



# Att skapa förutsättningar för **delaktighet i undervisningen**

# Innehållsförteckning

<b>Förord</b> .....	<b>3</b>
<b>Sammanfattning</b> .....	<b>4</b>
Inledning .....	4
Vad Skolinspektionen granskat .....	4
Kvalitetsgranskningens viktigaste iakttagelser och utvecklingsområden .....	5
<b>Inledning</b> .....	<b>8</b>
Bakgrund .....	8
Syfte och frågeställning .....	15
Granskningens genomförande .....	15
<b>Kvalitetsgranskningens iakttagelser</b> .....	<b>17</b>
Tillhörighet .....	17
Tillgänglighet .....	22
Samhandling.....	29
Erkännande .....	32
Engagemang.....	36
Autonomi .....	39
Utvecklingsområden .....	45
<b>Avslutande diskussion</b> .....	<b>47</b>
En uttalad vision - men innebörden av delaktighet behöver definieras.....	48
Struktur och tillgänglighet - men förståelsen för metoder och förhållningssätt behöver utvecklas .....	50
Anpassningar görs - men medvetenheten om vilka konsekvenser anpassningarna får för olika elever behöver öka .....	52
<b>Referenser</b> .....	<b>55</b>
<b>Bilaga 1 Metod</b> .....	<b>58</b>
<b>Bilaga 2 Granskade skolor</b> .....	<b>60</b>
<b>Bilaga 3 Referensgrupp</b> .....	<b>61</b>

## Förord

Skolinspektionen har i uppdrag att granska kvaliteten i sådan utbildning och pedagogisk verksamhet som står under myndighetens tillsyn. Granskningen innebär en detaljerad och systematisk undersökning av verksamhetens kvalitet inom ett avgränsat område, i förhållande till nationella mål och riktlinjer. Utgångspunkten är alla barns och elevers lika rätt till en god utbildning i en trygg miljö.

Huvudsyftet med kvalitetsgranskningen är att bidra till utveckling. Granskningen gör tydligt vad som behöver förbättras för att i högre grad nå målen för verksamheten inom det aktuella området. Syftet är även att beskriva väl fungerande inslag och att visa på framgångsfaktorer.

Skolinspektionens iakttagelser, analyser och bedömningar redovisas dels i form av enskilda beslut till de granskade skolorna och skolhuvudmännen, dels i denna övergripande och sammanfattande rapport. Genom beskrivningar av viktiga kvalitetsaspekter inom granskningsområdet, avser rapporten att ge ett utvecklingsstöd även för skolor som inte har granskats.

Rapporten redovisar resultatet av Skolinspektionens kvalitetsgranskning med inriktning mot skolhuvudmäns och skolors insatser för att skapa förutsättningar för delaktighet i undervisningen. Iakttagelserna och slutsatserna gäller de 21 skolhuvudmän och 23 skolor som har granskats och avser därmed inte att ge en nationell bild av förhållandena. Vilka skolor som granskats framgår i bilaga 2.

Projektledare/rapportskribent för kvalitetsgranskningen har varit Therése Mineur, Skolinspektionen i Lund. I projektledningen har även Kerstin Martinsson ingått.

Tommy Lagergren, biträdande generaldirektör

Björn Persson, avdelningschef

# Sammanfattning

## Inledning

Delaktighet i skolan är centralt för alla elevers lärande och utveckling. Att elever ges förutsättningar att vara delaktiga i det sammanhang som skolan och utbildning utgör är av stor betydelse både för enskilda individer och för samhället. För elever bidrar delaktighet till viktiga komponenter för lärande, såsom exempelvis trygghet och motivation. Därför behöver lärare utforma undervisningen så att alla elever ges möjlighet till delaktighet. Begreppet delaktighet anges inte explicit i skollagen eller skolförordningen, men styrdokumentet understryker att skolan ska arbeta för att alla elever ska kunna vara en del däri oavsett individuella förmågor, vilket kräver en anpassad skolmiljö.

I den här kvalitetsgranskningen används begreppet delaktighet i betydelsen av att vara en aktiv och accepterad del av ett sammanhang, tillsammans med andra med möjlighet att ha inflytande och att bli lyssnad till. Att lärmiljön är utformad och anpassad utifrån elevers olika behov är av stor betydelse för att elever ska ges förutsättningar för delaktighet. Lärares arbete med att utforma och anpassa undervisningen är central för alla elever, men kan vara särskilt betydelsefull för vissa elevers möjlighet att vara delaktiga, till exempel elever som har någon typ av funktionsnedsättning.

## Vad Skolinspektionen granskat

Skolinspektionens kvalitetsgranskning har syftat till att granska och bedöma *hur lärare skapar förutsättningar för alla elevers delaktighet i undervisningssituationen*. I granskningen har vi utgått från den definition av delaktighet, som kallas delaktighetsmodellen, som används av Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM) och Skolverket. Enligt denna modell, som ursprungligen har utvecklats vid Stockholms universitet av främst Ulf Janson, som var professor i pedagogik, konstitueras delaktighet av sex identifierbara aspekter: *Tillhörighet* handlar om att elever formellt har rätt att tillhöra en klass eller grupp och informellt har möjlighet att uppleva en tillhörighet i klassen. *Tillgänglighet* handlar om att miljöer och objekt ska vara tillgängliga, men det handlar också om möjlighet att förstå innehåll, språk och sociala koder. Aspekten *samhandling* innebär att elever är med i utförandet av en gemensam aktivitet. *Erkännande* betyder att elever bekräftas, respekteras och accepteras av andra, medan *engagemang* är en självupplevd aspekt som handlar om elevers lust och intresse att delta i en aktivitet. Slutligen handlar aspekten *autonomi* om att elever ska kunna ha inflytande över det som sker i undervisningen och över sitt eget lärande.

Det är i förhållande till dessa delaktighetsaspekter som Skolinspektionen har granskat och bedömt förutsättningar för delaktighet i undervisningen i årskurs 5 på 23 skolor under höstterminen 2017. Kvalitetsgranskningen har genomförts med metoder som ger kvalitativa data, såsom strukturerade observationer och efterföljande

intervjuer med företrädesvis lärare och elever, men också med representanter för elevhälsa och med rektor.

Forskning och tidigare granskningar visar att lärare på många skolor inte gör tillräckliga anpassningar utifrån elevers olika behov och förutsättningar. Detta gäller särskilt elever som har diagnostiserats med en neuropsykiatrisk funktionsnedsättning (NPF). Därför har projektet granskat undervisning i klasser där det finns minst en elev som är diagnostiserad med en neuropsykiatrisk funktionsnedsättning, för att också bedöma om det föreligger några särskilda förhållanden avseende förutsättningar för delaktighet för dessa elever. Däremot är det här ingen granskning som handlar om att bedöma den samlade undervisningssituationen för elever som har diagnostiserats med NPF.

## Kvalitetsgranskningens viktigaste iakttagelser och utvecklingsområden

Skolinspektionens granskning visar att lärare som arbetar på ett målmedvetet sätt med att skapa delaktighet bedriver en undervisning som främjar alla aspekter av delaktighet. Men granskningen visar också att lärares arbete med att ge förutsättningar för delaktighet i undervisningen utförs med olika god kvalitet, relaterat till de olika delaktighetsaspekterna. På en majoritet av de granskade skolorna arbetar lärare aktivt med att främja *tillgängligheten* i undervisningen, vilket är av stor betydelse för elevers möjligheter att vara delaktiga. Tillgänglighet i sig är dock inte tillräckligt för att skapa förutsättningar för delaktighet, och många lärare behöver i större utsträckning organisera undervisningen även utifrån de andra delaktighetsaspekterna. Särskilt i förhållande till elevers möjlighet till *autonomi*, men delvis också *samhandling* och *erkännande*.

På 18 av de 23 skolorna har Skolinspektionen bedömt att kvaliteten i lärares arbete med att ge elever förutsättningar för delaktighet behöver höjas. På flertalet av dessa skolor handlar behovet om att utveckla delar av det arbete som redan pågår, men på sex av skolorna behöver kvaliteten i arbetet med att främja delaktighet höjas mer generellt. Granskningen har visat att när lärare har fokus på och särskilt främjar en aspekt av delaktighet utan en förståelse för helheten, riskerar det att få till följd att elevers möjlighet till full delaktighet begränsas. Vidare har granskningen visat att de anpassningar och prioriteringar som lärare gör är av särskild stor betydelse för vissa elevers möjlighet till delaktighet, däribland elever som har diagnostiserats med NPF.

### Innebörden av delaktighet behöver definieras

På en majoritet av de granskade skolorna pågår ett övergripande arbete som handlar om att skapa en samsyn och ett gemensamt förhållningssätt. Det arbetet utgår från en vision om att elever både ska vilja och ges förutsättningar att delta i undervisningen. På många skolor pratar personalen i termer av inkludering och tillgänglighet. Detta är viktiga utgångspunkter för att kunna skapa goda förutsättningar för delaktighet, men samtidigt har det framkommit i granskningen att det på flera skolor saknas en gemensam förståelse och delad definition av vad som läggs i begreppet delaktighet. Detta yttrar sig till exempel genom att olika lärare på samma skola

har olika uppfattningar och praxis kring vilka elever som kan delta i olika delar av undervisningen, samtidigt som de säger att de ansluter sig till skolans övergripande vision. Det visar sig också genom att någon eller några av delaktighetsaspekterna, såsom exempelvis *samhandling* och *erkännande*, inte ingår i lärares förståelse av vad delaktighet innebär.

## Förståelsen för hur förhållningssätt och metoder påverkar förutsättningar för delaktighet behöver utvecklas

Lärarna på flertalet av de granskade skolorna arbetar med tydliga lektionsstrukturer. När ett sådant sätt att skapa *tillgänglighet* görs i syfte att elever ska kunna vara aktiva i gemenskap med andra, känna *engagemang* och få inflytande över det egna lärandet, främjar det tydligt förutsättningarna för delaktighet. Men när den tydliga lektionsstrukturen främst genomförs av andra anledningar, som att läraren oreflekterat följer en skolgemensam policy eller för att skapa ordning och studiero, visar granskningen att elevers förutsättningar för delaktighet delvis också inskränks. Det gäller exempelvis elevers möjligheter till *samhandling* och *autonomi*. Ordning och studiero är naturligtvis en viktig förutsättning både för elevers delaktighet och för en god undervisning, men lärare behöver vara uppmärksamma på vilka konsekvenser som ett starkt fokus på en aspekt får för elevers delaktighet i övrigt. Det betyder att konkreta metoder bara utgör en del i arbetet med att skapa förutsättningar för delaktighet. Därtill behövs en förståelse för metoderna som används. Den kunskapen är viktig att ha i åtanke också i förhållande till elever som har diagnostiserats med NPF. Detta eftersom många lärare efterfrågar metoder och verktyg för att bättre kunna utforma undervisningen och ge ett stöd som är anpassat till de elevernas behov, men utan en utvecklad förståelse kommer inte heller nya metoder att få avsedd effekt.

## Lärares medvetenhet om hur anpassningar får olika konsekvenser för olika elever behöver öka

En majoritet av lärarna som ingår i granskningen genomför olika anpassningar i undervisningen på både grupp- och individnivå, och då särskilt för att främja *tillgängligheten*. När sådana anpassningar inte görs ger undervisningen inte goda förutsättningar för delaktighet, vilket får större konsekvenser för vissa elever, däribland elever som har diagnostiserats med NPF. Samtidigt har det framkommit att lärare på en del skolor har kontinuerliga samtal med elever som har diagnostiserats med NPF om hur undervisningen fungerar för dem. För de eleverna kan det innebära bättre möjligheter till visst inflytande över den egna lärandesituationen, det vill säga att utöva sin *autonomi*, i jämförelse med andra elever. Kontinuerliga samtal med elever om hur de upplever undervisningssituationen är viktigt och något som behöver fortgå, men också utvecklas på flera skolor. Granskningen visar också att anpassningar som görs på gruppnivå men med särskild hänsyn till enskilda elevers behov av en strukturerad och tillgänglig lärmiljö är mycket betydelsefulla, men kan också omfattas av svårigheter. Särskilt om elever upplever att de anpassningar som lärare gör utifrån andra elevers behov får negativa konsekvenser för dem. Det här är en särskilt viktig fråga relaterad till elevers möjlighet att bli accepterade och respekterade, det vill säga till att få *erkännande* av andra i klassen.

## Framgångsfaktorer för ökade förutsättningar för delaktighet i undervisningen

De lärare som skapar goda förutsättningar för delaktighet för alla elever bedriver en undervisning som gör det möjligt för elever att vara aktiva i gemenskap med andra. De arbetar för att främja olika aspekter av delaktighet, men är medvetna om att dessa aspekter förutsätter varandra. Till exempel fungerar arbetet med att skapa *tillgänglighet* också som ett medel för att elever ska känna *engagemang*. För att kunna arbeta med att utveckla elevers förståelse och medvetenhet om den egna lärprocessen krävs det att elever vet vad de förväntas lära sig. Det betyder att de lärare som bedriver ett medvetet och främjande arbete avseende elevers *autonomi* också arbetar medvetet med att främja *tillgängligheten* i undervisningen genom att klargöra vad som är syftet med aktiviteter och uppgifter, på ett sätt som utgår från elevers olika förutsättningar. Det är således lärare som har innebörden av delaktighet klar för sig, och det är alla elevers delaktighet i undervisningen och känsla av *tillhörighet* i klassen som är målet med deras arbete. En viktig förutsättning är att lärare delar den visionen med skolledningen, som i sin tur behöver ge tid för att lärarna ska kunna utveckla det kollegiala samarbetet. Lärare som skapar goda förutsättningar för alla elevers delaktighet organiserar också undervisningen på ett flexibelt sätt, där aktivitet och innehåll avgör hur eleverna eventuellt grupperas. De anpassar och varierar undervisningen, både på grupp- och individnivå, med stöd av personal i elevhälsan, och utformar undervisningen så att elever får möjlighet till *samhandling* och att få *erkännande* genom att bidra utifrån sina förmågor både kontinuerligt och på ett varierat sätt.

# Inledning

Delaktighet i skolan är centralt för alla barns och elevers lärande och utveckling. Att elever ges förutsättningar att vara en del av det sammanhang som skolverksamheten utgör är av stor betydelse både för enskilda individer och för samhället. För den enskilde bidrar delaktighet till viktiga komponenter för lärande, såsom exempelvis trygghet och motivation.<sup>1</sup> Skolan behöver därför bedriva sin verksamhet på ett sätt så att alla elever ges möjlighet till delaktighet. Begreppet delaktighet anges inte explicit i skollagen eller skolförordningen, men styrdokumentet understryker att den svenska skolan ska arbeta för att alla elever ska kunna vara en del däri oavsett individuella förmågor. Detta kräver en anpassad skolmiljö. I den här granskningen används begreppet delaktighet i betydelsen av att vara en aktiv och accepterad del av ett sammanhang, tillsammans med andra med möjlighet att ha inflytande och att bli lyssnad till.<sup>2</sup> Regeringen har vid återkommande tillfällen påtalat att alla människors delaktighet är en förutsättning för ett demokratiskt och jämställt samhälle. Bland annat utgör delaktighet och inflytande ett av elva nationella och särskilt viktiga mål inom folkhälsopolitiken.<sup>3</sup> Rätten till full delaktighet för alla i samhället är också ett formulerat mål i regeringens funktionshinderspolitik, som även omfattar utbildning som ett av åtta prioriterade områden. För att nå upp till målet om delaktighet utgår regeringen från principen om universell utformning. Det innebär att utformningen av samhället behöver utgå från en medvetenhet om den variation som finns i befolkningen, för att kunna möjliggöra för alla människor, med eller utan funktionsnedsättning, att delta och verka i vardagen.<sup>4</sup> Det är i samklang med denna princip som alla elevers möjligheter till delaktighet i undervisningen förstås i den här granskningen.

## Bakgrund

I den här granskningen har Skolinspektionen bedömt hur lärare skapar förutsättningar för delaktighet i undervisningssituationen för alla elever i klassen. Elever är olika och skolan ska bland annat genom sin organisation, samt val av metoder och arbetssätt, anpassa verksamheten till elevernas skilda förutsättningar. Det finns en riskbild som visar på att det kan finnas skillnader i olika elevers möjlighet att kunna vara delaktiga i skolans verksamhet. Skolinspektionen har sedan tidigare visat på att skolor har svårigheter med att anpassa undervisningen till elevers olika förutsättningar och behov.<sup>5</sup> Det finns med andra ord en risk för att lärare inte anpassar lärmiljön på ett sådant sätt att det ger förutsättningar för delaktighet för alla elever i undervisningen. Då delaktighet är en viktig faktor för elevers lärande och utveckling kan bristande delaktighet försvåra elevers möjlighet att nå utbildningens mål eller att utvecklas så långt som möjligt. I förlängningen kan bristande delaktighet också antas medverka till framtida begränsningar, exempelvis i fråga om vidare studier, arbete och försörjning. Därutöver kan ett sammanhang som skolan, i det fall

---

<sup>1</sup> Skolverket (2015).

<sup>2</sup> Se vidare under avsnittet "Delaktighetsmodellen".

<sup>3</sup> Proposition 2007/08:110.

<sup>4</sup> Proposition 2016/17:188.

