

# Specialpedagogiska rapporter och notiser från Högskolan Kristianstad

Volym 14, Nr 2, 2018



## Tre texter om specialpedagogik och lärande

Daniel Östlund



Högskolan  
Kristianstad

KRISTIANSTAD UNIVERSITY PRESS

# Specialpedagogiska rapporter och notiser från Högskolan Kristianstad

**Volym 14, Nr 2, 2018**

## **Tre texter om specialpedagogik och lärande**

Daniel Östlund

**Kristianstad University Press 2:2018**

Tryck: Högskolan Kristianstad, Kristianstad 2018

ISBN: 978-91-87973-26-0

ISSN: 2000-0022

Kristianstad University Press

© Respektive författare

# Specialpedagogiska rapporter och notiser från Högskolan Kristianstad

Volym 14, Nr 2, 2018

Tre texter om specialpedagogik och lärande

Daniel Östlund

Kristianstad University Press 2: 2018

Högskolan Kristianstad, Kristianstad 2018 ISSN: 2000-0022

Kristianstad University Press

© Daniel Östlund, 2018

## Innehållsförteckning

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Stöd till elever: En tillbakablick</b> .....  | <b>4</b>  |
| Med olika kategorier som grund .....   | 5         |
| Kategoriseringen av elever ifrågasätts .....   | 7         |
| Integreringssträvanden i en skola för alla .....   | 10        |
| Olika synsätt i specialpedagogisk verksamhet.....  | 11        |
| Från exkludering till inkludering .....  | 14        |
| Referenser .....   | 18        |
| Förslag på vidare läsning: .....   | 20        |
| <b>Att anpassa undervisningen efter eleverna</b> .....   | <b>21</b> |
| Introduktion .....   | 21        |
| Att planera och genomföra undervisning för elevers<br>inflytande och delaktighet.....                      | 23        |
| Att anpassa undervisningen efter eleverna – några<br>skolexempel.....                                      | 27        |
| Att utveckla stödjande strukturer för att öka elevers<br>inflytande och delaktighet i undervisningen ..... | 32        |
| Summering.....   | 37        |
| Referenser .....   | 38        |
| <b>Alla elevers inflytande över sitt eget lärande</b> .....  | <b>40</b> |
| Introduktion .....   | 40        |
| Lärarens betydelse för elevernas möjlighet till inflytande<br>över sitt eget lärande.....                  | 43        |
| En lärande gemenskap – en grund för elevers inflytande över<br>sitt lärande .....                          | 45        |
| Referenser .....   | 55        |

# Stöd till elever: En tillbakablick

I föreliggande text beskrivs hur skolan, sett ur ett historiskt perspektiv, organiserat specialpedagogiskt stöd till barn och elever. I artikeln introduceras begrepp som segregering, organisatorisk differentiering, integrering och inkludering vilka är centrala för förståelsen av hur skolan anordnat det specialpedagogiska stödet över tid. Av tradition har specialpedagogisk verksamhet haft som utgångspunkt att på olika sätt stötta elever i deras lärande och utveckling, vilket är en ambition som funnits i skolans styrdokument under lång tid och har mycket starkt stöd i nuvarande styrdokument. Däremot har det specialpedagogiska stödets organisering och omfattning varierat och även förändrats över tid. Nuvarande läroplan, Läroplanen för grundskolan 2011 (Skolverket, 2011) genomsyras av ett omfattande ansvarstagande för **alla elever** som går i skolan:

*Den ska främja alla elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära. Utbildningen ska förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på. Var och en som verkar inom skolan ska också främja aktning för varje människas egenvärde och respekt för vår gemensamma miljö (s. 7)*

De värden som beskrivs i citatet, är grundläggande i allt arbete i skolan och bygger på utbildningspolitiska idéer som funnits under lång tid i Sverige. Vi har i mer än hundra år byggt den svenska utbildningspolitiken kring idén om en sammanhållen skola för alla elever. Arbetet med att införa en gemensam och sammanhållen skola för alla elever påbörjades i början av 1900-talet då alla elever fick undervisning gemensamt under några år innan det gjordes en uppdelning av elever utifrån att de som var mer privilegierade gavs möjlighet att börja på läroverket (Emanuelsson, 2004). Idén om att skapa en skola för

alla elever bygger alltså på en lång tradition, samtidigt betonar Hjärne och Säljö (2013) att uttrycket ”en skola för alla” kan tolkas på olika sätt:

*Vi kan exempelvis lägga emfas på ”EN skola för alla”, och därmed betona att det skall föra en skolform och inte flera. I en sådan tolkning blir exempelvis den nuvarande utvecklingen med skolor med andra huvudmän än kommunerna en avvikelse från ursprungsidén. Men vi kan också läsa uttrycket på andra sätt och mena att det ska finnas ”en skola för ALLA”. Mångfald i skolformer blir då ett sätt att möta skilda intressen i befolkningen. Skolor har samma mål och samma läroplan, men sätten att nå dessa mål är olika för olika skolor (s. 31)*

Idéerna om en sammanhållen skola för alla elever som introducerades i början av 1900-talet innebar dock inte i realiteten ”en skola för alla” och de elever som inte nådde upp till den skolans förväntningar avskildes ofta från undervisningen. Under lika lång tid som den svenska skolan strävat mot att ha en sammanhållen skola har det även funnits inslag av s.k. organisatorisk differentiering.

## Med olika kategorier som grund

Organisatorisk differentiering innebär att eleverna blir uppdelade i olika klasser eller skolformer av olika skäl, som oftast är grundade i någon form av kriterier. Emanuelsson (2004) beskriver att det traditionellt sett funnits två övergripande synsätt som bidragit till att elever segregeras från den grupp som de tillhör:

- 1) Skälet till att dela in elever som är i behov av stöd i en mindre grupp är att de anses få ett kvalitativt sett bättre stöd, tillsammans med andra elever som också är i behov av stöd, än vad de kan få i vanlig klass.

- 2) Skälet till att dela in elever som är i behov av stöd i en mindre grupp är att de inte kan följa undervisningstakten i klassen och därmed "sänker tempot" eller stör ordningen för övriga elever.

Mot bakgrund av de två övergripande skälen som Emanuelsson (Ibid.) belyser blev det under mitten av 1900-talet angeläget för skolan att kunna identifiera vilka elever som skulle placeras till s.k. hjälpklass. I undervisningsplanen från 1955 (U 55) beskrevs hur speciallärare skulle gå tillväga för att göra urval till hjälpklassen och hur den skulle organiseras. I undervisningsplanen (s. 263) beskrivs olika särskiljande lösningar:

- Hjälpklass
- Observationsklasser för elever med socioemotionella störningar
- Läsklasser för normalbegåvade elever med lässvårigheter.
- Hörsel- och synklass
- Friluftsklass
- Särskild specialundervisning
- Särskild hjälpundervisning

Utökningen av olika grupper att placera elever i utgör ett exempel över 1940- och 1950-talens idé om att skapa en likvärdig skola. Även i Läroplan för grundskolan 1962 (Lgr 62) utgjordes skolans stödfunktioner och organisering av undervisning för elever i behov av stöd av placering till åtta olika typer differentierade homogena grupper. Indelningen av specialklasser i Lgr 62 behölls relativt intakt utifrån dess föregångare från 1955, vilka beskrivits ovan – med tillägget att s.k. CP-klass även inrättades, vilken var till för att möta de pedagogiska behoven

hos elever med *cerebral pares*. Hjørne och Säljö (2013) beskriver principen, d.v.s. att segregera elever och placera dem i homogena specialklasser, som en paradox utifrån den grundläggande idén om en skola för alla. Idén om integrering kan vid den här tiden beskrivas som att elever i svårigheter eller med en viss typ av funktionsnedsättning behövde segregeras och ges anpassad undervisning för att sedan kunna integreras och ingå i skolans gemenskap.

I samband med att läroplanen 69 (Lgr 69) implementerades infördes den s.k. klinikundervisningen, som innebar att en elev vistades i "kliniken" vissa timmar under skoldagen/skolveckan för att ges specifikt stöd i t.ex. skriv- och läsutveckling eller matematikutveckling. Dock visade granskningar av klinikundervisningen (se t.ex. Ahlström, Emanuelsson & Wallin, 1986) att den inte gav det förväntade utfallet för elevernas lärande. Det visade sig att undervisningen i klinikerna främst gav eleverna möjlighet att träna på ett specifikt innehåll som dessvärre sällan hade en anknytning till sådant som klasskamraterna i den ordinarie klassen arbetade med samtidigt.

## Kategoriseringen av elever ifrågasätts

Under mitten av 1960-talet börjar det dock höjas kritiska röster mot att elever i behov av stöd och elever med funktionsnedsättningar differentierades till homogena specialklasser. I några studier uppmärksammades att placeringen i homogena specialklasser inte gav de önskade effekterna och att elever i behov av stöd som gick kvar i "vanlig" klass uppnådde bättre resultat. I 1960-talets Sverige hade även den nästan hundraåriga traditionen av att placera personer med funktionsnedsättning på institutioner som ofta var segregerade från samhället i övrigt, börjat ifrågasättas. Kritiken formulerades ofta utifrån



det faktum att det segregerade livet på en anstalt snarare skapade problem för de människor som vistades där än att det hjälpte dem. De diskussioner som initierades blev startpunkten för en avreglering av de stora vårdanstalter som byggts upp, vilket blev en viktig förutsättning för att människor med funktionsnedsättningar succesivt började integreras i samhället i stort och i skolan. En viktig vändpunkt blev att en ny omsorgslag (SFS 1967:940) instiftades, vilken säkrade att alla barn och ungdomar fick rätt till undervisning – även de som tidigare beskrivits som "obildbara sinnesslöa" och som hittills ställts utanför utbildningssystemet och hänvisats till s.k. asylor inom anstaltsvården.

Under 1970-talet genomförde Emanuelsson (1977;1979) longitudinella studier, d.v.s. studier där elever följdes över tid, som visade att nära hälften av alla elever som placerats i s.k. hjälpklass avbröt sina studier i förtid. Studierna visade dessutom att elever som en gång placerats i en specialklass tenderade att bli en permanent placering och sällan ledde till återgång till en "vanlig" klass.

De resultat som placering i specialklass kunde leda till enligt de effektstudier som genomfördes under 1960-talet (Österling, 1967) och 1970-talet (Emanuelsson, 1979) fångades även upp i en större utredning om Skolans Inre Arbete, den s.k. SIA-utredningen, som genomfördes under 1970-talet (SOU 1974:53). I SIA-utredningen betonades betydelsen av att se skolan som ett system och att elevers svårigheter inte kan knytas till den enskilde eleven utan måste betraktas utifrån att eleven ingår i sammanhang. Ett förändrat synsätt där fokus flyttades från den enskilde eleven till mötet mellan eleven och den omgivande miljön, bidrog till det rådande systemet med specialklasser ifrågasattes starkt. Det innebar det rådande systemet med "specialundervisning i speciella grupper av speciella lärare på en speciell plats" problematiserades och SIA-

utredningen istället föreslog att skolan som helhet skulle ta ett större ansvar för elever i svårigheter.

