

Relationella och individuella perspektiv i undervisningen

Daniel Östlund, Höskolan Kristianstad

Lärande har i ett historiskt perspektiv ofta beskrivits som en process som är starkt förknippad med den lärande individens individuella ansträngningar. Det är dock ett synsätt som problematiserats i nyare forskning om lärande, där de sociala och relationella aspekterna av lärande poängteras i allt större utsträckning. Inte minst betonas läraren som en viktig faktor för att eleverna ska lyckas i skolan (Hattie, 2014). För att eleverna ska lyckas i sitt lärande är det därför betydelsefullt att eleverna möter en skolverksamhet som arbetar relationsskapande och erbjuder eleverna möjligheter att utveckla sitt lärande i relation till både vuxna (*vertikala relationer*) och andra elever (*horisontella relationer*) (Östlund, 2015). Om en utgångspunkt för elevernas lärande tas i ett relationellt synsätt förskjuts också idén om var lärandet pågår från den individuella tankeprocessen i elevernas huvuden, till de relationella sammanhang som eleverna ingår i under sina skoldagar. Hatties (2014) och Håkanssons och Sundbergs (2012) forskningsöversikter betonar bland annat vad som påverkar elevers resultat och att det finns förväntanseffekter, dvs. att lärares förväntningar på elever har betydelse för elevernas resultat. Jussim och Harber (2005), som gjort en metastudie på forskning om förväntanseffekter, pekar dock på att höga förväntningar på eleverna inte kan frikopplas från den relationella sidan av undervisningen utan måste bygga på en grundläggande omsorg om eleven. Förväntningarna behöver alltså vara grundade i en god lärar-elev-relation. Jussim och Harber (Ibid.) poängterar också att förväntningarna från lärarens sida måste individualiseras och behöver varieras från elev till elev. De relationer som eleverna har i skolan, både de vertikala och de horisontella är betydelsefulla för elevernas lärande och utveckling i skolan och det är i relationerna som eleverna utvecklar en känsla av att vara delaktiga och att kunna utöva inflytande över sin skolsituation (Östlund, 2012).

Vad innebär diagnosen intellektuell funktionsnedsättning?

Inom den anpassade grundskolan erbjuds elever som diagnosticerats med en intellektuell funktionsnedsättning utbildning, dvs. det som i Skollagen (SFS 2010:800) benämns utvecklingsstörning, antingen i ämnen eller i ämnesområden. I den vidare framställningen kommer begreppet intellektuell funktionsnedsättning (IF) att användas med stöd av Diagnostic statistic manual (DSM-V) som ges ut av American Psychiatric Association (2013). Det svenska skolsystemet är unikt genom att det erbjuder en särskild skolform för elever med IF och för att kunna bli mottagen i den anpassade

grundskolan krävs att eleven genomgått fyra olika utredningar (medicinsk, psykologisk, social och pedagogisk) vilka alla fyra ska påvisa elevens behov av att få sin utbildning enligt den anpassade grundskolans läroplan (SFS 2010:800).

Diagnosen IF innebär enligt DSM-V (American Psychiatric Association, 2013) en funktionsnedsättning som upptäcks före 20 års ålder och som inkluderar svårigheter i såväl intellektuella som adaptiva funktioner inom de kognitiva, sociala och praktiska domänerna. Sammanfattningsvis är det tre kriterier som behöver vara uppfyllda:

A. Brister i intellektuella funktioner såsom slutledningsförmåga, problemlösning, planering, abstrakt tänkande, omdöme, studieförmåga och förmåga att lära av erfarenheter vilket styrks via såväl klinisk bedömning som via individualiserad, standardiserad intelligenstestning.

B. Brister i adaptiv funktionsförmåga vilket leder till att personen inte når upp till den utvecklingsmässigt och sociokulturellt förväntade nivån av personligt oberoende och socialt ansvarstagande. Utan fortlöpande stödinsatser begränsar bristerna i adaptiv kapacitet personens fungerande i ett eller flera vardagliga avseenden såsom kommunikation, social delaktighet och självständighet inom ett flertal livsområden som hem, skola, arbete och samhälle.