<sup>5</sup> Skolinspektionen (2017a), Skolinspektionen (2017b).



inte samtliga elever ges möjlighet att vara en del däri, signalera en acceptans av utanförskap som inte är önskvärd i samhället i övrigt. På så sätt kan bristande delaktighet även ge konsekvenser som når långt utöver enskilda elevers skolsituation.

Lärmiljöns utformning är av betydelse för alla elevers möjlighet till delaktighet. För elever som har en funktionsnedsättning kan lärares sätt att utforma och anpassa undervisningen vara av särskild betydelse. Dels därför att funktionsnedsättningen i sig kan medverka till att eleven möter större utmaningar vad gäller delaktighet. Dels kan en bristande anpassning av lärmiljön innebära en förstärkning av de konsekvenser som funktionsnedsättningen medför. En grupp funktionsnedsättningar går under samlingsbenämningen NPF, vilket står för neuropsykiatriska funktionsnedsättningar. För elever som har diagnostiserats med NPF utgör skolan ofta en stor utmaning, som en följd av att lärmiljön inte är tillräckligt anpassad.<sup>6</sup> Det innebär att dessa elever också kan antas möta särskilda svårigheter avseende möjligheten till delaktighet.

## Elevers rätt till delaktighet enligt styrdokumentet

Utgångspunkten är att all undervisning ska anpassas efter elevers olikheter.<sup>7</sup> I skollagen anges att alla elever ska ges möjlighet att nå utbildningens nationella mål och kunskapskrav, och alla elever ska ges den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och sin personliga utveckling för att utifrån egna förutsättningar kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål.<sup>8</sup> För att uppnå detta ska eleverna bland annat få aktivt stöd från lärare i undervisningen.<sup>9</sup> Hänsyn ska tas till varje enskild elevs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande.<sup>10</sup> Läraren ska anpassa undervisningen efter elevernas olika förutsättningar, vilket kräver att lärare tar reda på vad elever har för olika behov och förutsättningar. Häri ligger också ett kompensatoriskt uppdrag avseende elever som har sämre förutsättningar än andra att nå utbildningens mål.<sup>11</sup> Vidare ska lärare ta hänsyn till elevers olika förkunskaper och intressen och ta fasta på elevers olika erfarenheter. I skollagens inledande bestämmelser anges att en strävan ska vara att uppväga skillnader i elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen.<sup>12</sup>

Därutöver ska lärare stärka elevernas vilja att lära och deras tillit till den egna förmågan,<sup>13</sup> men också se till att eleverna får ett reellt inflytande på arbetsätt, arbetsformer och undervisningens innehåll.<sup>14</sup> Även elevhälsan ska bidra till att skapa

<sup>6</sup> Riksförbundet Attention (2016).

<sup>7</sup> Proposition. 2009/10:165, s. 221 f. och s. 367.

<sup>8</sup> 3 kap. 3 § skollagen (2010:800).

<sup>9</sup> 5 kap. 2 § skolförordningen (2011:185); Lgr 11,2. Övergripande mål och riktlinjer, 2.2 Kunskaper (SKOLFS 2017:37)

<sup>10</sup> 1 kap. 4 § och 3 kap. 3 § skollagen; Lgr 11, 1. Skolans värdegrund och uppdrag, En likvärdig utbildning, 2. Övergripande mål och riktlinjer, 2.2. Kunskaper.

<sup>11</sup> Proposition 2009/10:165, s. 221 f.

<sup>12</sup> 1 kap. 4 § skollagen.

<sup>13</sup> Lgr 11, 2. Övergripande mål och riktlinjer, 2.2. Kunskaper.

<sup>14</sup> 4 kap. 9 § skollagen; Lgr 11, 2. Övergripande mål och riktlinjer, 2.3 Elevernas ansvar och inflytande.

miljöer som främjar elevernas lärande och utveckling. Elevhälsan ska stödja elevernas utveckling mot att nå utbildningsmålen, och har även ett särskilt ansvar för att undanröja hinder för varje enskild elevs lärande och utveckling.<sup>15</sup>

De ovan nämnda reglerna ringar tillsammans in att utbildningen och lärmiljön ska utformas och anpassas utifrån elevernas olikheter, vilket bidrar till att skapa förutsättningar för delaktighet. I detta avseende är lärarens arbete centralt. Därför är det lärares arbete med att skapa förutsättningar för delaktighet som fokuseras i den här granskningen.

## Tidigare forskning och granskningar

För att möjliggöra ett sammanhang som omfattar alla elever behöver den aktuella miljön vara anpassad utifrån just en sådan målsättning. Ända sedan det visionära uttrycket om en skola för alla myntades har forskningen kring elevers olika förutsättningar, och skolans olika sätt att bemöta dessa förutsättningar, varit relativt omfattande.<sup>16</sup> Resultatet av de önskade anpassningarna inom skolan har kommit att kallas inkluderande lärmiljöer.<sup>17</sup> Att det är *miljön* som ska vara föremål för anpassning är en förutsättning för att kunna hävda att en miljö är inkluderande. Här ligger också en ambition om att undvika att peka ut enskilda elever som problem-bärare i skolverksamheten, vilket ofta varit fallet.<sup>18</sup>

Arbete för att skapa inkluderande lärmiljöer förs på flera håll. Ett exempel är ett treårigt FoU-program i tolv kommuner, med syfte att främja utvecklingen av inkluderande lärmiljöer.<sup>19</sup> I en sammanställning av de erfarenheter som gjorts inom FoU-programmet definieras inkludering på ett sätt som innebär att alla elever är delaktiga i sammanhanget och har möjlighet att utvecklas utifrån sina förutsättningar. Vidare beskrivs att lärmiljön är anpassad efter elevers olika behov och elevers olikheter betraktas som en tillgång i undervisningen och för lärandet. Ett antal framgångsfaktorer för att skapa en inkluderande lärmiljö har identifierats inom projektet. Det handlar bland annat om vilken syn skolpersonalen har på sina elever, vikten av samsyn, goda relationer, behovet av varierande lärmiljöer och vilken tid som finns till förfogande för arbetet.<sup>20</sup>

Lärares förståelse för inkluderingsbegreppet liksom deras inställning till inkludering är av betydelse för att kunna uppnå en undervisning som är att beteckna som framgångsrik och inkluderande. Därutöver behöver lärare ha kunskap om didaktiska verktyg, ta avstamp i elevers olikheter vid lektionsplaneringar och ha en utvecklad kollegial samverkan. Lärarna behöver också ha tid för att kommunicera med enskilda elever för att kunna tillgodose deras behov.<sup>21</sup> Forskning har också visat att skapandet av gemenskapande praktiker i skolan, det vill säga sammanhang

<sup>15</sup> 2 kap. 25 § skollagen, Proposition 2009/10:165 s. 276.

<sup>16</sup> Uttrycket och visionen bakom förtydligades i 1980 års läroplan, men fanns med redan i 1969 års läroplan. Se exempelvis Gadler (2011). Se även Östlund (2016).

<sup>17</sup> För olika definitioner av inkludering se Nilholm och Göransson (2013).

<sup>18</sup> Detta enligt ett så kallat kategoriskt perspektiv, se t ex Haug (1998).

<sup>19</sup> Se <http://www.ifous.se/programomraden-forskning/inkludering/>

<sup>20</sup> Sveriges kommuner och landsting (2017).

<sup>21</sup> Kotte (2017).

med gemensamma mål och där mening skapas, är av stor betydelse för elevers engagemang i undervisningen.<sup>22</sup>

I forskning, utredningar och debatt inom funktionshinderområdet är begreppet tillgänglighet nära knutet till delaktighet. För elever med funktionsnedsättning behöver skolan och dess verksamhet vara tillgänglig för att delaktighet ska kunna uppnås.<sup>23</sup> Diskrimineringsombudsmannen anger att bristande tillgänglighet föreligger då en person med funktionsnedsättning missgynnas genom att det inom en verksamhet inte vidtas skäligen tillgänglighetsåtgärder för att personen ska komma i en jämförbar situation med personer utan funktionsnedsättning.<sup>24</sup> Enligt Myndigheten för delaktighet bör tillgänglighetsbegreppet ses som ett koncept som innebär att utformningen av samhället ska utgå från mångfalden hos medborgarna.<sup>25</sup>

I en forskningsöversikt av Skolinspektionen beskrivs den samstämmighet som råder i forskningen kring betydelsen av individanpassning, tilltro till elevens förmåga, elevers delaktighet och gott ledarskap för att öka elevernas lust att lära och för deras kunskapsutveckling.<sup>26</sup> Skolinspektionen har i flera tidigare rapporter påtalat behovet av ökad anpassning av undervisningen för att bättre möta elevers olika förutsättningar och behov.<sup>27</sup> Skolinspektionen har pekat på att skolor behöver utveckla arbetet med att anpassa undervisningen så att elever både ges det stöd som de behöver och utmanas på ett sätt som främjar deras motivation för skolarbetet.<sup>28</sup> Vidare har Skolinspektionen, i en granskning om skolors arbete med demokrati och värdegrund, beskrivit att elever behöver ges ett ökat inflytande men också ökade möjligheter till delaktighet genom att i högre grad få komma till tals i undervisningen.<sup>29</sup>

I två kvalitetsgranskningar har Skolinspektionen granskat skolsituationen för elever med neuropsykiatrisk funktionsnedsättning. En av granskningarna fokuserade på situationen för elever med diagnos inom ASD (Autism Spectrum Disorder) och den andra för elever med diagnosen ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder).<sup>30</sup> Granskningarna genomfördes som fallstudier. I båda dessa granskningar framkom att skolorna behövde utveckla arbetet med att kartlägga eller bedöma elevernas individuella behov i syfte att ge adekvata insatser, samt utveckla arbetet med att följa upp och utvärdera de insatser som genomförts. Ytterligare två kvalitetsgranskningar har genomförts där elever som har diagnostiserats med NPF kommit att ingå eller omnämnas. Den ena granskningen handlar om skolans arbete med extra anpassningar där Skolinspektionen slår fast att elever sällan får de extra anpassningar som de behöver för att nå så långt som möjligt i sin kunskapsutveckling. Den andra

---

<sup>22</sup> Andersson (2017).

<sup>23</sup> Skolverket (2016).

<sup>24</sup> Se <http://www.do.se/om-diskriminering/vad-ar-diskriminering/>

<sup>25</sup> Myndigheten för delaktighet (2016).

<sup>26</sup> Skolinspektionen (2010).

<sup>27</sup> Skolinspektionen (2017a), Skolinspektionen (2017b).

<sup>28</sup> Skolinspektionen (2014b).

<sup>29</sup> Skolinspektionen (2012b).

<sup>30</sup> Skolinspektionen (2012a), Skolinspektionen (2014a).

handlar om skolors arbete med omfattande frånvaro, som också den slår fast att elever inte får den hjälp de behöver för att kunna fullgöra sin utbildning.<sup>31</sup>

Skolinspektionen har även genomfört en kvalitetsgranskning av stöd genom enskild undervisning och särskild undervisningsgrupp.<sup>32</sup> De elever som ingår i granskningen har haft bristande närvaro i skolan och saknat betyg i flera ämnen. Även om granskningen visade att eleverna fått en förbättrad skolsituation genom stödinsatsen påpekar Skolinspektionen att skolorna behövde utveckla det inkluderande arbetet och förbättra förutsättningarna, så att de elever som det var möjligt för skulle kunna återgå till sin ordinarie klass.

## Delaktighetsmodellen

I diskussionen om inkluderande lärmiljöer har frågan om delaktighet fått en allt tydligare plats. Delaktighet kan vara en indikator på i vilken mån en inkluderande lärmiljö uppnåtts, däremot är inte delaktighet synonymt med inkludering eftersom delaktighet ska förstås i förhållande till aktiviteten.<sup>33</sup> Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM) har inom ett utvecklingsprojekt om delaktighet för elever med funktionsnedsättning publicerat en skrift där de sammanfattar sina erfarenheter och resultat.<sup>34</sup> I projektet har de utvecklat och utgått från en definition av delaktighet, kallad delaktighetsmodellen, som ursprungligen främst har utvecklats av Ulf Janson, som var professor vid Institutionen för pedagogik och didaktik vid Stockholms universitet. Det är denna definition som också Skolinspektionen använder i den här granskningen.<sup>35</sup> Även Skolverket utgår från samma definition av delaktighet i sin kompetensutvecklingsinsats "Specialpedagogik för lärande".<sup>36</sup>

Delaktighetsmodellen utgår från ett kontextuellt perspektiv, vilket betyder att olika förhållanden och situationer i skolan behöver ses i det sammanhang som lärmiljön utgör. I skolans olika sammanhang råder det olika kulturer, därför kan en elevs villkor för delaktighet skilja sig åt beroende på aktivitet. De olika kulturerna som SPSM hänvisar till och tar hänsyn till i sina analyser är undervisningskulturen, kamratkulturen och omsorgskulturen.<sup>37</sup> Delaktighetsmodellen är en tankestruktur som kan fungera som stöd för att utveckla en gemensam förståelse för vad delaktighet är och på vilka sätt elever kan vara delaktiga. Modellen ska också ge stöd i skolors arbete med att uppmärksamma vad som främjar respektive begränsar elevers möjligheter till delaktighet i skolan.<sup>38</sup>

---

<sup>31</sup> Skolinspektionen (2016b), Skolinspektionen (2016a).

<sup>32</sup> Skolinspektionen (2014c).

<sup>33</sup> Szönyi och Söderqvist Dunkers (2015a).

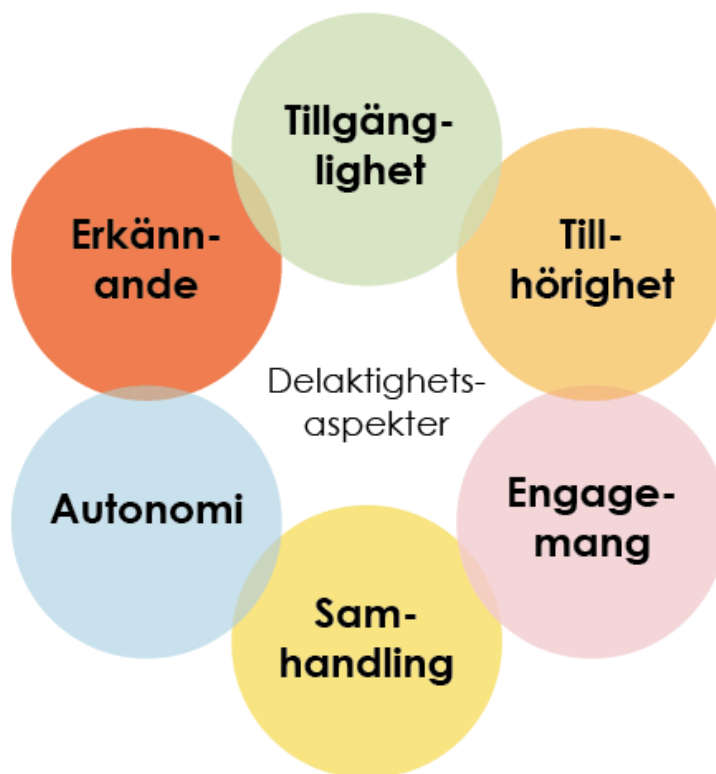
<sup>34</sup> Szönyi och Söderqvist Dunkers (2015a).

<sup>35</sup> I Szönyi och Söderqvist Dunkers (2015a) refereras till Janson (2005) *Vad är delaktighet? En diskussion av olika innebörder*. Opublicerad artikel.

<sup>36</sup> Se <https://larportalen.skolverket.se/#/moduler/4-specialpedagogik/alla/alla>

<sup>37</sup> I den här kvalitetsgranskningen är det lärarens arbete med att skapa förutsättningar för delaktighet i undervisningen som står i fokus, och därför är det undervisningskulturen som vi fokuserar.

<sup>38</sup> För ett sådant arbete har SPSM utvecklat ett stödmaterial som riktar sig till rektorer, lärare och annan personal i skolan. Se Szönyi och Söderqvist Dunkers (2015b).



Enligt delaktighetsmodellen konstitueras delaktighet av sex identifierbara aspekter:<sup>39</sup>

- Tillhörighet, handlar om att elever både formellt har rätt att tillhöra en klass eller grupp och informellt har möjlighet att uppleva en tillhörighet i klassen.
- Tillgänglighet handlar om att miljöer och objekt ska vara tillgängliga. Det handlar också om möjlighet att förstå innehåll, språk och sociala koder.
- Samhandling, innebär att elever är med i utförandet av en gemensam aktivitet.
- Erkännande betyder att elever bekräftas, respekteras och accepteras av andra.
- Engagemang är en självupplevd aspekt som handlar om elevers lust och intresse att delta i en aktivitet.
- Autonomi handlar om elevers inflytande över det som sker i undervisningen och över sitt eget lärande.

Samtliga aspekter har betydelse för elevers möjlighet till delaktighet men de förutsätter och påverkar också varandra. God *tillgänglighet* är exempelvis en förutsättning för att elever ska känna *engagemang* eller kunna utöva sin *autonomi*.

---

<sup>39</sup> Se bild i Szönyi och Söderqvist Dunkers (2015b), s. 13. I kapitlet "Kvalitetsgranskningens iakttagelser" utvecklas beskrivningen av de olika delaktighetsaspekterna vidare i förhållande till vad Skolinspektionen har granskat.