När en ny läroplan (Lgr 80) implementerades gavs den utbildningspolitiska idén ”en skola för alla” en allt tydligare riktning genom att flera av de tidigare specialklassarrangemangen avvecklades. Istället infördes en ny modell för elever med ”stora svårigheter” som gjorde det möjligt för skolan att skapa s.k. ”särskilda undervisningsgrupper”<sup>1</sup>. Utöver *särskild undervisningsgrupp* infördes även *skoldaghem* och *anpassad studiegång* och det blev den lokala skolorganisationen som förväntades fatta beslut om en elev skulle ges stöd enligt någon av de tre formerna. Även om Lgr 80 i viss mån upprätthöll idén om att elever i svårigheter skulle ges undervisning i särskilda klasser, genomsyrades ändå styrdokumentet i huvudsak av en förändrad syn på skolans ansvar för elevers olikheter. I Lgr 80 uttrycks:

*Att utgå från eleven innebär inte att det räcker med diagnostisering av eleven. En sådan kan ge otillräcklig information för att förstå svårigheter som uppstår i skolan. Det är nödvändigt att belysa elevens relationer till andra och diskutera arbetsförhållanden i skolan (Lgr 80/1982:7 s. 22).*

I citatet belyses en viktig utgångspunkt för förståelsen av ”skolsvårigheter”, nämligen att de behöver analyseras utifrån elevers relationer till kamrater och lärare och utifrån de förhållanden som råder i den lokala skolorganisationen. Sammanfattningsvis kan det sägas att det är i spåren av SIA-utredningen och införandet av Lgr 80 som idén om att kategorisera utifrån svårigheter som relateras till den enskilde eleven

---

<sup>1</sup> Särskild undervisningsgrupp är det begrepp som fortfarande används i nuvarande skollag (SFS 2010:800).

ifrågasattes starkt och att styrdokumentet istället antog ett mer relationellt synsätt för att förstå "skolsvårigheter". Framförallt genom betoningen på att skolan skall ses som ett system och att skolsvårigheter alltid behöver förstås i relation till lärandemiljön. Ett sådant synsätt anger även en förskjutning i ansvaret för att möta elevers olikheter till att det tidigare avgränsats till några specifika lärare med ansvar för specialklasser eller klinikundervisning till att vara alla **lärares** angelägenhet.

## Integreringssträvanden i en skola för alla

Skolans utveckling i att ge stöd till barn och elever kan lite förenklat sammanfattas i att vi gått från ett synsätt som byggt på att vissa elever särskiljs från undervisningen till ett synsätt som bygger på att det är utvecklande för alla att ingå i ett utbildningssammanhang som definieras gemenskap och mångfald. Ett viktigt dokument för utvecklingen mot den värdegrund som finns i nuvarande styrdokument är FN:s konvention (1978) om de mänskliga rättigheterna från 1948. I konventionen anges grundläggande idéer som haft inflytande över hur skolans uppdrag kan förstås. I konventionens första artikel anges:

*Alla människor är födda fria och lika i värde och rättigheter. De har utrustats med förnuft och samvete och bör handla gentemot varandra i en anda av gemenskap.*

I nuvarande Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 (Skolverket, 2016) finns en liknande skrivning som poängterar skolans viktigaste uppdrag:

*Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan*

*kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan ska gestalta och förmedla (s. 7).*

Även Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006) som arbetades fram i mitten av 1990-talet och som Sverige förbundit sig att arbeta utifrån, belyser betydelsen av att alla elever ges det stöd och den stimulans som de har rätt till i ett gemensamt sammanhang. I Salamancadeklarationen (2006) återfinns ett synsätt som innebär att skolan skall utvecklas i en inkluderande riktning. Hur själva inkluderingsbegreppet bör eller ska tolkas finns det varierande uppfattningar om, men relaterat till skolans verksamhet relateras begreppet ofta till att alla lika värde, alla rätt till utbildning, alla rätt till en utbildningsmiljö som är tillgänglig och möjligheten att som elev kunna vara delaktig i sin utbildning. Sammanfattningsvis har det under lång tid funnits ett starkt stöd för i styrdokumentet för att utveckla skolan i en inkluderande riktning, som en del av en demokratisk människosyn.

Samtidigt har både äldre och nyare kunskapsöversikter (se t.ex. Emanuelsson, Persson & Rosenqvist 2001; Nilholm & Göransson, 2013; Kiuppis & Hausstätter, 2015) som genomförts visat, trots styrdokumentens intentioner om att skapa en skola för alla, att det fortfarande är en utmaning för skolan att möta elevers olikheter. I några av de översikter som gjorts av specialpedagogisk verksamhet har begreppen kategoriskt och relationellt synsätt använts som begreppspar för att förklara och förstå skolans varierande arbetssätt att möta elevers olikheter.

## Olika synsätt i specialpedagogisk verksamhet

En modell som använts sedan början av 2000-talet för att förstå specialpedagogisk verksamhet är den som presenteras ne-

dan som brukar sammanfattas i vad som kommit att kallas "ett relationellt och ett kategoriskt perspektiv". Persson (1998) som är den forskare som introducerat modellen i Sverige betonar att:

*De två perspektiven utgör radikalt olika sätt att förstå elevers skolsvårigheter men behöver fördenskull inte vara varandra uteslutande. Perspektiven skall förstås som idealtyper... (ss.31-32).*

De två perspektiven erbjuder alltså två radikalt olika sätt att förstå elevers skolsvårigheter på, som kan hjälpa oss att förstå specialpedagogisk verksamhet både ur ett historiskt och ett nutida perspektiv. En väsentlig skillnad i de båda perspektiven står i direkt relation till hur elevens svårigheter betraktas. Från ett relationellt perspektiv uttrycks det som "**elever i svårigheter**" d.v.s. att eleven står i relation till sin omgivning och det är i mötet med lärandemiljön som svårigheterna uppstår. Från ett kategoriskt perspektiv uttrycks det som "**elever med svårigheter**", vilket placerar svårigheten hos den enskilde eleven. I ett historiskt perspektiv kan det lite förenklat uttryckas att skolan (och samhället) traditionellt sett haft ett kategoriskt perspektiv för att förklara elevers svårigheter, vilket yttrat sig i att elever placerats i negativt differentierade grupper baserat t.ex. på en viss typ av funktionsnedsättning eller viss typ av svårighet. Med ett kategoriskt perspektiv blir "eleverna med svårigheter" endast en angelägenhet för specialpedagoger och speciallärare – d.v.s. enligt den devis som tidigare beskrivits: "Speciella elever som ges specialundervisning av speciella lärare på en speciell plats" (Emanuelsson, 2004).

|   | <b>Relationellt perspektiv</b>   | <b>Kategoriskt perspektiv</b>  |
|---|--|--|
| <b>Uppfattning av pedagogisk kompetens</b>                      | Förmåga att anpassa undervisning och stoff till skilda förutsättningar för lärande hos eleverna          | Ämnesspecifik och undervisningscentrerad   |
| <b>Uppfattning av specialpedagogisk kompetens</b>               | Kvalificerad hjälp att planera in differentiering i undervisning och stoff                               | Kvalificerad hjälp direkt relaterad till elevers uppvisande av svårigheter                 |
| <b>Orsaker till specialpedagogiska behov</b>                    | Elever i svårigheter. Svårigheter uppstår i mötet med olika företeelser i uppväxt- och utbildningsmiljö. | Elever med svårigheter. Svårigheten är antingen medfödd eller på annat sätt individbundna. |
| <b>Tidsperspektiv</b>   | Långsiktighet  | Kortsiktighet  |
| <b>Fokus för specialpedagogiska åtgärder</b>                    | Elev, lärare och lärandemiljö  | Elev   |
| <b>Förläggning av ansvaret för specialpedagogisk verksamhet</b> | Arbetsenheter (- lag) och lärare med aktivt stöd från rektor   | Speciallärare, specialpedagoger och elevvårdspersonal                                      |

Figur 1: Konsekvenserna för skolans verksamhet beroende på val av perspektiv (hämtad från Persson, 1998, s. 31).

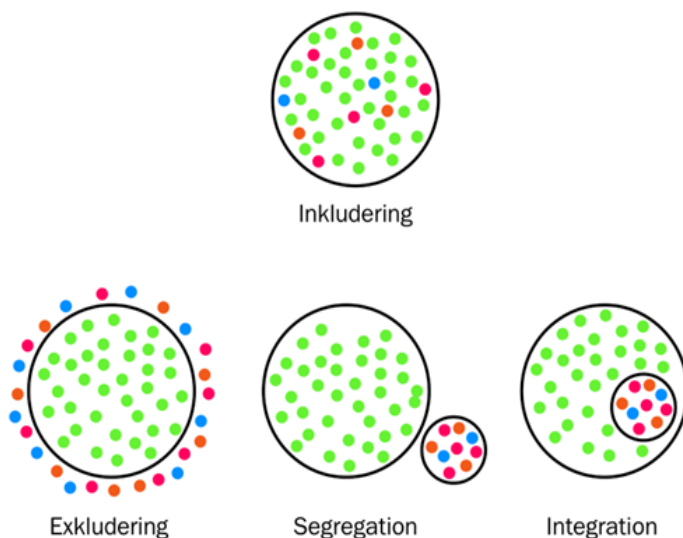
Antas däremot ett relationellt perspektiv blir "elever i svårigheter" en angelägenhet för alla som arbetar i elevernas skola, d.v.s. det blir ett gemensamt ansvar för lärare, specialpedagoger/speciallärare, rektor, elevhälsoteamet och annan personal. Det innebär också att orsaken till elevernas svårigheter söks i den omgivande miljön och på ett konkret plan fokuseras arbe-

tet kring att anpassa undervisningens planering, genomförande och utvärdering efter elevernas olikheter.

I relation till de läroplaner som gått igenom i den här texten kan man tala om att de över tid utvecklats från en kategorisk syn på elevers svårigheter till ett mer relationellt synsätt gällande elevers olikheter. Historiskt sett har synsätten yttrat sig i att parallella system har skapats, d.v.s. ett system för barn/elever i allmänhet och ett för de barn/elever som är i behov av stöd.

## Från exkludering till inkludering

I den kortfattade genomgång av hur skolan, sett till styrdokumentet, mött elevers olikheter kan det - lite förenklat - uttryckas som att skolan som system gått från att ha exkluderat elever med t.ex. en funktionsnedsättning till att idag ha en strävan mot att vara inkluderande och kunna möta alla elevers olikheter. I figuren nedan belyses skillnaden mellan de olika synsätt som präglat skolans arbete.



Figur 2: Skolverket, 2014, s. 17.

Exkluderingsbegreppet kan förstås som att olikheter på ett kategoriskt sätt sorteras ut och ställs utanför undervisningssystemet. Segregationssbegreppet innebär också att elever sorteras ut och kategoriseras utifrån deras olikheter, men att skolan som system tar ansvar för att samla dessa elever och ge dem utbildning i ett parallellt specialskolesystem (jfr 1950-1960-talens organisering av specialundervisningen). Integrationsbegreppet innebär i det här sammanhanget den viljetrend som blev särskilt tydligt under 1970-1980-talen då särskilda skolverksamheter som tidigare varit segregerade flyttades in (integrerades) i "vanliga skolor". Forskning (Söder, 1979) som genomfördes på 1970-talet visade dock att integreringen stannade vid att t.ex. elever från grundskolan och elever från grundsärskola på ett fysiskt plan befann sig på samma skolområde, utnyttjade samma skolgård, matsal etc. och att den sociala integrat-



ionen – i den mening att alla elever oavsett skolformstilhörighet upplevde social gemenskap hade regelbunden kontakt och att alla upplevde sig som en naturlig del av gruppen – inte skedde av sig själv. Som figuren ovan visar kunde integreringsidén istället innebära att en grupp av elever blev en isolerad ö i skolan, fysiskt integrerade, men inte socialt.