C. Bristerna i intellekt och adaptivitet visar sig under utvecklingsperioden.
(<http://www.habilitering.se/autismforum/om-diagnoser/diagnoskriterier/diagnosmanualen-dsm-5/diagnoskriterier-intellektuell>)

I DSM-V (American Psychiatric Association, 2013) delas IF in i fyra olika grader; 1) Lindrig 2) Medelsvår 3) Svår och 4) Mycket svår. Det innebär att gruppen av elever som får diagnosen är väldigt heterogen, förmodligen mer heterogen än den grupp av elever i skolan som inte har IF, vilket ställer särskilda krav på skolans arbete att skapa meningsfulla lärandesituationer för elevgruppen, inte minst vad det gäller differentiering av undervisningen. Det är viktigt att i sammanhanget betona att det inte är den intellektuella funktionsnedsättningen enligt definitionen ovan, som gör att elever kan erbjudas möjlighet att läsa enligt den anpassade grundskolans läroplan. Mottagandet måste bygga på en bedömning om att eleven inte förväntas att kunna nå målen i grundskolan (SFS 2010:800). Dessutom måste elevens vårdnadshavare ge sitt medgivande till att eleven kan tas emot inom den anpassade grundskolan och få sin utbildning enligt den anpassade grundskolans läroplan.

Det är viktigt att betona att ett mottagande i den anpassade grundskolan innebär att eleverna får tillgång till den anpassade grundskolans läroplan och kursplaner, mottagandet innebär inte att eleven måste tas emot i en särskild skola – det är alltså inte frågan om en fysisk placering, utan tillgång till en läroplan som är anpassad till elever med IF.

Mot bakgrund av att de elever som blir mottagna i den anpassade grundskolan är en ytterst heterogen grupp, behöver undervisningen utgå från elevernas olika förutsättningar. Det betyder att undervisningen inte kan genomföras på likartat sätt för alla elever utan undervisningen behöver anpassas och varieras utifrån både gruppen, de individer som ingår gruppen och det sammanhang som eleverna ingår i. Med den bakgrundskunskapen blir det centralt att genomföra en grundlig och gedigen kartläggning av var eleverna befinner sig i relation till betygskriterier och de förmågor som undervisningen avser att utveckla. En lärandemiljö som är tillgänglig är en grundläggande förutsättning för elevers delaktighet. En kartläggning behöver därför identifiera och aktivt reducera olika barriärer för lärande och utveckling som finns i lärandemiljön. En grundligt utförd kartläggning av var eleverna befinner sig är en central utgångspunkt för att du som lärare ska kunna sätta mål som blir rimliga, meningsfulla och begripliga för eleverna och genomföra undervisning som skapar engagemang hos eleverna och inte minst en bedömningspraktik som erbjuder eleverna att vara delaktiga.

Undervisningen ska, med utgångspunkt i ämnets/ämneshandledningens syfte, centrala innehåll och betygskriterier även kopplas samman med den anpassade grundskolans demokratiska uppdrag och de värden som finns beskrivna i del 2 i Läroplanen för grundsärskolan (Skolverket, 2022) men särskild hänsyn behöver också tas till de individuella variationer som alltid finns i en grupp av elever. Det blir därför viktigt att undervisningen planeras utifrån en helhetssyn på eleven som tar hänsyn till elevens individuella behov, erfarenheter och funktionsförmågor med utgångspunkt i att möta eleven i hans/hennes proximala utvecklingszon.

Att utgå från individen

Mot bakgrund av de kriterier som enligt DSM-V (American Psychiatric Association, 2013) ska vara uppfyllda för att ett barn/ungdom ska kunna diagnosticeras med diagnosen intellektuell funktionsnedsättning, så innebär det svårigheter i såväl intellektuella som adaptiva funktioner inom de kognitiva, sociala och praktiska domänerna. Adaptiva funktioner är relaterade till de olika typer av färdigheter som människan behöver för att kunna fungera i ett socialt och relationellt sammanhang och delta i samhällslivet. Det handlar om förmågor som kan relateras till att skapa och upprätthålla relationer och att kommunicera med andra, men även förmågor som t.ex. att kunna sköta sin hygien och kunna klä på sig.

