

Specialpedagogiska insatser genom det sociala klimatet i lärmiljön

Mara Westling Allodi, Stockholms universitet

Specialpedagogik i lärmiljön

Specialpedagogik kan erbjuda verktyg som bidrar till en analys och utvärdering av lärmiljöer, med följande planering av aktiviteter som bidrar till förändringar och stödjer en långsiktig pedagogisk kvalitetsutveckling.

Det finns en bild av specialpedagogik som en verksamhet som handlar om åtgärder som enbart riktas sig mot individer, till exempel i form av anpassningar i läromedel för en enskild elev, eller av individuell undervisning. Specialpedagogiska insatser kan och bör naturligtvis riktas mot enskilda elever, men specialpedagogiska insatser är inte enbart individorienterade. Denna text handlar om specialpedagogiska insatser som riktas mot arbetsmiljön i hela skolan. De är inte tänkta att ersätta nödvändiga insatser av anpassningar och särskilt stöd som elever kan vara i behov av, men de kan vara nödvändiga för att skapa och utveckla ett bra klimat för lärande och för att motverka hinder. Dessa insatser kan vara effektiva verktyg för att förebygga svårigheter av olika slag.

En första nivå av specialpedagogiska verksamhetsutvecklande insatser kan riktas till hela lärmiljön och bidra till ett stödjande samspel mellan lärare och elever och elever emellan. Det är insatser som, utifrån en analys av upplevda problem och brister i lärmiljön, försöker påverka delaktighet och engagemang i gruppen och på det sättet förändrar samspel och stödjer lärandeprocesser. Dessa insatser utgör en bas, en strävan till att etablera och upprätthålla pedagogiska miljöer av optimal kvalitet, där alla elever är delaktiga och engagerade i lärande. I miljöer som är lyhörda för elevers behov och intressen kan en del svårigheter förebyggas, övervinnas och risker motverkas så att samspel som stödjer lärande kan etableras.

Det sociala klimatet i lärmiljön

Det sociala klimatet i lärmiljön skapas genom relationerna mellan lärare och elever och elever emellan. Kvalitet och kvantitet av kommunikation och samspel i lärmiljön påverkar elevers välbefinnande, motivation, självuppfattning och lärande (Fraser, 2012, Allodi, 2010).

Studiet av miljöns betydelse för människans upplevelser och beteende grundas i synen på beteendet som en funktion av både individ och miljö (Lewin, 2007). Individens beteende uppstår i ett samspel mellan individ och miljö och beteendet är inte enbart orsakat av individens egenskaper. Insikter från Lewins Fältteori, som utvecklades under 1930-talet, har sedan tillämpats inom socialpsykologi och organisationsutveckling samt i studiet och i utveckling av pedagogiska miljöer. Moos (1979) är en forskare i Lewins fotspår, som tidigt bidrog genom att beskriva en grundläggande teoretisk modell för psykosociala miljöer, vilken har inspirerat ett flertal senare tillämpningar.

Definitionen av det sociala klimatet innebär att lärmiljön påverkar elevernas beteende; det innebär också att samma miljö kan påverka elevernas beteende på olika sätt; och att en lärmiljö av god kvalitet kan stödja och skydda elevers utveckling och motverka risker; men på samma sätt kan en undermålig lärmiljö utgöra en risk i sig, och även långsiktigt skada elevers utveckling.

Att det finns skillnader i det sociala klimatet mellan olika lärmiljöer är något som många har upplevt under sin skoltid, när man har varit elev i olika skolor och haft lärare som hade olika sätt att leda arbetet i klassrummet och att hantera elevgruppen. Skillnader i det sociala klimatet kan också upplevas när man vistas i ett klassrum som observatör, eftersom vi människor i allmänhet är känsliga för olika karakteristika i socialt samspel och reagerar med inlevelse och empati när vi bevittnar positiva eller negativa samspelesituationer till exempel i ett klassrum.