I relation till de olika synsätt på specialpedagogik som presenterats tidigare i texten, d.v.s. ett kategoriskt respektive relationellt synsätt, kan de tre nedre cirklarna i figuren ovan (exkludering, segregation, integration) främst relateras till ett kategoriskt synsätt. De utgör alla tre olika sätt att hantera differentieringsfrågan på, vilken Persson och Persson (2016) benämner som central fråga för skolans organisering och om den ska vara sammanhållen eller uppdelad i parallella system.

Sett från ett inkluderande perspektiv utgörs skolan av ett gemensamt system som välkomnar alla elever och elevers olikheter blir då en grundläggande förutsättning i en social gemenskap. I ett sådant system ställs dock helt andra krav på skolan och förutsätter ett relationellt synsätt i skolan som helhet som öppnar upp för att möta alla elever. Det bygger på ett synsätt som innebär att skolan blir en viktig aktör i att minska avståndet mellan människor, mellan olika grupper och bidrar till att olikheter respekteras och ses som en viktig förutsättning för lärande. Det innebär enligt Haug (1998, s. 20) att:

*Åtgärder i skolan måste böttna i en ömsesidig respekt för olika synpunkter om vilka behov, intressen och ämnen som har värde. Det innebär att man blir accepterad och att man själv kan acceptera andra och bidra till det gemensamma, men efter förmåga. Detta är processer som*

*kräver ömsesidig anpassning och som förutsätter att alla är tillsammans i ständig konfrontation och samverkan. Det kräver inkludering, och att alla som senare ska vara tillsammans i samhället också är det i skolan.*

## Referenser

- Ahlström, K., Emanuelsson, I. & Wallin, E. (1986). *Skolans krav - elevernas behov*. Lund: Studentlitteratur.
- Emanuelsson, I. (1977). *Utbildning för anpassade: skolan i långtidsperspektiv : analys och debatt*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Emanuelsson, I. (1979). *Utvärdering genom uppföljning av elever*. [Elektronisk resurs] [1], *Ett nytt individualstatistikprojekt*. Stockholm: Forskningsgruppen för studier av utvecklingsprocesser och utbildning, Inst. för pedagogik, Högsk. för lärarutbildning.
- Emanuelsson, I. (2004). *Integrering/inkludering i svensk skola*. I Tøssebro, J. (red.). *Integrering och inkludering*. Lund: Studentlitteratur.
- Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Rapport från Skolverket. Stockholm: Liber.
- Svenska FN-förbundet (1978). *FN:s konventioner om de mänskliga rättigheterna*. ([Ny uppl.]). Stockholm: Sv. FN-förbundet.
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: specialundervisning*. Stockholm: Statens skolverk
- Hjärne, E. & Säljö, R. (2013). *Att platsa i en skola för alla: elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. (4., [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Kiuppis, F. & Hausstätter, R.S. (red.) (2015). *Inclusive education twenty years after Salamanca*. (Second edition.). Volym 19 av Disability studies in education.
- Läroplan för grundskolan, Lgr 62. Stockholm: Kungliga Skolverstyrelsens skriftserie 60.
- Läroplan för grundskolan, Lgr 69. Allmän del. Svenska utbildningsförlaget Liber.
- Läroplan för grundskolan, Lgr 80. Stockholm: Liber UtbildningsFörlaget.

- Nilholm, C. & Göransson, K. (2013). *Inkluderande undervisning [Elektronisk resurs] : vad kan man lära av forskningen*. Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Persson, B. (1998). *Den motsägelsefulla specialpedagogiken: motiveringar, genomförande och konsekvenser : delrapport från projektet Specialundervisning och dess konsekvenser (SPEKO)*. Diss. Göteborg : Univ.. Göteborg.
- Persson, B. & Persson, E. (2012). *Inkludering och måluppfyllelse – att nå framgång med alla elever*. Stockholm: Liber.
- Persson, B. & Persson, E. (2016). *Inkludering och socialt kapital. Skolan och ungdomars välbefinnande*. Lund: Studentlitteratur.
- Svenska unescorådet (2006). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca +10 [Elektronisk resurs]*. [Stockholm]: Svenska Unescorådet.
- Skolverket (2016). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2016*. (3., kompletterade uppl.) Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2014). *Stödinsatser i utbildningen – om ledning och stimulans, extra anpassningar och särskilt stöd*. Stockholm: Skolverket.
- SFS 1967:940. *Lag angående särskilda omsorger för vissa psykiskt utvecklingsstörda*.
- SOU 1974:53. *Utredningen om skolans inre arbete . Skolans arbetsmiljö [Elektronisk resurs] : betänkande*. Stockholm: Allmänna förlag.
- Söder, M. (1979). *Skolmiljö och integrering: en empirisk studie av särskolans integrering i olika skolmiljöer : rapport från projektet "Utvärdering av särskolans integrering i den vanliga skolan"*. Uppsala: Sociologiska inst., Uppsala universitet.
- Undervisningsplan för rikets folkskolor 1955. Stockholm.
- Österling, O. (1967). *The efficacy of Special Education. A comparison of classes for slow learners*. (Studia Scientiae Paedagogicae Upsaliensia, VII) Stockholm: Svenska Bokförlaget/Norstedts.

## **Förslag på vidare läsning:**

Giota, J. & Emanuelsson, I. (2015). Differentieringsproblematiken i en skola för alla under 100 år. *Vägval i skolan*. Nr 1, 2015.

<http://undervisningshistoria.se/differentieringsproblematik-en-i-en-skola-for-alla-under-100-ar/>

# Att anpassa undervisningen efter eleverna

Från 1990-talet och framåt har forskning rörande elever i behov av stöd gått från att ha varit en gren av pedagogiken som ägnat sig åt ganska smala problemställningar, ofta med utgångspunkt i särskilda funktionsnedsättningar, diagnoser eller beteenden etc., till att ägna sig åt breda och omfattande problemställningar. Det kan t.ex. handla om frågeställningar som relateras till samhällsförändringar, organisationen av utbildningsväsendet och policydokument. Forskningen kan även utgå från lokala perspektiv som att beforska förändringsarbete och skolutveckling. I föreliggande text ges några exempel över praktiktäna forskning som studerat utvecklingsprocesser som syftar till skapa bättre förutsättningar att möta elevers olikheter i undervisningen.

## Introduktion

Av tradition har specialpedagogisk verksamhet haft som utgångspunkt att på olika sätt stötta elever i deras lärande och utveckling. Beroende på val av perspektiv och synsätt har/kan detta stödjande ta sig väldigt olika uttryck och det historiskt sett, traditionella sättet att arbeta med stöd har yttrat sig att parallella system – ett system för barn/elever i allmänhet och ett för de barn/elever som är i behov av stöd. Uppdelningen i parallella system har lett till en ständigt pågående diskussion om pedagogikens och specialpedagogikens inbördes relation. I engelskspråkiga länder har det skett en förändring i begrepps-användningen och det tidigare använda begreppet 'special needs education' har bytts ut mot begreppet 'inclusive education'. Skillnaden i användning av dessa två begrepp speglar väl den förändring som även skett i Sverige där vi, åtminstone på

ett ideologiskt plan, gått från ett kategoriskt perspektiv till ett mer relationellt synsätt. Forskaren David Skidmore (2004) som är verksam i England urskiljer två liknande pedagogiska synsätt där den första, ett inkluderande synsätt, utgörs av en idé om att svårigheterna inte knyts till eleven utan att det handlar om *skolans förmåga* att möta elevers olikheter. Det andra pedagogiska synsättet är mer traditionellt och knyter *svårigheterna till individen*. Skidmore (2004) definierar det senare som en s.k. avvikelседiskurs, vilken har en lång tradition inom skolsammanhang. Utifrån en avvikelседiskurs eller ett kategoriska perspektiv har avskiljning eller nivågruppering av de elever som är i behov av stöd haft starkt fäste, vilket ifrågasatts (Barow & Östlund, 2012; Persson & Persson, 2012; Skolverket, 2009). Persson och Persson (2012) skriver med hänvisning till Skolverkets rapport *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola?* (2009) att nivågruppering främst har negativa effekter för lågpresterande elevgrupper. Persson och Persson (2012) påpekar även att organisatorisk differentiering bidrar både till s.k. stigmatiseringseffekter, det vill säga att barnets självbild och motivation påverkas negativt samt att både lärare och kamrater sänker sina förväntningar på en elev som får sin utbildning i en negativt differentierad grupp. Även Hatties studie *Synligt lärande* (2014) problematiserar nivågruppering som pedagogisk modell och menar att effekterna av nivågruppering är minimala i relation till inlärningsresultat (se s.129-132).

Ett alternativt ramverk som utmanar idén om att organisera stöd till elever i traditionell specialundervisningen med negativt differentierade grupper är *Universal Design for Learning* (UDL). Universal Design for Learning har sedan 1980-talet utvecklats av Center for Applied Special Technology (CAST<sup>2</sup>) i

---

<sup>2</sup> [www.cast.com](http://www.cast.com)

Boston. Elevers olikheter och den naturliga variationen utgör grunden inom Universal Design for Learning. Inspirationen till begreppet Universal Design for Learning har hämtats från arkitekturen och är knutet till idén om att vid t.ex. nybyggnationer kunna skapa miljöer som är tillgängliga för alla människor. Miljön ska så att säga vara anpassad och förberedd på alla olikheter och variationer (Meyer, Rose & Gordon, 2014).

## Att planera och genomföra undervisning för elevers inflytande och delaktighet

En grundläggande idé med Universal Design for Learning (UDL) är att alla elever lär sig på olika sätt och att variation i lärandet ska vara utgångspunkten. Det innebär att undervisningen behöver anpassas efter elevernas olikheter och stor vikt läggs vid skolans uppdrag att arbeta med socialiseringsprocesser. Om elever erbjuds en alltför tillrättalagd miljö där all undervisning fungerar på ett likartat sätt kan undervisningen hindra eleverna från att nå så långt som möjligt. För att göra det möjligt för alla elever att delta i undervisningen efter sina förutsättningar har tre övergripande principer utvecklats, vilka syftar till att ge redskap för att variera undervisningen så att den möter variationen av elevernas olikheter. De tre principerna utgår ifrån att det i alla sammanhang som eleverna möter ska finnas variation. De tre principerna handlar sammanfattningsvis om att:

- 1) Skolan ska skapa förutsättningar för att elever utvecklar kunskaper och förmågor på olika sätt
- 2) Skolan ska skapat förutsättningar för alla elever att arbeta, ta till sig information, uttrycka sig och



visa sina kunskaper och förmågor på olika sätt med stöd av varierande arbetsformer.

3) Skolan ska skapa förutsättningar för alla elever att känna sig motiverade och engagerade i sitt eget lärande. (fritt översatt efter Meyer, Rose & Gordon, 2014).

I själva grundidén för UDL ligger en förskjutning i perspektiv – från att ge eleverna tillgång till utbildning till att ge alla elever förutsättningar att lära och utvecklas. UDL brukar också beskrivas som ett sätt att överbrygga den tidigare uppdelningen mellan specialundervisning å ena sidan och undervisning på andra sidan – inom ramverket för UDL görs inte någon distinktion mellan specialundervisning och undervisning utan utgångspunkter är att med stöd av de grundläggande principerna erbjuda alla elever en utbildning som ger dem utmaningar och ger dem inflytande över sitt eget lärande (Hehir, 2009).

En tillgänglig lärmiljö är grunden i en skolas arbete med att skapa förutsättningar för elevers gemenskap och känsla av delaktighet. En otillgänglig miljö bidrar till utanförskap och bidrar till att elever inte kan ingå i skolans gemenskap. I en tillgänglig lärmiljö kan däremot alla elever delta utifrån sina egna förutsättningar och erfarenheter och utöva inflytande. I både Skollagen (SFS 2010:800) och Lgr 11 (Skolverket, 2011) betonas skolans demokratiska uppdrag. Ett av skolans viktigaste uppdrag är skapa en lärandemiljö som succesivt bidrar till att eleverna utvecklar sin förmåga att utöva inflytande och att ta ansvar.