De adaptiva funktionerna är grundläggande för att eleverna ska kunna vara delaktiga i olika sammanhang. Om eleverna i undervisningen ges möjlighet att utveckla sina adaptiva förmågor så blir det ett viktigt fundament för att de på sikt ska kunna leva ett så självständigt liv som möjligt. I undervisningen blir det därför viktigt att eleverna ges

flera och varierade möjligheter att generalisera sina förmågor och färdigheter från ett sammanhang till ett annat. Lite förenklat kan den kognitiva funktionsförmågan sammanfattas i funktioner som är relaterade till uppmärksamhet, minne, koncentration och orientering dvs. funktioner som hjälper till att ta emot, hantera, minnas och använda information för att kunna navigera i vardagen och lösa problem. Den sociala funktionsförmågan relateras framför allt till hur eleverna fungerar i relationer med andra människor. Det kan inte nog betonas att elevernas sociala funktionsförmåga är starkt beroende av omgivningens och det sociala nätverkets ansträngningar att anpassa och ta bort olika typer av barriärer för att eleverna ska ges möjlighet och förutsättningar att vara delaktiga i ett relationellt sammanhang. Utöver adaptiva funktioner som är relaterade till kognitiv och social funktionsförmåga är även elevernas fysiska funktionsförmåga av betydelse. Den fysiska funktionsförmågan är främst relaterad till de fysiska förutsättningar som krävs för att klara av olika uppgifter i vardagen, dvs. aspekter som styrka och uthållighet, rörlighet, kroppskontroll och koordination, men också till sinnena. Det är i det här sammanhanget särskilt viktigt att betona att de olika funktionerna kan variera väldigt mycket inom den gruppen av elever som fått diagnosen IF. Indelningen, som tidigare nämnts, som görs enligt DSM-V (American Psychiatric Association, 2013) med fyra olika grader ger en orientering om heterogeniteten inom gruppen. Indelningen i sig pekar på att gruppen som fått diagnosen IF är väldigt varierad, dessutom så kan de individuella variationerna inom de olika funktionsförmågorna vara stora.

Det är mot bakgrunden, av den stora variationen inom gruppen av elever som fått diagnosen IF, som god kännedom om och goda relationer med eleverna blir särskilt betydelsefulla i undervisning som planeras, genomförs och bedöms med utgångspunkt i grundsärskolans läroplan (Skolverket, 2022). Utöver en god kännedom om elevernas olika funktionsförmågor blir det även betydelsefullt att undervisningen planeras och genomförs med hänsyn till elevgruppens olika känslomässiga behov. Om deras känslomässiga behov tillgodoses i de relationer som de ingår i utvecklar eleverna en trygghet och tillit till de relationer som de ingår i (Bowlby, 2010). Elever som upplever att skolan är en trygg plats där de känner tillit i relationerna i sin omgivning har bättre förutsättningar att tillgodogöra sig innehållet i utbildningen. I sammanhanget utgör också elevernas erfarenhetsbas en viktig utgångspunkt som behöver beaktas i planeringen av undervisningen.

Betydelsen av höga förväntningar på elevernas lärande

Inledningsvis i den här texten belystes att positiva och höga förväntningar på eleverna påverkar elevernas resultat i positiv mening förutsatt att det finns en grundläggande omsorg om eleven och att läraren har förmåga att variera sina förväntningar så att de

anpassas efter varje elev. (se t.ex. Hattie, 2014; Håkansson & Sundberg, 2012; Jussim & Harber, 2005).

I samband med att förväntanseffekter belyses är också de nyare teorier och erfarenheter som finns om hur förmågor kan utvecklas intressanta att lyfta fram. Carol Dweck (2015) har sedan 1990-talet arbetat med forskning som undersöker det som Dweck benämner som dynamiska eller fixerade ”mind-sets”. I grunden menar Dweck att elever behöver lära sig att inte ge upp för lätt. I forskningen (Ibid., 2015) om mind-set har Dweck noterat att de elever som tror att de inte har förmåga (fixed mind-set) att kunna lösa en uppgift ger upp snabbare än de elever som har en mer dynamisk idé om sina förmågor. Elever som däremot har en tilltro till den egna förmågan och mer dynamisk mind-set är mer benägna att fortsätta arbeta med uppgifter även om de stöter på utmaningar.

