

En skola där elever lär, lever och utvecklas tillsammans

Emma Leifler, Göteborgs universitet

Artikeln handlar om inkludering, delaktighet och tillgänglig lärmiljö för alla elever, och har ett specifikt fokus på elever med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar, NPF.

Inledning

Skolan har ett särskilt viktigt uppdrag när det gäller att få alla elever att känna sig delaktiga, värdefulla och tro på sig själva. Att elever känner sig självklara i det sociala sammanhanget, får lov att delta i demokratiska processer och vara delaktiga i lärandet är ett mått på inkludering (Nilholm, 2019). Inkludering vilar på en värdegrund som fastställs i FN:s konventioner om mänskliga rättigheter där undervisning ska organiseras så att den fungerar för alla elever (United Nations, 2016). Elever som lär sig tillsammans, lär sig också att leva tillsammans (Svenska UNESCO-rådet, 2006, s. 45).

Ett sätt att uppnå inkludering är att organisera skolan så att elevers olikheter får utrymme och deras lärande kan ske i en social gemenskap. Skollagen (2010:800, 1 kap. 8 §) lyfter fram att skolan ska ta hänsyn till att barn och elever har olika behov. Skolans kompensatoriska uppdrag syftar till att motverka skillnader och elevers olika förutsättningar att tillgodose sig utbildningen. I lärares kompetens ingår att ha kännedom om pedagogiska konsekvenser vid funktionsnedsättningar (Skolverket, 2022). Utbildningen ska utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar och de mänskliga rättigheterna och aktivt motverka alla former av kränkande behandling (SFS 2010:800, 1 kap. 5 §). Kompetensen omfattar även hur undervisning möter en variation av elever och att samverka med elevhälsan.

Forskning visar att elever med olika funktionsnedsättningar, exempelvis NPF, är mer utsatta för mobbing och kränkningar eller saknar gemenskap i skolan (Han, m.fl., 2021; Krieger m.fl., 2018; Spender m.fl., 2023). Kamratskap och att ha vänner är en viktig del i skolan. Inkludering handlar om att alla elever ska trivas, utvecklas och ha det bra i skolan (Nilholm, 2023). Därför är det angeläget att skolan arbetar för att skapa tillgängliga lärmiljöer som inkluderar alla elever.

Inkludering

För ungefär 30 år sedan, sommaren 1994, samlades representanter från flera regeringar och internationella organisationer i den spanska staden Salamanca. Målet med mötet var att fatta beslut om riktlinjer som skulle vara vägledande för hur länder kan skapa mer inkluderande lärmiljöer. Med inkluderade lärmiljöer menades utbildning och undervisning för alla med hög kvalitet där alla elever oberoende av funktionsnedsättning så långt som möjligt skulle kunna utbildas tillsammans. Parallella utbildningsvägar skulle alltså undvikas men vissa särlösningar kunde vara nödvändiga (UNESCO, 1994). Efter mötet dokumenterades beslut och principer i Salamancadeklarationen (UNESCO, 1994), som även Sverige har undertecknat. Salamancadeklarationen har följts upp av ett flertal internationella policy- och styrdokument och olika lagar som förespråkar en inkluderande skola så långt det är möjligt. I de svenska styrdokumenten kan vi hitta skrivelser som berör inkludering, hur undervisning ska ta hänsyn till elevers behov och kompensera för eventuella funktionsnedsättningar:

- 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 (SFS 2018:1098)

En inkluderande skola arbetar aktivt med flera förebyggande insatser och ska se till att alla elever kan tillgodogöra sig undervisningen. Inkluderingsbegreppet kan definieras och tolkas på olika sätt. Den här artikeln utgår från Nilholm och Göransson (2017) beskrivning av inkluderingsbegreppet. De beskriver inkluderingsbegreppet och hur det kan förstås i skolsammanhang utifrån fyra nivåer:

- Fokus på placering av elever med funktionsnedsättningar eller med särskilt stöd i reguljära skolklasser
- Fokus på att möta behov hos elever med funktionsnedsättningar eller som behöver särskilt stöd
- Fokus på att möta alla elevers behov för ökad måluppfyllelse
- Fokus på att skapa sociala gemenskaper där alla elever känner tillhörighet

Den första nivån handlar om att fokusera på inkludering som placering, det vill säga att alla elever undervisas i samma rum eller i samma skola. Den andra nivån fokuserar på en god lärmiljö för elever med funktionsnedsättningar eller i behov av stöd. Den tredje nivån handlar om hur lärmiljön blir god för samtliga elever och den fjärde nivån om hur man skapar en social gemenskap. Inkludering som social gemenskap hänger ihop med det breda perspektivet på inkludering som grundar sig i mänskliga rättigheter.

