

Ett rättighetsperspektiv på delaktighet och inflytande

Daniel Östlund, Högskolan Kristianstad

I nationella och internationella policydokument och överenskommelser framställs en tydlig vision och politisk önskan om rätten till utbildning för alla. Den svenska skollagen och läroplanerna för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, anpassade grundskolan, anpassad gymnasieskola och komvux som anpassad utbildning betonar principen om alla elevers lika värde och att undervisningen aktivt använder sig av demokratiska arbetsmetoder. Särskilt betonas skolans roll i att bidra med fokus på inkludering till att elever utvecklar förmågan att ta personligt ansvar och att förbereda dem för att aktivt engagera sig i samhället. Genom att elever, i takt med stigande ålder och ökande mognad, involveras och blir delaktiga i undervisningen och andra aktiviteter, utvecklar eleverna sin förmåga att påverka, utöva inflytande och ta ansvar. Det är en process som involverar att förstå och respektera elevernas olika bakgrund, erfarenheter och behov med det primära målet att skapa en lärmiljö där elever känner sig delaktiga genom att de blir sedda, hörda, respekterade och accepterade. I föreliggande artikel belyses ett rättighetsperspektiv på delaktighet och inflytande, perspektiv på delaktighet i förhållande till den viktiga relationen mellan lärare/annan skolpersonal och eleverna samt några exempel på forsknings- och utvecklingsarbete som genomförts med fokus på att utveckla undervisningen i relation till elevers förutsättningar.

Introduktion

Över tid har lagstiftning, policys och konventioner utvecklats för att säkra rättigheterna till stöd och full delaktighet för elever i behov av stöd och för elever med funktionsnedsättning i både skolan och i samhället. Det rättighetsperspektiv som utvecklats, har sin grund i de mänskliga rättigheterna och en strävan mot ett mer inkluderande samhälle. En betydelsefull milstolpe i den processen var antagandet av Konventionen om rättigheter för personer med funktionsnedsättning (Socialdepartementet, 2008), som betonar att personer med funktionsnedsättning har rätt till full delaktighet och jämlikhet i samhället. När den typen av idéer först introducerades under 1960- och 1970-talen så var det främst en reaktion på något som ansågs vara ett centralt problem inom specialundervisningen, nämligen differentieringsfrågan, genom att elever i behov av särskilt stöd och elever med funktionsnedsättningar genom en lång tradition förväntats få undervisning i segregerade skolmiljöer. Under de senaste 30 åren har perspektiven breddats för att adressera teman som likvärdighet, demokrati och jämlikhet som till exempel beskrivs i

Incheondeklarationens (Unesco, 2015) målsättning för utbildning till 2030 som innebär att rätten till utbildning stärks och att rätten till ett livslångt lärande adresseras (Florian, 2022). I skollagens (SFS 2010:800) tredje kapitel slås det fast att:

2 § Alla barn och elever i samtliga skolformer och i fritidshemmet 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 en funktionsnedsättning har svårt att uppfylla de olika betygskriterier eller kriterier för bedömning av kunskaper som gäller, ska ges stöd som syftar till att så långt som möjligt motverka funktionsnedsättningens konsekvenser.

Elever som lätt uppfyller de betygskriterier eller kriterier för bedömning av kunskaper som minst ska uppfyllas ska ges ledning och stimulans för att kunna nå längre i sin kunskapsutveckling. Lag (2022:146).

Undervisningen behöver ta hänsyn till de varierande behov och erfarenheter som elever tar med sig till skolan och ge den ledning och stimulans som elever behöver i sitt lärande och i sin personliga utveckling för att de utifrån sina egna förutsättningar, ska kunna utvecklas så långt som möjligt i förhållande till utbildningens mål. En fysiskt, social och pedagogisk tillgänglig skolmiljö utgör ett viktigt fundament i skolans arbete med att skapa förutsättningar för lärande och utveckling för alla elever – oavsett placering och grupptillhörighet. För att skolan ska kunna ge elever så goda förutsättningar som möjligt att lära och utvecklas är det viktigt att skolan så tidigt som möjligt fångar upp elever i svårigheter och säkerställer att eleverna får tillgång till adekvat stöd, träning, repetition och uppföljning med stöd av varierande arbetsformer. I det arbetet bidrar elevhälsan och dess olika professioner en viktig kunskap om en elev har rätt till särskilt stöd utifrån Skollagen (2010:800). Men elevhälsan har också ett proaktivt uppdrag som bidrar till att utveckla arbetssätt för hur stöd och undervisningen kan utformas. Under 2023 genomfördes en förändring i Skollagen (SFS 2010:800) som innebär att elevhälsans arbete ska integreras i skolans systematiska kvalitetsarbete och det ställs också krav på att det ska finnas tillgång till specialpedagog eller speciallärare för elevhälsans specialpedagogiska insatser. Det är i sammanhanget viktigt att poängtera att ansvaret för utformning och uppföljning av olika typer av stödinsatser inte ska åläggas den enskilde läraren. Skolhuvudmannen behöver säkerställa att resurser tilldelas i den omfattning som behövs och bidra till att organisationen utvecklar kompetens för att på ett proaktivt sätt möta förändringar i skolans praktik och den mångfald av behov och förutsättningar som finns i alla klassrum.