## Neuropsykiatriska funktionsnedsättningar

Som nämnts kan elever med funktionsnedsättning möta särskilda svårigheter när det gäller möjligheten till delaktighet. Intresseorganisationen Attention uppskattar att sju procent av alla elever i Sverige har diagnostiserats med en neuropsykiatrisk funktionsnedsättning.<sup>40</sup> De diagnoser som vanligtvis räknas in bland NPF-diagnoserna är ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder), ASD (Autism Spectrum Disorder, det vill säga ett samlingsbegrepp för olika autismdiagnoser där den tidigare diagnosen Aspergers syndrom även ingår) och Tourettes syndrom.<sup>41</sup> En diagnos inom NPF behöver inte vara helt given, exempelvis kan en person uppfylla delar av olika diagnoser och svårigheterna kan också komma att förändras över tid. Det är därmed svårt att få en bild av exempelvis en elevs olika utmaningar endast med hjälp av en diagnos. Istället kan det vara mer relevant att beskriva funktionsnedsättningens konsekvenser.<sup>42</sup> I en rapport av SPSM framgår att många personer som har diagnostiserats med NPF kan sägas ha en annorlunda *perception*, det vill säga annorlunda upplevelser av olika sinnesintryck och annorlunda *kognitiva* förutsättningar än människor i allmänhet. Likaså kan svårigheter uppstå i det *sociala samspelet* eftersom utgångspunkten är att det där krävs en ömsesidig process, där var och en ger och tar på ett anpassat och avvägt sätt, vilket kan vara svårt för personer som har diagnostiserats med NPF. Slutligen kan den *känslomässiga utvecklingen* te sig annorlunda, exempelvis genom avsaknad av förmåga att se nyanser. Viktigt att påpeka är att svårigheter yttrar sig och upplevs på olika sätt av olika individer.<sup>43</sup> Vidare kan särskilda förmågor förknippade med diagnosen utgöra styrkor, och sådant som kan utgöra en svårighet i en situation kan vara förenat med förmågor som är en tillgång i andra situationer.<sup>44</sup>

Elever som har diagnostiserats med NPF möter ofta stora utmaningar i skolan, bland annat därför att de inte alltid upplevs få stöd utifrån sina behov.<sup>45</sup> Studier visar att lärare inte anser att de har tillräcklig kunskap för att kunna bemöta och undervisa elever med neuropsykiatrisk funktionsnedsättning.<sup>46</sup> Även speciallärare och specialpedagoger upplever att skolan är sämre anpassad för elever som har diagnostiserats med NPF, jämfört med elever med andra funktionsnedsättningar.<sup>47</sup> SPSM framhåller i en rapport om delaktighet för elever med ADHD att elevernas erfarenheter visar på att tillgänglighet i undervisningen, liksom att eleverna ges erkännande, är av stor betydelse för deras möjlighet till delaktighet i undervisningen.<sup>48</sup> I sammanhanget bör framhållas att det finns stora skillnader mellan flickor och pojkar med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar. Exempelvis är andelen pojkar som får en diagnos inom NPF tre gånger så hög som andelen flickor.<sup>49</sup>

<sup>40</sup> Riksförbundet Attention (2016).

<sup>41</sup> <https://www.spsm.se/funktionsnedsattningar/neuropsykiatriska-funktionsnedsattningar-npf/vad-ar-neuropsykiatriska-funktionsnedsattningar-npf/> För att läsa mer om de olika neuropsykiatriska funktionsnedsättningarna, se exempelvis <http://attention.se/npf/om-npf/>

<sup>42</sup> Riksförbundet Attention (2016).

<sup>43</sup> Eriksson och Wolff (2016).

<sup>44</sup> Nilsson (2014).

<sup>45</sup> Riksförbundet Attention (2016).

<sup>46</sup> Se i Barnombudsmannen (2016).

<sup>47</sup> Skolverket (2016).

<sup>48</sup> Specialpedagogiska skolmyndigheten (2016a).

<sup>49</sup> Se <http://habilitering.se/om-autismspektrumdiagnos/flickor-och-autismspektrum>

Studier tyder på att könsskillnaden i diagnostisering framför allt beror på att diagnoskriterierna är kodade efter pojkars mer utåtriktade symptom.<sup>50</sup> Vidare blir flickor diagnostiserade senare än pojkar, vilket riskerar att medföra att flickor går miste om adekvat stöd i skolan.<sup>51</sup>

## Syfte och frågeställning

Mot bakgrund av ovanstående beskrivning är syftet med Skolinspektionens kvalitetsgranskning att granska och bedöma *hur lärare skapar förutsättningar för alla elevers delaktighet i undervisningssituationen*.

Granskningen omfattar den del av lärmiljön som betecknas som undervisning.<sup>52</sup> Fokus riktas mot sammanhanget och lärmiljön, och inte mot enskilda elever. Det vill säga fokus har inte varit att granska hur de enskilda eleverna tar sig an möjligheten till delaktighet, utan vilka förutsättningar för delaktighet de ges.

Läraren skapar genom sin anpassning av undervisningen förutsättningar för elevernas delaktighet. Det är hur och med vilken kvalitet detta görs som har bedömts i granskningen. Utifrån den riskbild som visar att elever som har diagnostiserats med NPF ofta möter stora utmaningar i skolan kan det också antas innebära att elevernas möjlighet till delaktighet påverkas. Därför har det på en övergripande nivå också ingått en bedömning av i vilken utsträckning det föreligger några särskilda förhållanden avseende förutsättningar för delaktighet för elever som har diagnostiserats med NPF.

För att uppfylla syftet har granskningen haft följande frågeställning att besvara:

*Vad i undervisningen skapar respektive skapar inte förutsättningar för delaktighet?*

I frågeställningen har ingått att granska och bedöma kvaliteten i de förutsättningar för delaktighet som ges genom undervisningens aktiviteter, lärares ageranden och lärmiljöns omgivande faktorer. Skolinspektionen utgår från en definition av delaktighet som konstitueras av sex identifierbara aspekter: *tillhörighet, tillgänglighet, samhandling, erkännande, engagemang och autonomi*. Det är i förhållande till dessa aspekter som Skolinspektionen gjort sin bedömning.<sup>53</sup>

## Granskningens genomförande

För att besvara granskningens frågeställning har Skolinspektionen genomfört observationer av undervisningen och intervjuer med företrädesvis lärare och elever, men också med elevhälsa och rektor.

<sup>50</sup> Barnombudsmannen (2016). Se vidare i exempelvis Kopp (2004).

<sup>51</sup> Kopp (2010).

<sup>52</sup> Med undervisningen avses "sådana målstyrda processer som under lärares ledning syftar till inhämtande av kunskaper och värden", Proposition 2009/10:165 s. 19.

<sup>53</sup> Vad Skolinspektionen bedömt i förhållande till varje delaktighetsaspekt redogör vi mer utförligt för i respektive avsnitt i kapitlet "Kvalitetsgranskningens iakttagelser".

Granskningen genomfördes i 23 grundskolor, varav 20 skolor med kommunala huvudmän och tre skolor med fristående huvudman. Skolorna besöktes mellan oktober och december 2017. Observationerna genomfördes i en klass i årskurs 5 på varje skola. Ett urvalskriterium för klasserna var att det skulle ingå minst en elev som har diagnostiserats med NPF och som får sin huvudsakliga undervisning tillsammans med övriga elever i klassen. I elevintervjuerna ingick elever från den klass som var föremål för granskningen, och i lärarintervjuerna deltog de lärare vars undervisning hade observerats. Efter besöken fick var och en av de granskade skolorna ett beslut som omfattade dels en övergripande bedömning av de områden som granskats, dels de utvecklingsområden som Skolinspektionen identifierat som mest prioriterade för att utveckla arbetet med att skapa förutsättningar för delaktighet för alla elever i undervisningen.<sup>54</sup> Däremot behandlade inte skolbesluten särskilda förhållanden avseende förutsättningar för delaktighet för elever som har diagnostiserats med NPF, av hänsyn till enskilda elevers personliga integritet. En sådan analys har enbart genomförts på en övergripande nivå.

Det är viktigt att påpeka att resultaten från den här granskningen inte direkt kan översättas till hur förutsättningarna ser ut för elever i årskurs 5 i allmänhet, och i synnerhet inte för elever i de högre skolåren. Särskilt inte som de förutsättningar som organiseringen skapar i årskurs 5, med exempelvis hemklassrum och tillgång till skolmaterial i klassrummet, inte kan likställas med hur det oftast är organiserat för eleverna i de högre årskurserna. För vissa elever, däribland elever som har diagnostiserats med NPF, är detta faktorer som kan ha stor betydelse för att de ska kunna vara delaktiga i undervisningen. Att granskningen har genomförts i årskurs 5 innebär också att av de 33 elever som är diagnostiserade med NPF är sju flickor och 26 pojkar. Det är inte förvånande utan snarare väntat eftersom det är fler pojkar som har diagnostiserats med NPF och flickor diagnostiserats dessutom senare än pojkar. Om granskningen genomförts i de högre skolåren kan det dock antas att fördelningen mellan flickor och pojkar hade varit något jämnare. I den här granskningen har det inneburit att det inte har gått att se några mönster som kan relateras till skillnader i förutsättningar för delaktighet för flickor respektive pojkar som har diagnostiserats med NPF.<sup>55</sup> Viktigt att framhålla är också att det här inte är en granskning som handlar om att bedöma den samlade undervisningssituationen för elever som har diagnostiserats med NPF. I den här granskningen har det gjorts en tydlig avgränsning som innebär att det ska ingå minst en elev som har diagnostiserats med NPF i alla klasser som har besökts, men eftersom det är lärares arbete med att skapa förutsättningar för alla elevers delaktighet i undervisningssituationen som står i fokus har ett urvalskriterium varit att eleverna ska få sin huvudsakliga undervisning tillsammans med klassen i övrigt.

---

<sup>54</sup> En mer utförlig beskrivning av granskningens genomförande återfinns i bilaga 1.

<sup>55</sup> Se Skolinspektionen (2015).



# Kvalitetsgranskningens iakttagelser

I det här kapitlet redogör vi för hur Skolinspektionen bedömt att lärare skapar förutsättningar för alla elevers delaktighet i undervisningssituationen i förhållande till de sex delaktighetsaspekterna: *tillhörighet*, *tillgänglighet*, *samhandling*, *erkännande*, *engagemang* och *autonomi*. I denna redogörelse ingår att ge svar på granskningens frågeställning om vad det är lärare gör i undervisningen som skapar respektive inte skapar förutsättningar för delaktighet.<sup>56</sup> Vidare ingår att redogöra för vilka särskilda förhållanden som har framkommit i granskningen avseende förutsättningar för delaktighet för elever som har diagnostiserats med NPF.

I avsnitten nedan redovisas Skolinspektionens iakttagelser i förhållande till respektive delaktighetsaspekt. Redovisningen baseras på den insamlade empiri som besöken genererat på de 23 skolor som ingått i granskningen. Varje avsnitt inleds med en kort beskrivning av respektive delaktighetsaspekt och vad det är Skolinspektionen har granskat i relation till varje delaktighetsaspekt. Därefter följer en övergripande redogörelse för de resultat som framkommit i granskningen. I förhållande till varje delaktighetsaspekt har det framkommit att ett par avgörande faktorer varit av betydelse för hur lärare skapar förutsättningar för delaktighet i undervisningen. Beskrivningen av vad det är i undervisningen som skapar respektive inte skapar förutsättningar för delaktighet utgår från dessa faktorer. Inom varje avsnitt redogörs också för de särskilda förhållanden som framkommit avseende förutsättningar för delaktighet för elever som har diagnostiserats med NPF. Kapitlet avslutas med en beskrivning av de viktigaste övergripande områden som Skolinspektionen bedömer att skolor behöver utveckla för att skapa förutsättningar för alla elevers delaktighet.

## Tillhörighet

Delaktighetsaspekten *tillhörighet* innebär att elever formellt tillhör skolan, klassen eller gruppen. Det betyder att elever, genom att vara inskrivna i en skola och placerade i en klass, har rätt att delta i den aktivitet som ska genomföras och ingå i det sammanhang som råder. Tillhörighet kan också ha en mer informell innebörd som handlar om hur elever upplever sin tillhörighet i klassen eller kamratgruppen.<sup>57</sup> Elevers formella tillhörighet i en skola och en klass betyder inte att elevers känsla av tillhörighet garanteras. Det betyder heller inte att alla elever behöver eller ska undervisas på samma sätt eller alltid på samma plats. Däremot behöver lärare och skolledning organisera och anpassa undervisningen efter elevers individuella behov

---

<sup>56</sup> I Skolinspektionens bedömningar omfattas utformning och genomförande av det som sker under lektionerna, som exempelvis lärares introduktioner, instruktioner och genomgångar likväl som elevaktiva uppgifter som utförs enskilt, i par eller i grupp. Vidare har vi bedömt lärares agerande i samband med undervisningsaktiviteterna i form av aktivt lärarstöd och anpassningar utifrån elevers olika behov och förutsättningar, liksom de möjligheter till inflytande över lärandesituationen som lärare ger elever. Slutligen har bedömningarna omfattat omgivningsfaktorer i lärmiljön, såväl den fysiska- som psykosociala miljön i klassrummet.

<sup>57</sup> Szönyi och Söderqvist Dunkers (2015a och b).

och förutsättningar.<sup>58</sup> På så sätt ska alla elever ges möjlighet till, och känna att de har, en tillhörighet i klassen.

Skolors olika sätt att organisera och utforma undervisningen främjar elevers tillhörighet, och därmed möjlighet till delaktighet i undervisningen, i olika hög grad. På sex av de granskade skolorna har granskningen visat att det finns en risk för att alla elevers tillhörighet i klassen inte främjas. I den här granskningen har inte syftet varit att bedöma kvaliteten i skolors arbete med att ge extra anpassningar och särskilt stöd till enskilda elever.<sup>59</sup> Skolinspektionen konstaterar dock att det finns organisatoriska skillnader som innebär att enskilda elever deltar under en begränsad del av klassens gemensamma lektioner. Det stöd som är riktat till enskilda elever ges delvis utanför klassrummet på samtliga skolor, men det finns skillnader i fråga om när det ses som den bästa lösningen och i vilken omfattning elever anses behöva stöd utanför klassrummet. För elever som är diagnostiserade med NPF ges stödet företrädesvis inom klassen på ett flertal av skolorna, ibland med hjälp av någon resurspersonal. På några skolor finns det elever som får stora delar av sin undervisning utanför klassrummet eftersom det bedömts vara den bästa lösningen för de eleverna.<sup>60</sup> Det har också framkommit att enstaka elever har omfattande och långvarig frånvaro.<sup>61</sup>

Granskningen visar att lärares sätt att utforma undervisningen så att elevers tillhörighet främjas är nära förknippat med de förutsättningar som rektor ger genom sättet att organisera klasser, lärare och olika stödfunktioner. Följande faktorer är av betydelse för hur elevers tillhörighet främjas:

- Skolors arbete med att skapa en samsyn och ett gemensamt förhållningssätt.
- Fördelning och organisering av lärare och resurspersonal i klassen.

## Skolors arbete med att skapa samsyn och ett gemensamt förhållningssätt

Den första faktorn som i granskningen visat sig vara av betydelse för att skapa förutsättning för *tillhörighet* är samsyn och ett gemensamt förhållningssätt. På en majoritet av skolorna uppger rektorer, personal inom elevhälsan och delvis också lärare att det pågår ett skolövergripande arbete som handlar om att skapa en samsyn och ett gemensamt förhållningssätt, som relaterar till elevers delaktighet i undervisningen. Ett flertal rektorer beskriver att visionen handlar om att elever både ska vilja och ges förutsättningar att delta i undervisningen i klassen. Vidare ger rektorer uttryck för att lärare ska göra sådana anpassningar i undervisningen för att elever i lägre grad ska behöva få stöd utanför klassrummet. Således ska all personal omfattas av tanken om att alla elever hör hemma i skolan och ska uppleva en tillhörighet. Flera rektorer talar i termer av inkludering och tillgänglighet. Några

<sup>58</sup> 1 kap. 9 § skollagen, Lgr 11, 1 Skolans värdegrund och uppdrag, En likvärdig utbildning.

<sup>59</sup> Se istället Skolinspektionen (2016b), Skolinspektionen (2014c).

<sup>60</sup> I någon av klasserna där flera elever har varit diagnostiserade med NPF har någon elev fått sin undervisning i en särskild undervisningsgrupp på skolan.

<sup>61</sup> I vilken utsträckning elevers frånvaro beror på organiseringen av personalresurser och utformningen av undervisningen har Skolinspektionen inte kunnat bedöma inom ramen för denna granskning. Ett ärende har istället överlämnats för vidare utredning till Skolinspektionens anmälningsenhet.

refererar till att de arbetar utifrån SPSM:s tillgänglighetsmodell,<sup>62</sup> och på ett par av skolorna även den delaktighetsmodell som vi utgår ifrån i den här granskningen.