Det perspektiv och den definition som står i fokus påverkar förståelsen och synsättet på inkludering och de handlingar vi genomför i praktiken (Nilholm, 2019). Inkludering är abstrakt och behöver konkretiseras för att skolan ska kunna ta reda på om elever upplever skolan som inkluderande (Florian, 2014). En tillgänglig lärmiljö är en grundläggande förutsättning för inkludering i skolan.

En tillgänglig lärmiljö

Med ett brett synsätt på inkludering enligt den fjärde nivån i föregående avsnitt ligger fokus på att skapa sociala gemenskaper (Nilholm, 2023). I en tillgänglig lärmiljö har alla elever en plats i en social gemenskap. En tillgänglig lärmiljö omfattar den fysiska miljön, den sociala miljön och den pedagogiska miljön. Eleverna ska kunna vara delaktiga i skolan utifrån sina egna förutsättningar och eventuella funktionsnedsättningar. Det är i mötet med lärmiljön som elevers stödbehov uppstår och en funktionsnedsättning kan få olika konsekvenser beroende på hur den omgivande miljön ser ut och fungerar. I lärarens kompetens ingår att ha kunskap och kännedom om olika funktionsnedsättningar, de behov som kan finnas och hur undervisningen kan ge rika tillfällen till lärande (Waitroller & Kozleski, 2010). För att en lärmiljö ska vara tillgänglig behövs ett helhetsperspektiv och fokus på samtliga faktorer som kan påverka förutsättningar för lärande. Tillgängliga lärmiljöer och mötet mellan elevers behov och undervisning ligger i linje med det som brukar kallas för ett relationellt specialpedagogiskt perspektiv, där elever ses i relation till lärmiljön (Östlund, 2019).

Social lärmiljö

I den sociala lärmiljön ingår bland annat aktiviteter, interaktioner, förhållningssätt och relationer. Den berör relationer mellan elever och lärare och elever emellan. Den sociala miljön omfattar också elevers känsla av trygghet, välbefinnande och sammanhang. Det behövs ett flertal förmågor för att kunna navigera i skolans sociala miljö och samtidigt är omgivningens förståelse central för ökad social inkludering (Krieger m.fl., 2018). Elever som får goda förutsättningar i den sociala lärmiljön känner tilltro till sig själva, kan påverka sin skolsituation samt hantera tillvaron och allt som sker i den föränderliga och ofta stressiga miljö som skolan är (Leifler, 2023). Den sociala miljön och den sociala kultur som råder i skolan påverkar hur eleverna mår och förhåller sig till varandra. Den har stor betydelse för lärandet och består av sociala samt psykologiska faktorer (Westling Allodi, 2010). När den sociala lärmiljön är stimulerande, stödjande och flexibel ökar förutsättningarna för elevers utveckling och välmående.

Sociala situationer och relationer

Lärmiljön innehåller flera sociala moment och interaktioner som elever förväntas klara av. Elever förväntas exempelvis kunna samarbeta i par- och gruppövningar, växla mellan att lyssna och att tala, stå framför en grupp och presentera ett innehåll, förstå

sociala koder och prata med okända personer. Dessutom behöver de sociala färdigheter för att skapa och behålla relationer till kamrater (Karlberg & Nilsson, 2023). För en del elever med autism är den sociala miljön, social interaktion och kamratrelationer särskilt svårnavigerade områden (Williams m.fl., 2019). Elever med autism kan vilja vara delaktiga i ett socialt sammanhang men kanske använder ett tillvägagångssätt som inte är lika vanligt förekommande eller att de upplevs sakna aktivt engagemang och initiativ till kontakt med andra barn eller unga (Perepa, 2013). Även elever med adhd uttrycker att det är svårt med kamratrelationer (Roz & Graziano, 2018). I en intervjustudie med äldre elever med adhd beskrev eleverna att relationer till kamrater kan försvåras på grund av att eleverna upplever att de tar för mycket plats, kan ha svårt med eftertänksamhet och uttrycker sig utan att tänka sig för (Leifler, 2022b).

Modellering och tillåtande klimat

Lärare och annan pedagogisk personal har en viktig roll när det gäller att vara förebilder och explicit visa omtanke om andra och hur goda relationer utvecklas. Ett exempel på detta är modellering, där elever lär sig nya beteenden genom att studera andra, exempelvis läraren eller klasskamrater. Läraren kan då tydligt agera enligt ett inkluderande förhållningssätt, där det finns en balans mellan att lyssna och att tala, där läraren ställer frågor som stöd för interaktion samt där alla elever bjuds in till den sociala samvaron (Bauminger & Shulman, 2003). När lärare modellerar för elever kring vänskapsrelationer kan det exemplifieras med förslag på vad eleven kan säga för att ta kontakt med andra elever och visa hur sociala aktiviteter genomförs. Vidare kan det vara att ge förslag på hur relationer utvecklas och visa hur det ingår en turtagning och gemensamt beslutsfattande i lek och samspel. Ett annat område där lärare kan använda modellering är strategier för att hantera skolsituationer som kan bidra till stress. Elever kan bli hjälpta av att lärare visar olika strategier för planering och prioritering av skolarbete.