Ett rättighetsperspektiv

En grundläggande princip i det svenska samhället är att utbildning på alla nivåer ska säkerställa möjligheten till delaktighet för alla, särskilt för personer med funktionsnedsättning. Sett till förskoleklassen, grundskola och fritidshemmet och de anpassade skolformerna så är elevers möjlighet till delaktighet och inflytande viktiga principer för att skapa en tillgänglig utbildning, som har stöd i såväl internationella rättighetsdokument som nationell lagstiftning:

1. Barnkonventionen (Unicef, 2009)
2. Konventionen om rättigheter för personer med funktionsnedsättning (Socialdepartementet, 2008)
3. Skollagen (SFS 2010:800) och
4. Diskrimineringslagen (SFS 2008:567).

Delaktighet utgör en central aspekt inom de mänskliga rättigheter och innebär att människor aktivt involveras i beslutsfattande och processer som påverkar deras liv. Principen har starkt stöd i Barnkonventionen (2009) och Konventionen om rättigheter för personer med funktionsnedsättning (Socialdepartementet, 2008). Barnkonventionen framhäver barns rätt att uttrycka sina åsikter i frågor som rör dem, och dessa åsikter ska beaktas i enlighet med deras ålder och mognad. På liknande sätt betonar Konventionen om rättigheter för personer med funktionsnedsättning (2008) rätten för personer med funktionsnedsättningar att delta på lika villkor som andra och att deras rättigheter och åsikter måste beaktas i beslutsfattande som berör dem. Barnkonventionen (2009) styrker barns rätt att vara aktivt involverade i beslutsfattandet, med barninrättade och styrda beslut som det mest omfattande uttrycket av deras delaktighet.

I Regeringens strategi för funktionshinderpolitiken 2021–2031 (Socialdepartementet, 2021) pekas fyra centrala områden ut: 1) *principen om universell utformning*, 2) *befintliga brister i tillgängligheten*, 3) *individuella stöd och lösningar för individens självständighet* samt 4) *att förebygga och motverka diskriminering*. Det är områden vilka förväntas tillämpas i flera olika sammanhang, bland annat inom de myndigheter som har ansvar för utbildning¹. Syftet är att dessa områden tillsammans ska bidra till ett

¹ Berörda myndigheter inom utbildningsområdet är: Myndigheten för yrkeshögskolan • Specialpedagogiska skolmyndigheten • Statens skolinspektion • Statens skolverk • Universitetskanslersämbetet.

tillgängligt och jämlikt samhälle för alla människor oavsett funktionsförmåga. Grundtanken bakom det nationella målet för funktionshinderspolitiken återfinns i FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning. Enligt konventionens artikel 2 syftar universell utformning till att skapa produkter, miljöer, program och tjänster som är tillgängliga och användbara för alla, utan behov av anpassningar i efterhand (Unesco, 2008). Universell utformning är alltså en strategi som syftar till att skapa produkter, miljöer, program och tjänster som är användbara, tillgängliga och lämpliga för så många människor som möjligt, oavsett deras ålder, förmåga eller funktionsnedsättning. Idén bakom universell utformning är att undvika behovet av specialanpassningar eller tillägg i efterhand, för att möta individuella behov och förutsättningar. I stället eftersträvas att full tillgänglighet och användbarhet för så många som möjligt uppnås från början. I regeringens strategi för funktionshinderpolitiken 2021–2031 (Socialdepartementet, 2021) nämns *principen om universell utformning* som ett politiskt mål och som en väg mot ökad tillgänglighet och ett mer likvärdigt samhälle. I relation till utbildning inom förskoleklassen, grundskola och fritidshemmet och inom de anpassade skolformerna kan det handla om den fysiska tillgängligheten, dvs. att byggnader och klassrum bör vara utformade så att de är tillgängliga för personer med funktionsnedsättningar. Det innebär att det ska finnas ramper, hissar, breda dörröppningar och tillräckligt med utrymme för till exempel rullstolar eller andra hjälpmedel. Även sociala och pedagogiska aspekter omfattas, vilket innebär att såväl kommunikation som information behöver utformas utifrån de behov och förutsättningar som finns i elevgruppen.

