkopplad helhet, kan vägledning ges i att organisera och leda skolan på ett sätt som möter de olika behoven och förutsättningarna som finns.

## Ett dynamisk men stabilt system

En organisation som förskolan och skolan är komplext uppbyggd, dynamiskt och ständigt föränderlig, samtidigt som den är förankrad i sina strukturer och regleras av styrdokument. En skolorganisation som kan hantera mångfald kännetecknas enligt Hargreaves och Fink (2006) av gemensamma strukturer och värderingar. Där skapas processer som främjar interaktion, innovation och kreativitet. Skolorganisationen måste vara flexibel och anpassningsbar för att möta en ständigt föränderlig omvärld. Det är av vikt att organisationen utvecklar resiliens, förmågan att motstå förändringar och förmågan att återhämta sig. Då mångfald betraktas som en naturlig del av verksamheten blir det avgörande att bygga och leda starka lärandegemenskaper med ett tydligt gemensamt syfte (Hargreaves & Fink, 2006). Rektors betydelse kan inte underskattas, då rektors ledarskap utgör grunden i utförmandet av särskilt stöd och i arbetet mot mer inkluderade skolpraktiker samt i att utveckla starka lärandegemenskaper (Hargreaves & Fink, 2006; Leo & Wickenberg, 2013; Lindqvist & Nilholm, 2014; Mogren, 2019).

### Ledarhandlingar i styrkedjan

Careborg och Hulterström (2020) definierar ledarhandlingar som de faktiska åtgärder en ledare vidtar för att driva verksamheten framåt. Rektor har ett klart ansvar för verksamhetens kvalitet och utveckling, vilket kräver insikt i påverkbara områden och förmågan att hantera dem. Självreflektion, vilket innebär förmågan att kunna iaktta sig själv och sina reaktioner, samt att kunna reflektera över sina handlingar och sina upplevelser (Bie, 2014), är nödvändig för att forma och genomföra effektiva ledarhandlingar. Detta gäller även överväganden om att ta över ansvar från andra medarbetare och att agera när det behövs. Rektorn behöver också reflektera över konsekvenserna av sitt agerande eller brist på agerande, både gentemot personal och elever, i detta sammanhang gentemot barn och elever med NPF eller andra normbrytande beteenden. Att skapa konkreta planer med kort- och långsiktiga åtgärder är stödjande för att tydliggöra ledarhandlingar (Careborg & Hulterström, 2020). Därmed blir aspekter som skolkultur, kommunikation och samtal avgörande, vilket lyfts senare i artikeln.

I den lokala styrkedjan och dess olika nivåer hos en huvudman kan olika typer av ledarhandlingar ses (Rapp, 2022). Den lokala styrkedjan visualiseras i figur 1:

Figur 1: Den lokala styrkedjans olika nivåer (fritt tolkat efter Ståhlcrantz & Rapp, 2020; Rapp, 2022).

En bild som visar text, cirkel, Teckensnitt, skärmbild

Automatiskt genererad beskrivning

Ledarhandlingar på beställarnivån (huvudman, skolchef) skapas möjligheter eller begränsningar för de lokala skolverksamheterna och kan innebära fördelning av medel och olika former av kontroll. På transformationsnivån (rektor) handlar ledarhandlingar om att översätta, planera och organisera arbetet för att säkerställa att verksamheten uppfyller kraven i styrdokumenten och möjliggör att alla barn och elever når utbildningens mål. På verkställande/utförarnivån där lärare och personal som medverkar i undervisning är involverade, består ledarhandlingar av konkreta åtgärder för att leda barns och elevers lärande och utveckling framåt. En ledarhandling kan på så vis innefatta många olika typer av handlingar inom den lokala styrkedjan. Allt från att förhålla sig till styrdokument, chefer, kollegor, elever/barn, vårdnadshavare och det omgivande samhället, till att utföra handlingar i den direkta undervisningen.