Lärare kan behöva avsätta tid för att stärka gruppens relationer och arbeta med klassens gemensamma värdegrund. I undervisningen kan det ske genom gruppdiskussioner utifrån verkliga eller fiktiva berättelser om konflikter, utanförskap, grupstryck och mobbing. Det kan också vara att läraren tillsammans med sin elevgrupp arbetar fram en ram med regler och ett inkluderande förhållningssätt som syftar till att främja klassrumsklimatet. Andra arbetssätt för inkludering är att lyfta fram och diskutera normer och att främja ett klassrumsklimat som är tryggt och tillåtande (Leifler, 2023).

Strategier för socialt samspel

I en studie över social färdighetsträning i grupp för skolelever har forskare från KIND, Center of Neurodevelopmental Disorders at Karolinska Institutet, undersökt om elever tycker att det är värdefullt med träning av olika sociala funktioner (Leifler m. fl., 2022). Syftet med träningen var att utveckla sociala färdigheter för sociala sammanhang och för

framtiden. Eleverna tyckte att färdighetsträningen hjälpte dem i vardagen. Under träningen fick eleverna exempelvis fler redskap för kommunikation, turtagning, att ta plats i rummet och att sätta upp mål och arbeta mot sina mål. Några individuella mål för eleverna var att ta initiativ till samtal genom att först hälsa på en klasskamrat sedan ställa en fråga, att förstå sin egen roll i konflikter, att våga ställa frågor i klassrummet och att delta i lek och aktiviteter.

De elever som fick träna på sociala färdigheter och vara delaktiga i sin egen socioemotionella utveckling, exempelvis att förstå sig själv och hur sociala sammanhang fungerar uttryckte att detta var värdefullt för livet i skolan och för framtiden. Träningen ledde till att de stärkte sin aktivitet och delaktighet i sociala sammanhang. De uttryckte också att nya vänskapsrelationer bidrog till ökad närvaro i skolan. Även lärare som deltog och genomförde träningen delade ungdomarnas bild av en positiv förändring (Leifler, 2022b):

Ungdomars mind-set tror jag har betydelse när det gäller vissa grejer. En viktig grej är att de nu har erfarenhet av att lyckas. De vet att det går att lyckas med saker som de tidigare tyckte var svårt. De har fler kamrater nu och lättare att prata med andra, men jag vet inte om de undermedvetet eller medvetet använder sig av de strategier som de har tränat på. Jag tror att de generellt känner sig styrkta på något vis.

(Lärare som genomfört social färdighetsträning i grupp.)

Lärares bekräftelse och omsorg och stöd för att behålla vänner och stärka relationer är exempel på det stöd elever behöver i den sociala miljön. Vidare är det som nämnts, viktigt att arbeta med gruppens förhållningssätt och omgivningens förståelse för att elever är och fungerar olika (Leifler, 2023). Studien visar att äldre elever med NPF som tycker att den sociala världen är svårnavigerad kan ha egna önskemål om att utveckla och stärka sina sociala färdigheter (Leifler, 2022b).

Pedagogisk lärmiljö

Den pedagogiska lärmiljön handlar om lärares metoder och strategier i undervisningen, till exempel hur uppgifter, aktiviteter och bedömningsmoment är konstruerade samt elevernas arbete under lektionerna (Sjöström & Tyson, 2022).

Stödstrukturer

Elever med adhd kan behöva olika stödstrukturer och anpassningar i den pedagogiska miljön (Wiener & Daniels, 2016). Undervisningen behöver innehålla stödstrukturer för att planera, organisera och prioritera skoluppgifter. Lärare kan också repetera sina instruktioner och komplettera dem med visuellt stöd.

En annan stödstruktur för att göra innehållet i undervisningen mer begripligt är att dela upp stora delar till mindre enheter. Att dela upp stora ämnesområden eller innehåll i mindre delar brukar kallas för chunking (Thalmann, m.fl., 2019). Ett exempel på det är att gå igenom varje mindre del för sig innan delarna kopplas ihop.

Att repetera instruktioner är en stödstruktur som kan kompletteras med att eleverna upprepar lärarens instruktioner. Elever talar högt och resonerar med sig själva. De kan behöva sätta ord på vad som ska göras för att minnas och få vägledning i en arbetsprocess, till exempel genom att repetera instruktioner för sig själva. En annan strategi är att läraren ger eleven instruktioner stegvis, i punktform, både muntligt och skriftligt. Vägledning genom att repetera för sig själv eller få instruktioner steg för steg ökar gradvis elevers självständighet och autonomi (Leifler, 2022a).