Utifrån ett rättighetsperspektiv utgör även den svenska diskrimineringslagen (SFS 2008:567) en viktig komponent, särskilt när det gäller att säkra att utbildningsmiljön är tillgänglig för elever med funktionsnedsättning, eftersom bristande tillgänglighet utgör en av diskrimineringsgrunderna enligt lagstiftningen. Lagen är inriktad på att förhindra diskriminering i olika sammanhang, inklusive utbildning, och den innehåller specifika bestämmelser som rör diskriminering på grund av bristande tillgänglighet. Detta innebär att lärmiljön behöver göras tillgänglig i förhållande till såväl fysiska faciliteter, som undervisningsmetoder och läromedel så att de är tillgängliga och användbara för elever med funktionsnedsättning (SFS 2008:567). Sammanfattningsvis har utvecklingen mot ett rättighetsperspektiv inneburit en förskjutning från att se på individens svårigheter som något individburet till att se elevers svårigheter i relation till den lärmiljö som de möter och de relationer som eleverna utvecklar i sitt utbildningssammanhang.

Elevers delaktighet och betydelsen av fungerande relationer

Delaktighet kan definieras som förmågan och möjligheten för eleven att vara aktivt engagerad i sitt eget lärande och i skolans gemenskap. Det handlar om att eleven har möjlighet att påverka och delta i beslut som rör den egna utbildningen och skolmiljön,

samt att som elev känna sig inkluderad och respekterad i skolgemenskapen. Enligt Hatties metastudie (2014) *Synligt lärande* är lärarnas arbete med att stödja elevers utveckling av mellanmännsliga relationer högt värderat och har positiva effekter på elevernas prestationer. Kelchtermans (2017) beskriver undervisning som en relationell aktivitet och pekar på professionella ”kärnrelationer” dvs. de relationer som lärare utvecklar i förhållande till olika aktörer som de möter inom ramen för yrkesutövandet; elever, vårdnadshavare, kollegor och skolledare. Sabols och Piantas studie (2012) om lärare-elevrelationer, betonar vikten av att skapa positiva och stödjande relationer mellan lärare och elever, vilka har en djupgående inverkan på elevernas lärande och välbefinnande, och med en stark relation som grund kan lärare ge utrymme för att i undervisningen utveckla elevers inflytande och delaktighet. Både Skollagen (SFS 2010:800) och läroplanerna (Skolverket, 2022; Skolverket, 2023; Skolverket, 2013; Skolverket, 2017) betonar skolans demokratiska uppdrag. Ett av skolans viktigaste uppdrag är att erbjuda ett utbildningssammanhang som succesivt bidrar till att elever 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 personligt 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. (Lgr22 s. 7, Lgr22 s.7).

En stödjande skolmiljö som präglas av positiva relationer är av avgörande betydelse för att öka elevers delaktighet och deras möjligheter att utöva inflytande och att ta ansvar. Sabol och Pianta (2012) poängterar att pedagogiskt samspel bygger på lärarens förmåga att förstå och reagera på elevers sociala och emotionella signaler samt erbjuda lämpligt stöd när det behövs. Utöver lärare finns det i regel också andra yrkeskategorier, till exempel elevassistenter eller lärarassistenter, som medverkar i undervisningen. Andra yrkeskategorier som medverkar i undervisningen har precis som lärare en viktig roll i förhållande till att skapa och upprätthålla meningsfulla relationer med eleverna. Genom att etablera förtroendefulla relationer skapas en trygg och inkluderande miljö där eleverna känner sig bekväma att delta aktivt och dela sina åsikter. Elevassistenter som ofta följer en eller flera elever under hela skoldagen, kan även genom sina relationer med eleverna, fungera som en viktig bro mellan elever och lärare. För att främja elevers delaktighet och inflytande i utbildningen är det viktigt att i enlighet med läroplanerna ge elever, i takt med mognade och stigande ålder, möjligheter att delta i planering och utvärdering av teman och aktiviteter. En trygg och inkluderande klassrums- och skolmiljö etableras genom relationer baserade på förtroende och ömsesidig respekt och lyhördhet för elevernas åsikter och perspektiv. I några studier som genomförts har det visat sig att elever i behov av stöd, är särskilt gynnade av att etablera positiva relationer

med sina lärare (Lopez & Corcoran, 2014; Ewe, 2019) För elever i svårigheter kan positiva och stödjande relationer till lärare fungera som ett skydd och stödja deras utveckling och lärande (Sabol & Pianta, 2012; Roorda et al. 2017).