Även om vi kan uppleva och bilda oss en bra uppfattning av dessa situationer rent intuitivt, är det sociala klimatet i skolan också ett vetenskapligt objekt för systematiska studier som, med stöd i olika teorier och metoder, har beskrivit grundläggande egenskaper i lärmiljöer. Studiet av lärmiljöer har utvecklat verktyg för att uppskatta och analysera dessa egenskaper på ett mer systematiskt sätt som kan användas både i grundforskning som indikatorer av kvalitet i utbildning, och i utvecklingsarbeten i syfte att utveckla den pedagogiska verksamheten. Flera forskare har över åren utvecklat observationsinstrument och enkäter som kan användas för att beskriva, utvärdera och utveckla lärmiljöer i skolan: till exempel internationellt CLASS (2015) och i Sverige PESOK (Kupol, 2015) och GAVIS (Allodi, 2010).

Betydelsen av samspel i lärmiljön underskattas

Förebyggande interventioner i lärmiljön är betydelsefulla för att stödja en gynnsam utveckling av sociala, emotionella och kognitiva förmågor hos eleverna. Därför rekommenderas en utveckling av optimala miljöer för lärande i utbildningssystemet, med tanke på ett brett spektrum av målsättningar kring elevhälsa, välbefinnande och lärande. När frågor om elevers välbefinnande och samspel och relationer i

undervisningssituationer diskuteras kan det dock uppstå invändningar mot dessa frågor, att skolans uppgift är att syssla med kunskapsutveckling och inte med socialt samspel.

Men skolans uppgift är inte enbart att syssla med kunskapsutveckling, eftersom bredare uppdrag finns beskrivna i skollagen och läroplanerna uppdrag som handlar om demokratiska värderingar, likvärdighet och jämställdhet. Dessa målsättningar kräver att man arbetar kontinuerligt i skolans miljö och i klassrummet med frågor som handlar om det sociala samspelet, om värderingar, normer och attityder, om autonomi och ansvar, om respekt och samhörighet, om inflytande och utveckling och om regler och förhållningssätt. Skolan representerar ett samhälle i miniatyr där eleverna tillägnar sig de sociala regler och förhållningssätt som är önskvärda i vårt samhälle. Det går inte att avskriva sig denna roll som lärare och skolledare. Normer och värderingar är något som implementeras och förmedlas genom skolans organisation, dagliga aktiviteter och utbyten. Det är inte heller så att denna uppfostrande erfarenhet som sker inom skolans ramar är något som ersätter familjens och andra gruppers inflytande. Det är dock oundvikligt att de sociala erfarenheter som elever har utanför familjen när de deltar i en pedagogisk verksamhet, påverkar deras socio-emotionella utveckling, förutom den kognitiva.

En annan möjlig invändning är att lärare förväntas ha kompetens i att undervisa, men inte i att hantera psykologiska och sociala frågor. Det skulle leda till en mycket snäv definition av lärarens roll att utesluta från lärarens uppgifter en förståelse av elevers psykologiska och känslomässiga behov och av vad som händer i möten med eleverna i undervisningssituationer. Socio-emotionella aspekter är alltid närvarande i lärandeprocesser på olika sätt, vilket kan stärka eller hindra elevers lärande. En förståelse av dessa processer ingår därmed i lärarprofessionen.

Ett argument som kan framföras mot insatser i lärmiljön och socialt klimat är att man tycker att det kognitiva är det viktigaste och om man ägnar sig åt dessa relationella aspekter förlorar man dyrbar tid som skulle gå till att öka prestationerna i skolämnena. Mot detta kan man säga att en satsning på det sociala klimatet i lärmiljön inte ska vara något som man gör i stället för att ägna sig åt kunskapsutveckling, utan det är att betrakta som en nödvändig grund för lärande och något som är inbäddat i det ordinarie skolarbetet, något som erfars och utövas varje dag, medan man ägnar sig åt att arbeta med undervisning och läroplansmål.

Lärare behöver samverka med kollegor och få stöd från andra professioner, när det gäller sociala och emotionella frågor i skolan och i elevgruppen. Ansvaret för dessa frågor kan dock inte läggas helt på andra professioner. Skolan är en arbetsmiljö för elever och lärare där, precis som i andra arbetsmiljöer, arbetet oundvikligen utförs i ett nät av sociala relationer och samspel som påverkar självuppfattning, motivation och resultat. Att dra en skarp gräns mellan det kunskapsmässiga uppdraget och det

relationella är därmed inte möjligt. Läraren har ett ansvar för att upprätthålla ett stödjande socialt klimat med eleverna och eleverna emellan och detta ansvar har man oavsett om man arbetar medvetet med detta ledarskapsansvar eller inte.

Hur påverkar det sociala klimatet lärmiljön?