Varierade bedömningsformer

Ytterligare något som kan vara betydelsefullt för elever med NPF är att lärare har varierade bedömningsformer. Det handlar om att elever får möjlighet att visa sina kunskaper på olika sätt, exempelvis skriftligt eller muntligt och uppdelat i mindre enheter inom kurs- och ämnesplanernas ram. Elever kan ges möjligheter att visa sina förmågor och kunskaper vid flera tillfällen, på olika sätt och på ett mindre omfattande område i taget.

Elever med autism och adhd kan behöva göra prov i ett enskilt rum för att inte störas av omgivningens ljud. Det kan också behövas stöd för att tolka och förstå provuppgifterna och mer tid under provsituationer (Black m. fl., 2022). För elever med NPF kan det behövas betydligt längre tid under provtillfällen än för övriga elever.

Bedömningstillfällen i skolan har bestämd avsatt tid och för att organisera för elever som behöver mer tid kan det behövas samverkan i arbetslaget och stöd av elevhälsan. Anpassade och förberedda bedömningstillfällen ger ökade möjligheter för elever med NPF att visa sina förmågor och kunskaper och därmed ökad måluppfyllelse.

Fysisk lärmiljö

Den fysiska lärmiljön omfattar rum för undervisning, lärande och socialt samspel. Den fysiska lärmiljön består exempelvis av möbler, ljus, ljud, organisering av material, produkter och rumsstorlek. Även taktila hjälpmedel kan ingå i den fysiska lärmiljön, exempelvis material som eleven kan hålla i handen för ökad koncentration. Annat material som till exempel sittkuddar, tyngdtäcken och skärmar hör också till den fysiska lärmiljön.

Elever med autism kan ha en sensorisk känslighet och behov av stöd och anpassningar i skolans fysiska miljö. En sensorisk känslighet kan visa sig genom att intryck, exempelvis höga plötsliga ljud, dofter, färger och rummets rymd upplevs och bearbetas på ett annat vis. Det kan påverka elevers möjlighet att vara i rummet och deras

arbetsförmåga (Black m.fl., 2022). Det kan underlätta för elever med NPF att under en del av dagen exempelvis ha en skärm runt sin plats eller sitta på en plats som formas som ett litet kontor eller i ett angränsande grupprum (Tola m.fl., 2021). Den fysiska miljön kan förberedas genom att elev och lärare tillsammans ser över vad som går att göra för enskilda elevers behov (Goodall, 2020). Även om miljön är lugn i klassrummet och det råder arbetsro, kan det ändå finnas elever som har behov av att sitta mer avskilt. Studier visar att för elever med autism kan det vara särskilt betydelsefullt att se över och tänka på följande i den fysiska lärmiljön (Black m. fl., 2022; Gaines, m. fl., 2014):

- Se över belysning, använd varmt ljus och undvik starkt neonljus.
- Organisera klassrummet med tydliga områden där var sak har sin plats, markerade med ett bildstöd.
- Skapa en reträttplats eller ett område för avskildhet.
- Använd adekvat visuellt stöd för hela gruppen och för enskilda elever.
- Se till att dekorationer och klassrumsmaterial stödjer undervisningen.
- Undvik insyn och stora glaspartier, exempelvis ut mot skolgården, så långt det är möjligt.
- Använd milda och harmoniska färger.

Delaktighet

Elevers delaktighet bygger på hur tillgänglig lärmiljö de möter. Att elever är erkända, accepterade och involverade i alla aktiviteter som pågår är tecken på delaktighet. Tillgänglighet är en förutsättning för elevers delaktighet. De tre lärmiljöerna, den fysiska, den sociala och den pedagogiska, behöver vara tillgängliga för att elever med NPF ska kunna vara delaktiga fullt ut i det gemensamma lärandet och i kamratgemenskapen (Leifler, 2022a). Delaktighet i skolan omfattar alltså social inkludering, elevers möjligheter till inflytande och att bli lyssnade på samt att kunna påverka sin skolsituation.

Elevers upplevelser av delaktighet

Skolan kan undersöka elevers upplevelse av delaktighet exempelvis genom samtal och observationer som då behöver täcka aspekter av delaktighet utifrån de tre lärmiljöerna. Flera studier visar att elever med autism och adhd har lägre grad av delaktighet i skolan (Falkmer, 2013; Hjörne & Säljö, 2019).

Elever känner sig delaktiga när de är erkända och accepterade av andra. Det handlar om att vara en självklar del i gruppen. Ytterligare aspekter av delaktighet är att elever förstår sitt sammanhang och kan arbeta självständigt. Instruktioner och arbetsuppgifter behöver

exempelvis vara tydliga och begripliga för att alla elever ska kunna vara delaktiga i klassens gemensamma lärande (Wiener & Daniels, 2016). Det kan behövas en välfungerande samverkan i personalen för att undanröja alla hinder i skolmiljön för elevers delaktighet och engagemang (Chambers & Forlin, 2010).