Styrningen av förskolor och skolor är en komplex process, och enligt Ivarsson Westerberg (2021) finns det ingen universell styrkedja. Lokal styrning omfattar riktning, organisering och resurshantering, påverkad av politiska beslut som är svåra att förutsäga. Beslutsfattande och ledarskap påverkas av tolkning, förhandlingar, förskjutningar över tid och yttre påverkan. Lämpliga strategier varierar mellan olika enheter och situationer (Ivarsson Westerberg, 2021). För att navigera i detta komplexa landskap krävs förmågan att zooma ut för överblick och zooma in för självreflektion och kunna utveckla *systemkompetens*. Detta innebär förmågan att se helheten och delarna samtidigt, enligt Öquist (2014), vilket i relation till artikelns tema bland annat innebär kunskap och kompetens om behov och konsekvenser av olika funktionsnedsättningar. Ledare i styrkedjan behöver hantera utmaningar, arbeta med att berika undervisningen med mångfald och skapa en enhetlig syn på bemötande av barn och elever. Det är också viktigt att som ledare i styrkedjan förstå sina egna handlingsmöjligheter, sitt ansvar i relation till sitt friutrymme, baserat på givna riktlinjer och styrdokument (Lüddeckens, 2022).

### Att utveckla stödstrukturer

Genom att ifrågasätta det etablerade och utmana det självklara skapas möjligheter för nya och förbättrade organisationsmetoder, enligt Mezirow (1997). Strukturer som scheman och rutiner inom förskolan och skolan kan ge trygghet och kontinuitet. Andra strukturer och rutiner kan hindra utvecklingen mot utbildningens mål, exempelvis i hur organiserandet av särskilt stöd utformas i en skola och vilken barn- eller elevsyn som präglar organisationen. För att främja lärande och utveckling i en förskola eller skola krävs därför en kritisk granskning och omvärdering av befintliga strukturer och rutiner (Leo & Mogren, 2021). Ett exempel på struktur i relation till barn och elever med NPF, är i hur möten med elever och deras vårdnadshavare planeras, exempelvis. Det underlättar att ha tydliga rutiner för att föra dessa samtal och för att genomföra möten. En aspekt att beakta är de yttre faktorer där mötet äger rum, så som vilka och hur många vuxna som ska sitta med vid mötet, då det potentiellt kan hämma kommunikationen. Ett sätt är att informera vårdnadshavare och barn eller elev om vilka som ska vara med på mötet, vad mötet ska handla om och i slutet av mötet vara noga med att sammanfatta det. Detta för att säkerställa att alla har ungefär samma förståelse av vad som hände på mötet och så att det blir tydligare vem som ska göra vad efter mötet.

Det är av avgörande betydelse att aktivt lyssna på varandra och skapa en miljö där ömsesidig förståelse och kommunikation främjas. Detta är grundläggande för att samla relevanta underlag vilka behövs för att fatta välinformerade beslut angående barn och elever med NPF. Enligt Barrios m. fl. (2023) anser till exempel elever med autism att den mest betydande formen av stöd som skolan kan erbjuda är kopplad till att känna sig uppskattad, accepterad och inkluderad av de vuxna i skolan. En öppen och lyhörd dialog mellan alla inblandade parter ses därför som nyckeln till att säkerställa att barnets och elevens behov och välbefinnande sätts i främsta rummet.

## Skolkultur och normer

Malmqvist (2016) uppmärksammar i en studie att skolkultur har stor betydelse för beslutsfattande av hur exempelvis skolsvårigheter hanteras. I resultaten ses att skolorganinsationens gemensamma synsätt och etos, dess trovärdighet och auktoritet, spelar roll för hur resonemang förs och hur beslut tas. Att undersöka förskolans eller skolans kultur är komplext, då Berg (1991) påpekar att traditioner, tankemönster och handlande i en förskola eller skola kan vara djupt rotade. Biesta (2004) menar att kultur endast existerar genom kommunikation, vilket i sig är en förändringsprocess och innebär att kultur kan förändras och aldrig är statisk. Skolor som utvecklar sin kultur präglas av personal som tar gemensamt ansvar (Klefsjö, 1999) och förändring av normer i förskolan eller skolan kan ske genom att fördela ansvar till så många som möjligt, enligt Deal och Peterson (2016). I en förskola eller skola där ledarskapet spelar en avgörande roll och där man är varandras kritiska vänner med högt i tak för misslyckande, påverkas kultur och normer positivt när de utmanas (Gyllander Torkildsen & Nehez, 2020). Jarl (2020) understryker att utveckling och förändring tar tid och att befästa normer och värderingar kan vara svåra att förändra. Stöd från det omgivande samhället är också nödvändigt för att organisationen ska framstå som legitim (Jarl, 2020).