*Det är inte tillräckligt att i undervisningen förmedla kunskap om grundläggande demokratiska värderingar. Undervisningen ska bedrivas i demokratiska arbetsformer och förbereda eleverna för att aktivt delta i samhällslivet. Den ska utveckla deras förmåga att ta ett per-*

*sonligt ansvar. Genom att delta i planering och utvärdering av den dagliga undervisningen och få välja kurser, ämnen, teman och aktiviteter, kan eleverna utveckla sin förmåga att utöva inflytande och ta ansvar. (Lgr 11, s. 8).*

I anslutning till de tre principerna som UDL utgår ifrån betonar Rose, Harbour, Johnston, Daley och Abarbanell (2006) att de inte skall betraktas som statiska i den mening att det handlar om att hitta en modell, metod eller strategi som passar alla elever. Principerna skall istället betraktas som ett ramverk för skolan så att eleverna erbjuds en variation av möjligheter att engagera sig i sitt lärande, att visa vilka kunskaper och förmågor de erövrat och att erbjudas olika sätt att lära sig på. En grundläggande utgångspunkt för att skolan ska kunna arbeta med elevers delaktighet och inflytande är att lektioner och andra aktiviteter är begripliga, hanterbara och meningsfulla utifrån elevernas perspektiv. En viktig förutsättning för att skapa lärmiljöer där alla elever erbjuds full delaktighet är enligt McMaster (2015), som studerat utveckling av inkluderande lärmiljöer i skolor på Nya Zeeland, att lärare ges möjligheter att diskutera och reflektera över grundläggande värden i skolkulturen på ett systematiskt sätt. Bland annat rekommenderar McMaster (ibid.) att diskussioner och reflektioner knyts till vilka värderingar som finns kring delaktighet och gemenskap i en skola, vilka strategier som finns för att möta mångfald, på vilket sätt som resurser kan mobiliseras och hur lärandet kan organiseras för att möta alla elever.

Universal Design for Learning (UDL) är ett ramverk för planering, genomförande och utvärdering av undervisning som inte enbart berör elever i behov utav särskilt stöd, utan ramverket omfattar alla elever. En inkluderande lärmiljö ska karaktäriseras av att den är öppen för alla elever och på ett systematiskt sätt arbetar för använda elevers olikheter som en resurs i den

pedagogiska praktiken. Det innebär att skolan på ett aktivt sätt utgår från en vilja att anpassa miljön såväl fysiskt som socialt och pedagogiskt för att öka delaktigheten för alla elever. På ett grundläggande plan handlar det om att skolan har de fysiska anpassningar som krävas för att alla som förväntas vistas i miljön ta sig fram rent fysiskt. Den fysiska tillgängligheten omfattar även den auditiva som visuella miljön i klassrummet och andra miljöer som eleverna kommer i kontakt med i skolan.

De principer som tas upp inom UDL är alla grundläggande för att göra det möjligt för alla elever att kunna delta i de olika aktiviteter som genomförs under en skoldag både i och utanför klassrummet. Det handlar om att designa lärmiljö som är universell och som är språkligt stimulerande och språkligt tillgänglig för alla elever redan på planeringsstadiet. Det kan t.ex. vara att använda alternativa och kompletterande kommunikationsformer (AKK) i undervisningen eller att arbeta med studiehandledning på elevers modersmål. När aktiviteter planeras och genomförs behöver tillgänglighetsaspekten vara tillgodosedd för alla (se delaktighetsmodellen i del 3-5 i modulen) och de mötesplatser som finns i skolan behöver tillgänglighetsanpassas, t.ex. matsal och allmänna utrymmen som används vid raster.

I klassrummet kan det t.ex. handla om att olika typer av anpassningar görs för att alla elever i gruppen ska kunna delta och utöva inflytande utifrån sina unika förutsättningar. Exempelvis kan det handla om att du som lärare ger eleverna stödstrukturer i undervisningen som innebär att på ett konkret och tydligt sätt ger eleverna kortfattade instruktioner med ett elevnära språkbruk som stödjer eleverna i att förstå vad de ska arbeta med under lektionen, dvs. lektionens syfte, vilka förväntningar som finns på eleverna, vad för typer av uppgifter de ska arbeta med, vilka typer av arbetsformer som ska användas etc.

För att ge eleverna struktur är det en god idé att placera in lektionen i ett sammanhang som är grundad i elevernas förförståelse dvs. att undervisning knyter an till tidigare kunskaper och erfarenheter. För att ytterligare stödja eleverna kan lektionen delas in i mindre moment där de elever som behöver ges stöd i uppstarten av varje nytt moment ges det. I sammanhanget kan det även vara bra att fundera över om det i gruppen finns elever som är hjälpta av visuellt stöd i form av bilder eller tecken. I de fall de finns anpassade läromedel, t.ex. i form av att läromedlet finns inläst eller producerat på lättläst svenska kan det vara alternativ för att nå alla elever i gruppen. (för vidare läsning se även Skolverket, 2014). Det bidrar till såväl innehåll som struktur i lektionerna blir begripligt, hanterbart och meningsfullt för eleverna.

## Att anpassa undervisningen efter eleverna – några skolexempel

I Essunga kommun<sup>3</sup> fick under läsåret 2006-2007 ca 25 % av eleverna i åk 6-9 undervisning i negativt differentierade grupper och kommunen tillhörde landets fem sämsta kommuner sett till andel elever med gymnasiebehörighet. Efter ett politiskt beslut i kommunen återfördes eleverna som fått specialundervisning i mindre grupp till sina klasser och med eleverna följde även de specialpedagogiska resurser som de haft i den lilla gruppen. Det gjorde det möjligt att öka lärarresursen i klasserna och det gjordes en särskild prioritering på kärnäm-

---

<sup>3</sup> Den här textens format gör det inte möjligt att redogöra för detaljerna kring fallet Essunga, istället hänvisas Ni till Persson och Perssons böcker *Inkludering och målluppfyllelse- att nå framgång med alla elever* (2012) och *Inkludering och socialt kapital – Skolan och ungdomars välbefinnande* (2016) om Ni önskar en fördjupning.

nena. Efter bara några år hade kommunen vänt den nedåtgående trenden och 2010 hade alla avgångselever gymnasiebehörighet och placerade sig på topp tre bland alla landets kommuner sett till måluppfyllelse (Persson & Persson, 2012; Persson & Persson, 2016).

I studien (Persson & Persson, 2012) lyfts flera positiva aspekter av förändringsarbetet fram. Bland annat beskrivs att eleverna blivit mer positiva till skolan, lärarna har blivit mer professionella i sitt uppdrag att möta en mångfald av elever och inte minst har eleverna givits möjlighet att lära känna nya kamrater. Författarna påpekar även att acceptansen för olikheter är stor. Det finns några framgångsfaktorer som lyfts fram och en av de viktigaste är enligt författarna (Ibid.) elevernas förändrade inställning till sitt skolarbete och lärande. En förändring som blev möjlig genom engagerade lärare med god pedagogisk förmåga och god ämnesteoretisk kompetens och ett synsätt som innebar att elevernas olikheter har betraktades som en tillgång.

I tre skolor i nordöstra USA, genomfördes från 2005-2008 ett omfattande forsknings- och skolutvecklingsprojekt under ledning av Thomas Hehir (Hehir & Katzman, 2012). Huvudsyftet med projektet var att se vilka framgångsfaktorer för inkludering som fanns i de tre skolorna. Studien teoretiska bas utgick från Universal Design for Learning (UDL). Skolorna valdes noggrant ut mot bakgrund av de tog emot heterogena elevgrupper som undervisades gemensamt och som hade som ambition att forma undervisningen efter elevernas olikheter och inte tvärtom. I likhet med Perssons och Perssons (2012) studie om Essunga kommun karaktäriserades de tre skolorna av att de genom ett systematiskt arbete med inkludering av alla elever gått ifrån att ha skolor med sviktande elevunderlag med dåliga kunskapsmässiga resultat till attraktiva skolor med goda resultat.

Resultaten från studien pekar på att utgångspunkten och visionen i att skapa en likvärdig utbildning som möter elevernas olikheter bidragit till att skolornas organisation förändrats och utvecklats. Hehir och Katzman (Ibid.) beskriver skolorganisationer som karaktäriseras av flexibilitet och problemlösning eftersom skolans praktik på förhand definierats som komplex och oförutsägbar. Samarbetet mellan skolans lärare lyfts fram som en viktig resurs och en förutsättning i skolornas organisationer. Ett annat intresseväckande resultat var att mycket resurser lades på ärnarnas och den övriga personalens kompetensutveckling och att betydelsen av att ha höga förväntningar på *alla elever* betonades. I forskningsöversikter om vad som påverkar elevers skolresultat (Hattie, 2014; Håkansson & Sundberg, 2012) poängteras också förväntanseffekternas påverkan för elevernas lärande. Ett centralt arbetssätt i de skolor som Hehir och Katzman (2012) följde var att de arbetade med att anpassa undervisningen efter eleverna istället för att försöka anpassa eleverna efter skolan. Arbetssättet har sin grund i att elevers olikheter alltid måste respekteras och användas som en grundläggande förutsättning i planering, genomförande och bedömning av undervisning.

I Sverige genomfördes från 2012-2105 ett treårigt FoU-program kallat "Inkluderande lärmiljöer" med 31 deltagande grundskolor fördelade på tolv kommuner. I programmet följdes skolutvecklingsprocesser på tre olika nivåer:

1. på kommunal nivå, där de tolv kommunernas förvaltningschefer och inkluderingskoordinatorer varit en drivande kraft i processen med att utveckla inkluderande lärmiljöer i deras respektive kommuner,
2. på institutionell nivå, där det primärt varit fokus på hur inkluderande ledarskap avspeglats i program-

met med utgångspunkt i de deltagande skolornas rektorer, och

3. skolnivå, dvs. skolornas lärmiljöer, där de konkreta pedagogiska och didaktiska anpassningarna utvecklats och implementerats, för att skapa förutsättningar för delaktighet och goda villkor för alla barns lärande.