På flera skolor omfattas det skolövergripande arbetet av såväl återkommande diskussioner som olika kompetensutvecklingsinsatser, ofta för all personal på skolan. Både rektorer och lärare hänvisar i det sammanhanget till behov bland specifika elevgrupper, däribland elever som har diagnostiserats med NPF. På många skolor beskriver personal inom elevhälsan att deras uppdrag i hög grad går ut på att förverkliga skolans vision genom att arbeta för att alla elever ska vara delaktiga i undervisningen, och i det arbetet ingår att ge stöd och handledning till lärare. Flera rektorer, men även representanter för elevhälsan, upplever att arbetet med att skapa ett gemensamt förhållningssätt har lett till ett förändrat synsätt på skolan. Exempelvis har det yttrat sig genom att lärare oftare ber om att få råd om hur de kan göra anpassningar i sin undervisning, snarare än att be om hjälp med att ta hand om enskilda elever utanför klassrummet.

**På skolor där elevers tillhörighet i hög grad främjas** är det övergripande arbetet med att skapa ett gemensamt förhållningssätt förankrat hos all personal. Det har visat sig genom att det inte bara är rektor som beskrivit detta arbete utan att även lärare beskrivit det arbetet på ett sätt som överensstämmer med den bild och vision som rektor gett uttryck för. En del lärare säger att det arbetet också omfattas av att skapa en samsyn kring hur de bemöter olika elever utifrån elevers olika behov. Vidare beskriver lärare på de här skolorna att de får det stöd som de behöver i arbetet med att nå den gemensamma visionen, oftast genom handledning och konkreta råd från elevhälsan och särskilt skolans specialpedagog.

**På skolor där det finns en risk för att elevers tillhörighet i klassen inte främjas** i lika hög grad har svaren från personalledning och lärare delvis skiljt sig åt. På några skolor går meningarna helt isär. Rektorerna på de här skolorna uppger att det finns ett pågående arbete med att skapa ett gemensamt förhållningssätt på skolan, samtidigt som lärare säger att de inte känner till något sådant gemensamt arbete. Någon lärare säger att de snarare arbetar med att hitta kortsiktiga nödlösningar för olika elever. På andra skolor där rektorer beskrivit att det pågår ett arbete utifrån en inkluderingsvision tycks lärare inte riktigt ha uppfattat de bakomliggande tankarna. Istället beskriver lärare att det övergripande arbete som pågår på skolan handlar om att skapa strukturerade lektioner. På ett par skolor uppger visserligen all personal att de arbetar med att främja alla elevers tillhörighet och delaktighet, men den gemensamma visionen definieras på olika sätt. Rektorer säger att visionen handlar om att alla elever ska vara med i det gemensamma sammanhanget i så stor utsträckning som möjligt, även om det tidvis också kan behövas andra lösningar och möjlighet att ingå i mindre sammanhang. Samtidigt uppger lärare att de inte strävar efter att alla elever ska undervisas tillsammans eftersom det som sker i klassrummet är för svårt eller sker i för högt tempo för vissa elever.

En försvårande omständighet i arbetet med att skapa ett gemensamt förhållningssätt handlar om att det råder stor omsättning av lärare och elevhälsopersonal. Rektorer beskriver att det innebär att det ständigt finns ny personal som ännu inte riktigt delar den samsyn som de försöker skapa på skolan. Många lärare upplever

---

<sup>62</sup> Tillgänglighetsmodellen ligger till grund för ett värderingsverktyg för tillgänglig utbildning. Se Specialpedagogiska skolmyndigheten (2016b).

även att det finns oklarheter i vad som gäller avseende gemensamt förhållnings-sätt, beroende på att det också råder stor omsättning på personal inom såväl skol-ledning som elevhälsan.

I arbetet med att omsätta skolors inkluderingsvision i praktisk handling uppges elevhälsans personal vara viktiga. På en del skolor är dock inte samarbetet mellan lärare och personal i elevhälsan tillräckligt utvecklat. På ett par skolor säger perso-nal i elevhälsan att de inte har något direkt uppdrag som syftar till att handleda lä-rare. På andra skolor uppger elevhälsans personal att de har ett sådant uppdrag och att de också handleder lärare, samtidigt som lärare säger att de upplever att de saknar stöd från elevhälsans personal.

## Fördelning och organisering av lärare och resursperso-nal i klassen

Den andra faktorn som i granskningen visat sig ha betydelse för att främja elevers *tillhörighet* är fördelningen och organiseringen av lärare och resurspersonal. För även om rektorer beskriver visioner på liknande sätt ser strategier och lösningar i praktiken delvis olika ut. Flera rektorer uppger att de medvetet anställt fler lärare, istället för att som tidigare anställa elevassistenter, som en del i arbetet med att förverkliga sin vision. På de granskade skolorna är det vanligt att mer än en vuxen deltar under lektionerna. I flera klasser sker det genom att två lärare tillsammans ansvarar för lektionerna. I andra klasser deltar förutom läraren ofta en resurspeda-gog eller specialpedagog, medan det i några klasser finns minst en elevassistent som ger ett riktat stöd till enskilda elever i klassen. I granskningen har det visat sig att antalet vuxna inte utgör en garanti för att undervisningen ska utformas på ett sätt som främjar elevers tillhörighet och möjlighet till delaktighet i undervisningen.

**På skolor där utformningen av undervisningen i hög grad främjar elevers tillhörighet** har den personal som är involverad i klassen, oavsett roller, ett väl utvecklat och fungerande samarbete. Samarbetet avser både det som sker i undervisningen och det stöd som ges till enskilda elever. I samband med Skolinspektionens observat-ioner har det utvecklade samarbetet framträtt genom att all personal varit infor-merade om och involverade i det som ska hända på lektionen, men också på det klara med vad som är var och ens huvudsakliga uppgift och roll. Flera lärare på de här skolorna uppger att rektor är viktig för att de ska få tillräckliga förutsättningar att utveckla samarbetet. Exempelvis säger lärare att rektorn har sett till så att lä-rare har tillfällen för att planera och prata ihop sig med resurspersonal eller speci-alpedagog.

Utöver ett utvecklat samarbete handlar det också om i vilken utsträckning lärare och resurspersoner har ett flexibelt sätt att utnyttja det faktum att de är mer än en personal i klassrummet. På de skolor där utformningen av undervisningen ger goda förutsättningar för elever att känna en tillhörighet i klassen förekommer sällan fasta indelningar av eleverna, inte annat än att eleverna är indelade i halvklass i nå-got eller några ämnen. Istället är det lektionens innehåll och aktiviteter som avgör huruvida klassens elever och lärare genomför lektionen gemensamt eller delar upp sig i olika gruppkonstellationer. Exempelvis har det under våra observationer yttrat sig genom att speciallärare under samma lektion dels har gett stöd i klassrummet till några av klassens elever i samband med klassrumsdiskussioner, dels har gett stöd till några elever utanför klassrummet i samband med att elever arbetat en-skilt. Vid tillfällen då eleverna arbetar självständigt tar specialläraren med sig en

grupp av elever, varav några blir tillfrågade om att följa med medan andra själva frågar efter att få följa med eftersom de för dagen säger sig ha behov av att arbeta i ett mindre sammanhang. Lärare i dessa klasser arbetar medvetet för att alla elever ska delta i gemensam introduktion av lektionen och genomgång av lektionsinnehållet, innan eleverna eventuellt delas upp i olika konstellationer eller undervisningen differentieras.

**På skolor där utformningen av undervisningen riskerar att inte främja alla elevers tillhörighet** förekommer inget utvecklat samarbete mellan lärare och övrig personal i klassen. Under observerade lektioner visar detta sig genom en otydlig rollfördelning och att lärare och assistenter eller andra resurspersoner inte hinner eller inte ger stöd till alla elever som behöver det. Det beskrivs av lärare som att det saknas både tid och tillfällen för att utveckla ett samarbete. På någon skola säger lärare att rektorn visserligen sett till så att de har fått mer resurser men att de inte har någon möjlighet att planera arbetet tillsammans. Konsekvenserna av detta har under våra observationer visat sig genom att elever inte fullt ut kan delta i undervisningen. På ett par skolor har elever då på eget initiativ tidvis och ibland kontinuerligt lämnat klassrummet. Detta har företrädesvis handlat om elever som har en riktad stödsats, däribland elever som har diagnostiserats med NPF, och det har nästan uteslutande varit fråga om pojkar.

Ytterligare en risk för att utformningen av undervisningen inte ska främja alla elevers tillhörighet i klassen handlar om att klassens elever kontinuerligt delas upp. Det innebär oftast att vissa elever till viss eller stor del undervisas av en lärare eller resursperson utanför klassrummet, där elever själva inte kan ha inflytande över vilken grupp de ska tillhöra. Lärare på de här skolorna har uppgett att gruppindelningen inte är fast utan snarare tillfälligt anpassad efter elevers olika behov. Samtidigt har andra lärare på samma skola sagt att indelningen är fast över en viss tid, ibland en termin. Oavsett hur lärare beskriver indelningarna tycks eleverna på de här skolorna uppfatta grupperingarna som fasta, för de säger att det är samma elever som undervisas i den ena eller andra gruppen. Enligt eleverna är anledningen till att lärarna gör sådana indelningar att eleverna är olika duktiga. Någon elev uttrycker det som att elever är på lägre eller högre nivåer i något ämne. Elever säger också att gruppindelningar beror på att de behöver olika mycket stöd. Ytterligare ett skäl, enligt eleverna, är att det ska bli lugnare på lektionerna när vissa elever går ut, alternativt får vissa elever gå ut därför att de behöver mer lugn ro. Samtidigt finns det elever som säger att de själva också skulle behöva och vilja arbeta i ett mindre sammanhang ibland. Någon elev säger sig ha bett om det, men har inte fått delta i det mindre sammanhanget för sin lärare.

Avslutningsvis ger lärare på en majoritet av skolorna uttryck för att många anpassningar kan göras inom ramen för undervisningen. Även om många lärare beskriver det som en del av läraransvaret, uppger flera att de också tycker att det är svårt att göra alla anpassningar och ge det stöd som behövs, inte minst till elever som har diagnostiserats med NPF.

Mycket av det arbete som handlar om att göra anpassningar i undervisningen är nära relaterat till hur lärare arbetar med att skapa *tillgänglighet* i undervisningen. Till detta hör också vilka möjligheter eller begränsningar som den fysiska miljön ger, vilket beskrivs vidare i avsnittet som följer.

## Tillgänglighet

Delaktighetsaspekten *tillgänglighet* utgör en nyckelfaktor i lärares arbete med att ge förutsättningar för alla elevers delaktighet i undervisningen.<sup>63</sup> Aspekten *tillgänglighet* består av tre delar: fysisk tillgänglighet, tillgängligt meningsskapande och tillgängligt sociokommunikativt samspel. Fysisk tillgänglighet innebär att miljön är anpassad och handlar exempelvis om att elever kan ta sig till och använda platser och miljöer, men också att undervisningsobjekt och lärverktyg är tillgängliga för alla. Tillgängligt meningsskapande fokuserar på elevens förståelse av situationen eller aktiviteten och handlar om skolans ansvar för att se till att alla elever förstår sammanhangets mening och innebörd. Sociokommunikativ tillgänglighet innebär att alla elever ges möjlighet att förstå både talat språk och annan icke-verbal kommunikation, men också sociala koder och regler.<sup>64</sup>

I den här granskningen har det inledningsvis handlat om att granska hur lärare utformar undervisningen och i vilken grad aktiviteter och uppgifter ger förutsättningar för alla elever att delta, exempelvis genom att uppgifter varierar med hänsyn till elevers olika behov och hur lärare utformar instruktioner och genomgångar för att elever ska förstå innehållet i undervisningen. Vidare har graden av tillgänglighet i undervisningen granskats i förhållande till det stöd som lärare ger, liksom de anpassningar lärare gör i relation till enskilda elever, för att elever ska kunna ta aktiv del av undervisningsaktiviteten. Därutöver har vi granskat lärares arbete med att utforma den fysiska lärmiljön på ett tillgängligt sätt.

Arbetet med att skapa tillgänglighet i undervisningen är en aspekt som många lärare har goda strategier för att främja, och de allra flesta lärarna har åtminstone vissa strategier. På nio skolor har Skolinspektionen bedömt att kvaliteten i delar av lärares arbete med att skapa tillgänglighet i undervisningssituationen behöver höjas. De lärare som medvetet och genomgående arbetar med att utforma undervisningen på ett sätt så att den är tillgänglig för alla elever ger ofta också goda förutsättningar för att undervisningen i övrigt är utformad så att elevers möjlighet till delaktighet främjas. I granskningen har det visat sig att det finns en del skillnader i lärares arbete med att skapa tillgänglighet i undervisningen, relaterat till följande faktorer:

- Lärares arbete med att utforma en tillgänglig undervisning och lärmiljö för alla elever.
- Lärares arbete med att skapa tillgänglighet genom ett anpassat lärarstöd till enskilda elever.

### Lärares arbete med att utforma en tillgänglig undervisning och lärmiljö för alla elever

Den första faktorn av betydelse för att skapa *tillgänglighet* i undervisningen handlar om på vilket sätt lärare utformar undervisningen och lärmiljön så att alla elever ges möjlighet att förstå och ta aktiv del av undervisningen. Som tidigare beskrivits

---

<sup>63</sup> Jämför med 1 kap. 4 § andra stycket skollagen, Proposition 2009/10:165, s. 221, Lgr 11, 1 Skolans värdegrund och uppdrag, En likvärdig utbildning, Lgr 11, 2 Övergripande mål och riktlinjer, 2.2 Kunskaper, som på olika sätt anger skolans kompensatoriska ansvar liksom att undervisningen ska anpassas till elevers olika behov och förutsättningar.

<sup>64</sup> Szönyi och Söderqvist Dunkers (2015a och b)

har såväl lärare som rektorer och personal i elevhälsan på flera av skolorna gett uttryck för att de arbetar på en övergripande nivå med att öka tillgängligheten i undervisningen. I det arbetet har personal i elevhälsan ofta en viktig roll genom den handledande funktion de har i förhållande till lärarna. Rent konkret utgörs skolornas övergripande arbete framför allt av att skolor har infört en gemensam struktur för utformningen av lektionerna.

Gemensamt för många skolor är att det finns ett tydligt startblock som introducerar vad som ska ske under lektionen. Vid dagens första lektion går lärare ofta igenom schemat och vad som ska ske under hela dagen. De flesta lärare genomför oftast introduktionen både muntligt och skriftligt på whiteboardtavlan alternativt med hjälp av storbild eller smartboard. En del lärare kompletterar vidare introduktionen med bilder och tydliga tidsangivelser samt skriver upp extrauppgifter för de elever som blir färdiga. I samband med att elever ska arbeta enskilt omfattas introduktionen många gånger också av en gemensam genomgång av en exempeluppgift som lärare och elever löser tillsammans innan eleverna påbörjar det egna arbetet, enskilt eller tillsammans med andra. Även om det finns likheter i hur lärare utformar lektionsstrukturen har granskningen visat att graden av tillgänglighet och möjlighet till delaktighet som lärare skapar trots allt skiljer sig åt.

**Lärare som ger goda förutsättningar för tillgänglighet** för alla elever i klassen arbetar aktivt med att skapa en struktur för lektionen, där tiden för att ge en introduktion eller instruktion är avpassad så att det ger möjlighet för alla elever att följa med och förstå vad som ska göras. Exempelvis har det visat sig genom att lärare har planerat för att det finns elever som använder alternativa lärverktyg, däribland elever som har diagnostiserats med NPF. Det innebär att lärare ser till och tar hänsyn till att elever behöver få tillgång till eller tid för att använda alternativa lärverktyg. Det har också visat sig genom att elever som använder sin lärplatta för att dokumentera det som läraren går igenom på tavlan får tid för att anteckna klart eller fotografera av tavlan innan lärare går vidare till nästa moment. Lärare förbereder även eleverna på att ett nytt moment snart ska påbörjas och uppmanar eleverna att göra klart och avsluta innan det är dags att gå vidare. De lärarna utformar också uppgifter med flera svårighetsnivåer i samma uppgift och visar på hur elever kan gå vidare med svårare uppgifter. Vid vissa tillfällen använder de också konkret material för att bättre åskådliggöra sina exempel.

När de här lärarna använder text och bild, exempelvis på whiteboard eller smartboard, för att förbereda eleverna på vad som ska ske under lektionen, sker det på ett strukturerat sätt. Det betyder att det som skrivs upp eller visas på tavlan, såsom lektionens arbetsgång, är väl avvägt, tydligt skrivet och ligger i rätt ordning, vilket gör att det också kan användas som ett stöd under hela lektionen. En del lärare anger också skriftligt hur lång tid som är beräknad till varje moment. Under våra observationer har nyttan med detta visat sig genom att lärare påminner om och hänvisar eleverna till det som står på tavlan. Elever har också beskrivit att de använder det som står på tavlan till att påminna sig och kontrollera att de kommer ihåg rätt både avseende vad de ska göra och hur, exempelvis genom att jämföra med den uppgift som de tillsammans gått igenom och skrivit upp på tavlan.

Lärare som arbetar på ett medvetet och genomgripande sätt med att skapa förutsättningar för delaktighet gör det bland annat genom att tydliggöra syfte och mål med lektionen. Det vill säga de förklarar och samtalar med eleverna om varför de

ska arbeta med en viss uppgift eller innehåll. Dessa lärare har också ett tydligt avslut på sina lektioner, där de tillsammans med eleverna summerar och reflekterar över det som har skett under lektionen. De reflektioner som görs både på grupp- och individnivå i samband med avslutningen på lektionen utgår ifrån och diskuteras i relation till det som var målet med lektionen. Vidare används dessa reflektioner ofta som en utgångspunkt för uppstarten av kommande lektion. Tillfällen för eleverna att reflektera över hur det har gått för dem under lektionen har en tydlig koppling till arbetet med att främja elevers inflytande över sitt eget lärande, vilket vi beskriver närmare i förhållande till delaktighetsaspekten *autonomi*. Det har varit lärare i olika ämnen som har utformat undervisningen utifrån en helhet i strukturen, där avslutningen knutit an till inledningen och inneburit ett tillfälle för gemensam reflektion och möjlighet för elever att få syn på vad de faktiskt har lärt sig. På flera skolor har det varit lärare i praktisk-estetiska ämnen som har utgjort goda exempel.