### Skolledarens roll

En effektiv metod för att utmana befintliga kulturer är reflektion. Att reflektera tillsammans med andra öppnar möjligheten att se sin egen roll i ett större kontextuellt sammanhang och främjar ansvarstagande för den gemensamma kulturens utveckling, menar Gunnarsson (2013). Han beskriver att i en *utvecklingskultur* ligger fokus på gemensam utveckling genom att gemensamt undersöka, reflektera, analysera och agera utifrån givna insikter. I motsats till detta ses en *bedömningskultur*, där deltagarna bedöms av varandra och ansvar ofta skjuts över på någon annan (Gunnarsson, 2013). I Lüddeckens m. fl. (2021) beskrivs begreppet ansvarsförskjutning av rektorer som hur de ibland måste kommunicera beslut som de själva inte nödvändigtvis håller med om, vilket kan skapa känslan av att vara fångad mellan överordnades beslut och personalens och barnens eller elevernas bästa intresse. I Hargreaves och Finks (2004) principer för hållbart ledarskap framhålls vikten av att skolledarskapet ibland måste vara aktivistiskt om lärmiljön blir till hinder för barns och elevers lärande.

Utövandet av skolledarskap är enligt forskning en av de mest viktiga faktorerna för elevers prestationer (Grissom m. fl., 2021). I en utvecklingkultur utvecklar rektorer relationella och analytiska kompetenser, har fokus på förbättring samt utvecklar förmåga att översätta idéer utifrån till den egna verksamheten (Gyllander Torkildsen & Nehez, 2020). Då personal signalerar avvikande beteenden hos barn eller elever är det avgörande att utmana de normer som råder för att kunna ta relevanta beslut. Som tidigare lyfts behövs en insikt om att alla barn och elever är unika med olika behov och mognadsnivåer, oavsett med eller utan diagnos, eller med samma diagnos. Det som fungerade som lösning en gång kanske inte fungerar nästa gång. Lösningar och anpassningar för barn och elever behöver varieras och anpassas till den unika situationen (Merry, 2020; Lüddeckens, 2022). De kompetenser som rektor behöver, vilka beskrivits tidigare av Gyllander Torkildsen och Nehez (2020), är även avgörande för förskollärare, lärare och personal som medverkar i undervisning. Alla är de ledare i styrkedjan och är delar som påverkar helheten, och rektorn, med ansvar för verksamheten, spelar en nyckelroll för att möjliggöra detta.

Rektor har makten att bryta negativa normer och kallas av Leo och Wickenberg (2013) för "kulturbyggare" och "förändringsagent". Normer uppstår hierarkiskt, både utifrån övergripande principer ner till specifika situationer, enligt Therborn (2002). Han betonar vikten av rektorns och huvudmannens agerande för utvecklingen av normer i den lokala förskolan eller skolan. En rektorsgrupp hos en huvudman kan ge starkt stöd och vara ett forum för normskapande, menar Leo och Wickenberg (2013). Lärare påverkar sedan i sin tur utvecklingen av de normer som styr undervisningen. Barn eller elever med NPF påverkas därför direkt av hur huvudman och rektor, samt i förlängningen lärare, förskollärare och personal som medverkar i undervisning, arbetar med utveckla skolkultur och normer. Det är också av avgörande vikt att stötta de som arbetar närmast dessa barn och elever för att skapa en hanterbar situation. Reflektion över samtalskulturen inom förskolan eller skolan och den lokala styrkedjan är en början. Hur talar vi om varandra, om barnen och eleverna, särskilt om de som uppfattas avvika från normen?