Forsknings- och skolutvecklingsprojekt som syftar till att utveckla mer inkluderande skolpraktiker i de 31 deltagande skolorna pekar också på betydelsen av att utveckla skolorganisationer som är mer flexibla, att lärare ges möjlighet till kompetensutveckling och att de samarbetar med varandra. I slutrapporten från projektet *Från idé till praxis – vägar till inkluderande lärmiljöer i 12 kommuner* (Tetler, et al. 2015) sammanfattas resultaten:

*Den goda lärmiljön blev i samtalen med kollegerna en miljö där alla elever ges möjlighet till stimulans och lärande utifrån sina förutsättningar. Idén om läraren som en i ett team, där erfarenhets- och kunskapsutbyte får en framträdande roll, har i projektet kopplats samman med frågan om hur alla elevers delaktighet och lärande kan stimuleras. Utöver att lärarnas kompetens, samarbete och engagemang satts i fokus, betonas även en mer flexibel hållning till grupper och gruppstorlekar som en framgångsfaktor, främst genom att de mindre permanenta grupperna delvis lösts upp och inkluderats i den större gemenskapen. Men elevers upplevelse av medinflytande och delaktighet är också avgörande komponenter i uppbyggnaden av goda lärmiljöer i skolan. (Tetler, et al. 2015, ss. 10-11).*

Resultaten på den praktisknära skolnivån visar att projektet bidrog med en ny syn på "skolsvårigheter" och hur skolorna kunde förhålla sig till det. Det innebar bland annat en rörelse:

- *från att eleven är problembärare – till att se de svårigheter som uppstår som en relation mellan elevens förutsättningar och det pedagogiska sammanhang eleven möter*
- *från att se inkludering som en överordnad ideologi – till att omsätta idén om inkludering till praktisk handling*
- *från ett primärt fokus på insatser riktade mot enskilda elever i svårigheter – till att också skapa goda lärmiljöer för alla barn, oavsett förutsättningar, erfarenheter, intressen och behov (Tetler, et al. 2015, s. 9)*

I resultaten från projektet betonas också att det krävs en mer innovativ ämnesundervisning som bidrar till en implementering av *inkluderingsdidaktiska byggstenar*. En inkluderande skola som på allvar tar ansvar för elevernas mångfald skapas inte förrän varje lärare planerar och genomför en ämnesundervisning som tillvaratar elevernas olikheter på samt bjuder in *alla elever* i processen. Det är alltså av betydelse för utvecklingen av en inkluderande praktik att eleverna ses som centrala aktörer och deras röster blir hörda för att ytterligare stimulera deras lust att lära och ger dem reellt inflytande och möjlighet att aktivt bidra till undervisningens innehåll och utformning.

*Resultatet visar sammanfattningsvis att mycket är gemensamt för eleverna vad gäller upplevelserna av deras lärmiljöer, men det finns även stora variationer, vilket är ett tecken på att olika vägar krävs för olika individer. I en strävan att skapa goda lärmiljöer som upplevs som*



*positiva för alla elever är det nödvändigt att använda sig av en mängd olika metoder då komplexiteten är stor. Genom att låta elever komma till tals ges de även möjlighet att påverka sin skolsituation och bli delaktiga och medansvariga för sin utbildning. (Tetler, et al. 2015, ss. 10-11).*

## Att utveckla stödjande strukturer för att öka elevers inflytande och delaktighet i undervisningen

I en delstudie (Östlund & Thimgren, 2015) som ingick i IFOUS-programmet *Inkluderande lärmiljöer* (Tetler et al., 2015) diskuterade lärare i grundskolan bland annat betydelsen av att arbeta med olika typer av stödjande aktiviteter för att möta elevernas olikheter. Lärarna i studien beskrev att anpassningar och justeringar i den dagliga undervisningspraktiken var nödvändiga för att kunna möta alla elever och erbjuda en undervisning som alla kunde känna sig delaktiga i. En lärare uttryckte vad den grundläggande idén med undervisningen med fokus på att möta elevers olikheter:

*... man anpassar undervisningen så att alla kan vara där och arbeta utifrån sina förutsättningar.*

Utifrån den pedagogiska miljön i klassrummet och att ge eleverna stödstrukturer som ett stöd för deras lärande beskrev en lärare att:

*Understödjande aktiviteter innebär för mig att ge elever mer individuell peppning, underlätta för dem t ex lära dem att använda hjälpprogram på dator och telefon, lära dem plocka ut det viktigaste. Stödjande struktur kan vara tydligt visuellt lektionsupplägg på tavlan, veckoplanering, tidsuppfattning*

En annan lärare uttryckte det på ett liknande sätt med betoning på betydelsen av att göra anpassningar i miljön och erbjuda en varierad undervisning för att eleverna ska kunna vara delaktiga i undervisningen.

*Att hela tiden se till att alla elever har möjlighet att ta del av undervisningen på för elevens bästa sätt. Arbeta för att miljön är anpassad, det kan röra t.ex. var eleven sitter i klassrummet, tydliga gruppgenomgångar och dessutom enskilda vid behov, bildstöd, lugn-inbjudande klassrumsmiljö etc.*

Någon lärare menade också att anpassningar kunde relateras till kompensatoriska insatser:

*Jag försöker alltid att kompensera där det behövs utan att göra avkall på höga krav och förväntningar. Konkret kan det handla om placering i klassrummet, att ge lektionsanteckningar, att förbereda de elever som behöver på det kommande stoffet i lektionen o.s.v.*

Mer eller mindre systematiskt utformade förhållningsregler och lektionsstrukturer tillämpades på flera av de deltagande skolorna. Lärarna på skolorna lyfte fram gemensamma förhållningsregler som viktiga. De gemensamma förhållningsreglerna utgjordes på några av de deltagande skolorna av lärarna försökte följa en gemensam struktur under lektionerna och de belyste vidare betydelsen av att kommunicera med alla eleverna kring planering och genomförande av lektionerna:

*Jag skriver lektionsplaneringen på tavlan med tidsangivelser, individuella arbetsuppgifter, knyter teorin till det praktiska arbetet, lånar ut Ipads vid behov, kopplar kunskapskraven till lektionsinnehållet. Gemensamt förhållningssätt kring inledning och avslutande av lektion för att eleverna skall känna igen sig i sitt lärande.*

Flera pedagoger betonade särskilt betydelsen av gemensamma förhållningsregler i relation till elever som var nyanlända och hade ett annat modersmål och en lärare beskrev att:

*Vi har gjort en plan för nyanlända elever. Vi har kommit överens om vilka gemensamma regler som gäller för alla lektioner, för att skapa en god lärmiljö. Exempel: Läraren gör en tydlig inledning och avslutning på lektionen, läraren bestämmer placeringen i klassrummet, tider ska hållas, positiva förstärkningar till alla elever varje lektion, tider ska hållas, ingen lämnar salen för att hämta saker utan lärarens medgivande. Eleverna har varit med då vi utformat ordningsreglerna.*

En annan lärare reflekterande kring olika stödjande strukturer:

*Jag stöttar de flerspråkiga eleverna på skolan. Dels undervisar jag dagligen de nyanlända eleverna i nybörjar-svenska. Vi arbetar med direktintegrering och därför behövs mitt stöd även mycket i hela situationen runt eleven den första tiden. Aktiviteter... ja, det kan vara att de nyanlända får flera hjälpmedel av mig, t ex en egen Ipad, samarbete med klasslärare, studiehandledare, föräldrar. Handleda och stötta klasslärarna, finnas mycket tillgänglig den första tiden kring en nyanländ elev, anpassade läxor av mig. Med de elever som kommit längre i sin språkutveckling stöttar jag till största delen kring det som undervisas om i klassrummet. Det kan vara att förtydliga, anpassa eller göra på ett annat sätt.*

Olika typer av lärverktyg utgjorde enligt lärarna ett centralt inslag för att kunna skapa stödjande strukturer och aktiviteter som bidrog till elevernas lärande:

*Jag har mycket samarbete med vårt Skoldatateket. Det är ett ganska stort arbete att få igång eleverna att börja använda Alternativa verktyg. Jag försöker också få igång*

*eleverna att börja använda sig av Legimus. Alla elever på skolan har tillgång till Inläsningstjänst, alltså inlästa läromedel. Viktigt att man anpassar till eleverna och skalar av så att mängden att arbeta med blir lagom. I min mentorsklass har vi indelat eleverna i basgrupper där elever som inte brukar samarbeta får göra detta. Det här läsåret har jag haft fokuselever som fått speciell uppmärksamhet med positiv förstärkning. Jag har höga förväntningar. Jag intervjuar eleverna då och då för att kolla så att allt fungerar och inga problem uppstått. Eleverna ges möjlighet till digitala hjälpmedel vid behov, visuell lektionsplanering på tavlan, kopiera anteckningar, förenkla anteckningar, förenklade läromedel, anpassade läromedel, möjlighet att lyssna på läromedel och böcker, specialpedagog, mindre grupp, tydligt individuellt schema och planering till varje elev, flexibla grupperingar.*

Bland pedagogernas beskrivningar blev det tydligt att lärverktygen som de använder sitt arbete inte enbart används i relation till de elever som är i behov av stöd, utan används i relation till alla elever. Det bidrar till att lärverktygen inte blir något "speciellt" eller "alternativt" utan pedagogiska redskap som ingår som en naturlig del i alla elevers skolvardag. De stödstrukturer som implementerats bidrar på olika sätt till att förbättra lärmiljön för eleverna.

*Alla elever inne i klassrummet - bild och ordstöd till alla, dras ut i förväg till de som behöver och läggs upp i vårt rum i Edwise så att föräldrar och elever har det tillgängligt -Ipad/datorer till de som behöver -kompensatoriska hjälpmedel -assistent inne i klassen istället för exkluderad elev -tydlig struktur med färger för varje ämne på schema och mappar allt.*

En deltagare beskriver ett specifikt exempel, vilket belyser hur den enskilda skolan utvecklat stödjande strukturer som inne-

bär ett mer aktivt samarbete mellan lärare, elev och elevassistent:

*I idrottsundervisningen finns en elev som är väldigt utåtagerande och behöver tydliga regler och hur man ska förhålla sig. Eleven får veta vad som ska hända på lektionen dagen innan med hjälp av elevens assistent. Det gör att eleven är förberedd på vad som ska hända, eleven kan också hjälpa mig förbereda vissa saker och känner sig delaktig. Sen under lektionen gäller det att vara tydlig mot eleven vad man förväntar sig. Elevens assistent hjälper till att tolka och tyda olika saker som händer för det händer alltid olika saker man inte kan styra över i en idrottslektion. På fritids tar vi oss ofta tid för samtal, förklara, tolka, visa på varför saker händer och vad som varit bra eller hur man kan tänka annorlunda för de elever som är i behov av stöd. För elever som inte känner sig delaktiga försöker vi samtala med dom om varför, hur kan vi förändra fritids till det bättre och vad bör eleven tänka på.*

De citat som presenterats i texten ovan är hämtat från lärare i de olika skolorna som ingått i delstudien *Stödjande strukturer och aktiviteter* inom IFOUS-projekt *Inkluderande lärmiljöer*. Resultaten för studien bekräftar resultat från annan forskning som undersökt hur skolor arbetar med skolutveckling för inkludering (jfr McMaster, 2015; Hehir & Katzman, 2012). Hehir och Katzman (2012) beskriver liknande processer där traditionella strukturer lösts upp för att skapa en mer flexibel skolorganisation. En viktig poäng i sammanhanget är att benämningen *Stödjande strukturer och aktiviteter*, och då särskilt begreppet struktur, kan ge en idé om att utvecklingsarbetet som genomförts handlar om något som fastlagt och förutbestämt. Tvärtom bör *Stödjande struktur* i det här sammanhanget snarare betraktas som synonymt med flexibilitet och lösningsfoku-

serade skolorganisationer där lärare, rektor, specialpedagoger, speciallärare och resurspersoner samarbetar för att skapa en god lärmiljö för alla elever.

## Summering

De skolexempel som lyfts fram har flera gemensamma nämnare, men en särskilt viktig utgångspunkt är att lärare, rektorer och övrig skolpersonal erbjudits möjlighet att arbeta på ett systematiskt sätt med skolutveckling över tid. Enligt Hattie (2014) måste lärares professionella utveckling karaktäriseras av ett systematiskt arbete med skolutveckling som är väl förankrat i den lokala skolans kontextuella förutsättningar. De exempel över skolutvecklingsprocesser som tagits upp i texten (Persson & Persson, 2012; Hehir & Katzman, 2009; Östlund & Thimgren, 2015) har alla utgått från de lokala skolornas förutsättningar och har med stöd av aktuell forskning och beprövad erfarenhet utvecklat skolornas förmåga att möta olikheter. Utöver att lärarnas kompetens, samarbete och engagemang satts i fokus, betonas även en mer flexibel hållning till grupper och gruppstorlekar som en framgångsfaktor, främst genom att de mindre permanenta grupperna lösts upp och inkluderats i en större gemenskap. När UDL används ramverk för skolutveckling finns ett liknande tankesätt och ambitionen är att UDL skall bidra till lösa upp traditionella strukturer som t.ex. uppdelningen mellan specialundervisning och undervisning eller lilla gruppen och stora gruppen. Det innebär att undervisningen redan i planeringsstadiet behöver bygga på de principer som finns i UDL:s ramverk. Undervisningen måste därför anpassas efter eleverna och inte tvärtom och utgå från att undervisningen i planering, genomförande och utvärdering har den naturliga variationen av olikheter som utgångspunkt.