Det finns empiriska studier och forskningsöversikter som visar att stödjande relationer i lärmiljöer kan länkas till effekter på elevernas välbefinnande och skolresultat. Studier som har följt elever över tid har visat att lärmiljöer av god kvalitet med varma och lyhörda relationer med lärare kan stödja en gynnsam utveckling och skydda sårbara elever från problematiska resultat (Hall et al., 2009) och att de positiva effekterna håller lång tid efter. En studie genomförd på högstadieskolor i Stockholm visade i likhet med detta att ett gott skolledarskap, ett fungerande kollegialt lärarsamarbete samt ett välfungerande skolklimat hade positiva samband med elevernas uppfattningar om lärare-elev relationer (Ramberg, Låftman, Almquist, & Modin, 2019).

En intervention i början av skolgången som satsade på stödjande relationer med lärare visade också positiva effekter (Hamre & Pianta, 2005). En utvärdering av effekter av pedagogiska insatser med högre kvalitet i förskolan i stor skala hade positiva effekter på elevernas utveckling senare i skolan (Dodge, 2016). I en systematisk forskningsöversikt drogs slutsatsen att elevernas välbefinnande och självuppfattning påverkas av upplevda skolsvårigheter, medan stödjande relationer med lärare och kamrater kan skydda från dessa risker. Upplevda svårigheter i början av skolgången, i synnerhet läs- och skrivsvårigheter påverkade elevers självuppfattning och ökade risken för senare psykisk ohälsa (Gustafsson et al., 2010).

En studie som följde elever från förskola till skola i Finland upptäckte en grupp elever som riskerade att utveckla läs- och skrivsvårigheter på grund av brister i fonologisk förmåga. Om dessa elever senare i skolan var i klassrum med positiva stödjande relationer med kamrater och lärare utvecklades deras läsning bättre än för elever med samma riskfaktorer men som inte åtnjöt samma positiva klassklimat (Kiuru et al 2013, 2015). En meta-analys av universella interventioner för socioemotionellt lärande (SEL) visade positiva effekter på attityder, självuppfattning, välbefinnande, hälsa och skolresultat jämfört med de elever som inte hade fått dessa interventioner (Durlak, Wissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger 2011). Meta-analysen sammanställde resultat från 230 studier som inkluderade cirka 270 000 elever från förskoleklass till gymnasienivå. Programmen som utvärderades hade gemensamma inslag om att integrera och stödja sociala och emotionella förmågor i skolans arbete på flera sätt som är anpassade till kontext och till elevers utveckling och mognad; de uppmuntrar elever till ett ökat engagemang i skolans och omgivningens gemenskap; de skapar trygga och omsorgsfulla lärmiljöer i klassrummet och i skolan. Dessa komponenter bidrar till att

stödja elevernas inre motivation för lärande och bidrar till ett högre välbefinnande (Durlak et al. 2011).

En svensk systematisk forskningsöversikt om arbetsmiljöns effekter på psykisk hälsa (SBU 2014) fastställde att det finns ett kausalt samband mellan arbetsmiljön och depression och utmattningssyndrom: det som orsakar depression i arbetsmiljö är höga krav, små påverkansmöjligheter, bristande stöd och mobbning. Dessa företeelser kan upplevas av elever i skolans miljö. Vissa elever som upplever svårigheter i skolan löper högre risk att uppleva situationer av stress. Inlärnings- och koncentrations- svårigheter kan göra dessa elever mer sårbara för skolans arbetsmiljö, när den inte fungerar optimalt.

Flera studier och översikter har visat att effektiva skolor, det vill säga skolor som presterar bättre än vad man kunde förvänta sig utifrån elevernas sociala bakgrund och kunskapsnivå vid skolstart, karaktäriseras av ett positivt klimat med fokus på lärande (Thurnberg, 2013).

Elevhälsa och socialt klimat

Under de senaste åren har det skett en ökning av psykisk ohälsa bland elever i Sverige.

Resultat från den svenska studien om Skolbarns hälsovanor (Folkhälsomyndigheten, 2016) visar att psykosomatiska besvär är mer vanliga bland elever som uppger att de är stressade av skolarbete. Problemen är också vanligare bland elever som inte upplever att deras lärare tycker att de är duktiga (Folkhälsomyndigheten, 2016).