### Samtalets roll

För att förbättra samtalskvaliteten och övergå från en bedömningskultur till en reflekterande och utvecklingsinriktad kultur föreslår Neuman och Sjöberg (2018/2020) användandet av strukturerade samtal, som handledning och samtal baserad på olika modeller. Reflekterande samtalsmodeller tar upp dilemman och problem från deltagarnas egen praktik, vilket ger möjlighet till självreflektion och utveckling av självinsikt, enligt Careborg och Hulterström (2020). I dessa samtal är rektor en viktig aktör, både genom att organisera samtalen men även genom att vara med och utföra dem. Inte minst i syfte att handleda sin personal och förstå den verksamhet som rektorn leder. Strukturerade samtal och ökad självinsikt möjliggör inte bara en bättre förståelse av sig själv och sina handlingar utan ger också en ökad medvetenhet om interaktionen med omgivningen, enligt Jordan (2020). Denna medvetenhet kan vara en kraftfull drivkraft för personlig och professionell tillväxt samt bidra till en positiv och konstruktiv kultur inom förskolan och skolan.

Strukturerade samtal fungerar som en värdefull resurs för aktörerna i den lokala styrkedjan, skapar en trygg plats där hanteringen av komplexa situationer inom deltagarnas olika professioner kan diskuteras. Dessa samtal hjälper till att identifiera både kortsiktiga och långsiktiga lösningar och främjar både personlig och yrkesmässig utveckling. Denna utveckling har inte bara individuell påverkan utan får även långsiktiga konsekvenser för den övergripande verksamheten. Dessutom erbjuder det möjlighet till fördjupad analys, vilket enligt Bie (2014) innebär att bryta ner och undersöka komplexa frågor och dilemman på ett distanserat sätt.

### Distribuerat ledarskap

Distribuerat ledarskap fokuserar på hur ledarskap utövas och ansvar fördelas, snarare än att definiera specifika ledarroller eller ledartyper (Lüddeckens, 2022; Hansen, 2013; Hargreaves & Fink, 2003; Spillane et al., 2001). För att utöva distribuerat ledarskap är lyssnande en grundläggande förutsättning för en rektor eller ledare. Exempelvis visade en studie (Brownell, 1990) att 94 % av tillfrågade chefer ansåg sig vara goda lyssnare, vilket skilde sig markant från deras medarbetares åsikter. Lyssnande fungerar som en grund för ömsesidig kommunikation och skapar lugn och förtroende. En ledare kan genom lyssnande identifiera medarbetarnas kompetenser och potential (Hilmarsson, 2013), vilket öppnar möjligheten för att utöva ett distribuerat ledarskap. Detta ses i resultaten i Lindqvist och Nilholm (2014), där rektorer lyfter vikten av att aktivt arbeta med lärares synsätt, kompetensutveckling och förståelse för sitt ansvar gentemot exempelvis elever i behov av stöd. I detta synsätt delas ansvar och befogenheter mellan medarbetare och ledare, främjandes av en mer demokratisk gemenskap. Detta har positiva effekter på den sociala lärmiljön, vilket ger barn och elever med NPF ökade möjligheter att delta och ingå i förskolans eller skolans gemenskap.

## Sammanfattning

Denna artikel fokuserar på rektorns avgörande roll när det gäller barn och elever med NPF eller andra behov som riskerar att stigmatiseras i mötet med skolans kultur och normer. Här betonas vikten av utövandet av ledarskap och samtal för att utmana normer och skapa inkluderande lärmiljöer. Artikeln framhäver även huvudmannens och skolledarens roll i att utveckla en inkluderande kultur där barns och elevers unika förutsättningar värdesätts och där de ses som värdefulla deltagare med unika bidrag. Centralt i artikeln är de vuxnas ansvar och hur barn och elever, som betraktas som avvikande eller normutmanande kan få stöd och möjligheter att växa och utvecklas, få delta och lyckas i förskolan och skolan.

# Referenser

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>

Ainscow, M., and Booth, T. (2002). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.

Arbetsmiljöupplysningen. (2023). <https://www.arbetsmiljoupplysningen.se/Amnen/Mangfald/>

Atkinson, G., & Rowley, J. (2019). Pupils’ views on mainstream reintegration from alternative provision: a Q methodological study. Emotional and Behavioral Difficulties, 24(4), 339–356.

Barrios, A., Simón, C., Gutiérrez, H., & Andrés, S. (2023). Social participation for inclusion: proposal and evaluation of its indicators in ordinary schools with students with autism spectrum disorders. *International Journal of Disability, Development and Education*.p. 1-15.