Sammanfattningsvis kan en positiv elevrelation vara en nyckel till att utveckla elevers inflytande och delaktighet i utbildningen. När elever känner sig sedda, hörda och respekterade av såväl lärare som andra yrkeskategorier som medverkar i undervisningen, främjas inte bara elevernas akademiska prestationer utan även deras välbefinnande och personliga utveckling.

Utveckling av undervisning med fokus på elevers förutsättningar

Även om begreppet inkluderande utbildning inte nämns i Skollagen (SFS 2010:800) är det ett centralt begrepp i internationella policydokument och ett ständigt aktuellt begrepp inom forskningen (Salamancadeklarationen, 1994; Nilholm, 2021). Begreppet inkludering förstås på olika sätt i olika sammanhang, men det är viktigt att det inte enbart förstås som en form av placering (Göransson & Nilholm, 2017). Sett i ljuset av rättighetsperspektivet handlar inkludering inte enbart om elever i behov av stöd eller elever med funktionsnedsättning utan det handlar om att skolan och klassrummet utvecklar sociala gemenskaper där elevernas behov och förutsättningar betraktas som en tillgång där mångfalden utgör en viktig grund för undervisningen. En sådan definition av inkludering ställer höga krav på hur skolans på ett mer övergripande plan utvecklar en lärmiljö som bygger på respekt och acceptens för elevers behov och förutsättningar (Göransson & Nilholm, 2014; Haug, 2017).

En grundläggande utgångspunkt för att skolan ska kunna arbeta med elevers delaktighet och inflytande är att undervisning, bedömning och andra aktiviteter framstår som begripliga, hanterbara och meningsfulla utifrån elevernas perspektiv (Levinsson, 2020). 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 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. I tre skolor i nordöstra USA, genomfördes ett omfattande forsknings- och skolutvecklingsprojekt under ledning av Thomas Hehir (Hehir & Katzman, 2012). Studien utgick ifrån Universal Design for Learning (UDL). UDL är ett internationellt etablerat ramverk för planering, genomförande och utvärdering av undervisning som inte enbart berör elever i behov av särskilt stöd, utan omfattar alla elever. I likhet med Universell utformning (Socialdepartementet, 2021) kan UDL (Cook & Rao, 2018)

användas för att öka tillgängligheten i undervisningen. I en metaanalys (King-Sears, et al. 2023) analyserades 20 forskningsöversikter om UDL med fokus på att undersöka elevers akademiska prestationer i lärmiljöer som använde UDL jämfört med lärmiljöer som inte gjorde det. Metaanalysen som är den första i sitt slag, visade på en måttligt positiv effekt för elever som fått UDL-baserad undervisning, vilket innebär att undervisningen gör skillnad och hjälper till, men det finns fortfarande utrymme för ytterligare förbättring. Elevers olika behov och förutsättningar utgör ett viktigt fundament inom UDL och är knutet till idén om att utveckla lärmiljöer, läromedel och undervisning som är tillgängliga och funktionella för alla, utan att det behöver göras särskilda anpassningar i efterhand. Inom ramverket för UDL görs alltså inte någon distinktion mellan specialundervisning och undervisning utan utgångspunkten är att erbjuda alla elever en utbildning som ger dem utmaningar, det stöd de behöver och inflytande över sitt eget lärande. För någon elev kan det innebära att den ges mycket stöd inom klassens ram, men det kan också vara så att stödet organiseras enskilt eller i en mindre grupp om en utredning av en elevs behov av särskilt stöd visat att det ena eller det andra gynnar elevens lärande (Hehir, 2009; Cook & Rao, 2018)