Vilka symptom kan uppstå i samspel mellan elever och skolan och som kan ses som utmaningar för skolan att lösa? Det kan vara elever som inte vill komma till skolan. Mindre dramatiskt kan det uttryckas som bristande motivation och bristande engagemang. Vissa elever kan visa tendenser att undvika att göra uppgifter, eller drar sig undan och är inte delaktiga i gruppens gemenskap, eller tenderar att hamna i konflikter med andra elever. Elever kan ha symptom av stress, oro och psykosomatiska besvär (huvudvärk, magont, sömnsvårigheter). Vi ser dessa symptom hos individer, och de kan vara ett uttryck för individuella skillnader och sårbarheter, men det kan finnas saker i skolans miljö som påverkar lärare och elever negativt och som är möjliga att förändra. Om skolans klimat förändras, kan detta leda till att dessa symptom hos eleverna minskar eller avtar.

Sociala och emotionella aspekter av lärande

Hur kommer det sig att lärandesituationer kan orsaka stress och psykisk ohälsa eller stärka självuppfattning, välbefinnande och sätta eleverna i ett gynnsamt utvecklings- och levnadsförlopp? Vilka mekanismer bidrar till dessa kausala samband?

En förklaring till dessa samband kan man få genom att beakta att kognitiva processer är tätt sammanlänkade med emotionella, känslomässiga aspekter. Känslor är inbäddade i lärandeprocesser: rädsla och oro påverkar skolprestationer och lärande negativt. Exekutiva funktioner, självreglering och arbetsminne påverkas av de känslor vi upplever i lärandesituationer (Kwon, et al 2017). Lärande är alltid förknippat med känslor, som skapar motivation eller i stället ointresse, när något upplevs som tråkigt (Cybele Raver & Blair, 2016; Farbiash & Berger, 2016). Detta är något som inte har uppmärksammats tillräckligt i pedagogiska sammanhang där det har funnits en tendens att i stort sett skilja mellan kognitiva och känslomässiga aspekter.

Upplevelser av otrygga sociala situationer, till exempel under rasterna risken att bli utsatt för trakasserier, påverkar elevernas välbefinnande och deras koncentrationsförmåga. Att garantera säkerheten för alla elever och i alla sammanhang i skolan borde vara ett prioriterat inslag och ett första steg för att förbättra det sociala klimatet i skolan. Att uppleva en trygg situation där man känner sig uppskattad och värdefull är för alla, barn och vuxna, en bra grund för att bli engagerad i att lära sig nya saker och arbeta med skiftande uppgifter med en positiv känsla av meningsfullhet. Att arbeta med det sociala klimatet betyder att skapa en trygg miljö och undanröja hinder som skapar oro, rädsla eller aggressivitet, men också att skapa en stimulerande miljö där man vågar växa, utforska och pröva nya saker. En bra kontext för lärande innehåller en växelverkan av skydd och stimulans (Shonkoff, 2011; 2016). Det behövs å ena sidan omsorg, trygghet med kamrater och stödjande strukturer som lärare garanterar och tillhandahåller, och å andra sidan stimulerande utmaningar som man klarar av, för att växa och utvecklas till sin fulla potential.

Vägledande teoretiska referensramar om behov och värderingar

I arbetet med att skapa ett socialt klimat med stödjande relationer och aktiviteter som främjar lärande är det bra att få vägledning i teorier som hjälper att förstå vad det är som gynnar elevers utveckling, vilka deras grundläggande behov är och hur man bäst stödjer deras motivation.

Deci & Ryan (2012) har utvecklat Self-Determination Theory (SDT), en teori om behov och motivation som har fått stöd i åtskilliga empiriska studier (Bartholomew et al. 2011; Deci & Ryan, 2008; Di Domenico & Ryan 2017; Martela & Ryan 2016; Mouratidis et al. 2014; Niemiec & Ryan, 2009; Niemiec et al. 2010; Ryan, 2012; Ryan & Weinstein, 2009; Vansteenkiste & Ryan 2013; Vansteenkiste et al. 2012; Vansteenkiste et al. 2010).

Enligt SDT påverkar de sociala kontexterna individers utveckling genom att underlätta eller genom att hindra individers tillfredsställelse av grundläggande psykologiska behov. Dessa behov är psykologiska näringsmedel, essentiella för att kunna växa och trivas. De

definieras som behov att uppleva kompetens, att uppleva samhörighet med andra och att uppleva autonomi.