Berg, G. (1991). *Analys av en skolas kultur i ett utvecklingsperspektiv - Ett instrument för kvalitativ analys*. En rapport från SLAV-projektet, Pedagogiska institutionen vid Uppsala universitet, Uppsala.

Bie, K. (2014). *Reflektionshandboken för pedagoger* (1. uppl. ed.). Gleerups.

Biesta, G. (2004). *Mind the Gap! Communication and the Educational Relation*. I Bingham, C., & Sidorkin, A. M. *No Education without Relation.* (1 upp., s. 11-22).

Brownell J. (1990). Perceptions of effective listeners: A management study. *Journal of Business Communication. 27*(8), 401-415.

Careborg, K., & Hulterström, A. (2020). *Handledning med att stödja och främja ledarhandlingar*. I Leo, U., & Amundsdotter, E. *Perspektiv på handledning*. (1 upp., ss. 19–37). Gleerups.

Clark, C., Dyson, A., och Millward, A. (red.). (1998). *Theorizing Special Education*. Ruthledge.

Deal, T., E., & Petterson K., D. (2016). *Shaping school culture*. Jossey-Bass.

Florian, L. (2017). *The concept of inclusive pedagogy*. I Hallett, F., & Halett, G*. Transforming the role of SENCo*. (2 upp., s. 130-141). Open University Press.

Grissom, J.A., Egalite, A. J., and Lindsay, C. A. (2021). *How principals affect students and schools: A systematic synthesis of two decades of research*. Research Report. Wallace Foundation

Gunnarsson, S. (2013). *Professionell feedback: medvetna mötens magi*. Gunnarssons förlag.

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

Hansen, B. (2013), *Forysta og skólastarf*, in Sigþórsson, R., Eggertsdóttir, R. & Frímannsson, G.H. (Eds), *Fagmennska í skólastarfi* [Professionalism in education], Háskólaútgáfan, Reykjavík, 77–92.

Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). *Hållbart ledarskap i skolan*. Studentlitteratur.

Hargreaves, A., & Fink, D. (2004). The seven principles of sustainable leadership. Educational leadership, *Journal of the Department of Supervision and Curriculum Development, 61*(7): 8- 13

Hargreaves, A., & Fink, D. (2003). Sustaining Leadership. *Phi Delta Kappan, 84(*9) <https://www.researchgate.net/publication/265672225_Sustaining_Leadership>

Hartman, S., Roth, K., & Rönnström, N. (2003). *John Dewey - Om reflektivt lärande i skola och samhälle.* HLS Förlag. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:697395/FULLTEXT01.pdf>

Holt, L., Lea, S. and Bowlby, J. (2012a). Emotions and the habitus: Young people with socio-emotional differences (re)producing social, emotional and cultural capital in family and leisure space-times. *Emotion, Space and Society, 9*, 33-41.

Holt, L., Lea, J., and Bowlby, J. (2012b). Special units for young people on the autistic spectrum in mainstream schools: sites of normalization, abnormalisation, inclusion, and exclusion. *Environment and Planning A, 44*(9), 2191-2206.

Hutchinson, J. (2004). *Democracy needs strangers, and we need them*. I Bingham, C., & Sidorkin, A. M. *No Education without Relation.* (1 upp., s. 73–90).

Ivarsson Westerberg, A. (2021). *Myten om styrkedjan - exemplet SBS*. I Rönnström, N., & Johansson, O. *Att förbättra skolor med stöd i forskning*. (1 upp., 115–138). Natur och kultur.

Jarl, M. (2020). *På väg mot en statlig skola*. I *Tre rapporter om skolan*. Jämställdhetskommissionen.

Jordan, Thomas (2020). *Konflikter i arbetslivet: förstå, hantera, förebygg.* Gleerups.

Klefsjö, B. (1999). *De sju ledningsverktygen för effektivare planering av förbättringsarbetet*. Studentlitteratur.

Lamb, B. (2009). *Lamb inquiry - Special educational needs and parental confidence*. [Rapport]. [https://www.scribd.com/document/113278680/The-Lamb-Inquiry-2010 Hämtad 2023-10-19](https://www.scribd.com/document/113278680/The-Lamb-Inquiry-2010%20Hämtad%202023-10-19).