Det som Dweck (2015) kallar för mind-set kan relateras till begreppet Self-efficacy (Bandura, 1997), vilket är relaterat till individers uppfattning och tilltro till vad som kan klaras av i en viss typ av situation. Det är alltså inte fråga om ett generellt gott självförtroende utan self-efficacy ska snarare förstås som tilltro till den egna förmågan i en specifik situation. Self-efficacy är enligt Bandura (1997) inte något statiskt utan något som går att påverka och förändra över tid. Elevers möjlighet att utveckla self-efficacy är alltså relaterat till den undervisning och det sammanhang som de deltar i. Bandura (Ibid.) pekar på vikten av att elever ges möjlighet att lyckas i sitt lärande för att utveckla self-efficacy. Ju oftare en elev lyckas med en uppgift i enlighet med den förväntan som läraren förmedlat till eleven eller enligt den förväntan som eleven själv haft och når det önskade resultatet, ju mer utvecklas elevens self-efficacy. I sammanhanget betonar även Banduras (Ibid.) den sociala sidan av utvecklandet av self-efficacy och menar att elevers möjlighet att observera kamrater som genomför en aktivitet blir en viktig aspekt i lärandet. Något som också betonas är betydelsen av att läraren stärker elevens tilltro till den egna förmågan att klara en specifik uppgift genom att ge eleven återkoppling och uppmuntran. Den känslomässiga aspekten av att lyckas med en uppgift och därmed känna lycka och/eller upprymdhet påverkar också elevens tilltro till den egna förmågan att lyckas i liknande situationer i framtiden (Bandura, 1997).

Arbetslagets betydelse för individens lärande

I Sverige, i likhet med många andra länder, är det vanligt att eleverna med IF i sin utbildning möter både lärare och elevassistenter som arbetar sida vid sida i klassrummet. Andelen elevassistenter i en grupp står ofta i relation till behoven hos eleverna, vilket innebär att klasser med elever med mer omfattande funktionsnedsättningar i allmänhet har en högre andel elevassistenter. I Sverige finns för närvarande inte någon statistik att tillgå kring hur många elevassistenter som är anställda inom den anpassade grundskolan

och det saknas även information om vad de har för typer av utbildning, hur länge de arbetat som elevassistenter och hur villkoren för deras arbete ser ut. Det finns för närvarande från statens sida inte heller några särskilda krav på vad elevassistenter förväntas ha för utbildning, det är dock inte unikt för Sverige utan förhållandena ser ungefär likadana ut i många andra utbildningssystem (Sharma & Salend, 2016; Östlund, 2017).

Forskning (Biggs, Gibson & Carter, 2016; Cipriano, Barnes, Bertoli, Flynn & Rivers, 2016) visar att samverkan mellan lärare och elevassistenter utgör en mycket väsentlig aspekt för att skapa en god och utvecklande lärmiljö för eleverna. Giangreco, Edelman och Broer (2003) har undersökt hur samverkan mellan lärare och elevassistenters gemensamma arbete kan utvecklas. Studien (Ibid.) pekar på att processinriktade projekt som involverar såväl lärare som elevassistenter och som sätter fokus på deras samarbete i undervisning och bedömning, bidrar till att elevassistenterna utvecklar och fördjupar sina kunskaper och därmed också känner sig mer betydelsefulla i arbetet genom att de utvecklar sitt pedagogiska bemötande i relation till eleverna. Ett annat viktigt resultat från studien (Ibid.) är att gemensamma utvecklingsprojekt inom en personalgrupp bidrar till mindre omsättning bland elevassistenterna, dvs. att ju mer elevassistenterna involveras i arbetet och betraktas som en viktig och självklar del av arbetslaget desto längre stannar de inom yrket. Carter och Brocks (2013) forskningsöversikt visar också att hur elevassistenterna introduceras i yrket och vilken typ av stöd de ges i sitt arbete är avgörande för hur de genomför sitt arbete och samverkar med sitt arbetslag. God vägledning, samplanering inom arbetslaget och tid för gemensam reflektion påverkar elevassistenters utveckling inom sin yrkesroll och hur väl de utför sitt arbete tillsammans med eleverna. Det är dock viktigt att poängtera att det övergripande ansvaret för planering, genomförande av undervisningen, bedömning och uppföljning ligger hos läraren. Grunden till ett positivt samarbetsklimat läggs emellertid genom att alla medlemmar i arbetslaget i så stor utsträckning som möjligt inkluderas i planering, genomförande och utvärdering av undervisningen. Elevassistenterna möter ofta eleverna i andra situationer än lärare gör till exempel om de även arbetar med klassens elever inom ramen för fritidshemsverksamheten och har därmed möjlighet att bygga relationer med eleverna över hela deras skoldag (Östlund, 2017).