Elevers upplevelser av hur delaktiga de är och hur det fungerar i skolan kan komma fram genom samtal. Informella samtal med elever sker kontinuerligt under hela skoltiden bland annat genom samtal i stunden när lärare och elever möts mellan eller på lektioner. De informella samtalen är ett komplement till de formella samtalen, som hälsosamtal och utvecklingssamtal. Systematiska återkommande undersökningar, till exempel skolans trivselenkät, undersökningar om vänskapsrelationer eller värdegrundsdokument av olika slag förmedlar också elevers upplevelser (Leifler, 2023).

Lyft elevers styrkor för ökad delaktighet

Elevers delaktighet i undervisningen kan öka med ett styrkebaserat synsätt och ett förhållningssätt som lyfter fram elevers styrkor (Ellis m.fl., 2023). Ett styrkebaserat förhållningssätt innebär att lärare delger eleverna vad de kan och vad de är bra på. Det kan leda till att eleverna får en mer positiv syn på sig själva och sin identitet. Målsättningen är att alla elever i högre grad ska se sig själva som någon som kan och som har värdefull kunskap (Leifler, 2023). Det stämmer överens med självupplevd förmåga och att tro sig kunna för att utvecklas positivt (Bandura, 1978). Lärare kan återkoppla till eleven genom att sätta ord på elevens styrkor och visa vad eleven kan och klarar av. Det kan bli en bekräftelse på att eleven är betydelsefull. Det kan ha stor betydelse för elevers delaktighet, att lärare visar förtroende och tilltro till funktioner, förmågor och elevers styrkor.

Ett första steg i ett styrkebaserat förhållningssätt kan vara att i samtal med elever få fram vad de själva ser är sina styrkor. För yngre elever kan det vara sådant som de gör på sin fritid eller på rasten. Elever kan exempelvis ha styrkor inom särskilda ämnes- eller kunskapsområden, speciella intresseområden eller något inom det vänskapliga området exempelvis att visa omtanke och vara hjälpsam (Leifler, 2023). Utveckling av elevers förmågor sker genom dialog och positiv bekräftelse, där eleven uppmärksammas på vad eleven kan och läraren visar hur värdefullt det är. Under hela skoltiden kan det vara värdefullt att det är elevernas styrkor som så långt det är möjligt får stå i fokus (Westling Allodi, 2010). Det är bland annat lärares förhållningssätt och återkoppling som bidrar till elevers självupplevda förmågor och att elever får sina styrkor bekräftade.

När elevers kapacitet och styrkor är i fokus kan det skapas förutsättningar för en positiv utveckling. När elever tror sig kunna, tar de sig an utmaningar och uppgifter som kan verka svåra (Dweck, 2017). Lärare har en betydelsefull roll när det kommer till att få elever att tro på sig själva, sina förmågor, och att de kan (Leifler, 2023).

Relationers betydelse

Ett tryggt skolklimat byggs upp av förtroendefulla relationer mellan lärare och elever och mellan elever. Kamrater spelar en stor roll för alla elever. Personalens kompetens och medvetenhet om vilket stöd som kan behövas i den sociala lärmiljön bidrar till ökad inkludering (Petersson-Bloom, 2022).

En sammanställning över forskning om relationers betydelse (mellan lärare och elev) för elevers engagemang och kunskapsutveckling visar att välfungerande relationer är betydelsefulla och påverkar lärandet för såväl yngre som äldre elever (Roorda m.fl., 2017). Forskningsöversikten visar att relationer påverkar elevers lärande mycket oavsett ålder eller årskurs och att det kan vara särskilt viktigt för lärare som undervisar äldre elever att känna till att relationen är så betydelsefull. Rekommendationer som ges är att börja i det lilla och visa intresse för eleverna som personer samt att hitta så många tillfällen som möjligt i skolvardagen att få tid till att stärka relationen till eleven (Roorda m.fl., 2017).

Välfungerande relationer mellan lärare och elever är betydelsefullt för elevers delaktighet och lärande. Detta känner lärare till och arbetar ständigt med det i undervisningen (Karlberg & Nilsson, 2023). En tillitsfull och trygg relation är grunden i all undervisning för alla elever (Roorda m.fl., 2011). Relationer mellan lärare och elever kan vara någonting som byggs upp enkelt, men det kan också ta tid innan elever verkligen känner förtroende för sin lärare. Det finns studier som visar att lärar-elev relationer kan fungera mindre väl för elever med adhd och autism (Plantin Ewe, m.fl., 2023). Orsaker till detta kan vara att det finns olösta konflikter mellan lärare och elev eller att det kan behövas längre tid för att bygga upp förtroende och tillit. Elever som tillfrågas om vad som påverkar deras trivsel och hur de utvecklas i skolan lyfter fram relationens betydelse, att lärare bryr sig och visar omsorg, men även att lärare brinner för sitt ämne och att undervisa (Hugo, 2023; Klapp & Jönsson, 2021; Leifler, 2022b).