Skolorna som ingick i studien (Hehir & Katzman, 2012) valdes ut mot bakgrund av att de tog emot heterogena elevgrupper som undervisades gemensamt och som hade som ambition att forma undervisningen efter elevernas olika förutsättningar. Resultaten från studien pekar på att utgångspunkten och visionen i att skapa en likvärdig utbildning som möter elevernas olika förutsättningar bidragit till att skolornas organisation förändrats och utvecklats. Samarbetet mellan skolans lärare lyfts fram som en viktig resurs och en viktig förutsättning i skolornas organisationer. Ett annat intresseväckande resultat var att mycket resurser lades på lärarnas och den övriga personalens kompetensutveckling och 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 utveckla undervisningen efter elevgruppernas sammansättning. Arbetssättet har sin grund i att elevers olika behov och förutsättningar och erfarenheter behöver respekteras och användas som en grundläggande förutsättning i planering, genomförande och utvärdering av undervisning. Elevers olika förutsättningar och erfarenheter utgör ett viktigt fundament inom UDL och är knutet till idén om att utveckla lärmiljöer, läromedel och undervisning som är funktionella (Cook & Rao, 2018; King-Sears et al. 2023).

Två svenska forsknings- och utvecklingsprogram som fokuserat på utveckling av inkluderande lärmiljöer

I Sverige har det genomförts två forsknings- och utvecklingsprogram (FoU) som fokuserat på att utveckla inkluderande lärmiljöer där skolhuvudmän samverkat med forskare från olika lärosäten med stöd av Ifous (innovation, forskning och utveckling i skola och förskola) som är ett fristående forskningsinstitut som drivs som en ideell förening. Det första programmet genomfördes från 2013–2015 ett treårigt FoU-program med 31 deltagande grundskolor fördelade på tolv kommuner i samverkan med Malmö universitet och i det andra programmet som genomfördes mellan 2017 - 2019 deltog sammanlagt 42 förskolor och skolor fördelade över förskolor, grundskolor, anpassade grundskolor (f.d. grundsärskolor), gymnasieskolor och anpassade gymnasieskolor (f.d. gymnasiesärskolor) i samverkan med Högskolan Borås.

Från idé till praxis – vägar till inkluderande lärmiljöer

I slutrapporten *Från idé till praxis – vägar till inkluderande lärmiljöer i 12 kommuner* (Tetler, et al. 2015) från det första programmet 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*, vilka Tetler et al. (2015) definierar som planering och genomförande av "...en ämnesundervisning som tar tillvara elevernas mångfald och bjuder in dem i processen" (s. 130). Inkluderingsdidaktiska byggstenarna ska ses som flexibla och föränderliga och inte statiska (Rubin, 2019). I intervjusamtal som genomfördes inom FoU-programmet (Tetler et al., 2015) etableras en innebörd kring didaktik och lärande som handlade om utveckling av synen på eleverna och bemötande av dem och hur undervisningen kan struktureras och varieras även för de som behöver mer utmaningar i undervisningen.

Hur didaktik och lärande kan användas handlar också om att öka kunskaperna för varje elev så mycket som möjligt i förhållande till målen; bryta ned målen. "Vad gör man för att lyckas? Vilka krav kan man ställa i olika årskurser? Hur får vi med alla? Vad betyder det för den pedagogiska planeringen?" (Tetler et al., 2015, s. 92).

En inkluderande skola som på allvar tar ansvar för elevernas mångfald skapas inte förrän undervisningen planeras och genomförs utifrån elevernas olika behov och förutsättningar. Det är alltså av betydelse för utvecklingen av en inkluderande praktik att eleverna ses som centrala aktörer och att deras röster blir hörda för att ytterligare stimulera deras engagemang för lärande och ger dem reellt inflytande och möjlighet att aktivt bidra till undervisningens innehåll och utformning. 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 programmet med utgångspunkt i de deltagande skolornas rektorer,
3. på skolnivå, det vill säga skolornas lärmiljöer, där de konkreta pedagogiska och didaktiska anpassningarna utvecklats och implementerats, för att skapa förutsättningar för delaktighet och goda villkor för alla elevers lärande.

Sammanfattningsvis visar resultaten att inkludering måste integreras som en grundläggande princip genom hela skolans pedagogiska verksamhet och inte enbart i enskilda lektioner. Det är avgörande att en strävan mot inkludering och ökad delaktighet för elever blir ett genomgående tillvägagångssätt i skolan som tar hänsyn till och integrerar elevernas mångfald på ett djupare och mer konsekvent sätt. Genom att ge eleverna möjlighet att uttrycka sina åsikter ges de även chansen att påverka sin skolsituation och engagera sig aktivt och ta ansvar för sin utbildning (Tetler, et al. 2015).