Ron Mace som är arkitekt och en av grundarna av UDL uttrycker det så här:

*“Consider the needs of the broadest possible range of users from the beginning”*

## Referenser

- Barow, T. & Östlund, D. (Eds.). (2012). *Bildning för alla!: en pedagogisk utmaning*. Kristianstad: Kristianstad University Press.
- Hattie, J. (2014). *Synligt lärande: en syntes av mer än 800 meta-analyser om vad som påverkar elevers skolresultat*. (1. utg.) Stockholm: Natur & Kultur.
- Hehir, T. (2009). Policy foundations of universal design for learning. In D. T. Gordon, J. W. Gravel & L. A. Schifter (Eds.), *A policy reader in universal design for learning* (pp. 35-45). Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Hehir, T. & Katzman, Lauren. I. (2012). *Effective Inclusive Schools: Designing Successful Schoolwide Programs*. John Wiley & Sons.
- McMaster, C. (2015). “Where is \_\_\_\_?”: Culture and the process of change. *International Journal of Whole Schooling*, 11(1), 16-34.
- Meyer, A., Rose, D-H & Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning, theory and practice*. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing.
- Persson, B. & Persson, E. (2016). *Inkludering och socialt kapital: skolan och ungdomars välbefinnande*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Persson, B. & Persson, E. (2012). *Inkludering och måluppyllelse: att nå framgång med alla elever*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Rose, D. H., Harbour, W. S., Johnston, C. S., Daley, S. G., & Abarbanell, L. (2006). Universal design for learning in postsecondary education: Reflections on principles and their appli-

- cation. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 19(2), 135-151.
- Skidmore, D. (2004). *Inclusion: The dynamic of school development*. Maidenhead: Open University Press.
- Skolverket (2009). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2014). *Allmänna råd för arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Stockholm: Skolverket.
- Tetler, S.(Ed.) (2015). *Från idé till praxis: vägar till inkluderande lärmiljöer i tolv svenska kommuner. Forskarnas rapport 2015:2*. Stockholm: IFOUS.
- Östlund, D. & Thimgren, P. (2015). *Stödjande strukturer och aktiviteter*. In: S, Tetler (2015). *Ifous rapportserie 2015:2*, ss. 111-123.



# Alla elevers inflytande över sitt eget lärande

## Introduktion

En av flera möjliga vägar för att initiera en utvecklingsprocess som ökar elevernas inflytande över sitt eget lärande och därigenom ger förutsättningar för ett ökat lärande, är att involvera dem som undervisningen ytterst berör nämligen eleverna själva. Inflytande relaterat till skolans värdegrund innebär att alla elever ska ges möjlighet att uttrycka sin mening och påverka undervisningens innehåll och genomförande. Idén om att skapa en undervisning som är grundad i att eleverna ska ges möjlighet att få inflytande över sitt eget lärande bygger på grundläggande värden om barns och elevers rättigheter till en meningsfull och stimulerande skolgång och allas rätt att växa upp i ett demokratiskt samhälle. De grundläggande värden som innehållet i den här texten bygger på finns formulerade i flera, såväl nationella som internationella styr- och policydokument. Skollagens 2010:800) 3 kap 3 § slår fast att:

*Alla barn och elever ska ges den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och sin personliga utveckling för att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål. Elever som till följd av funktionsnedsättning har svårt att uppfylla de olika kunskapskrav som finns ska ges stöd som syftar till att så långt som möjligt motverka funktionsnedsättningens konsekvenser. Elever som lätt når de kunskapskrav som minst ska uppnås ska ges ledning och stimulans för att kunna nå längre i sin kunskapsutveckling.*

Skrivningen poängterar skolans viktiga uppdrag i att ge **alla** elever, utifrån sina egna förutsättningar, möjlighet att utveck-

las så långt som möjligt. Olika elever har olika förutsättningar och skolans uppdrag är att ge alla det stöd och den stimulans de behöver för att lära och utvecklas. Även Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006) som Sverige förbundit sig att arbeta utifrån belyser betydelsen av att alla elever ges det stöd och den stimulans som de har rätt till:

*Vi tror och deklarerar att:*

- *varje barn har en grundläggande rätt till undervisning och måste få en möjlighet att uppnå och bibehålla en acceptabel utbildningsnivå,*
- *varje barn har unika egenskaper, intressen, fallenheter och inlärningsbehov,*
- *utbildningssystemen skall utformas och utbildningsprogrammen genomföras på sådant sätt att den breda mångfalden av dessa egenskaper och behov tillvaratas,*
- *elever med behov av särskilt stöd måste ha tillgång till ordinarie skolor som skall tillgodose dem inom en pedagogik som sätter barnet i centrum och som kan tillgodose dessa behov. (Svenska Unescorådet, 2006, s. 11).*

I Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006) återfinns ett synsätt som innebär att skolan ska utvecklas i en inkluderande riktning. Relaterat till skolans verksamhet handlar begreppet inkludering om allas lika värde, allas rätt till utbildning, allas rätt till en utbildningsmiljö som är tillgänglig och möjligheten att som elev kunna vara delaktig i sin utbildning. Sammanfattningsvis finns det i styrdokumentet ett starkt stöd för dessa värden, även om inte begreppet inkludering nämns specifikt i läroplanen (Lgr, 11). Det innebär att skolan som verksamhet ska sträva efter att se olikheter och mångfald som en viktig förutsättning för att ge elever en likvärdig utbildning som erbjuder möjligheter för alla elever att delta utifrån sina

egna förutsättningar. Vidare pekar idén om en inkluderande skola mot att skolan som system behöver utvecklas mot att skapa förutsättningar för elevers gemenskap och elevers möjligheter att i sin utbildning kunna påverka och utöva inflytande, det vill säga att delta i ett sammanhang där allas röster blir hörda och respekterade i en lärmiljö där alla elever erbjuds att vara delaktiga och utöva inflytande i sitt lärande utifrån sina unika förutsättningar.

En viktig utgångspunkt är att alla barn och elever är välkomna till skolan och har möjlighet att vara med och påverka om vad som ska hända och ske i skolan. Det bygger på ett synsätt som innebär att skolan blir en viktig aktör i att minska avståndet mellan människor, mellan olika grupper och bidrar till att olikheter respekteras och ses som en viktig förutsättning för lärande. När undervisningen erbjuder eleverna ett reellt inflytande i klassrummet och elever får möjlighet att utöva inflytande över sitt lärande menar Watkins (2009) att elevers ansvar för det egna lärande ökar genom att de engagerar sig i undervisningen i större utsträckning. Med stöd av Antonovskys (1991) begrepp KASAM, Känsla Av SAMmanhang, kan det lite förenklat förklaras som att eleverna upplever meningsfullhet i sitt lärande genom att de får möjlighet att utöva inflytande över sin skolsituation. Det bidrar även till att lärandet blir begripligt, vilket leder till att eleverna lär sig hantera de olika utmaningar som de ställs inför i undervisningen.

En uppenbar risk är att viktiga och angelägna utvecklingsområden förbises om vi inte frågar dem som undervisningen ytterst berör, i synnerhet de elever som får stöd genom extra anpassningar eller särskilt stöd.

# Lärarens betydelse för elevernas möjlighet till inflytande över sitt eget lärande

Det finns idag starkt stöd i den pedagogiska forskningen för uttalandet att läraren är den enskilt viktigaste faktorn i ett skolsystem. John Hattie (2014) som gjort en väldigt omfattande meta-analys av vad som påverkar elevers prestationer slår fast att läraren måste se lärandet ur samma perspektiv som eleverna, det vill säga ha en grundad förståelse för elevernas lärandeprocess. Bland Hatties slutsatser (ss. 319-320) presenteras några vägvisare för att skapa en god undervisning. I det här sammanhanget kommer några av dem att tas upp eftersom de på ett tydligt sätt relaterar till delens tema. Hattie (Ibid.) skriver att:

- Lärare tillhör de starkaste påverkansfaktorerna på lärande.
- Lärare måste vara instruktiva, påverkande, omtänksamma, - och aktivt och passionerat engagerade i undervisning och lärande.
- Lärare måste vara medvetna om vad varenda elev i klassen tänker och att skapa meningsfulla upplevelser utifrån detta. De måste ha god kunskaper i sitt ämne för att kunna erbjuda meningsfull återkoppling till stöd för elevens progression genom kursplanens olika nivåer.
- Skolledare och lärare måste skapa skolor, personalrum och klassrumsmiljöer där misstag välkomnas som en möjlighet för lärande, där man uppmuntrar att förkasta felaktig kunskap och förståelse och där deltagarna kan känna trygghet i att lära, lära igen och utforska kunskap och förståelse. (Hattie, 2014, ss. 319-320).

Håkansson och Sundberg (2012) är inne på ett likande spår och har i en översikt av forskning om skolan visat att lärares bemötande av eleverna påverkar elevernas prestationer och motivation i skolarbetet. Lärarens förmåga att kunna möta och på ett mer övergripande plan anpassa lärmiljön, mer generellt, efter alla elevers olikheter beskrivs i översikten som en central kompetens:

*”Med hjälp av sitt kunnande förmår läraren variera och anpassa undervisningens form och innehåll i relation till olika kontexter och till elevers olika förutsättningar”*  
(Håkansson & Sundberg, 2012, s.183)

Mot bakgrund av Hatties (2014) och Håkansson och Sundbergs (2012) forskningsöversikter kan det på goda grunder lyftas fram att läraren har stor betydelse för elevernas lärande. Kompetenser som bland annat nämns är lärarens förmåga att ge eleverna återkoppling, lärarens engagemang i undervisningen och lärarens förmåga att skapa goda relationer med eleverna.

Just lärarens förmåga att tillsammans med eleverna skapa goda relationer är ett centralt tema i Jonas Aspelins forskning (se t.ex. Aspelin, 2015; Aspelin & Persson, 2011). Aspelin (2015) betonar betydelsen av att relationen mellan lärare och elever karaktäriseras av kvaliteter som närvaro, ett personligt bemötande och omsorg. Elevernas delaktighet och möjlighet att utöva inflytande över sitt lärande behöver alltså förstås som beroende av den relationsprocess i vilken läraren och eleverna ingår. Det innebär att läraren behöver vara skicklig i att bygga relationer med och mellan elever så att både elevernas kunskapsutveckling och sociala utveckling understöds. De relationsprocesser som utgör grunden för elevernas lärande och utveckling mot unika och personliga subjekt placeras i utbildningens brännpunkt, det vill säga aktiviteten där lärandet sker (Aspelin & Persson, 2011). Det innebär att det konkreta mötet

mellan lärare och elever står i fokus och att lärandet inte betraktas som en process som sker inom eleverna utan i samspelet mellan lärare och elever, eller i samspelet mellan elever. Med ett sådant synsätt förflyttas lärandet från den individuella tankeprocessen i elevens huvud, till de relationer och de sammanhang som eleven är involverad i under sin skoldag. Då blir också elevernas möjligheter att utöva inflytande i sitt eget lärande en central utgångspunkt, eftersom elevernas aktiva medverkan i lärandeprocessen betonas (William & Leahy, 2015). Det är därför viktigt att eleverna möter en lärmiljö där de kan vara delaktiga i en gemenskap som utvecklar elevernas relationer både med vuxna och med kamrater. Elevers relationer med vuxna eller med kamrater skiljer sig åt där relationer med vuxna i skolan ofta karakteriseras av kontroll och beroende medan relationer med kamrater är mer jämlika och horisontella och karakteriseras oftare av förhandling och ett "här och nu tänkande". I en skola har eleverna en mycket unik insyn i och kunskap om skolans kultur och den undervisning som genomförs och kan därför bidra med ett inifrånperspektiv. Elevernas uppfattningar är ovärderliga för att förstå hur pass väl skolan lyckas i sina strävanden att skapa en lärmiljö där alla elever kan vara delaktiga i gemenskapen (jfr Östlund, 2012).