Elever har behov av att bli bekräftade som personer. Det är genom lärares tillit och välvilja som goda relationer får en chans att utvecklas och stärkas. En del i ett förebyggande arbete är att vara medveten om starka känslouttryck, så kallade affekter och hur det kan påverka relationer (Borg & Carlsson Kendall, 2023). När lärare möter elever i affekt är det viktigt att bevara ett lugn och samtidigt förhindra att elever skadar sig själv eller andra. Lärare som har byggt upp förtroendefulla relationer till samtliga elever har en större beredskap, kan ligga steget före och på så sätt förhindra starka känslouttryck som får negativa konsekvenser. Elever som tidigt får lära sig att känna igen och bearbeta sina känslor utvecklar gradvis egna förmågor och strategier för att hantera det de känner och upplever (Leifler, 2023).

För att bygga trygga relationer är det viktigt att lärare visar intresse för sina elever som personer, vad de är intresserade av och vad de behöver för att må bra i skolan. Elever är olika och några knyter an lätt till sina lärare och utvecklar trygga relationer. För andra elever kan det behövas en ökad medvetenhet hos lärare där relationsbygget får lov att ta längre tid. Det kan också behövas mer kreativitet och samverkan, och framför allt lärarens omsorg (Leifler, 2023; Plantin Ewe, 2022). Det är viktigt för alla elever, men tycks vara särskilt viktigt för elever med exempelvis adhd, som har färre välfungerande relationer till lärare (Plantin Ewe, 2022).

Hur väl relationer fungerar kan vara ett område för skolans personal att reflektera över. Om relationer inte fungerar behövs samverkan och en gemensam vision för att stärka och utveckla relationerna på skolan. Relationer kan vara ett område där skolans elevhälsoteam är involverade i eventuella utvecklingsarbeten.

Självreflektion

Samverkan mellan skolpersonal är en central del i skolans inkluderingsarbete, där särskilt ledningen har en framträdande roll (Forlin, 2010). Att reflektera över förhållningssätt och hur en tillgänglig lärmiljö för elever med NPF skapas kan vara en del i ett utvecklingsarbete.

Att skolans kultur präglas av ett förtroendefullt samarbete mellan personal och elever och att det finns en systematik i förbättringsarbetet bidrar till inkludering. Rektor har en betydelsefull roll att stötta sin personal i professionsutveckling och bör organisera verksamheten så att personalen kan lära av och med varandra. Elevhälsan är också central när det gäller att samverka med personal för att tillgängliggöra lärmiljöer (SFS 2010:800). Det handlar om ett tillsammansarbete för att skapa ett gemensamt förhållningssätt i mötet med elevers olikheter. I detta arbete ingår att ta hjälp om det behövs, för inkludering kräver kontinuerliga utvecklingsprocesser och god samverkan. Inkludering är en del av skolans arbete med de grundläggande demokratiska värderingar som samhället vilar på (Lgr22, 2022).

Att ställa frågor och reflektera över sin praktik, enskilt och i grupp, är ett första steg inför ett förändringsarbete. Frågorna nedan kan vara vägledande och användas som utgångspunkt för att arbetet framöver ska bli välgrundat, systematiskt och bygga på en gemensam analys. Trygghet och trivsel är grunden för inkludering, elevers möjligheter att inhämta kunskap och känna välbefinnande (Nilholm, 2019, 2023). Följande frågor kan användas för gemensam reflektion i arbetslag, med elevhälsa och skollledning:

- Hur kan vi veta att vår lärmiljö är inkluderande?
- Hur stärks delaktigheten för elever med NPF?
- Hur sätter vi upp mål och skapar en vision för inkludering i vår verksamhet?

- Vad innebär tillgänglighet för elever med NPF?
- Hur konkretiserar vi en tillgänglig lärmiljö och inkludering i praktiken? Vilka handlingar och bemötanden ingår?
- Vem gör vad, hur kan vi hjälpas åt och hur följer vi upp vårt arbete?

När skolor har en välfungerande samarbetsstruktur ökar möjligheterna till skolutveckling och långsiktig positiv påverkan på elevernas kunskapsutveckling (Håkansson & Sundberg, 2016). Det behövs gemensamma mål och systematiskt förändringsarbete där alla som undervisar i skolan får information och är delaktiga i processen. De mål och visioner skolan har behöver omsättas till konkreta handlingar och insatser för eleverna. Eleverna bör också själva vara delaktiga i alla förändringsprocesser, såväl stora som små, för ökade möjligheter till att det faktiskt sker en förbättring och att insatserna är grundade i konstaterade behov i olika skolkontexter.