Kompetens för likvärdig utbildning i ett demokratiskt samhälle

Inom ramen för det andra FoU-programmet som även det fokuserade på *Inkluderande lärmiljöer* fanns ett särskilt fokus på att utveckla *kompetens för likvärdig utbildning i ett demokratiskt samhälle*. I programmet som genomfördes mellan 2017 och 2019, var målet att systematiskt arbeta tillsammans för att skapa inkluderande lärmiljöer där barn och elever upplevde sig vara delaktiga och medskapande, samtidigt som de förväntades öka sin förståelse för demokratins villkor och processer (Langelotz & Persson, 2020). Sammanlagt genomfördes nio olika forskningsstudier med huvudsaklig målsättning att öka förståelsen för inkluderande lärmiljöer samt utforska hur dessa miljöer påverkade och påverkades av andra utbildningspraktiker. De specifika målen var knutna till att öka kunskapen om metoder som stödjer inkluderande tillvägagångssätt och främja kollegialt lärande samt att analysera de faktorer som främjar eller hindrar utbildningspraktikers utveckling mot en mer inkluderande utbildning. I de olika delstudierna utgick forskarna från olika empiriska underlag, exempelvis: dokument, informella diskussioner, intervjuer, besök på olika förskolor och skolor (inklusive anpassade skolformer), observationer av möten, utvecklingsseminarier och undervisning, samt enkäter. Forskningsprocessen var interaktiv och involverade deltagarna inom Ifous-programmet för att främja förändring även under programmets gång. Elevernas perspektiv och röster betonades i flera av studierna. Resultaten från forskningen indikerade en förändrad förståelse av begreppet inkludering, med en ökat fokus på samarbete och delaktighet mot slutet av programmet. I resultaten betonades även vikten av att fortsätta arbeta för inkluderande lärandemiljöer och att främja samarbete mellan olika utbildningspraktiker för att uppnå en mer sammanhängande och inkluderande utbildning för alla (Langelotz & Persson, 2020). I slutrapporten från de medverkande kommunerna, beskriver en av skolhuvudmännen hur de genom programmet utvecklat en förståelse för vad inkluderande lärmiljöer kan innebära (IFOUS, 2019, s.22):

- Inkludering – lägger fokus på eleven.
- Inkluderande lärmiljöer – lägger fokus på skolan.
- Inkluderande lärmiljöer – en strategi för hållbar utveckling. En demokratiseringsprocess.
- Skolan är en viktig faktor för formandet av ungas tillit och tilltro till samhället och därmed för samhällets utveckling i stort.
- En Inkluderande lärmiljö formas efter elevernas olika förutsättningar och behov.
- En Inkluderande lärmiljö är begriplig, inspirerande och omsorgstagande.

- Inkluderande lärmiljöer är inte en specialpedagogisk fråga utan en allmänpedagogisk. Genom att se den som en specialpedagogisk fråga befrias ofta övriga pedagoger från sitt ansvar. (s.22)

I den lokala skolkontexten kan begrepp som inkludering och inkluderande lärmiljöer få olika betydelser och innebörder. Förståelsen för vad inkludering och inkluderande lärmiljöer är eller kan vara, behöver ofta relateras till varje skolas unika förutsättningar och behov. Skolkontexten varierar avsevärt med avseende på resurser, elevernas mångfald och samhällseliga faktorer, vilket påverkar hur utveckling av inkluderande lärmiljöer kan genomföras. I forskarnas slutrapport beskrivs utgångspunkter som ligger i linje med Unescos (2017) guide för utveckling av inkluderande utbildning, nämligen att insatser görs på olika nivåer hos de skolhuvudmän som ingår:

Ett villkor för deltagande i Ifous FoU-program är att verksamhets-, ledar- och systemnivå (förvaltning eller motsvarande) är involverade i programmet. Tanken med ett sådant brett deltagande är att alla nivåer ges möjlighet att utveckla en gemensam syn på uppdraget. För att få genomslag i praktiken krävs att såväl den individuella som den kollektiva kapaciteten stärks på alla verksamhetsnivåer. Resultat från den övergripande enkätstudien visar tecken på en utveckling präglad av en harmoni mellan uppdrag och praktik i ett par av de i programmet deltagande kommunerna medan det inte är lika tydligt i andra kommuner (Langelotz & Persson, 2020, s. 12).