Lärare gör ofta också vissa överväganden avseende den fysiska utformningen av klassrummen. Framför allt handlar det om elevers fysiska placering i klassrummet. Lärare berättar att det handlar både om var och med vem elever kan sitta för att kunna följa med i undervisningen på bästa sätt. Enligt lärare kan val av placering också handla om överväganden som rör elevers behov av placering nära läraren, alternativt enskilt eller avgränsat, för att elever ska kunna koncentrera sig vid enskilt arbete. Lärare som skapar goda förutsättningar för fysisk tillgänglighet gör också avvägningar av hur skolmaterial ska förvaras. Flertalet av eleverna har det mesta av sitt material i lådor i hurtsar utmed väggarna, men för vissa elever har lärare gjort särskilda anpassningar. Elever som bedömts ha behov av det, däribland en del elever som har diagnostiserats med NPF, har på några skolor fått traditionella bänkar där de kan förvara sin böcker under bänkklocket. Detta är i ett par fall en anpassning som har skett efter att eleverna upplevt ett behov av att ha sitt material samlat och tillgängligt på ett ställe. När det gäller den fysiska lärmiljön i övrigt uppger en del lärare att de tänker på hur mycket material de sätter upp på väggarna och även var de placerar det. De sätter exempelvis upp evaluester längst bak i klassrummet för att minska distraktionen, medan annat material som direkt rör den aktuella undervisningen placerats i nära anslutning till tavlan. På några skolor är anpassningar i den fysiska miljön på skolan en uttalad del i deras arbete med att skapa tillgänglighet. Det arbetet omfattas exempelvis av att ha rätt belysning och även ljudabsorbenter. Vidare erbjuder enstaka skolor vikbara skärmar som elever kan använda vid behov för att avskärma sig, snarare än att de alltid är placerade bakom en skärm.

Nära relaterat till fysisk tillgänglighet är det material och de hjälpmedel som lärare tillhandahåller för att elever ska kunna ta del av undervisningen. På flera skolor har alla elever i klassen tillgång till lärplattor eller datorer, och i några fall har alla elever då också tillgång till program och appar som kan sägas gå under beteckningen alternativa lärverktyg. Exempelvis handlar det om inlästa läromedel, talböcker och talsyntes men också särskilda appar som stöd i matematikundervisningen. Ett par lärare säger att skälet till att alla elever har tillgång till alla program och appar är att de elever som verkligen behöver det inte ska känna sig utpekade. Andra lärare säger att det beror på att den typen av lärverktyg kan vara till stöd för de flesta eleverna.

Flertalet lärare som skapar goda förutsättningar för delaktighet genom att utforma undervisningen på ett tillgängligt sätt hänvisar till att det finns elever i klassen som



de särskilt behöver ta hänsyn till. Ofta handlar det om elever som är diagnostiserade med NPF, men också andra elever som exempelvis nyanlända elever eller elever som av andra anledningar har språksvårigheter, alternativt elever som har svårt för att koncentrera sig längre stunder. Enligt lärarna är det främst några specifika elevers behov som är skälet till att de gör anpassningar på en generell nivå genom att utforma undervisningen utifrån en tydlig struktur.

**Lärare som inte skapar tillgänglighet i lika hög grad** använder visserligen också tavlan till att skriva upp vad som ska ske, men inte utifrån en tydlig struktur. Vid något tillfälle har skriftliga instruktioner getts med enstaka ord som inte gett sammanhang. Vid andra tillfällen tycks lärare inte ha planerat för hur tavlan kan behöva användas i undervisningen i övrigt. Det har bland annat inneburit att text inte har fått plats på tavlan eller har behövts suddas ut för att annat ska få plats. Många elever säger att de tycker att det är bra när lärare skriver upp på tavlan vad de ska göra, men de säger också att lärare gör det på olika sätt och en del lärare gör det knappt alls. Enligt eleverna leder det till att nästan alla elever då räcker upp handen, eftersom de inte vet vad de ska göra. Observationer har visat att det ofta är samma lärare som har en bristande struktur för lektionen i övrigt. Exempelvis tycks inte lärarna ha planerat för att det behövs ett visst utrymme i tid med hänsyn till elevers eventuella anpassningar, för att alla ska förstå. Även detta har inneburit brister i tillgängligheten, vilket visat sig genom att flera elever inte har vetat vad de ska göra och har sagt att de inte förstår, och att elever har haft svårt för att komma igång med sitt arbete.

Även om majoriteten av lärarna har någon form av introduktion där de går igenom med eleverna vad de ska göra under lektionen, och oftast också hur, är det inte lika vanligt att lärare pratar med eleverna om vad som är syftet med det som ska ske under lektionen. Flera elever säger att deras lärare nästan aldrig pratar med dem om varför de ska göra vissa uppgifter eller lära sig det som de gör i skolan. När vi frågat lärarna har många sagt att de brukar prata med eleverna om vad de ska lära sig vid uppstarten av ett nytt arbetsområde, och då oftast med koppling till läroplanens mål. Ett arbetsområde kan dock sträcka sig över längre tid, och det faktum att många elever uppger att de inte vet varför de arbetar med de uppgifter som de gör indikerar att det inte är tillräckligt. För en del elever kan det dessutom ha en mer avgörande betydelse för huruvida de får något gjort. För om de inte förstår vad som är poängen säger de sig heller inte vara motiverade att utföra något arbete. I alla klasser finns det dessutom elever, för vilka upprepning och repetition blir extra viktigt eftersom det exempelvis kan vara svårt att generalisera från en situation till en annan. För elever som är diagnostiserade med NPF kan detta vara fallet. Någon lärare säger att de ofta pratar i arbetslaget om hur viktigt det är för eleverna, och särskilt för vissa elever, att de vet varför de ska göra saker. Trots att lärarna är medvetna om detta säger de att det inte görs i den utsträckning som det behövs, utan det är något som de behöver bli bättre på.

Flertalet rektorer har angett att den övergripande lektionsstruktur som de har kommit överens om på skolan också ska omfattas av ett tydligt avslut, men det har sällan kunnat observeras i samband med våra besök på skolorna. När vi har frågat lärare har många sagt att det är något som de reflekterat över och tänkt att de behöver utveckla i sin undervisning. En del lärare säger att de ofta planerar för en gemensam avslutning, men sedan räcker inte tiden till och då blir det istället ett snabbt avslut.

Det finns lärare som säger att det främsta skälet till att de arbetar enligt en viss lektionsstruktur, ofta med särskilt fokus på lektionsintroduktionen, är att det är en gemensam överenskommelse på skolan. De lärare som uppger att de gör det därför att de är ålagda att göra det tycks inte vara övertygade om värdet av att arbeta med att skapa en tydlig lektionsstruktur, vilket också har visat sig genom de kvalitativa skillnader som råder mellan lärares olika sätt att skapa struktur som har beskrivits ovan. Vidare finns det en del lärare som uppger att deras arbete med att skapa tydlighet och struktur i hög grad handlar om att skapa bättre ordning och ökad studiero i klassen. När lärare angett att detta har varit ett viktigt skäl till hög grad av struktur i undervisningen har granskningen visat att de lärarna visserligen skapar viss tillgänglighet, men de arbetar i mindre utsträckning med att främja elevers möjligheter till delaktighet i övrigt, särskilt i relation till aspekterna *samhandling* och *autonomi*.

På några skolor har den fysiska lärmiljön inte varit utformad på ett sätt så att den är tillgänglig för alla, trots att ambitionen har varit att anpassa. Exempelvis har elever, däribland elever som är diagnostiserade med NPF, varit placerade bakom en skärm eller bortvända från övriga klassen i syfte att främja deras koncentration. Men det har inneburit att de eleverna har haft svårt för att följa med i det som sägs eller se det som görs gemensamt i klassen. Någon elev berättar också att eftersom hen har sin placering bakom en skärm händer det ofta att läraren inte ser när eleven i fråga räcker upp handen, och därför får eleven ofta vänta länge med att få hjälp.

Många elever säger att de har svårt att koncentrera sig i klassrummet och att det delvis beror på att det tidvis blir hög ljudnivå, men det beror också på andra faktorer som deras lärare har svårt att direkt påverka. Det handlar till exempel om att klassrum är lyhörda och trånga, vilket innebär att elever lätt stör varandra. På en del skolor är utrymmet sådant att placeringen av bord eller bänkar främst behöver anpassas efter det lilla utrymme som finns för att klassrummet ska bli framkomligt. Några klassrum fungerar dessutom som genomgångssalar, vilket innebär att andra elever behöver passera för att komma till sina klassrum. Utöver detta är möjligheterna att skapa avskilda arbetsplatser i klassrummet för att arbeta enskilt, i par eller mindre grupper, samt grupprum i nära anslutning till klassrummet, något som saknas på flera skolor. Därmed är det också svårare för lärare att utforma undervisningen på ett flexibelt sätt, där elever tidvis kan få arbeta enskilt eller tillsammans i olika konstellationer.

Både när det gäller utformningen av lektionsstrukturen, de pedagogiska verktyg som tillhandahålls och lärmiljön i övrigt beskriver flera lärare att de tänker att "det som är bra för några är bra för alla". De mer övergripande anpassningarna som görs på gruppnivå är dock förenat med anpassningar på individnivå, särskilt för vissa elever.

## Lärares arbete med att skapa tillgänglighet genom ett anpassat lärarstöd till enskilda elever

Den andra faktorn av betydelse för att skapa *tillgänglighet* i undervisningen för alla elever handlar om på vilket sätt lärare ger ett anpassat och aktivt lärarstöd till enskilda elever. En majoritet av eleverna säger att de får den hjälp som de behöver av sina lärare och att hjälpen ges på ett sådant sätt att de förstår. Exempelvis beskriver elever att om det är något som de inte förstår eller behöver hjälp med för att

komma vidare, brukar deras lärare förklara genom att hänvisa till tidigare genomgångna exempel, ställa motfrågor, rita eller konkret visa. Elever säger vidare att lärare försöker få dem att själva tänka efter och säger inte bara svaren, även om det också finns undantag. Det finns till exempel elever som uppger att de har lärare som talar om svaret på en uppgift utan att förklara, vilket gör att eleverna sedan behöver hjälp igen när de kommer till nästa uppgift.

**Lärare som gör undervisningen tillgänglig** ger också ett stöd som är särskilt anpassat efter elevers olika behov. Det har bland annat visat sig genom att lärare gör överenskommelser med elever om vilka uppgifter de ska utföra och vilka de ska hoppa över, för att exempelvis gå vidare till svårare uppgifter. Lärare ger också beting till en del elever, vilket innebär att eleverna gör avgränsade delar av hela uppgiften och att lärare gör täta kontroller för att se hur det går innan eleven går vidare till nästa del. De lärare som har tydliga strategier har ofta också en medveten prioriteringsordning, som innebär att de direkt kontrollerar med vissa elever så att de förstår vad de ska göra. Andra anpassningar handlar om att en del elever förbereds på ett mer detaljerat sätt på vad som ska ske under lektionen. Exempelvis ser lärare till att elever i förväg får kännedom om vad som ska ske under lektionerna. Vidare får elever ibland tillgång till lärares presentationer eller skriftliga underlag som ett stöd inför lektionen.

På några skolor berättar klasslärare eller mentorer att de har en utökad kontakt med elever som är i behov av särskilt stöd, däribland elever som är diagnostiserade med NPF. Det betyder att lärare regelbundet samtalar med de eleverna och deras vårdnadshavare om hur eleverna upplever att stödet liksom olika undervisningslösningar fungerar för dem. Det kan handla om sådant som placering i eller utanför klassrummet och vem de sitter bredvid, förberedelser inför lektioner och användande av alternativa lärverktyg, men också hur det fungerar i de sociala relationerna.

Flera av de anpassningar som görs i form av beting eller att få stöd direkt, även utan att ha efterfrågat hjälp, är också riktade till elever som har diagnostiserats med NPF. Men det betyder inte att den typen av anpassningar enbart är specifikt utformade för de eleverna, utan samma eller liknande anpassningar görs också för andra elever som behöver det, däribland elever som av olika anledningar har språksvårigheter eller som har andra funktionsnedsättningar. I några fall omfattar det även elever som inte är diagnostiserade.

Ett viktigt sätt för att skapa tillgänglighet är att lärare varierar undervisningen, eftersom elevers behov skiljer sig åt. Det har bland annat visat sig genom att lärare erbjuder en variation av sätt att lära sig på eller konkreta läromedel. Exempelvis lät en lärare elever hantera och beskriva geometriska figurer av trä, som introduktion till ett nytt kapitel i matematik. I övrigt har flera av de goda exempel som uppmärksammats i granskningen förekommit i praktisk-estetiska ämnen, där lärare oftare visat på alternativ till olika övningar och även gett elever fler möjligheter att variera svårighetsgraden i olika uppgifter och övningar.

Lärare som skapar goda förutsättningar för tillgänglighet ger också elever stöd att använda de alternativa lärverktyg som de har. Ofta handlar det om att påminna elever och vänta in dem så att de startar rätt program eller app. I lärares arbete

med att skapa tillgänglighet genom att ge ett stöd som är anpassat till enskilda elever har personal i elevhälsan en viktig roll. Lärare beskriver hur de i samråd med specialpedagogen gör specifika anpassningar. Det kan gälla både avgränsning av uppgifter och användande av alternativa lärverktyg, men också fysiska anpassningar som exempelvis stressbollar eller särskilda stolar och pallar som det går att gunga på.

**Lärare som inte skapar tillgänglighet i undervisningen i lika hög grad** genom att göra individuella anpassningar visar sällan på en variation av sätt att lära sig på. Erbjudande av konkreta läromedel ges sällan och är heller inget reellt erbjudande till alla elever i klassen. Några lärare berättar att de har tillgång till konkret material men att det sällan blir av att de använder det i undervisningen. I samband med våra observationer har det förekommit få tillfällen då elever har fått möjlighet att arbeta med konkreta läromedel i exempelvis matematik. På ett par skolor har konkret material enbart erbjudits elever som har undervisats antingen enskilt eller i ett mindre sammanhang, utanför klassrummet. För eleverna som varit kvar i klassrummet har det däremot inte erbjudits som ett alternativ. Istället arbetar alla elever i klassrummet oftast på samma sätt och även med samma material, även om en viss variation kan förekomma genom att böcker exempelvis är indelade i olika svårighetsgrad.

Som beskrevs i avsnittet ovan resonerar dock många lärare att det som är bra för några elever är bra för alla. Samtidigt har det framkommit att både de anpassningar som görs på en mer övergripande nivå och de anpassningar som görs med hänsyn till enskilda elever, upplevs påverka alla elever i klassen. Det är vanligt att elever säger att de förstår att lärarna inte kan hjälpa alla lika mycket. Trots att elever ger uttryck för en förståelse antyder deras beskrivningar också att både de övergripande anpassningar som görs och de anpassningar som görs med särskild hänsyn till vissa elever inte blir så bra för andra. Flera elever har berättat att det i första hand är de elever som har det svårt i skolan som får hjälp av läraren och att de själva kan få vänta länge eller kan försöka hjälpa varandra. Samtidigt finns det elever bland just de elever som får hjälp i första hand som säger att de tidvis tycker att lärarna kommer till dem för ofta. Någon elev säger att när de har en resursperson i klassen kommer den personen så ofta och frågar hur det går, att eleven tänker att resurspersonen nog tror att eleven i fråga inte kan någonting. I det här sammanhanget är det viktigt att notera att ett alltför utbrett och intensivt stöd kan få mindre gynnsamma konsekvenser för elevers möjlighet till *erkännande* och att utöva sin *autonomi*. Elever upplever också att det är de eleverna som hörs mest och skriker högst som får hjälp först, istället för att de får hjälp i den ordning som de efterfrågat hjälp. Elever har också berättat att lärare ofta upprepar saker eller har långa genomgångar för att alla elever ska förstå och att de själva då slutar lyssna eller tappar intresset eftersom de har förstått för länge sedan.