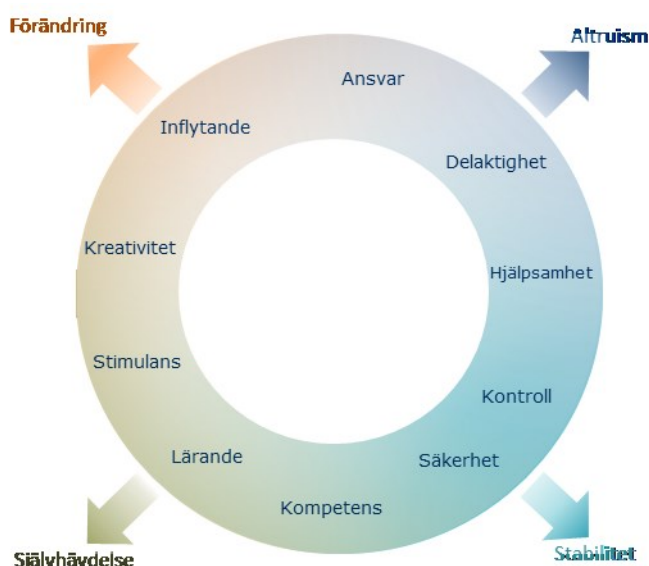
Lär miljöer som stödjer autonomi främjar inre motivation vilket resulterar i effektiva lärandeprocesser som upplevs som mer meningsfulla. En lärmiljö som i stor grad bygger på externa belöningar, bestraffningar och kontroll riskerar att minska elevernas autonomi och inre motivation i lärande, vilket minskar deras välbefinnande. Att få en positiv återkoppling som är autentisk kan vara positiv, om den främjar upplevelsen av kompetens, medan återkommande negativa bedömningar kan förmedla inkompetens och leder till att motivationen försvinner. Att bry sig om och ge hjälp till andra är något som främjar välbefinnande för både den som ger och den som tar emot hjälp, om den som ger upplever att det är ett autonomt val att hjälpa.

Enligt SDT är människor påverkade i sitt lärande av de kontexter som de befinner sig i, men de är inte determinerade av dem. SDT utgår från att människor har en aktiv natur som söker utmaningar och möjligheter att växa, om de inte upplever situationer av hot och frustration av dessa behov, i vilka fall försvarsmekanismer uppstår och andra sekundära behov ersätter de mer grundläggande behoven (Deci & Ryan, 2012, s. 30). Skolsystem som har försökt driva fram högre resultat med hjälp av externa belöningar och bestraffningar på resultat har inte lyckats, utan har frammanat kortsiktiga strategier, betygsinflation, exkludering av lågpresterande elever, undervisning med fokus på prov, och ibland även rent fusk, och inte autentiska förbättringar. Förklaringen är att dessa belöningsystem i jakt på resultat hindrar – om än oavsiktligt – den inre motivationen, som är den mest ändamålsenliga drivkraften för utveckling enligt SDT.

En referensram för insatser i lärmiljö som har ett innehåll som överensstämmer med SDT är teorin om värderingar som motiverande uppfattningar (Schwartz, 1992; 2017), som tillsammans med empiriskt material från elevers utvärderingar har tillämpats i en modell av målsättningar och värderingar i skolan (Allodi, 2010). Modellen har använts i skolinterventioner för att analysera och förändra det sociala klimatet i lärmiljöer. Värderingarna betraktas enligt denna teori som viktiga och universella, eftersom de motsvarar grundläggande mänskliga behov, även om de kan uttryckas och prioriteras på olika sätt i olika kulturer. Värderingarna definieras som uppfattningar som motsvarar önskvärda målsättningar och blir principer som inspirerar våra livsval. Dessa uppfattningar är också kopplade till känslor och påverkar och motiverar våra handlingar. Målsättningarna att sträva efter för att utveckla det sociala klimatet täcker olika behov av autonomi, kompetens, samhörighet, öppenhet och stabilitet.

Figur 1.

Modellen av värderingar och målsättningar i lärmiljön som har använts för att utvärdera lärmiljöer och för att planera förändringar.