## En lärande gemenskap – en grund för elevers inflytande över sitt lärande

Gemenskap (eller Community) är ett begrepp som används för att beskriva ett sammanhang där alla som ingår känner tillit till varandra och identifierar sig med varandra, det vill säga har utvecklat en "vi-känsla" i skolan eller i klassen (Nilholm & Göransson, 2014). En viktig utgångspunkt för förståelsen av begreppet gemenskap är också att olikheter ses som en resurs

och en viktig förutsättning för utveckling och lärande och inte som en belastning eller ett hinder. Från ett lärandeperspektiv innebär det att det är av stor betydelse att elever med olika bakgrund och med olika erfarenheter ges möjlighet att lära i samverkan med varandra. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv betonas tillhörigheten till ett socialt sammanhang som central för elevernas känsla av delaktighet. Utöver elevernas egen känsla av delaktighet är det dessutom viktigt att delaktigheten kan observeras när eleverna genomför gemensamma aktiviteter, där deras handlingar är koordinerade och de är engagerade i samhandlingar (jfr Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2013). Delaktighet är utifrån ett sådant perspektiv något som är relationellt och beroende av interaktionens karaktär och det sammanhang som eleverna ingår i det vill säga kamratkultur, omsorgskultur och undervisningskultur (se text i del 3). Det innebär att elevernas relationer både med alla de som arbetar i skolan och med kamrater blir väldigt viktiga för elevens möjligheter att få inflytande över sitt lärande.

Möjligheten till att få inflytande över sitt eget lärande kan alltså betraktas som något som skapas och återskapas i mötet och i relationer mellan människor. Med ett sådant synsätt kan man säga att elevers lärande är något som är situerat i ett sammanhang det vill säga att lärandet och möjligheten till att utöva inflytande i gemenskapen är relaterat till det situationella och kulturella sammanhanget som eleverna ingår i. Lave och Wenger (1991) beskriver det på följande sätt:

*A person's intentions to learn are engaged and the meaning of the learning is configured through the process of becoming a full participant in a sociocultural practice" (Lave & Wenger, 199, s. 29).*

Möjligheterna att lära och utvecklas hör alltså samman med den process som gör eleven till en fullvärdig deltagare i en ge-

menskap. Lave och Wenger (1991) har med begrepp som situerat lärande (situated learning) bidragit till att lärande kan förstås på ett mer nyanserat sätt genom betoningen på deltagandet och det sociala sammanhanget. Lärande sker i alla situationer och miljöer som människor är involverade i och kunskaper förnyas och återskapas ständigt genom dessa situationer.

Lärande handlar alltså om vad individer och kollektiv tar med sig från sociala situationer och använder i framtida situationer. Det situerade perspektivet innebär att lärande, handlingar och kunskaper måste relateras till ett sammanhang eller en verksamhet för att kunna förstås. Det synsätt på lärande som Lave och Wenger (1991) representerar, innebär också att det inte på ett oreflekterat sätt går att använda färdiga undervisningsmodeller för att öka elevernas inflytande i undervisningen. De måste relateras och prövas i relation till den egna skolorganisationens och klassens sammansättning, kultur och förutsättningar. Det innebär att den egna skolans möjligheter att möta alla elever utifrån deras unika förutsättningar behöver värderas och diskuteras för att kunna skapa en så god lärmiljö som möjligt. Nilholm och Göransson (2013, ss.55-56) ger exempel på hur gemenskap kan förstås som en betydelsefull sida av inkludering och uttrycker:

*Om vi menar att gemenskap är en viktig aspekt av inkludering, måste vi alltså vara tydliga med hur vi kan avgöra vilken typ av gemenskap som finns i den miljö vi vill skaffa oss kunskap om. Vi kan observera om skolan eller klassen verkar vara en gemenskap utifrån vissa kriterier, till exempel som utmärks av:*

*a) arbetsformer som bygger på ett utbyte mellan deltagarna, till exempel grupparbeten eller diskussioner i helklass där alla elever är delaktiga. Vi bör då också ta reda*



*på hur vanliga sådana arbetsformer är i relation till andra.*

*b) en identifikation med skolan eller klassen, till exempel genom att man språkligt uttrycker en tillhörighet ("vi") och gemensamma avsikter ("hur gör vi?").*

*c) gemensamma aktiviteter under raster och utanför skoltid.*

Betydelsen av att lyssna till elevernas röster i utbildningssammanhang har poängterats av flera författare (Both & Ainscow, 2002; Nilholm & Göransson, 2013; Wiliam, 2013) och har även ett starkt stöd i policydokument som Skollagen (SFS 2010:800) och Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006). När lärare erbjuder elever ett reellt inflytande i klassrummet ges elever möjlighet att arbeta utifrån sina intresseområden samt att lärarna sätter eleverna "i förarsätet". När eleverna ges möjlighet att utöva inflytande över sitt eget lärande tar eleverna större ansvar för sitt lärande, de bli mer engagerade och positivt inställda till utmaningar i undervisningen (Watkins, 2009). Szönyi och Söderqvist Dunkers (2013) beskriver mot bakgrund av ett utvecklingsarbete där delaktighetsmodellen använts, att de elever som ingick i projektet riskerade att hamna utanför gemenskapen om de fick låg grad av erkännande från kamrater och lärare. För att utforska elevers perspektiv, tankar och erfarenheter kan arbetssättet utforskande samtal (Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2016) som beskrivs i del 5 användas. Som ett komplement till undervisning mer generellt och med utforskande samtal, kan även eleverna aktiveras som resurser för varandras lärande och inflytande. En strategi för att öka elevernas inflytande över det egna lärandet är att arbeta med så kallat kamratlärande (peer-tutoring). Almqvist, Malmqvist och Nilholm (2015) och Nilholm och Göransson (2015) har i några forskningsöversikter visat att det finns stöd för att kamratlä-

rande generellt främjar elevers lärande inom olika ämnesområden.

Vad kan göras för att skolan ska bli bättre på att lyssna till elevernas röster och ge dem reellt inflytande över sin utbildning? Det finns förstås inte några färdiga svar eller lösningar på den frågan, men i England har det sedan 1990-talet pågått ett arbete med att utveckla ett så kallat *Index of Inclusion* vid Centre for Studies in Inclusive Education i Bristol (Booth & Ainscow, 2002)<sup>4</sup>. Materialet som är mycket omfattande är tänkt att användas i en övergripande skolutvecklingsprocess som stödjer skolans personal, elever och även vårdnadshavare i att kartlägga och värdera den egna skolpraktiken utifrån olika indikatorer. Själva idén med materialet följer en cyklisk process som är relativt vanligt i liknande modeller för organisationsutveckling eller systematiskt kvalitetsarbete. De olika indikatorerna är kopplade till tre större områden som är relaterade till 1) hur en skolmiljö för delaktighet och gemenskap kan skapas 2) hur handlingsplaner för delaktighet och gemenskap kan utformas och 3) hur arbetsformer för delaktighet och gemenskap kan utvecklas.

Dessa tre områden är i sin tur indelade i två delområden. Knutet till varje delområde finns indikatorer med frågor som kan användas i syfte att öka delaktigheten för alla elever i skolan. I det här sammanhanget som handlar om att utveckla arbetsformer för öka elevernas inflytande över sitt eget lärande, har ett urval av indikatorer med frågor från det tredje området hämtats. Dessa indikatorer kan fungera som stöd i arbetet med utveckla arbets- och förhållningssätt i syfte att öka elevers inflytande, delaktighet och gemenskap.

---

<sup>4</sup> För en utvecklad beskrivning se Nilholm och Göransson (2013, ss. 61-65).

- Bygger lektionerna på elevernas olika kunskaper och erfarenheter?
- Är undervisningen sådan att eleverna tycker det är spännande att lära sig?
- Förstår alla elever vad som sägs eller skrivs?
- Förklaras viktiga termer och ges möjlighet till praktisk tillämpning under lektionen?
- Kan eleverna redovisa sitt arbete på annat sätt än i skrift?
- Bygger lektionerna på de språkliga erfarenheter som eleverna har utanför klassrummet?
- Uppmuntras eleverna att diskutera med läraren lika väl som med andra elever?
- Har elever med annan språklig bakgrund möjlighet att tala och skriva på sitt modersmål under lektionerna?
- Uppmuntras eleverna att ta del av varandras åsikter?
- Ger undervisningen en förståelse för skillnader i bakgrund, kultur, etnicitet, funktionsnedsättning etc.?
- Hjälper eleverna varandra med att lösa problem i klassrummet?
- Hjälper eleverna till att formulera reglerna för klassrummet?
- Tillfrågas eleverna hur de tycker att undervisningen kan utformas för att öka elevernas motivation?
- Innehåller lektionerna uppgifter som kan göras parvis eller i grupp lika väl som individuellt eller med hela klassen?

En central utgångspunkt i Index of Inclusion (2002) är elevers aktiva medverkan i lärandeprocessen och att de ingår i en lärmiljö som bygger på gemenskap. En undervisning som bygger på att eleverna tar stöd av varandra genom så kallat kamratlärande kan användas som ett komplement till lärarledd

undervisning och utgår från att eleverna fungerar som lärare för varandra. Det kan till exempel handla om att äldre elever stödjer yngre elever eller att elever som kommit längre i sitt lärande på något område stödjer elever som inte kommit så långt. David Mitchell (2015) beskriver att idén om kamratlärande kan härledas till två synsätt. Det första synsättet innebär att samverkan mellan elever bidrar med synergieffekter: "Genom att arbeta tillsammans kan de med andra ord ofta uppnå ett resultat som är större än summan av enskilda ansträngningar eller förmågor" (Mitchell, 2015, s. 49). Det andra synsättet grundas i att lärande är socialt konstruerat och alla lär i och av den lärmiljö (community practice) som vi ingår i.