Leo, S. & Wickenberg, U. (2013), Professional norms in school leadership: Change efforts in implementation of education for sustainable development, *Journal of Educational Change, 15*(14), s. 403–422.

Leo, U., & Mogren, A. (2021). *Leda lärande för hållbar utveckling.* Skolverket. [ST2\_SL\_6A\_1\_Leda\_231012\_165753.pdf](file:///C:\Users\joluab\AppData\Local\Microsoft\Windows\INetCache\Content.Outlook\ETHU6N1D\ST2_SL_6A_1_Leda_231012_165753.pdf) Hämtad 2023-10-13.

Lindqvist, G., & Nilholm, C. (2014). Promoting inclusion? ‘Inclusive’ and effective head teachers’ descriptions of their work. *European Journal of Special Needs Education, 29*(1), s. 74–90.

Lüddeckens, J., Anderson, L., & Östlund, D. (2021). Principals' perspectives of inclusive education involving students with autism spectrum conditions – a Swedish case study. *Journal of Educational Administration, 60*(2), 207- 221.

Lüddeckens, J. (2022) *Dialectical dimensions on inclusive education - Involving students with autism spectrum conditions*. [Licentiatuppsats, Malmö Universitet: Institutionen för Skolutveckling och Ledarskap]. DiVA-portal. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1695508/FULLTEXT01.pdf>

Magnússon, Gunnlaugur (2015). *Traditions and Challenges: Special Support in Swedish Independent Compulsory Schools*. Diss. Mälardalen University.

Malmqvist, J. (2016). Working successfully towards inclusion—or excluding pupils? A comparative retroductive study of three similar schools in their work with EBD Emotional and Behavioural Difficulties, 21, 344–360.

Mand, J. (2007). Social position of special needs pupils in the classroom: a comparison between German special schools for pupils with learning difficulties and integrated primary school classes. European Journal of Special needs Education, 22(1), 7-14.

Merry, M. S. (2020). Do Inclusion Policies Deliver Educational Justice for Children with Autism? An Ethical Analysis. *Journal of school choice, 14*(1), s. 9-25.

Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 5-12.

Mogren, A. (2019). *Guiding Principles of Transformative Education for Sustainable Development in Local School Organisations: Investigating Whole School Approaches through a School Improvement Lens*. Akademisk avhandling. Karlstad universitet

Neuman S., & Sjöberg, E. (2018/2020*). Det lilla ordet främst – ett förebyggande och hälsofrämjande arbetssätt i skolan*. Specialpedagogiska skolmyndigheten. <file:///C:/Users/joluab/Downloads/det-lilla-ordet-framst.pdf>

Rapp, S. (2022): The Education Act and the norms in Swedish education: power struggles between students’ knowledge development and personal development. *Educational Review*. <https://doi.org/10.1080/00131911.2022.2083080>

Saggers, B., Y. S. Hwang, and K. L. Mercer. (2011). Your Voice Counts: Listening to the Voice of High School Students with Autism Spectrum Disorder. *Australasian Journal of Special Education. 35*(2), 173–190.

Spillane, J. P., Halverson, R. & Diamond, J. B. (2001), "Investigating school leadership practice: A distributed perspective," Educational Researcher, Vol. 30 No. 3, pp. 23–28.

Ståhlcrantz, K., & Rapp, S. (2020). Superintendents as Boundary Spanners - Facilitating Improvement of Teaching and Learning. Research in *Educational Administration & Leadership, 5*(2), s. 376-415.

Tomlinson, C. (1999). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. Association for Supervision and Curriculum Development.

Tomlinson, C., & Allan, S. (2000), *Leadership for Differentiating Schools and Classrooms.* Association for Supervision and Curriculum Development.

Världshälsoorganisationen. (2022). *World Hewalth Statistics 2023*. <https://www.who.int/news/item/20-05-2022-world-health-statistics-2022> (Hämtad 2023-11-27)

Öquist, O. (2014). *Att se skogen och träden. En praktisk guide till systemteorin*. Didaktikcentrum.