Målsättningarna som definieras i lärmiljön är (se figur 1):

- **Kreativitet:** handlar om att elever får möjlighet att uttrycka sig och producera originella och personliga saker, att skapa något nytt, inte enbart att återskapa något som är påbjudet och förväntat.
- **Stimulans:** uppnås när eleverna får möjlighet att engagera sig i någon aktivitet som är tillfredsställande, där man känner lust och glädje. Det kan handla om engagerande undervisning, men det kan också vara stimulerande aktiviteter och miljöer att vara på under rasterna, lunchmaten, och så vidare.
- **Lärande:** relaterar till en miljö där eleverna upplever att de får möjlighet och uppmuntran att växa, att utveckla sina färdigheter och förmågor så långt som möjligt, att bredda sina intressen och få möjlighet att fördjupa sig inom något område, för att så småningom uppnå expertis.
- **Kompetens:** elever utvecklar självförtroende när lärare förmedlar en tilltro till alla elevers förmåga att lära sig och bemästra skolämnen och när lärare stödjer dem i dessa processer, så att eleverna inte ger upp när de möter utmaningar, utan anstränger sig för att de tror på sina utsikter.
- **Säkerhet:** överensstämmer med behovet att undvika smärta och skydda sig från kränkningar och hot av olika slag. En trygg miljö skapas när lärare bryr sig om

elevernas väl, visar omsorg och skyddar eleverna, till exempel med lämpliga rutiner och strukturer, från otrygga situationer.

- **Kontroll:** handlar om att lärare är uppmärksamma på vad som händer i elevgruppen mellan eleverna, och på elevernas arbetsinsatser, och etablerar och upprätthåller regler, i syfte att främja elevernas välbefinnande och deltagande i aktiviteterna.
- **Hjälpsamhet:** uppstår när relationerna mellan lärare och elever och elever emellan är stödjande, vänliga, prosociala, samarbetsinriktade, och en empatisk förståelse för andras erfarenheter görs möjlig.
- **Delaktighet:** innebär att varje deltagare i gruppen känner sig som en värdefull och respekterad medlem av gruppen, som får komma till tals och har något att bidra med. Motsatsen är när det skapas hierarkier där vissa elever exkluderas eller betraktas som mindre värda.
- **Ansvar:** utvecklas i lärmiljön när elever får möjlighet och uppmuntras att ta ansvar för uppgifter som är nyttiga och värdefulla för gruppens gemenskap, för skolan och för samhället. Genom att ta ansvar och bidra utvecklas också ett ömsesidigt tillit.
- **Inflytande:** handlar om att elever får möjlighet att bli lyssnade på och uttrycka synpunkter i frågor som berör dem. Alla elever borde få möjlighet att göra sig hörda och få inflytande, inte enbart en privilegierad mindre grupp som ofta är fallet.

Utifrån en analys och diskussion av styrkor och utvecklingsområden i en specifik lärmiljö kan lärare tillsammans planera insatser som kan påverka och förändra dessa företeelser i skolan och i en viss elevgrupp. Ovanstående önskvärda målsättningar som svarar mot grundläggande behov kan ge stöd i att identifiera möjliga aktiviteter och att inte fokusera på otillfredsställande situationer som är beroende av elevernas tillkortakommanden.

Ett exempel (Wikman & Bredwad, 2017) från en diskussion bland lärare i årskurs 7 i en grupp som upplevdes som problematisk: lärarna kom överens om att det fanns ett problem med bristande delaktighet, eftersom många flickor i gruppen inte deltog tillräckligt i kommunikationen i klassen, deras röst hördes inte i gruppen, medan pojkarna tog mycket utrymme. För att förändra denna situation kom lärarna överens om att införa tydliga rutiner för diskussioner i klassrummet, för att se till att alla elever skulle vara delaktiga och förändra obalansen i gruppen. Lärarna införde tillsammans en medveten strategi som syftade till att förändra det sociala klimatet i gruppen, genom att göra alla medlemmar i gruppen aktiva och delaktiga. Att få utrymme att kommunicera sina erfarenheter betyder också att man är en värdefull och respekterad medlem av gruppen. Utan en analys av brister i lärmiljön hade man kunnat fastna i att se situationen som beroende av brister hos eleverna: till exempel stereotypa roller, blyghet hos flickor,

bristande hänsyn hos pojkar – vilket hade gjort det svårare att se hur man kunde förändra situationen.