## Samhandling

En viktig aspekt av delaktighet är *samhandling*, som innebär att elever är med i utförandet av en gemensam aktivitet.<sup>65</sup> Samhandling handlar både om möjlighet till gemenskap och till lärande och utveckling i interaktion med andra i samband med olika undervisningsaktiviteter. Exempelvis under idrotten, vid diskussioner eller vid grupparbeten. Det handlar däremot inte om att alla elever måste göra samma sak inom en aktivitet, utan att alla elever ges förutsättningar att kunna bidra till aktivitetens genomförande.<sup>66</sup> I relation till den här delaktighetsaspekten har Skolinspektionen granskat hur lärare utformar undervisningen så att alla elever ges möjlighet att delta i handlingar tillsammans med andra.<sup>67</sup>

Det har visat sig att det finns stora skillnader i lärares arbete med att utforma undervisningen så att elever ges förutsättningar att delta i samhandling. Både avseende hur ofta och på vilket sätt elever får möjlighet att samhandla. På sju av skolorna ger lärare sällan eleverna möjlighet till samhandling och på tre av skolorna behöver kvaliteten i arbetet som omfattar samhandling höjas, när det väl sker. På några skolor har det varit svårt att utreda i vilken omfattning det förekommer samhandling eftersom det inte förekommit mer än vid något enstaka tillfälle i samband med våra observationer, samtidigt som uppgifter från lärare och elever varit motstridiga. Det har visat sig att de skillnader som råder mellan hur lärare utformar undervisningen så att elever ges förutsättningar att delta i samhandling kan relateras till följande faktorer:

- I vilken utsträckning lärare ger elever möjlighet till olika former av samhandling.
- Lärares olika sätt att ta ansvar för elevernas samhandling.

### I vilken utsträckning lärare ger elever möjlighet till olika former av samhandling

På skolorna har det förekommit stora skillnader i omfattningen av möjlighet till *samhandling*. Den första faktorn av betydelse för hur lärare skapar förutsättningar för elever att samhandla handlar just om i vilken utsträckning lärare utformar undervisningen så att elever ges denna möjlighet.

**Lärare som utformar undervisningen så att eleverns möjlighet till samhandling i hög grad främjas** arbetar både kontinuerligt och på ett varierat sätt med detta. Det har visat sig genom att lärare har planerat för moment där elever ska samarbeta genom att exempelvis lösa uppgifter ihop eller arbeta tillsammans i en mer praktisk övning i förutbestämda par eller grupper. Men det har också handlat om att elever får tillfälle att kort diskutera frågeställningar eller komma fram till lösningar på ett problem tillsammans med en bänkkamrat. Diskussioner har ibland följts av en gemensam diskussion i klassen och ibland genom att elever har fått redovisa sina lösningar för övriga i klassen, för att därefter föra en gemensam diskussion. På de här skolorna har vi sett hur lärare och assistenter eller andra resurspersoner haft

<sup>65</sup>Jämför Lgr 11, 1 Skolans värdegrund och uppdrag, Skolans uppdrag; Lgr 11, 2 Övergripande mål och riktlinjer, 2.2 Kunskaper, som anger att elever ska få möjlighet att utveckla sitt lärande och sin förmåga att arbeta såväl enskilt som tillsammans med andra.

<sup>66</sup>Szönyi och Söderqvist Dunkers (2015a och b).

<sup>67</sup>Här används också begreppet samarbete synonymt med samhandling.

en tydligt stödjande roll i samband med par- eller gruppövningar. Lärare har sällan låtit eleverna arbeta någon längre stund på annan plats utan närvaro av lärare eller resursperson.

De här lärarna har beskrivit att de tycker att det är viktigt att elever får möjlighet till samhandling, främst därför att elever då lär sig mycket, både kunskapsmässigt och socialt. Av de här lärarnas beskrivningar framgår det att det kräver ett aktivt och genomtänkt arbete från deras sida. Exempelvis berättar lärare att de ofta diskuterar med eleverna vad det innebär att samarbeta. Lärare berättar också hur de har skapat förutsättningar för att samarbetet mellan elever ska fungera genom att utarbeta gemensamma bestämmelser för de tillfällen då elever ska samarbeta. Andra lärare berättar att elevers arbete i grupp inte enbart handlar om att utföra en uppgift tillsammans utan ibland är det samarbetet i sig som är själva målet. Det betyder att uppgifter kan vara utformade så att alla elever måste bidra för att de ska kunna lösa uppgiften. Det kan också handla om att stärka elevernas förmåga att samarbeta genom att arbeta med uppgifter som en del i värdegrundsarbetet. Ett par lärare beskriver att de har gjort anpassningar i klassen som innebär att det sällan förekommer några större grupparbeten eftersom det inte fungerar för alla elever i klassen, däribland elever som har diagnostiserats med NPF. Istället arbetar de ofta med parövningar och kortare moment där eleverna är indelade i mindre grupper. En del lärare arbetar enligt en metod som innebär att uppgifterna är utformade för att elever initialt arbetar enskilt för att sedan diskutera och arbeta i par och avslutningsvis alla gemensamt.

När eleverna ofta får möjlighet att samhandla på ett sätt som innebär att alla elever kan delta, har eleverna beskrivit en positiv inställning till olika former av samhandling. Eleverna bekräftar ofta både det som vi har sett under våra observationer och det som lärare har berättat genom att ge exempel på hur de får möjlighet att samhandla på olika sätt och i olika ämnen. Många elever beskriver både att de samarbetar ofta och att de är duktiga på att samarbeta i klassen. På skolor där lärarna beskrivit att de ger eleverna förutsättningar för att samarbeta genom samlärandeövningar, med avstamp i värdegrunden, säger elever också att de har ett bra samarbete i klassen därför att de har lärt känna varandra och de peppar ofta varandra. Elever ger också exempel på varför det är bra att samarbeta, de säger exempelvis att de lär sig mer när de hjälps åt.

**Lärare som utformar undervisningen så att elever sällan får möjlighet att samhandla** tycks sakna tydliga strategier för att möta de svårigheter som de ser med att låta elever samhandla. En del lärare säger att det finns elever i klassen som har svårt för att samarbeta med andra elever och att det därför inte fungerar med grupparbete. På några av skolorna får eleverna då också begränsade möjligheter att samhandla på andra sätt, och istället förekommer mycket enskilt arbete och lärarledda lektioner, där interaktionen som sker utmärks av att lärare ställer frågor och eleverna ger svar. Ett skäl som anges till ett sådant upplägg är att det kräver för mycket förberedelser och planering för att det ska fungera. Det finns också lärare som säger att de istället fokuserar på att skapa en lugn studiesituation. Någon lärare uppger vidare att hen inte tycker att det är så viktigt med arbete i par eller grupp och att det ändå slutar med att några elever är utanför. Andra skäl till att det inte förekommer så mycket samhandling är att lärare är nya på skolan eller i klassen och därför inte tycker sig känna eleverna tillräckligt bra för att kunna para ihop dem med lämpliga klasskamrater. På de här skolorna bekräftar också eleverna att de sällan

får möjlighet att arbeta tillsammans. På några skolor säger eleverna att det sällan fungerar vid de tillfällen då eleverna ska arbeta i par eller grupp. Några elever beskriver det som att det brukar sluta i kaos.

## Lärares olika sätt att ta ansvar för elevernas samhandling

I avsnittet ovan har vi beskrivit på vilka sätt och i vilken utsträckning lärare ger elever möjlighet till *samhandling* liksom exempel på skäl därtill. I beskrivningen ovan ges delvis också exempel på hur lärare tar ansvar för att skapa förutsättningar för samhandling genom att planera för och utforma olika former av samhandling. Den andra betydelsefulla faktorn i detta sammanhang handlar om lärares olika sätt att ta ansvar för att det ska fungera för alla elever i samband med att aktiviteterna genomförs.

**Lärare som tar ansvar för att samarbetet mellan elever fungerar väl** tar också ansvar för vilka elever som ska arbeta tillsammans. Detta oavsett om samhandlingen består av att elever ska diskutera eller lösa mindre uppgifter i par eller om det rör sig om mer omfattande uppgifter i grupp. Elever som beskriver att de är duktiga på att samarbeta och lär sig mycket tillsammans säger också att deras lärare tänker på hur det ska gå till för att eleverna ska kunna göra ett bra jobb tillsammans. I det ligger också att dela in eleverna i fungerande grupper. Lärare berättar att de har olika strategier för hur de delar upp eleverna. Några lärare säger att det är viktigt att det inte blir för stor skillnad kunskapsmässigt mellan eleverna i en grupp. Andra lärare uppger istället att de eftersträvar att få till ett fungerande samarbete genom att vissa elever ska utmanas och få ta ett större ansvar medan andra elever ges "draghjälp". Ofta delas elever också in i par eller grupper genom att de får samarbeta med den eller de som de sitter närmast. Placeringen av eleverna i klassrummet är också gjord utifrån en medveten strategi från lärarna och handlar i vissa fall om att elever som sitter tillsammans ska kunna samarbeta med varandra, även om det oftare tycks handla om vilka elever som kan sitta tillsammans utan att störa varandra. På en del skolor sitter dock elever som har diagnostiserats med NPF placerade enskilt, ibland bakom skärm eller framme vid tavlan nära läraren, vilket innebär att de eleverna behöver byta plats för att kunna delta vid exempelvis diskussioner.

När samhandling mellan elever fungerar väl tar lärare aktiv del i elevernas arbete och ger också eleverna stöd i att fördela arbetet. Det har exempelvis gjorts genom att elever fått olika ansvarsdelar som inneburit att elever fått bidra på olika sätt. På några skolor där det finns resurspersoner och/eller assistenter, stödjer de tidvis också arbetet i de gruppansättningar där elever som har diagnostiserats med NPF ingår och ser till så att alla elever i gruppen blir aktiva och får bidra till gruppens gemensamma arbete.

**När lärare inte tar tillräckligt ansvar för att elevers samarbete i grupp ska fungera** har många elever berättat att deras lärare säger att det är eleverna som ska komma överens om vem som ska göra vad i gruppen. Deras lärare griper enbart in när det inte fungerar. Det har visat sig vara vanligare att lärare arbetar med att skapa fungerande grupper än att ge eleverna stöd i att fördela arbetet inom gruppen. I samband med våra observationer har enstaka lärare också ägnat sig åt att arbeta med annat istället för att ta aktiv del av gruppernas arbete, även vid tillfällen då arbetet

inom en grupp uppenbart inte fungerat. Enligt elever är ett skäl till att det inte brukar fungera att det uppstår samarbetsvårigheter inom gruppen, både därför att flera vill bestämma och därför att alla elever inte tillför något till gruppens gemensamma arbete. I de lägena finns det elever som avbryter samarbetet. Både pojkar och flickor har uttryckt att det finns elever som inte bidrar till gruppens gemensamma arbete. I några fall har det varit pojkar som varit utpekade, och det finns elever som säger att de föredrar att ingå i en grupp tillsammans med flickor. Några pojkar säger att flickorna i deras klass arbetar bättre och att de själva arbetar bättre när de får arbeta tillsammans med flickorna. Både i samband med våra observationer och i intervjuer har det också framkommit att vissa lärare utformar undervisningen så att elever ska arbeta i grupp, men elever som bedöms ha svårt för samarbete undantas och får istället göra något annat eller arbeta enskilt, vilket tidvis gäller för elever som har diagnostiserats med NPF.

På alla skolor finns det elever som säger att de ibland önskar att de fick välja samarbetspartner själva. Tidvis låter en del lärare också eleverna välja själva, men flera elever säger att det trots allt inte brukar bli så bra. Särskilt eftersom det då händer att alla elever inte har någon att samarbeta med. Elever berättar att lärare då antingen tilldelar den eller de eleverna en grupp eller frågar andra om de kan tänka sig att utöka sin grupp. På ett par skolor där lärare ofta utformar uppgifter så att elever kan, men inte måste, samarbeta säger eleverna att alla elever som vill samarbeta med någon klasskamrat inte ges möjlighet till det.

Avslutningsvis är det viktigt att framhålla att möjligheter till samhandling är viktigt för att elever ska kunna vara en *aktiv* part i ett sammanhang. Vidare är det viktigt för att ett utökat lärande ska ske, och för att elever ska få tillfälle att pröva sina åsikter och synpunkter samt argumentera för sin sak i relation till andra. Men det utgör även en motivationsskapande faktor. Detta har en viktig koppling till elevers *engagemang* då många elever ger uttryck för att deras motivation och intresse för att utföra uppgifter ökar om de får göra det i samarbete med klasskamrater. Detta återkommer vi till längre fram. Genom att utforma uppgifterna på ett medvetet och genomtänkt sätt utifrån elevers olika förutsättningar relaterar det också till hur lärare arbetar för att alla elever ska få ett *erkännande* i gruppen, vilket beskrivs i avsnittet som följer.

## Erkännande

En förutsättning för elevers delaktighet i en aktivitet eller i ett sammanhang är att de bekräftas, uppskattas, respekteras och accepteras av andra.<sup>68</sup> Det är också just detta som delaktighetsaspekten *erkännande* handlar om. I detta ingår också att elevers medverkan i en aktivitet inte ifrågasätts av andra och att elevers olikheter ses som en tillgång i lärmiljön.<sup>69</sup>

I granskningen har det mer precist handlat om hur lärare utformar aktiviteter och uppgifter så att det främjar alla elevers möjligheter att visa upp eller använda förmågor, men också tillföra något i samarbetet med andra elever. Vidare har det handlat om att granska lärares arbete med att ge elever stöd i att uttrycka sig och

<sup>68</sup> Enligt Lgr 11, 1 Skolans värdegrund och uppdrag. God miljö för utveckling och lärande, ska alla elever i skolan möta respekt för sin person och sitt arbete.

<sup>69</sup> Szönyi och Söderqvist Dunkers (2015a och b).



tillföra något i undervisningssituationen, likväl som hur lärares anpassningar utifrån elevers olika förutsättningar och behov ger utrymme för och bekräftar elevers olikheter och mångfald. I detta ingår också att lärare har höga men rimliga och anpassade förväntningar på elever, men också ser till att alla elevers åsikter tillmäts betydelse. I relation till den psykosociala lärmiljön har vi granskat hur lärare arbetar för att alla ska bemötas på ett respektfullt sätt och att det ska råda ett tryggt klassrumsklimat.

Granskningen visar att lärare på samtliga skolor arbetar åtminstone på något sätt med att alla elever ska bli bekräftade och accepterade i klassen. På sju skolor har Skolinspektionen sett att kvaliteten i lärares arbete behöver höjas i relation till aspekten *erkännande*. Företrädesvis har det behovet varit relaterat till den psykosociala miljön som råder i klassen och att alla elever behöver ges möjlighet att komma till tals. Hur lärare utformar aktiviteter och uppgifter med elevers olika förutsättningar i åtanke har visat sig vara svårt att utreda. För även om lärare uppger att de har detta i åtanke har de sällan kunnat ge exempel på hur de gör. I granskningen har det framkommit att några viktiga skillnader i lärares arbete med att främja alla elevers möjligheter till erkännande kan relateras till följande faktorer:

- Lärares och skolors gemensamma arbete för att skapa ett tryggt klimat.
- Lärares medvetna strategier i undervisningssituationen.

## Lärares och skolors gemensamma arbete för att skapa ett tryggt klimat

Den första faktorn som är av betydelse för att främja elevers möjlighet till *erkännande* i klassen är att det råder ett tryggt klimat som bygger på acceptans och tolerans mellan individer.

**När lärare har skapat en lärmiljö som ger goda förutsättningar för att elever ska få erkännande** har vi dels kunnat observera att det råder ett respektfullt klassrumsklimat, dels fått beskrivet från elever och lärare att de upplever att det är ett bra klimat i klassen. Bland annat har det visat sig genom att elever visat en omtanke om varandra genom att vara stöttande och hjälpsamma, vilket också uppmuntrats av deras lärare. Elever på de här skolorna beskriver att det sällan råder några större konflikter mellan elever, och i de fall då en incident uppstår griper alltid lärare in och hjälper till. Majoriteten av eleverna säger också att lärare oftast hanterar incidenter på liknande sätt. Enligt elever är det heller inte bara det som sägs och görs under lektionerna som är viktigt utan deras lärare bryr sig också om hur de har det under rasterna. Några elever berättar att deras lärare brukar fråga vad de har gjort på rasterna och kontrollera så att alla har något att göra och någon att vara med. Det betyder att lärare inte enbart tar upp incidenter eller pratar med eleverna om vad som inte är bra utan även ger uppmärksamhet åt det som fungerar väl. På de här skolorna är det sällan några elever som säger att de upplever några orättvisor i hur de blir behandlade och bemötta av sina lärare.

Lärare beskriver också att det råder en samsyn bland lärare och annan personal kring vad det är som skapar ett gott klassrumsklimat. Lärare ger exempel på hur de kontinuerligt arbetar i sina arbetslag med att diskutera hur de kan främja elevers

kamratskap, men också hur de ska hantera olika situationer, liksom förebygga för att det inte ska uppstå exempelvis konflikter.

Mycket av arbetet med att skapa ett gott klassrumsklimat tangerar skolors övergripande värdegrundsarbete. På ett par skolor ger lärare uttryck för att arbetet med att alla lika värde, som alltid varit viktigt, blivit än viktigare för att förebygga konflikter och främja kamratskap i samband med att de fått många nyanlända elever till skolan. Nära relaterat till detta beskriver lärare också att de arbetar förebyggande genom att arrangera gemensamma relationsbyggande aktiviteter på skolan, både under särskilda dagar och lektioner men även under raster. Enligt lärare syftar det arbetet till att skapa ett gott klimat både mellan elever i olika klasser och årskurser och mellan elever och lärare, oavsett om det är elever som de direkt undervisar eller inte. Några lärare säger att detta är särskilt viktigt för att kunna vara ett stöd för alla elever men också för att kunna ingripa vid eventuella incidenter utan att det ifrågasätts.