Avslutande reflektion

Denna artikel har redogjort för inkludering och en ökad tillgänglighet för elever med NPF, med utgångspunkt från mänskliga rättigheter, människors lika värde och så som det står i dokument och lagar att undervisning ska organiseras (EASNIE, 2021; Skollagen, 2010:800; UNESCO, 1994, 2000). Inkludering och att skapa tillgängliga lärmiljöer är någonting som skolor strävar efter (Leifler, 2022b). För att alla elever ska vara inkluderade behöver hela lärmiljön vara tillgänglig. En tillgänglig lärmiljö ger ökad delaktighet och elever som kan vara med i skolans aktiviteter på lika villkor. För att alla elever ska kunna vara med på lika villkor behövs förberedelser och förståelse för funktionsnedsättningar och dess pedagogiska konsekvenser (Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2012).

Ett inkluderingsarbete börjar med reflektion, följs upp av systematiska undersökningar av olika slag, som grund för mål och utvecklingsområden i skolan. Nycklar till arbetet är att eleverna är delaktiga, att all personal på skolan är delaktiga, att rektor har en särskild betydelsefull roll, att elevhälsan och övrig personal arbetar tillsammans, att det finns kontinuerliga förändringsarbeten, en gemensam vision och att det sker gott om samverkan. Att lärare tror på sin förmåga och sin gemensamma påverkan på elevernas lärande och utveckling har stor betydelse för eleverna (Hattie, 2023).

Referenser

Bandura, A. (1978). Reflections on self-efficacy. *Advances in Behavioral Research and Therapy*, 1(4), 237-269.

Bauminger, N., & Shulman, C. (2003). The development and maintenance of friendship in high-functioning children with autism. *Autism*, 7, 81-97.

Black, M. H., McGarry, S., Churchill, L., D'Arcy, E., Dalglish, J., Nash, I., Jones, A., Tse, T. Y., Gibson, J., Bölte, S., & Girdler, S. (2022). Considerations of the built environment for autistic individuals: A review of the literature. *Autism*, 26(8), 1904-1915.

Borg, A., & Carlsson Kendall, G. (2023). *NPF för lärare. Fokus på pedagogiskt arbete*. Studentlitteratur.

Chambers, D., & Forlin, C. (2010). Initial teacher education and inclusion: a triad of inclusive experiences. (74-83). I C. Forlin (red.). *Teacher Education for inclusion. Changing paradigms and innovative approaches*. Routledge.

Conway, R. (2010). Engaging teachers in supporting positive student behavior change. (172-179). I C. Forlin (red.). *Teacher Education for inclusion. Changing paradigms and innovative approaches*. Routledge.

Dweck, C. (2017). *Mindset. Du blir vad du tänker*. Natur & Kultur.

Ellis, P., Kirby, A., & Osborne, A. (2023). *Neurodiversity and Education*. Corwin.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. EASNIE. (2021). *Inclusion and Education. All means all*. European Agency. [Inclusion and education \(european-agency.org\)](https://european-agency.org)

Falkmer, M. (2013). *From Eye to Us. Prerequisites for and levels of participation in mainstream school of persons with autism spectrum conditions*. [Doktorsavhandling]. Studies from Swedish Institute for Disability Research No. 43. Högskolan i Jönköping.

Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286-294.

Forlin, C. (2010). Future directions for teacher education for inclusion. (246-253). I C. Forlin (red.). *Teacher Education for inclusion. Changing paradigms and innovative approaches*. Routledge.

Gaines, K. S., Curry, Z., Shroyer, J., Amor, C., & Lock, R. H. (2014). The perceived effects of visual design and features on students with autism spectrum disorder. *Journal of Architectural and Planning Research*, 31(4), 282-298.

Goodall, C. (2020). *Understanding the voices and educational experiences of autistic young people: From research to practice*. Routledge.

Han, E., Scior, K., Avramides, K., & Crane, L. (2021). A systematic review on autistic people's experiences of stigma and coping strategies. *Autism Research*, 15, 12-26.