Andra exempel på situationer som har diskuterats och förändrats i andra grupper av lärare i arbete med socialt klimat har varit:

- hur låga förväntningar förmedlas till vissa elever och hur detta kan undvikas
- hur en kultur av lågt engagemang med skolarbete kan uppstå och hur den kan motverkas
- reflektion över försvarsmekanismer som leder till att undvika att arbeta med skoluppgifter på grund av rädsla att misslyckas
- hur man kan utveckla mer tillfredsställande och glädjefulla erfarenheter, till exempel med särskilt intressanta och meningsfulla läroplansaktiviteter
- etablering av gemensamma skolrutiner och regler
- utökat samarbete med föräldrar
- konflikter i klassrummet
- medvetenhet om utökad känslomässig support för elever som är i riskzon för dropout
- lärarnas ansvar för en bred utveckling av skolorganisationen.

För att sammanfatta, stödjande relationer mellan lärare och elever och mellan elever kännetecknar goda lärmiljöer. Det sociala klimatet med de teoretiska referensramarna som har presenterats kan stödja lärare i detta gemensamma arbete, på olika sätt som integreras i de ordinarie aktiviteterna och enligt läroplanen. Dessa gemensamma analyser och insatser som berör sociala relationer och kommunikation ska också ses som den första linjen av specialpedagogiska insatser i inkluderande lärmiljöer. De kan ses som en första nivå av specialpedagogiska insatser, eftersom de förebygger svårigheter, även om de berör hela gruppen. Insatserna ska handla både om att skapa trygghet och om att skapa engagemang och samtidigt lyfta lärandeprocesserna för alla elever. Det är viktigt att komma ihåg att ett gott socialt klimat i lärmiljön kräver att alla elever upplever de ovanstående önskvärda målsättningarna delaktighet, kompetens, stimulans, och så vidare; det är inte tillräckligt ens att en stor majoritet av eleverna upplever dem. Det kan krävas större ansträngningar över tid för att nå alla elever och få alla att uppleva högre nivåer av kompetens, självförtroende och delaktighet, men kraften i förändringar i det sociala klimatet i lärmiljön ska inte underskattas: de utgör starka verktyg som kan åstadkomma ”underverk” (Allodi, 2013).

Referenser

- Allodi Westling M. (2010). Goals and values in school: A model developed for describing, evaluating and changing the social climate of learning environments. *Social Psychology of Education*, 13(2), 207-235.
- Allodi, M. W. (2013). Simple-minded accountability measures create failing schools in disadvantaged contexts: A case study of a Swedish junior high school. *Policy Futures in Education*, 11(4), 331-363.
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., Bosch, J. A., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2011). Self-determination theory and diminished functioning: The role of interpersonal control and psychological need thwarting. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37(11), 1459-1473.
- CLASS (2015). CLASS Ongoing development. University of Virginia.
<http://curry.virginia.edu/research/centers/castl/project/class-ongoing-development>
- Cybele Raver, C., & Blair, C. (2016). Neuroscientific insights: Attention, working memory, and inhibitory control. *Future of Children*, 26(2), 95-118.
- De Naeghel, J., Van Keer, H., Vansteenkiste, M., Haerens, L., & Aelterman, N. (2016). Promoting elementary school students' autonomous reading motivation: Effects of a teacher professional development workshop. *Journal of Educational Research*, 109(3), 232-252.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182-185.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory. *The Oxford Handbook of Human Motivation* doi:10.1093/oxfordhb/9780195399820.013.0006.
- Di Domenico, S. I., & Ryan, R. M. (2017). The emerging neuroscience of intrinsic motivation: A new frontier in self-determination research. *Frontiers in Human Neuroscience*, 11 doi:10.3389/fnhum.2017.00145
- Dodge K.A., Bai Y., Ladd H.F., Muschkin C.G. (2016). Impact of North Carolina's Early Childhood Programs and Policies on Educational Outcomes in Elementary School. *Child Development*, doi:10.1111/cdev.12645.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.