Skapa förutsättningar för delaktighet

Den anpassade grundskolans elever kommer till skolan med väldigt varierande funktionsförmågor, varierande erfarenheter sett till både språklig och kulturell bakgrund. För att alla elever ska ges så goda förutsättningar som möjligt att vara delaktiga i alla de olika sammanhang som de möter i sin utbildning behöver de mötas av en lärandemiljö som är tillgänglig i fysisk, social och pedagogisk mening (Östlund, 2018). Ramverket ”Universal design for learning” (www.cast.org) pekar på tre grundläggande principer i

planering och genomförande av undervisning, principer som har sin grund i en förståelse för att undervisningen behöver differentieras för att kunna möta den variation av elever som ofta finns i en grupp. Principerna kan väldigt kortfattat summeras i att de handlar om hur eleverna ges möjlighet att engagera sig i sitt lärande, hur de tar emot, förstår och hanterar information, samt hur de ges möjlighet att visa vad de har lärt sig. Följande tre frågor kan ställas till lektionsplaneringar som tagits fram för att säkra att alla elever i gruppen erbjuds en undervisning som blir meningsfull, begriplig, hanterbar och som möter dem i deras proximala utvecklingszon:

- Skapar lektionen förutsättningar för alla elever att känna sig motiverade och engagerade i sitt eget lärande?
- Skapar lektionen förutsättningar för alla elever att kunna utveckla kunskaper och förmågor på olika sätt?
- Skapar lektionen 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? (fritt översatt efter Meyer, Rose & Gordon, 2014).

Med utgångspunkt i de tre frågeställningarna har den enskilde läraren och arbetslaget stora möjligheter att utveckla den pedagogiska miljön så att den möter den variation av elever som finns i gruppen. Vid utveckling av den pedagogiska miljön handlar det om att med basen i de kartläggningar som gjorts av elevernas funktionsförmågor, intressen, erfarenheter och inte minst i förhållande till var de befinner sig i relation till de mål som satts upp, utforma den pedagogiska miljön utifrån att den ska vara tillgänglig för alla elever så att de kan vara delaktiga utifrån sina unika förutsättningar och erfarenheter (Capp, 2017).

En studie (Spooner, Baker, Harris, Ahlgrim-Delzell & Browder, 2007) visar på betydelsen av att arbeta med tillgänglighet i undervisningen. Studien visar att lärare som redan från början skapar lektionsplaneringar som inkluderar alla elever och deras olikheter, i mindre utsträckning behöver arbeta med anpassningar i efterhand för att alla elever ska kunna delta i undervisningen. Det innebär t.ex. att repertoaren av arbetsformer kan behöva utvecklas för att undervisningen ska kunna differentieras så att den blir meningsfull, begriplig och hanterbar för alla elever i gruppen. Om det i en grupp t.ex. finns en elev med en hörselnedsättning, en med en synnedsättning, en med ett omfattande rörelsehinder, en som möter stora utmaningar i förhållande till minnesfunktioner och koncentration och en som använder AKK kommer de fem elevernas möjligheter att bearbeta ett visst centralt innehåll från kursplanen att se olika ut och de kommer att behöva erbjudas olika vägar för att uppnå målet med lektionen. Eleverna kommer förmodligen att behöva olika typer av material för att innehållet ska bli tillgängligt för dem, de kommer förmodligen också att bearbeta innehållet på olika sätt och olika länge och inte minst kommer de att behöva erbjudas olika alternativ när

det kommer till att de ska visa vad de lärt sig. För att tillgodose de olika behov som finns i en grupp och säkra att alla elever upplever att de är delaktiga i sitt eget lärande och i skolans sociala gemenskap behöver eleverna erbjudas en tillgänglig lärandemiljö med varierande och multimodala undervisningsformer och alternativ för hur de ska kunna visa vad de lärt sig (Capp, 2017).

Summering

Elever i den anpassade grundskolan är en mycket heterogen grupp, förmodligen mer heterogen än elevgruppen som får sin undervisning utifrån Grundskolans läroplan (Skolverket, 2022). Det är därför viktigt att undervisningen planeras med stöd av en systematisk kartläggning av elevens funktionsförmågor, så att undervisningen redan i planeringsstadiet kan differentieras så att den möter alla elevers utvecklingsbehov. Inte minst ger en systematisk kartläggning av elevernas funktionsförmåga anvisningar om vilka olika typer av undervisningsmaterial som behövs för att de ska kunna ta del av det centrala innehållet som ska behandlas i undervisningen.