- Hattie, J (2023). *Visible learning: The sequel. A synthesis of over 2100 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hjärne E., & Säljö, R. (2019). Diagnoses and their instructional implications – children’s agency and participation in school activities. *Emotional and Behavioral Difficulties*, 24(3), 219-223.
- Hugo, M. (2023). *Från motstånd till framgång: att motivera när ingen motivation finns*. Liber.
- Håkansson, J. & Sundberg, D. (2016). *Utmärkt skolutveckling: forskning om skolförbättring och måluppfyllelse*. Natur & Kultur.
- Karlberg, M., & Nilsson, J. (2023). *Så skapar du goda relationer till eleverna*. Skolverket. [Så skapar du goda relationer till eleverna - Skolverket](#)
- Klapp, A., & Jönsson, A. (2021). Scaffolding or simplyfing: Students’ perception on support in Swedish compulsory school. *European Journal of Psychology of Education*, 36(4), 1055-1074.
- Krieger, B., Piskur, B., Schulze, C., Jakobs, U., Beurskens, A., & Moser, A. (2018). Supporting and hindering environments for participation of adolescents diagnosed with autism spectrum disorder: A scoping review. *PLoS One*, 13(8), 1.30.
- Lgr22. (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Skolverket.
- Leifler, E. (2022a). *Praktisk inkludering*. Liber.
- Leifler, E. (2022b). *Educational inclusion for students with neurodevelopmental conditions*. [Doktorsavhandling]. Karolinska Institutet.
- Leifler, E. (2023). *Specialdidaktik. En breddad undervisningsrepertoar för och med dina elever*. Liber.
- Nilholm, C. (2019). *En inkluderande skola. Möjligheter, hinder och dilemman*. Studentlitteratur.
- Nilholm, C. (2023). *Inkludering – vad betyder det? Inkludering och delaktighet, Specialpedagogik – förskoleklass, grundskola, gymnasieskola och kommunal vuxenutbildning*. Skolverket.
- Nilholm, C., & Göransson, K. (2017). What is meant by inclusion? – An analysis of high impact research in North America and Europe. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 437-451.

- Perepa, P. (2013). *Understanding autism in the early years*. Open University Press.
- Petersson-Bloom, L. (2022). *Equity in education for autistic students. Professional learning to accommodate inclusive education*. [Doktorsavhandling]. Malmö Studies in Educational Science No. 101. Malmö Universitet.
- Plantin Ewe, L. (2022). *Lärares relationskompetens i möte med elever med ADHD*. [Doktorsavhandling]. Malmö Studies in Educational Science No. 99. Malmö Universitet.
- Plantin Ewe, L., Holmqvist, M. & Bölte, S. (2023). Teachers' relational competence: perceptions of teachers and students with and without ADHD and ASD. *Emotional and Behavioral Difficulties*, 28(2-3), 198-215.
- Roorda, D.L., Koomen, H., Spilt, J., & Oort, F. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529.
- Roorda, D.L., Jak, S., Zee, M. mfl., (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.
- Ros, R., & Graziano, P. A. (2018). Social functioning in children with or at risk for attention deficit/hyperactivity disorder: A meta-analytic review. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 47(2), 213-235.
- Sjöström, J., & Tyson, R. (2022). *Didaktik för lärande och bildning*. Liber.
- SFS: 2010:800. *Skollag*. Utbildningsdepartementet.
https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800/
- SFS: 2018:1098. *Skollag*. Utbildningsdepartementet.
- Skolverket. (2022). *Kommentarer till Skolverkets allmänna råd om arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Skolverket.
- Spender K., Chen YR., Wilkes-Gillan S., Parsons L., Cantrill A., Simon M., Garcia A., & Cordier R. (2023). The friendships of children and youth with attention-deficit hyperactivity disorder: A systematic review. *PLoS One*, 7(18). doi: 10.1371/journal.pone.0289539
- Szönyi, K., & Söderqvist Dunkers, T. (2012). *Där man söker får man svar. Delaktighet i teori och praktik för elever med funktionsnedsättning*. FoU skriftserie nr 2. Specialpedagogiska skolmyndigheten.

- Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM). (2023). *Tillgänglighetsmodellen*.
- Svenska UNESCO-rådet. (2006). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca +10*. Svenska Uneskorådets skriftserie 2006:2.
- Thalman, M., Souza, A. S., & Oberauer, K. (2019). How does chunking help working memory? *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 45(1), 37–55.
- Tola, G., Talu, V., Congiu, T., Bain, P., & Lindert, J. (2021). Built environment design and people with autism spectrum disorder (ASD): A scoping review. *International Journal of Environmental Research and Health*, 18(3203).
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. UNESCO.
- UNESCO. (2000). *The Dakar Framework for Action*. UNESCO.
- United Nations. (2016). Committee on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD). General Comment No. 4, Article 24: Right to inclusive education. 2 september 2016, CRPD/C/GC4. United Nations.
- Waitroller, F. R., & Kozleski, E. (2010). Inclusive professional learning schools. (65-73). I C. Forlin (red.). *Teacher Education for inclusion. Changing paradigms and innovative approaches*. Routledge.
- Westling Allodi, 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, 207–235.
- Wiener, J., & Daniels, L. (2016). School experiences of adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Learning Disabilities*, 49(6), 567-581.
- Williams, E. I., Gleeson, K., & Jones, B. E. (2019). How pupils on the autism spectrum make sense of themselves in the context of their experiences in a mainstream school setting: A qualitative metasynthesis. *Autism*, 23(19), 8-28.
- Östlund, D. (2019). *Relationella och individuella perspektiv i undervisningen*. Naturvetenskap, grundskola åk 1-9. Skolverket. [FULLTEXT01.pdf \(hkr.se\)](https://larportalen.skolverket.se)