

Alla elevers inflytande över sitt eget lärande

Daniel Östlund, Högskolan Kristianstad.

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. Skolagens 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 utvecklas 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. Lärares 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. 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, 1991, s. 29).

Möjligheterna att lära och utvecklas hör alltså samman med den process som gör eleven till en fullvärdig deltagare i en gemenskap. 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 en delaktighetsmodell använts, att de elever som ingick i projektet riskerade att hamna utanför gemenskapen om de fick låg grad av erkännande från kamrater och lärare. 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 kamratlärande 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)¹. 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.

- 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?

¹ För en utvecklad beskrivning se Nilholm och Göransson (2013, ss. 61-65).

- 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 huvuduppdrag (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 Unescorådet (2006). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca +10*. Stockholm: Svenska Unescorådet.
- 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 träningskoleklassers pedagogiska praktik*. Diss. Malmö: Malmö högskola.