De skolexempel som lyfts fram har flera gemensamma nämnare, men en särskilt viktig utgångspunkt är att lärare, rektorer och övrig skolpersonal erbjuds 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 (Hehir & Katzman, 2012; McMaster, 2015; Tetler et al. 2015; Langelotz & Persson, 2020) har alla utgått från de lokala skolornas förutsättningar och har med stöd av forskning och beprövad erfarenhet utvecklat skolornas förmåga att möta elevers olika behov och förutsättningar. Utöver att lärarnas kompetens, samarbete och engagemang satts i fokus, betonas även en mer flexibel hållning till grupper och gruppstorlekar som en framgångsfaktor.

Summering

Både Skollagen (SFS 2010:800) och läroplanerna framhäver skolans demokratiska uppdrag. Skolan bör erbjuda en utbildningsmiljö där elever gradvis utvecklar sin förmåga att utöva inflytande och ta ansvar. Det är alltså inte tillräckligt att bara undervisa om demokratiska värderingar; undervisningen måste också bedrivas med demokratiska arbetsformer och förbereda eleverna för aktivt deltagande i samhället. Att eleverna upplever att de är delaktiga och kan utöva inflytande genom att de är personligt

accepterade och respekterade samt utvecklar positiva relationer till sina lärare, annan pedagogisk personal och kamrater är inte bara viktigt inom ramen för elevernas utveckling inom utbildningssammanhanget, utan också i ett livsperspektiv (Sabol & Pianta, 2012; Roorda et al. 2017).

Lagstiftning och konventioner har utvecklats över tid för att säkerställa rättigheterna och full delaktighet för elever i behov av stöd och för elever med funktionsnedsättningar i skolan och samhället. Perspektiven har utvidgats under de senaste 30 åren för att inkludera frågor om demokrati, jämlikhet, likvärdighet och livslångt lärande enligt målen i Incheondeklarationen (Unesco, 2015). Delaktighet, i ett utbildningssammanhang, är elevens förmåga och möjlighet att vara aktivt engagerad i sitt eget lärande och skolans gemenskap. Det inkluderar att elever har möjlighet att påverka och delta i beslut som rör deras utbildning och skolmiljö, samt att de känner sig inkluderade och respekterade i skolgemenskapen. Hatties metastudie (2014) om *synligt lärande* betonar vikten av att stödja utvecklingen av lärare-elev relationer, vilket har positiva effekter på elevernas prestationer. De forsknings- och utvecklingsprojekt som belysts (Hehir & Katzman, 2012; Tetler et al, 2015; Langelotz & Persson, 2020) betonar att arbete för att utveckla lärmiljöer där elevers delaktighet ges särskilt utrymme främst främjas av ansträngningar och samverkan på flera nivåer.

I Unescos (2017) guide för att utveckla inkluderande undervisning betonas att utvecklingsarbete primärt bör knytas till klassrummet, det vill säga ett praktisk pedagogiskt sammanhang och att samarbetsutrymmen skapas där lärare kan planera tillsammans, dela idéer och resurser samt ha möjligheter att observera varandra när de arbetar. Utöver det läggs tonvikten även på att lärare engageras i att utveckla ett gemensamt språk för praxis som bidrar till reflektion över sina egna arbetssätt, de grundläggande idéerna bakom didaktiska val i undervisningen och hur dessa kan utvecklas. Därutöver poängteras även stöd från tillgänglig kompetens inom skolans organisation och befintlig forskning (Unesco, 2017). För att utveckla inkluderande undervisningspraktiker krävs mer än enskilda insatser i det egna klassrummet och i såväl internationell som nationell forskning lyfts tre huvudsakliga dimensioner, nämligen utvecklingen av policys, praxis och kulturer som är inkluderande (Ainscow & Sandill 2010; McMaster, 2015; Nilholm, 2021).

Referenser

Ainscow, M. & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership, *International Journal of Inclusive Education*, 14:4, 401-416, DOI: 10.1080/13603110802504903