**När lärare behöver utveckla arbetet med att skapa en klassrumsmiljö där elever ges erkännande** förekommer sällan en samsyn mellan personalen på skolan. Det har exempelvis visat sig i samband med observationer att elever inte visar respekt när andra har ordet, genom att fälla kommentarer eller i värsta fall yttra sig nedlåtande. Lärare har då hanterat en likartad, och i något fall samma, händelse på helt olika sätt. Det som någon lärare har nonchalerat eller viftat bort som trams har andra lärare uppmärksammat och tagit allvarligt på. Det här beskrivs också av lärare, som ger uttryck för att de behöver arbeta mer med de här frågorna på skolan. Andra lärare säger uttryckligen att det saknas en samsyn och att lärare gör olika därför att de har olika uppfattningar. Det är också på de här skolorna som elever säger att hur det fungerar i klassen beror på vilken lärare de har. Dessutom har det oftare framkommit från elever på de här skolorna att de upplever att det finns lärare som inte visar att de bryr sig om elevers trivsel.

## Lärares medvetna strategier i undervisningssituationen

*Erkännande* handlar i hög grad om hur elever uppfattas av andra och i vilken utsträckning elever är accepterade. Lärare har i detta sammanhang en avgörande roll för att elever ska bli accepterade i gruppen, oavsett elevernas förutsättningar. Den andra faktorn av betydelse för att alla elever ska ges erkännande handlar därför om lärares medvetna strategier för att främja elevers möjlighet till erkännande.

**I stort sett alla lärare arbetar med att ge elever erkännande genom bekräftelse.** Det handlar både om att ge elever uppmärksamhet men också återkoppling och uppmuntran. På de flesta skolorna upplever en majoritet av eleverna att deras lärare ofta ger beröm och säger att de jobbar bra. Elever beskriver också att lärare uppmuntrar dem genom att tala om för eleverna att de kan klara saker som eleverna själva känner sig tveksamma inför. Att detta är en medveten strategi för att lyfta elever bekräftas också av lärare som säger att de har elever som behöver stärkas i sitt självförtroende. Ofta är lärare då också konstruktiva i sin återkoppling. Lärare ger exempel på hur de anpassar återkopplingen efter elevers olika förutsättningar, genom att balansera beröm med både råd och krav på utveckling av arbetet. Uppmuntran beskrivs även som en strategi för att göra elever mer motiverade, vilket relaterar till lärares arbete med att skapa *engagemang*. Även om i stort sett alla lärare ger elever uppmuntran under lektionerna råder det skillnad mellan hur lärare

gör det. En del elever beskriver att deras lärare ofta säger att det är bra jobbat både till dem enskilt och till klassen i stort, men utan att specificera vad som varit bra. När lärares återkoppling tycks vara mer konstruktiv till sin karaktär ger flera elever också exempel på att deras lärare både säger vad som är bra och ger förslag på vad mer de kan göra. Det är inte på alla skolor som vi har kunnat observera så mycket konstruktiva inslag i återkopplingen. Det kan bero på att lärare tycks ge denna återkoppling alltmer skriftligt på några av skolorna där alla elever har lärplattor eller datorer.

Några lärare säger att det är i det skede då de ger skriftlig återkoppling till eleverna som de varierar kraven, snarare än att de från början tilldelar elever olika uppgifter som är anpassade för att alla elever ska utmanas utifrån sin nivå. Att göra anpassningar i utformningen av undervisningen är en viktig del i arbetet med att ge elever erkännande eftersom lärare behöver se till så att alla elever stimuleras och utmanas.

**Lärare som främjar elevers möjlighet till erkännande** genom att låta dem använda och utveckla sina förmågor ger eleverna möjlighet att arbeta med anpassat material. De stimulerar också elever till fortsatt utmaning genom att utforma uppgifter där elevers olika intressen tas tillvara. Vidare har lärare utformat mer praktiska uppgifter och aktiviteter på ett sätt så att de kan utföras på olika nivåer, vilket ofta har varit utmärkande inom praktisk-estetiska ämnen. Några lärare beskriver hur de försöker utmana elever till att gå vidare genom att visa på andra goda exempel och därmed inspirera eleverna. I samband med att elever ska samarbeta är det betydelsefullt att lärare också möjliggör för alla elever att vara en aktiv part i samarbetet. Det är ett fåtal lärare som har kunnat ge exempel på hur de har utformat uppgifter där de utgått från att elever också ska kunna bidra utifrån sina styrkor. De goda exemplen har handlat om att uppgifter som eleverna ska utföra i par eller mindre grupper omfattas av olika roller, alternativt har elever fått olika instruktioner för vad de ska bidra med utifrån sina förutsättningar.

**Lärare som inte främjar elevers möjlighet till erkännande i lika hög grad** tycks sakna strategier för att stimulera och utmana alla elever. Även om de skapar uppgifter som går att fördjupa arbetar de inte i samma utsträckning med att ge elever stöd i att faktiskt ta sig an dessa utmaningar och utföra uppgifter på en kvalitativt högre nivå. Lärare tycks också sakna strategier för att möjliggöra för alla elever att vara en aktiv part i samarbetet med andra elever. När lärare inte har haft några sådana strategier har det ibland fått konsekvenser som inneburit att elever uppfattats av andra som att de inte bidrar, att de smiter undan. Det har också inneburit att elever pekats ut genom att andra inte velat samarbeta med dem, eller så har eleverna själva avbrutit sitt samarbete. I en del fall har detta särskilt gällt elever som har diagnostiserats med NPF. Flera lärare säger att detta är något som de ofta tänker på och har med i sin planering. Trots detta har de inte kunnat ange hur de utformar aktiviteter så att alla elever kan bidra, det vill säga hur de konkret gör, utan säger att det är något som de alltid har i åtanke. Lärare återkommer också till betydelsen av att skapa ett tryggt klimat i klassen, där elever respekteras oavsett förmågor.

En väsentlig del i lärares arbete med att ge elever erkännande handlar om att alla elever också ska ges förutsättningar att utnyttja det gemensamma talutrymmet. I samband med våra observationer har vi på några av skolorna uppmärksammat att talutrymmet är ojämnt fördelat. Att elever är olika angelägna om att svara på lärares frågor alternativt kan svara eller ge uttryck för sina åsikter är naturligt, och

många lärare säger att de har elever som inte vill prata i klassen och det finns elever som är blyga. Därför är det också viktigt att lärare har metoder för att se till att alla elever både får och kan komma till tals och blir lyssnade till. På flera skolor säger både elever och lärare att det framför allt är vissa elever som pratar. I några fall har lärare uppgett att de gör en medveten fördelning av ordet, och då handlar det inte enbart om att alla elever ska få komma till tals utan också om att elever får "rätt" frågor för att de ska kunna svara. Detta är dock en del elever väl medvetna om och någon elev säger att när det är enkla frågor kan vem som helst få frågan, medan det är de duktiga eleverna som annars får frågan.

**Lärare som främjar elevers möjlighet att utnyttja det gemensamma talutrymmet** beskriver olika strategier. Exempelvis låter de vissa av eleverna oftare få ordet i mindre sammanhang. Vid några tillfällen har vi sett hur lärare utnyttjar tillfällen för *samhandling* till att också fler elever ska kunna komma till tals. Dels genom att elever tilldelas en tydlig roll i en grupp, dels genom att elever tillsammans får förbereda ett svar och sedan får de elever som inte brukar prata så ofta återge gruppens gemensamma svar. För att kunna arbeta med den här typen av medvetna metoder krävs det dock att lärare också arbetar med att utforma undervisningen på ett sådant sätt att detta låter sig göras.

**Lärare som fördelar talutrymmet på ett ojämnt sätt** säger sig ofta sakna verksamma metoder för att komma tillrätta med problematiken, även om de oftast är väl medvetna om problemet. På några skolor har ojämlikheten i fördelning av talutrymme kunnat relateras till pojkar respektive flickor, och i de fallen har det varit pojkar som har fått och tagit det mesta utrymmet. Eftersom det ofta är samma elever som räcker upp handen är det också de eleverna som tilldelas ordet. En del lärare försöker avhjälpa detta genom att dra namnsticker eller på annat sätt låta slumpen avgöra. Visserligen kan det innebära att fler elever får ordet, men det innebär inte att det självklart är de eleverna som i stort sett aldrig hörs som får ordet. Lärare uppger att det här är en metod som de bara använder i de fall då det är frågor som alla elever kan besvara. Ytterligare en strategi är att lärare fördelar ordet även till de elever som inte räcker upp handen. Det tycks väcka en del funderingar hos eleverna eftersom de inte är helt klara över vad som gäller, då de först uppmanas att räkna upp handen och sedan är det ändå de som inte räcker upp handen som får frågan. Elever som ofta räcker upp handen säger exempelvis att de inte riktigt förstår poängen med att de ska räkna upp handen eftersom de upplever att de aldrig får ordet i alla fall. Andra elever säger att de kan få ordet fast de inte räckt upp handen och att det kan kännas stressande när de inte vet svaret.

## Engagemang

En viktig aspekt av delaktighet är det *engagemang* som elever själva känner i en aktivitet. Engagemang handlar om huruvida elever upplever sig engagerade och motiverade i en undervisningssituation, vilket ofta påverkas av elevers känsla av lust. Engagemang är således en självupplevd aspekt och inget som direkt kan avkrävas någon. Däremot kan elevers engagemang vara beroende av de förutsättningar som andra delaktighetsaspekter ger, exempelvis utifrån den grad av *tillgänglighet* som råder eller i form av andras *erkännande*.<sup>70</sup>

---

<sup>70</sup> Szönyi och Söderqvist Dunkers (2015a och b).

I den här granskningen har vi inte fokuserat huruvida eleverna faktiskt är engagerade, utan hur lärare genom utformningen av sin undervisning främjar elevers engagemang genom att skapa lust och motivation hos eleverna.<sup>71</sup> Det som elever ägnar sig åt under lektionerna och i vilken utsträckning elever beskrivit att de upplever sig intresserade och motiverade i skolarbetet har dock gett vissa indikationer om hur väl lärare lyckas i arbetet med att skapa engagemang hos eleverna.

På i stort sett alla skolor som ingår i granskningen har Skolinspektionen sett att lärares arbete och strategier i viss eller hög utsträckning ger förutsättningar för att elever ska känna engagemang. På en skola har det visat sig att kvaliteten i lärares arbete behöver höjas i relation till delaktighetsaspekten *engagemang*. På ytterligare några skolor har Skolinspektionen uppmärksammat att lärare trots ett medvetet arbete har svårt att engagera alla elever. Särskilt har det fått konsekvenser för enstaka elever som delvis ägnat sig åt annat än det som lektionerna varit avsedda för. Detta har framför allt visat sig gälla pojkar i klassen och på ett par skolor särskilt elever som har diagnostiserats med NPF. I granskningen har det framkommit att arbetet med att skapa engagemang hos eleverna främst handlar om enskilda lärares arbete, relaterat till följande faktorer:

- Lärares sätt att agera och bemöta eleverna.
- Lärares arbete med att utforma arbetssätt som främjar elevers engagemang.

## Lärares sätt att agera och bemöta eleverna

Den första faktorn som visat sig vara av betydelse för att främja elevers *engagemang* handlar om hur lärare agerar i förhållande till eleverna.

**När lärare i hög grad främjar elevers engagemang** har det visat sig råda en hög överensstämmelse mellan de strategier som lärare beskriver att de har för att öka elevernas engagemang och de faktorer som elever beskriver som viktiga för att de ska bli intresserade och motiverade. Många elever säger att sättet som lärare genomför undervisningen på spelar roll för om de ska känna att det är roligt och intressant, men också för att de ska känna sig motiverade i sitt skolarbete. Många elever har gett uttryck för att sättet som lärarna pratar på, berättar eller förklarar är viktigt. Framför allt handlar det om att lärare behöver prata på ett sätt så att det blir intressant. Enligt eleverna handlar det mer precist om att berätta med inlevelse och att exempelvis förändra tonläget. I detta ligger också att göra innehållet mer spännande. Några elever säger att det blir både roligare och att de blir mer motiverade när de känner att de lär sig något, vilket knyter an till att elever också säger att lärare måste förklara så att de förstår men att det samtidigt inte får bli för lätt. Hur lärare bäst förklarar har många elever svårt att sätta ord på och elever tycker naturligtvis olika. Något som en del elever lyfter fram som exempel är när lärare knyter an till eller jämför med situationer, händelser och uppgifter som eleverna är väl bekanta med sedan tidigare. Avslutningsvis beskriver elever att lärares sätt att bemöta dem är viktigt. Det handlar exempelvis om att lärare har en positiv inställning. Andra elever beskriver det mer i termer av när lärare är glada och även skojar ibland, men det handlar också om att lärare behöver uppmuntra eleverna.

---

<sup>71</sup> Bedömningen har gjorts i förhållande till: 1 kap. 4 § skollagen; Lgr 11, 1 Skolans värdegrund och uppdrag, God miljö för utveckling och lärande; Lgr 11, 2 Övergripande mål och riktlinjer, 2.2 Kunskaper.

De medvetna strategier och motivationshöjande faktorer som lärare beskriver har flera likheter med de faktorer som eleverna anger. Några lärare säger att en viktig strategi är att själva vara positiva och visa engagemang för att det ska smitta av sig på eleverna. Många lärare uppger också att de tycker att det är viktigt att bekräfta eleverna. I detta ligger att lärare försöker motivera eleverna genom att ge positiv återkoppling och beröm i olika situationer. Någon lärare uppger att det också handlar om att skapa goda relationer till eleverna för att främja elevernas engagemang.

**När lärare inte främjar elevers engagemang i lika hög grad** är oftast inte överensstämmelsen mellan det som lärare och elever säger lika hög. Skäl som elever har angett till bristande engagemang har handlat om att de inte tycker att de uppgifter eller det område som de arbetar med i skolan är intressant. Ibland har det handlat om enskilda moment eller om att olika ämnen intresserar dem mindre, men det har också handlat om huruvida lärare gör ett moment intressant eller inte. Bland elever som tidvis inte har ägnat sig åt det som lektionen varit avsedd för har det också handlat om att lärare inte har förklarat så att de har förstått eller vetat vad de ska göra. På de här skolorna finns det lärare som inte lyfter fram några strategier som knyter an till deras eget agerande i mötet med eleverna. Ett par lärare har svårt för att ange några strategier överhuvudtaget, medan några lärare enbart anger strategier som handlar om hur de utformar undervisningens innehåll, uppgifter och aktiviteter.

## Lärares arbete med att utforma arbetsätt som främjar elevers engagemang

Den andra faktorn av betydelse för elevers *engagemang* och motivation handlar om hur lärare utformar olika arbetsätt.

**När lärare utformar arbetsätt som främjar elevers engagemang** omfattas arbetsätten ofta av variation och flexibilitet. Eleverna ger flera exempel som behandlar detta. Elever säger exempelvis att de vill att arbetsätten ska varieras därför att de upplever undervisningen som tråkig när det blir alltför enformigt. Elever tycker att det är viktigt att få arbeta på annorlunda men också på nya sätt ibland. Exempel på det är när de får arbeta på ett sätt som inte enbart kräver stillasittande arbete, även inom mer teoretiska ämnen, exempelvis genom att undersöka saker utomhus. Andra alternativa arbetsätt som elever beskriver som stimulerande är att få möjlighet att konstruera saker, snarare än att enbart läsa eller skriva om saker. Flera elever ger också exempel som handlar om att själva få vara kreativa genom att exempelvis få skapa en egen film och göra musikvideo. Många elever säger också att arbetet blir roligare när de får arbeta ihop med klasskamrater. Avslutningsvis uppger elever att de tycker att det är viktigt att lärare ger dem möjlighet att själva kunna välja olika arbets- och redovisningsätt.

Lärare ger exempel på medvetna strategier som relaterar till utformningen av arbetsätt, som åtminstone delvis överensstämmer med det som eleverna beskriver. Exempelvis uppger flera lärare att de strävar efter att variera undervisningen för att väcka men också bibehålla elevernas intresse. Någon lärare säger att det hela tiden handlar om att utveckla och arbeta med metoder som eleverna upplever som intressanta och stimulerande. Nära kopplat till detta är att flera lärare uppger att ett viktigt sätt att arbeta på för att få med sig eleverna är att både efterfråga och utgå från elevers önskemål i undervisningen.

På flera skolor uppger elever att det varken är vad lärarna gör eller sättet de får arbeta på som avgör om de blir motiverade och känner engagemang, utan det är helt beroende på ämnet. Det bekräftas även av att lärare säger att de inte upplever att de behöver ha några särskilda strategier för att få eleverna engagerade, eftersom eleverna redan är intresserade eller tycker om det ämne som de undervisar i.

### **När lärares arbete med att främja elevers engagemang behöver utvecklas ytterligare**

Uppger elever ofta att det beror på att undervisningen är för lätt eller för svår, att det är för enformigt eller därför att de inte förstår varför de ska göra olika uppgifter. Under observerade lektioner har dock eleverna i huvudsak ägnat sig åt det som lektionerna varit avsedda för. I de fall elever uppenbart har ägnat sig åt annat har det oftare rört sig om pojkar än om flickor. Under observationerna har det visat sig att en del elever är mindre beroende av i vilken utsträckning deras lärare arbetar för att främja deras engagemang. De eleverna tycks ta sig an sina arbetsuppgifter på ett relativt engagerat sätt oavsett lärarens arbete. För andra elever tycks det däremot ha större betydelse, däribland elever som har diagnostiserats med NPF. Under en del av våra observationer har det varit just de eleverna som inte har ägnat sig åt det som lektionen varit avsedd för, inte minst under elevaktiva moment. I en del fall har lärare inte visat att de uppmärksammat detta. Men även då de har uppmärksammat att elever inte ägnat sig åt skolarbetet har lärare tidvis haft svårt att motivera och ge tillräckligt stöd för att eleverna ska återgå till skolarbetet. Några lärare säger också att det finns vissa elever i klassen som de upplever att de har svårare att få motiverade. Flera lärare beskriver att de upplever att de i vissa lägen saknar rätt metoder och verktyg för att engagera de eleverna.