Forskning som t.ex. Dwecks (2015) pekar på betydelsen av att elever inte ger upp för snabbt i arbete med krävande uppgifter utan håller ut och fortsätter. Här blir det förstås viktigt att undervisningen är planerad efter eleverna och ger dem rimliga utmaningar, dvs. en undervisning som bygger på idén om elevernas proximala utvecklingszon. I elevernas utveckling av både mer dynamiska mindset och utveckling av self-efficacy är läraren och kamraterna i gruppen väldigt viktiga. Särskilt bör relationen mellan läraren/elevassistenterna och eleverna betonas, relationerna som eleverna är involverade i påverkar i hög grad hur väl eleverna lyckas i skolan. Det är därför av särskild betydelse att **alla** medarbetare som arbetar med elever i undervisningen involveras i planering, genomförande av undervisning och uppföljning – och att medarbetare har god kännedom om ämnenas/ämnesområdenas syfte, centrala innehåll och betygskriterier.

Den typ av idéer som Dweck (2015) lyfter fram ligger även i linje med Banduras (1997) beskrivningar av vad som krävs för att utveckla self-efficacy och en tilltro till den egna förmågan. Det blir därför viktigt att undervisningen grundas i ett dynamiskt mindset och inte sätter ”ett tak” för vad som är möjligt för eleverna att lära sig.

Referenser

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: Author.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. Basingstoke: W. H. Freeman.
- Biggs E. E., Gilson, C. B., & Carter, E. W. (2016). Accomplishing more together: Influences to the quality of professional relationships between special educators and paraprofessionals, *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 41(4), 256-272.
- Bowlby, J. (2010). *En trygg bas: kliniska tillämpningar av anknytningsteorin*. (2. utg.) Stockholm: Natur & kultur.
- Brock, M. E., & Carter, E. W. (2016). Efficacy of Teachers Training Paraprofessionals to Implement Peer Support Arrangements. *Exceptional Children*, 82(3), 354–371.
- Capp, M.J. (2017). The effectiveness of universal design for learning: a meta-analysis of literature between 2013 and 2016, *International Journal of Inclusive Education*, 21 (8), 791-807.
- Cipriano C., Barnes, T.N., Bertoli, M.C., Flynn, L.M., & Rivers, S.E. (2016). There's no "I" in team: Building a framework for teacher-paraeducator interactions in self-contained special education classrooms. *Journal of Classroom Interaction*, 51(2), 4-19.
- Dweck, C.S. (2015). *Mindset: du blir vad du tänker*. (1. utg.) Stockholm: Natur & Kultur.
- Giangreco, M. F., Edelman, S. W. and Broer, S. M. (2003). Schoolwide planning to improve paraeducator supports.. *Exceptional Children*, 70: 63–79.
- 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.
- Jussim, L., & Harber, K. D. (2005). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and Social Psychology Review*, 9, 131–155.
- Kindwall, K. (2015). Diagnoskriterier för intellektuell funktionsnedsättning.
<http://www.habilitering.se/autismforum/om-diagnoser/diagnoskriterier/diagnosmanualen-dsm-5/diagnoskriterier-intellektuell>

SFS 2010:800. *Skollagen*.

Sharma, U., & Salend, S. J. (2016). Teaching Assistants in Inclusive Classrooms: A Systematic Analysis of the International Research. *Australian Journal of Teacher Education*, 41 (8).

Skolverket (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2022*. Stockholm: Norstedts Juridik AB.

Skolverket (2022). *Läroplan för anpassade grundskolan 2022*. Stockholm: Norstedts Juridik AB.

Spooner, F., Baker, J. N., Ahlgrim-Delzell, L., Browder, D., & Harris, A. (2007). Effects of training in universal design for learning (UDL) on lesson plan development. *Remedial and Special Education*, 28 (2), 108–116.

Östlund, D. (2012). *Deltagandets kontextuella villkor: fem träningsskoleklassers pedagogiska praktik*. (Doctoral dissertation). Malmö: Malmö högskola.

Östlund, D. (2015). *Low-incidence learners in Sweden: supporting systems and social interactions in education*. In: Chris Forlin, Elizabeth A. West (Ed.), *Including Learners with Low-Incidence Disabilities*: (pp. 221-240). Emerald Group Publishing Limited.

Östlund, D. (2017). Elevassistenter : en möjlighet eller ett hinder för elevers inkludering och delaktighet. *Specialpædagogik*, 37(3/4), 106–117

Östlund, D. (2018). *Att erbjuda elever möjlighet att ta till sig kunskaper på olika sätt*. Stockholm: Skolverket.