- Cook, S. C., & Rao, K. (2018). Systematically Applying UDL to Effective Practices for Students with Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 41(3), 179-191. <https://doi.org/10.1177/0731948717749936>
- Ewe, L.P. (2019). ADHD Symptoms and the Teacher–Student Relationship: A Systematic Literature Review. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 24(2): 136–155.
- Florian, L. (2022). *Preparing Teachers for Inclusive Education*. In: Peters, M.A. (eds) Encyclopedia of Teacher Education. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-16-8679-5_39
- Göransson, K. & Nilholm C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 29 (3): 262–280.
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: Ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3): 206-217.
- Hattie, J. (2014). *Synligt lärande: en syntes av mer än 800 metaanalyser om vad som påverkar elevers skolresultat*. (1. utg.). 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, L. I. (2012). *Effective Inclusive Schools: Designing Successful Schoolwide Programs*. John Wiley & Sons.
- Håkansson, J. och Sundberg, D. (2012). *Utmärkt undervisning. Framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning*. Natur & Kultur.
- IFOUS (2019). *Inkluderande lärmiljöer Att forma framtidens demokratiska samhälle– Slutrapport från FoU-programmet inkluderande lärmiljöer*. IFOUS rapport 2019:4.
- Kelchtermans, G. (2017). ‘Should I stay or should I go?’: unpacking teacher attrition/retention as an educational issue. *Teachers and Teaching*, 8(23): 961-977.
- King-Sears, M. E., Stefanidis, A., Evmenova, A. S., Rao, K., Mergen, R. L., Owen, L. S., & Strimel, M. M. (2023). Achievement of learners receiving UDL instruction: A meta- analysis. *Teaching and Teacher Education*, 122, 103956. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103956>
- Langelotz, L., & Persson, E. (2020). *Inledning*. I: Inkluderande lärmiljöer. Kompetens för likvärdig utbildning i ett demokratiskt samhälle. Vetenskaplig slutrapport från Ifous

Forsknings- och Utvecklingsprogram Inkluderande lärmiljöer 2017 – 2019. (pp. 13–19). Retrieved from <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hb:diva-24167>

Levinsson, M. (2020). *Lärandematiser för alla? I: Inkluderande lärmiljöer: Kompetens för likvärdig utbildning i ett demokratiskt samhälle*. Retrieved from <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hb:diva-23275>

Lopez, C. & Corcoran, T. (2014). Relationships with Special Needs Students: Exploring Primary Teachers' Descriptions. *International Journal of Inclusive Education*, 18(12): 1304–1320.

McMaster, C. (2015). "Where is _____?": Culture and the process of change. *International Journal of Whole Schooling*, 11(1), 16-34.

Nilholm, C. & Göransson, K. (2017). What is meant by inclusion? An analysis of European and North American journal articles with high impact. *European journal of Special Needs Education*, 32(3), 437-451

Nilholm, C. (2021). Research about inclusive education in 2020: How can we improve our theories in order to change practice?. *European Journal of Special Needs Education*. 36(2): 358-370

Roorda, D. L., Jak, S., Zee, M., Oort, F. J. & Koomen, H. M. Y. (2017). Affective teacher–student relationships and students' engagement and achievement: A meta-analytic update and test of the mediating role of engagement. *School Psychology Review*, 46(3): 239–261.

Rubin, M. (2019). *Språkliga redskap - Språklig beredskap: en praktknära studie om elevers ämnesspråkliga deltagande i ljuset av inkluderande undervisning* (PhD dissertation, Malmö universitet, Fakulteten för lärande och samhälle).

Sabol, T. J. & Pianta, R. C. (2012). Recent Trends in Research on Teacher-Child Relationships. *Attachment & Human Development*, 4 (3): 213–231. doi:10.1080/14616734.2012.672262

SFS 2008:567. *Diskrimineringslagen*.

SFS 2010:800. *Skollagen*.

Skolverket (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, Lgr 22*. Skolverket.

Skolverket (2023). *Läroplan för anpassade grundskolan, Lgra 22*. Skolverket.

Skolverket (2023). *Läroplan för anpassade gymnasieskolan*. Skolverket.

SKOLFS 2012:101 *Läroplan för kommunal vuxenutbildning*.

Socialdepartementet (2008). *FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning*. Socialdepartementet, Regeringskansliet.

Socialdepartementet (2021). *Strategi för systematisk uppföljning av funktionshinderspolitiken under 2021–2031*. S2019/02213 S2021/06595.
<https://www.regeringen.se/contentassets/cf8af503cbbc499894549da09ea685af/strategi-for-systematisk-uppfoljning-av-funktionshinderspolitiken-under-2021-2031.pdf>

Tetler, S. (Ed.) (2015). *Från idé till praxis: vägar till inkluderande lärmiljöer i tolv svenska kommuner. Forskarnas rapport 2015:2*. IFOUS.

UNESCO (2015). *Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4*. Unesco.
https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf

UNESCO. (2017). *Guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>

UNICEF Sverige (2009). *Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter*. UNICEF Sverige.