- Farbiash, T., & Berger, A. (2016). Children's inhibitory control when facing negative emotions. *Advances in Motivation and Achievement*, 19, 321-347.
- Folkhälsomyndigheten (2016). Skolprestationer, skolstress och psykisk ohälsa bland tonåringar. <https://www.folkhalsomyndigheten.se/publiceratmaterial/publikationsarkiv/s/Skolprestationer-skolstress-och-psykisk-ohalsa-blandtonaringar/>
- Fraser, B.J. (2012). Routledge Library Editions : Education : *Classroom Environment*. Taylor and Francis.
- Hall, J., Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2009). The role of pre-school quality in promoting resilience in the cognitive development of young children. *Oxford Review of Education*, 35(3), 331-352.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the firstgrade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76(5), 949-967.
- Kiuru, N., Aunola, K., Lerkkanen, M. -, Pakarinen, E., Poskiparta, E., Ahonen, T., . . . Nurmi, J. (2015). Positive teacher and peer relations combine to predict primary school students' academic skill development. *Developmental Psychology*, 51(4), 434-446.
- Kiuru, N., Lerkkanen, M. -, Niemi, P., Poskiparta, E., Ahonen, T., Poikkeus, A. -, & Nurmi, J. (2013). The role of reading disability risk and environmental protective factors in students' reading fluency in grade 4. *Reading Research Quarterly*, 48(4), 349-368.
- Kupol (2015). PESOK rapport. http://kupolstudien.se/wpcontent/uploads/2014/09/140827_PESOK-rapport_final.pdf
- Kwon, K., Hanrahan, A. R., & Kupzyk, K. A. (2017). Emotional expressivity and emotion regulation: Relation to academic functioning among elementary school children. *School Psychology Quarterly*, 32(1), 75-88.
- Lewin, K. (2007). *Dynamic theory of personality: selected papers*. New York: McGraw-Hill.
- Martela, F., & Ryan, R. M. (2016). Prosocial behavior increases well-being and vitality even without contact with the beneficiary: Causal and behavioral evidence. *Motivation and Emotion*, 40(3), 351-357.
- Moos, R.H. (1979). *Evaluating educational environments*. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.

- Mouratidis, A. A., Vansteenkiste, M., Sideridis, G., & Lens, W. (2011). Vitality and interest-enjoyment as a function of class-to-class variation in need-supportive teaching and pupils' autonomous motivation. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 353-366.
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133-144.
- Niemiec, C. P., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2010). Self-determination theory and the relation of autonomy to self-regulatory processes and personality development. *Handbook of personality and self-regulation* (pp. 169-191)
- Ramberg, J., Låftman, S. B., Almquist, Y. B., & Modin, B. (2019). School effectiveness and students' perceptions of teacher caring: A multilevel study. *Improving Schools*, 22(1), 55-71.
- Ryan, R. M. (2012). The Oxford handbook of human motivation. (pp. 1-598).
- Ryan, R. M., & Weinstein, N. (2009). Undermining quality teaching and learning: A self-determination theory perspective on high-stakes testing. *Theory and Research in Education*, 7(2), 224-233.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental psychology* (pp. 1-62). London: Academic Press.
- Schwartz, S. H. (2017). Individual values across cultures. I: T. Church (red.) *The Praeger Handbook of Personality across Cultures*.
- Shonkoff, J. P. (2011). Protecting brains, not simply stimulating minds. *Science*, 333(6055), 982-983.
- Shonkoff, J. P. (2016). Capitalizing on advances in science to reduce the health consequences of early childhood adversity. *JAMA Pediatrics*, 170(10), 1003-1007.
- Thornberg, R. (2013). *Det sociala livet i skolan: socialpsykologi för lärare*. Stockholm: Liber.
- Vansteenkiste, M., & Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, 23(3), 263-280.

Vansteenkiste, M., Sierens, E., Goossens, L., Soenens, B., Dochy, F., Mouratidis, A., . . . Beyers, W. (2012). Identifying configurations of perceived teacher autonomy support and structure: Associations with self-regulated learning, motivation and problem behavior. *Learning and Instruction*, 22(6), 431-439.

Vansteenkiste, M., Smeets, S., Soenens, B., Lens, W., Matos, L., & Deci, E. L. (2010). Autonomous and controlled regulation of performance-approach goals: Their relations to perfectionism and educational outcomes. *Motivation and Emotion*, 34(4), 333-353.

Wikman, C. & Bredwad, L. (2017). Det sociala klimatet i lärandemiljöer. En studie kring självskattningsverktyget MAVIS möjligheter att vägleda och stödja förändringar i två arbetslag i en grundskola. Uppsats för Specialpedagogexamen, Stockholms Universitet.