Mitchell (2015) betonar att arbetssättet kamrathandledning, när det praktiseras rätt gynnar alla parter, det vill säga att både de elever som kommit lite längre i sitt lärande och de som inte kommit så långt utvecklar sitt lärande genom möjligheten att lära av varandra. Det innebär i korthet att "**de handledda** får ökad individuell uppmärksamhet och arbetet anpassas efter deras undervisningsnivå. De får upprepad övning, omedelbar återkoppling, kamratstöd och mer tid att ägna sig åt uppgifterna" (s. 61). **Handledarna** utvecklar å andra sidan förmågor och färdigheter genom att de ges möjlighet att berätta, förklara och ge respons vilket bidrar till att både deras självförtroende och lyhördhet utvecklas. Genom att diskutera sitt lärande med en kamrat får eleverna möjlighet att reflektera över det egna lärandet och vilka strategier som de använder, vilket även utvecklar elevernas meta-kognition. En annan poäng är att eleverna genom att vara läranderesurser för varandra utvecklar en acceptans för varandras olikheter och en respekt för varandras förmågor och färdigheter, något som är ett av skolans huvudupdrag (Lgr, 2011). **Du som lärare** kan genom att på ett systematiskt sätt aktivera eleverna som läranderesurser

för varandra, få mer tid till gruppen generellt sett och även tid att arbeta med fördjupning med vissa elever. Samtidigt är det viktigt att vara medveten om att eleverna behöver stöd och vägledning kontinuerligt för att kamrathandledningen ska fungera och bidra till en ökad måluppfyllelse. Även Håkansson och Sundberg (2012) ger i en forskningsöversikt stöd för att kamratlärande kan vara ett sätt att till exempel bryta negativa erfarenheter av undervisning för elever i behov av stöd.

Dylan Wiliam (2013) lyfter fram fyra avgörande faktorer för att arbeta med kamratlärande:

1. **Motivation.** *Elever hjälper sina kamrater att lära sig eftersom det, i välstrukturerade lärmiljöer, ligger i deras eget intresse att göra så, och därför ökar insatsen.*
2. **Social sammanhållning.** *Eleverna hjälper varandra eftersom de värnar om gruppen, vilket leder till ökad insats.*
3. **Personalisering.** *Elever lär sig mer eftersom deras duktigare kamrater kan ta itu med de särskilda svårigheter som de kan ha.*
4. **Kognitiv utveckling.** *De som ger hjälp i gruppen tvingas att tänka igenom problemen bättre. (Wiliam, 2013, s. 147).*

Samtidigt är det viktigt att poängtera att kamrathandledning generellt innebär ett arbetssätt där elever inte på ett oreflekterat sätt kan paras ihop utan förberedelse. Mitchell (2015) förordar med stöd av en meta-analys av studier av kamratlärande, att arbetssättet kamrathandledning behöver introduceras utifrån noggrann planering och att genomförandet präglas av närvarande lärare som kan stödja eleverna i till exempel hur de

ska ge återkoppling (feedback) till varandra. Så även om eleverna utgör resurser för varandra i kamratlärande betonas även lärarens viktiga roll för att utveckla en undervisning som ger eleverna möjlighet att utveckla sitt lärande i samspel med kamrater.

En viktig utgångspunkt i sammanhanget är begreppet metakognition vilket här innebär att elever på ett aktivt och medvetet sätt har inflytande över sitt eget lärande (O'Malley & Chamot, 1990). Metakognition innebär de olika strategier som elever lär sig att tillämpa i sin lärandeprocess och det kan exempelvis handla om på ett målinriktat sätt engagera sig i en uppgift och i processen arbeta självreglerande genom att själv initiera och styra den egna lärprocessen. Det blir då viktigt att du som lärare stödjer eleverna, t.ex. genom feedback, i att utveckla självreglerande strategier genom att relatera till grundläggande formativa frågor som: **Vart är jag på väg? Var befinner jag mig nu? Hur går jag vidare?** Balan och Jönsson (2014, s.17) skriver vidare att det kan t.ex. handla om att resonera om:

*Hur kan eleven utvärdera sitt arbete?, Hur kan eleven koppla ihop/jämföra med annat som har gjorts tidigare?, Hur kan eleven arbeta vidare med lärarens respons? Hur kan eleven reflektera över sitt lärande?*

Ett centralt argument i den här texten är att skolan kan utvecklas i en inkluderande riktning genom att ta tillvara elevers idéer, åsikter och synpunkter om det utbildningssammanhang som de ingår i. Med en undervisning som bjuder in **alla elever** att vara med att påverka kan eleverna bidra med idéer i frågor som är viktiga för dem och utbildningen blir därmed mer meningsfull för eleverna. Inflytande över och i det egna lärandet

utgör grunden för att elever ska känna sig delaktiga i det sammanhang som de ingår i. Om eleverna upplever att de har inflytande över sin lärprocess och kan reglera den blir lärandet i större utsträckning meningsfullt, begripligt och hanterbart, vilket leder till en känsla av sammanhang, KASAM (Antonovsky, 1991). I undervisningen behöver eleverna ges möjlighet att i samtal med både lärare och kamrater resonera om sitt eget lärande för att erövra metakognitiva strategier som bidrar till att eleverna själva kan reglera sitt arbete i större utsträckning. En uppenbar risk är att viktiga och angelägna utvecklingsområden förbises om vi inte frågar dem som undervisningen ytterst berör, **nämligen eleverna**.

## Referenser

- Almqvist, L., Malmqvist, J. & Nilholm, C. (2015). *Vilka stödinsatser främjar uppfyllelse av kunskapsmål för elever i svårigheter? En syntes av meta-analyser. Delrapport från SKOLFORSK-projektet: Tre forskningsöversikter inom området specialpedagogik/inkludering*. Tillgänglig på Internet: <https://publikationer.vr.se/produkt/tre-forskningsoversikter-inom-området-specialpedagogikinkludering>
- Antonovsky, A. (1991). *Hälsans mysterium*. Köping: Natur och Kultur.
- Aspelin, J. & Persson, S. (2011). *Om relationell pedagogik*. (1. uppl.) Malmö: Gleerups.
- Aspelin, J. (2015). *Inga prestationer utan relationer: studier för pedagogisk socialpsykologi*. (1. uppl.) Malmö: Gleerups.
- Balan, A. & Jönsson, A. (2014). *Bedömning för lärande – en vägledning utifrån aktuell forskning*. Kommunförbundet Skåne: Forskning i korthet 2014:2.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education. Svensk översättning: Inklusion. Handbok för ökad delaktighet och gemenskap i skolan. (Översättning och bearbetning av Louise Hassellöf Lund, Jan Danielsson, Lena Singleton, Ingvar Sjöqvist och Lars Sold.)
- Hattie, J. (2014). *Synligt lärande: en syntes av mer än 800 metaanalyser om vad som påverkar elevers skolresultat*. (1. utg.) Stockholm: Natur & Kultur.
- Håkansson, J. & Sundberg, D. (2012). *Utmärkt undervisning: framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning*. (1. utg.) Stockholm: Natur & Kultur.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Mitchell, D. (2015). *Inkludering i skolan: undervisningsstrategier som fungerar*. (1. utg.) Stockholm: Natur & Kultur.



- Nilholm, C. & Göransson, K. (2015). *Forskning om inkludering - en SMART översikt. Delrapport från SKOLFORSK-projektet: Tre forskningsöversikter inom området inkludering/specialpedagogik*. s. 1-30. Tillgänglig på Internet: <https://publikationer.vr.se/produkt/tre-forskningsoversikter-inom-området-specialpedagogikinkludering/>
- Nilholm, C. & Göransson, K. (2013). *Inkluderande undervisning - vad kan man lära av forskningen?* FoU skriftserie nr 3. Stockholm: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- O'Malley, J.M. & Chamot, A. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Fritzes.
- Svenska Uneskorådet (2006). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca +10*. Stockholm: Svenska Uneskorådet.
- Szönyi, K. & Söderqvist Dunkers, T. (2013). *Där man söker får man svar. Delaktighet i teori och praktik för elever med funktionsnedsättning*. Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Watkins, C. (2009) Learners in the driving seat. *Leading Learning Pedagogy*, 1(2), 28–31.
- William, D. (2013). *Att följa lärande: formativ bedömning i praktiken*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Östlund, D. (2012). *Deltagandets kontextuella villkor: fem träningsskoleklassers pedagogiska praktik*. Diss. Malmö: Malmö högskola.

## **I serien**

### ***Specialpedagogiska rapporter och notiser från Högskolan Kristianstad***

#### **har hittills utgivits:**

Redaktör: Jerry Rosenqvist

Christiansson-Banck, Ulla (2008). Behovet av kompetensutveckling i särskolan: Kartläggning av skolledares synpunkter. *Specialpedagogiska rapporter och notiser från Högskolan Kristianstad*, Nr 1.

Östlund, Daniel & Rosenqvist, Jerry (2008). "Det går med små små steg, man tänker inte på det förrän man börjar prata om det" – En utvärdering av särskolan och resursskolorna i Lunds kommun 2006. *Specialpedagogiska rapporter och notiser från Högskolan Kristianstad*, Nr 2.

Palla, Linda (2009). En förskola för alla. Tre artiklar om förskola och (special)pedagogik. *Specialpedagogiska rapporter och notiser från Högskolan Kristianstad*, Nr 3.

Rosenqvist, Jerry (Red.) (2009). Specialpedagogik i mångfaldens Sverige – delstudie II: Särskoleelever med utländsk bakgrund i storstäder. *Specialpedagogiska rapporter och notiser från Högskolan Kristianstad*, Nr 4.

Rosenqvist, Jerry (2010). Om begreppet oligofreni: Benämningen av utvecklingsstörning genom två århundraden. *Specialpedagogiska rapporter och notiser från Högskolan Kristianstad*, Nr 5.

Karlsudd, Peter (2011). Sortering och diskriminering eller inkludering. *Specialpedagogiska rapporter och notiser från Högskolan Kristianstad*, Nr 6.

- Christiansson-Banck, Ulla (2011). "Här behandlar vi alla olika". Utvärdering av Specialutformat program, SM/IV, för elever med neuropsykiatriska funktionshinder i Hässleholms kommun. *Specialpedagogiska rapporter och notiser från Högskolan Kristianstad*, Nr 7.
- Persson, Ann-Elise (2012). Specialpedagogers uppfattningar om god handledning – En fenomenografisk ansats. *Specialpedagogiska rapporter och notiser från Högskolan Kristianstad*, Nr 8.
- Rosenqvist, Jeremias (Jerry) Aulin (2014). Piraten och pedagogiken. Om Fritiof Nilsson Piraten som läromästare och hans syn på skolans värld – med särskild fokus på Per Håla. *Specialpedagogiska rapporter och notiser från Högskolan Kristianstad*, Nr 9.

## **I serien**

### ***Specialpedagogiska rapporter och notiser från Högskolan Kristianstad***

#### **har hittills utgivits:**

Redaktör: Daniel Östlund

Persson, Ann-Elise (2015). Upplevelser av rädslor hos barn i åk 3 och 6 – rädslor sedda ur barns perspektiv. *Specialpedagogiska rapporter och notiser från Högskolan Kristianstad*, Nr 10.

Plantin Ewe, Linda (2016). Lärande på distans. En undersökning om studenters upplevelse av tillgängligt lärande i en kursyta. *Specialpedagogiska rapporter och notiser från Högskolan Kristianstad*, Nr 11.

Östlund, Daniel (Red.); Dehlin, Eva; Eliasson, Lena; Falk, Marcus; Gannby, Kristin; Josefsson, Josefine; Klefbeck, Kamilla; Rodin, Susanne; Stoltz, Malin; Östlund, Malena (2017). Nio förstelärares arbete i grundsärskola och gymnasiesärskola – Resultat från en forskningscirkel. *Specialpedagogiska rapporter och notiser från Högskolan Kristianstad*, Nr 12.

Carlsson, Liselott (2018). På väg mot en tillgänglig utbildning för elever inom autismspektrumtillstånd - En kvalitativ intervjustudie utifrån några informanternas beskrivning av ett kommunövergripande skolutvecklingsprojekt. *Specialpedagogiska rapporter och notiser från Högskolan Kristianstad*, Nr 13.

Östlund, Daniel (2018). Tre texter om specialpedagogik och lärande. *Specialpedagogiska rapporter och notiser från Högskolan Kristianstad*, Nr 14.