När lärare behöver utveckla arbetet med att främja elevers engagemang har det ofta visat sig ha en nära koppling till att arbetet med att skapa förutsättningar för delaktighet också behöver utvecklas i förhållande till andra delaktighetsaspekter. I en del fall har det visat sig råda dålig överensstämmelse mellan vad lärare säger att de gör och det som sedan sker i praktiken. Att stärka elevers engagemang genom att se till så att alla elever förstår sammanhanget är en fråga som relaterar till lärares arbete med att skapa *tillgänglighet*. Att låta elever få lära i interaktion med andra elever, det vill säga *samhandling*, är ofta också ett område som kan utvecklas, och det tycks inte ske på ett fungerande sätt i den utsträckning som många elever skulle önska. Medan det faktum att elever inte känner *engagemang* för skolarbetet, därför att det är för lätt eller svårt, är nära relaterat till lärares arbete med att utmana elever på rätt nivå och därmed främja elevers möjligheter till *erkännande*. På flera av de skolor där lärare anger att arbetet med att låta elever ha inflytande över det som sker i undervisningen är en strategi för att göra elever mer motiverade, har vi inte kunnat observera att det direkt sker i praktiken. Detta bekräftas också i intervju med eleverna. På flera skolor har vi också bedömt att kvaliteten behöver höjas i arbetet med att låta elever ha inflytande över det som sker i undervisningen, med koppling till delaktighetsaspekten *autonomi*. Detta avhandlas vidare i avsnittet som följer.

## Autonomi

När vi i dagligt tal pratar om elevers delaktighet i skolan handlar det ofta om sådant som rör elevers inflytande över det som sker. Det handlar om att elevers åsikter

ska tillmätas betydelse i förhållande till deras ålder och mognad.<sup>72</sup> Det handlar också om att elever ska ges inflytande över arbetssätt, arbetsformer och innehåll och ges möjligheter till ansvar och inflytande över sitt lärande och sin utveckling.<sup>73</sup> Det är också just detta som vi har granskat i relation till delaktighetsaspekten *autonomi*.<sup>74</sup> Dels handlar det om hur lärare utformar undervisningen så att alla elevers självbestämmande och inflytande uppmuntras och främjas. Dels handlar det om hur lärare arbetar för att alla elevers åsikter om undervisningen ska komma fram för att kunna ligga till grund för planeringen av undervisningen. Det handlar vidare om hur lärare möjliggör för eleverna att styra sitt eget handlande i samband med undervisningen. I detta ingår att ge elever information om olika valmöjligheter och diskutera konsekvenserna av olika val, men också att arbeta aktivt med att elever ska utveckla en förståelse för den egna läroprocessen.

Granskningen visar att flertalet lärare behöver utveckla arbetet med att kontinuerligt efterfråga och utgå från elevers åsikter och synpunkter när de planerar undervisningen. Ytterligare en viktig del, med koppling till elevers autonomi, är att många lärare behöver arbeta aktivt med att utveckla elevers förståelse för sitt lärande och sin utveckling. Det har visat sig att det finns lärare på i stort sett alla skolor som behöver utveckla sitt arbete i förhållande till denna delaktighetsaspekt, men på tolv skolor har Skolinspektionen bedömt att kvaliteten i arbetet behöver höjas särskilt. Det finns några goda exempel, och på de skolorna har detta arbete koppling till hur lärare arbetar med andra aspekter av delaktighet, som exempelvis *tillgänglighet*. Inte minst handlar det om att skapa en medveten struktur för både uppstart och avslutning på lektionerna, där det finns ett tydligt mål för lektionen som också följs upp genom att lärare på olika sätt involverar eleverna i samtal om hur det har gått och vad de har lärt sig. I granskningen har det framkommit att kvaliteten i arbetet med att stärka elevers möjligheter till *autonomi* i undervisningen särskilt behöver höjas i relation till följande faktorer:

- Lärares arbete med att ge elever inflytande över undervisningen.
- Lärares arbete med att ge elever förståelse för och inflytande över det egna lärandet.

## Lärares arbete med att ge elever inflytande över undervisningen

Den första faktorn av betydelse för att lärare ska främja elevers möjlighet till *autonomi* är att lärare ger elever inflytande över det som sker i undervisningen. Flera rektorer beskriver att det råder stora skillnader i lärares arbete med att ge elever möjlighet till detta inflytande. Även på de skolor där Skolinspektionen bedömt att förutsättningarna är goda finns det elever som säger att de inte får vara med och

<sup>72</sup> 1 kap. 10 § skollagen.

<sup>73</sup> Lgr 11, 2 Övergripande mål och riktlinjer, 2.3 Elevernas ansvar och inflytande.

<sup>74</sup> Begreppet autonomi är synonymt med begrepp som oberoende och självbestämmanderätt. I det här sammanhanget avses inte med autonomi att vara oberoende av andra människor, tvärtom kan andras stöd ibland vara en förutsättning för att kunna vara självständig och utöva sitt självbestämmande. Det är heller inte detsamma som att alltid få sin vilja igenom, utan i ett socialt sammanhang som skolan utgör är individer beroende av varandra och även av att följa de gemensamma regler som gäller. Se Szönyi och Söderqvist Dunkers (2015a s. 24), för ytterligare resonemang kring innebörden av autonomi i förhållande till forskning inom funktionshinderområdet.



påverka så mycket, särskilt inte i alla ämnen. Samtidigt säger både lärare och rektorer på samma skolor att de tycker att eleverna får vara med och påverka, men de är medvetna om att eleverna inte delar deras uppfattning eftersom det har framkommit i de elevenkäter som de gör på skolan. Någon rektor reflekterar över detta och säger att det delvis kan bero på att eleverna inte görs medvetna om på vilket sätt och när de verkligen haft inflytande. När vi har frågat eleverna har några elever sagt att de ibland blir tillfrågade om både vad de tycker i olika frågor och hur de vill ha det i olika situationer, men de tycker sig sedan sällan se något resultat av de synpunkter som de delger. Vidare säger någon rektor att elevers inflytande i undervisningen oftast begränsas till att handla om hur de ska genomföra eller redovisa en uppgift, men däremot har elever sällan något inflytande över själva innehållet. Detta har ofta också bekräftats i samband med våra observationer och i intervjuer med lärare och elever.

**Lärare som utformar undervisningen så att eleverna ges möjlighet att ha ett reellt inflytande** involverar eleverna i undervisningens alla olika delar och skeden. Det betyder att elevers åsikter efterfrågas redan i planeringsstadiet. Flertalet lärare säger naturligtvis att de i sin planering utgår från det centrala innehållet i kursplanerna. Skillnaden mellan lärare som arbetar för att elever ska få ett reellt inflytande i undervisningen och de lärare som inte gör det är hur de förhåller sig till denna utgångspunkt. Lärare som arbetar aktivt för att stärka elevers autonomi säger att de introducerar för eleverna vad det är som de ska lära sig med utgångspunkt i kursplanen och utformar sedan tillsammans med eleverna hur detta ska gå till. Ofta har arbetet visat sig ske i flera steg och på olika sätt, inledningsvis genom någon form av gemensam introduktion som syftar till att väcka intresse men också ge alla elever en gemensam förståelse för vad området handlar om. Vidare handlar det om att ta reda på hur den gemensamma utgångspunkten ser ut i form av de kunskaper som elever redan har. Arbetet som sedan följer omfattas både av delar där elever arbetar enskilt, i par eller mindre grupper men också alla gemensamt. Elever får exempelvis tid för att enskilt fundera på vad de tycker är viktigt och intressant för att sedan diskutera det med några klasskompisar och skapa gemensamma förslag, ibland i form av frågeställningar som de under arbetets gång vill söka svar på. På någon skola skapar de en gemensam tankekarta för att fånga in vilka områden som det går att fördjupa sig inom. Några lärare beskriver att de arbetar enligt modellen "vad vi vet, vad vi önskar och vad vi lärt oss", förkortat VÖL.<sup>75</sup>

Lärare som ger elever goda förutsättningar att utöva sin autonomi ger också exempel på hur de kontinuerligt utvärderar undervisningen. I det ingår att ställa frågor om hur elever tycker att det har fungerat med olika arbetssätt och arbetsformer. En del lärare frågar också efter elevers åsikter om hur de skulle kunna göra istället. Förutom utvärderingar använder lärare också "exit tickets", det vill säga ställer en fråga i slutet av lektionen som eleverna ska besvara skriftligt eller digitalt. Några lärare säger att de använder metoden för att få fram elevers åsikter om undervisningen. Vanligen syftar dock metoden till att lärare ska få svar på om de genom sin undervisning nått fram till eleverna, och det tycks också vara med det syftet som några lärare främst använder metoden. På de skolor där lärare arbetar med att ge elever inflytande över det som sker i undervisningen kan eleverna ofta också ge exempel på olika sätt som de får vara med och påverka i olika ämnen. Exempelvis berättar någon elev att i början av en del lektioner får de vara med och ge förslag på

---

<sup>75</sup> Se exempelvis Westlund (2012).

vad de ska göra och hur de ska utföra olika uppgifter. Eleverna kan sedan var och en bestämma i vilken ordning de vill göra de uppgifter som de kommit överens om. Någon elev berättar att eleverna också kan tipsa varandra om uppgifter som de kan utföra. Andra elever berättar att deras lärare har efterfrågat deras åsikter och eleverna har då efterfrågat mer problemlösningssuppgifter och att få arbeta enligt ett arbetsschema, vilket lärarna har sett till att de också har fått arbeta med.

**Lärare som utformar undervisningen så att elevers möjlighet till inflytande är begränsat** säger visserligen att elever kan komma med idéer som de försöker vara lyhörda för. Däremot kan de lärarna inte ge exempel på hur de arbetar på ett kontinuerligt och medvetet sätt för att aktivt involvera eleverna. Det betyder att det saknas en plan för att bedriva en undervisning som utgår ifrån och främjar elevinflytande, vilket är en påtaglig skillnad i jämförelse med de lärare som arbetar på ett mer proaktivt sätt. Många lärare säger att de tycker att det är svårt att arbeta med elevinflytande, men att de ger eleverna vissa valmöjligheter. Exempelvis får elever välja mellan olika redovisningsformer eller göra val inom ramen för en fastställd uppgift och eleverna får även gå vidare från en uppgift till en annan.

En del lärare anger olika skäl till att de inte låter elever få något större inflytande. Exempelvis säger lärare att eftersom de har kursplanens centrala innehåll att förhålla sig till kan elever inte få så mycket inflytande över det som de ska göra. Det finns också lärare som är av uppfattningen att de låter elever ha inflytande i den utsträckning som de menar är möjlig, exempelvis med hänsyn till elevers mognad och ålder. Andra lärare säger att de vill ha det styrt i sin undervisning och att de bedömer att eleverna också behöver det. Enligt en del lärare innebär det en trygghet för eleverna att ha tydliga ramar och att det är just det som eleverna i deras klass behöver. I det här sammanhanget hänvisar några lärare specifikt till att de har elever i behov av stöd, däribland elever som har diagnostiserats med NPF, som enligt lärarna behöver en tydlig struktur. Det finns också lärare som beskriver att deras elever föredrar att lärare bestämmer eftersom eleverna tycker att det är svårt att behöva ta beslut.

Några av lärarna säger samtidigt att baksidan av att de arbetar med så tydligt fokus på struktur är att eleverna inte tränas i att göra val, och det är också skälet till att eleverna inte vill ta för mycket egna beslut. Det bekräftas i en del fall också av elever som säger att de tycker att det är enklare när läraren bestämmer för annars riskerar det att bli rörigt eller leda till konflikter. Samtidigt är det många elever som tycker att deras lärare borde låta eleverna vara med och påverka mer. På ett par skolor där elevers möjlighet till autonomi är begränsad har eleverna gett uttryck för att det alltid är lärarna som bestämmer över det som sker i undervisningen, och att eleverna gör som de blir tillsagda.

## Lärares arbete med att ge elever förståelse för och inflytande över det egna lärandet

Den andra faktorn av betydelse för att lärare ska möjliggöra för elever att ha ett inflytande över det egna lärandet, och därmed främja elevers möjlighet till *autonomi*, handlar om att utveckla en förståelse hos eleverna, både för vad de har lärt sig och för hur de lär sig bäst. Det har visat sig vara få lärare som arbetar på ett kontinuerligt och strategiskt sätt med att ge eleverna stöd i att utveckla en förståelse för det egna lärandet. Till exempel genom att kontinuerligt låta eleverna reflektera över hur det har gått för dem under lektionerna, utifrån frågeställningar som handlar

om vad elever lärt sig, varför det har gått som det har gått, vad de skulle kunna gjort istället och hur de nu ska fortsätta framöver. På alla skolor anger lärare, och även flertalet elever, att frågor som handlar om hur det går för eleverna i skolan är sådant som de pratar om i samband med utvecklingssamtalen en gång per termin.

**När lärare i hög grad arbetar med att främja elevers autonomi** genom att låta elever kontinuerligt få reflektera över sitt lärande finns det också en nära koppling till hur de arbetar med andra aspekter av delaktighet. För att kunna arbeta med att utveckla elevers förståelse och medvetenhet om den egna lärprocessen krävs det till exempel att elever vet vad de förväntas lära sig. Det betyder att de lärare som bedriver ett medvetet och främjande arbete kring dessa frågor också arbetar medvetet med att främja *tillgängligheten* i undervisningen. Som framkommit tidigare i kapitlet under aspekten *tillgänglighet* har många lärare en tydlig uppstart på lektionen, där en majoritet av alla lärare introducerar vad som ska göras och hur. Däremot är det inte lika vanligt att lärare ser till så att eleverna också förstår varför. Det är heller inte så vanligt att lärare arbetar med ett tydligt avslut på lektionen. Detta arbete skiljer sig mellan lärare som kontinuerligt arbetar för att medvetandegöra eleverna om deras lärande och utveckling och lärare som inte gör det.

I den undervisning där vi har sett goda exempel har lärare både haft en tydlig uppstart på lektionen som även omfattat ett klagörande om vad lektionen syftar till och ett tydligt avslut på lektionen. Det betyder att lärare i god tid innan lektionen verkligen är slut har förberett eleverna på att det är dags att avsluta det arbete som pågår. Avslutningen på lektionen har sedan ägnats åt att diskutera hur det har gått och om de har nått syftet med lektionen. Vid något tillfälle när elever har arbetat i grupp har eleverna fått delge hur arbetet fungerat i varje grupp. Lärare har då inte nöjt sig med svar som handlar om att det har gått bra eller dåligt utan också velat ha svar på vad det är som fungerat bra eller mindre bra och även pratat med eleverna om varför de tror att de blev så. I vissa fall har läraren gett mer vägledning till elever för att komma vidare i sina reflektioner genom att ställa ytterligare frågor eller delge sina synpunkter på vad som hände, och sedan bett eleverna förklara eller delge sina tankar om det. Vid efterföljande lektion har sedan de lärdomar som tidigare gjorts fungerat som utgångspunkt för fortsättningen.

De här lärarna har även arbetat på andra sätt med att främja elevers förståelse för sin lärandeutveckling. Exempelvis genom metoden VÖL, som nämndes i avsnittet ovan. Metoden handlar inte enbart om att låta eleverna ha inflytande över vad de vill lära sig utan också synliggöra för eleverna vad de faktiskt har lärt sig genom att jämföra det som framkom under fasen "vad-vet-vi" med det som sedan framkommit under fasen "vad-vi-lärt-oss". I samband med ett lektionsbesök på en av skolorna fick eleverna arbeta på ett närliggande arbetssätt. Vid tillfället återknöt läraren till en frågeställning som eleverna svarat på som introduktion av ett arbetsområde, och eleverna fick ta del av svar som klasskamraterna skrivit. Eleverna fick fundera över om de kunde mer än vid introduktionen. Därefter fick eleverna diskutera samma fråga i grupper, utifrån den kunskap de hade efter att ha arbetat med ämnet en månad. Slutligen fick eleverna skriva ett enskilt svar på frågan.

Som beskrevs i avsnittet ovan är det flera lärare som uppger att de arbetar med olika former av utvärderingar. Exempelvis säger lärare att de låter eleverna besvara

skriftliga frågor som rör undervisningen. Några lärare använder också detta underlag som en del i arbetet med att synliggöra lärandet för eleverna och ger därmed också återkoppling till eleverna både skriftligt och muntligt. I många fall handlar det dock om att lärare söker svar på om eleverna lärt sig det som lärarna tänkt sig att de ska lära sig, och då är det inte något som de självklart pratar med eleverna om. Eftersom en del lärare låter eleverna genomföra utvärderingar eller snabbtester med ett par frågor anonymt är det heller inte praktiskt möjligt att använda det som ett underlag för att samtala med enskilda elever om deras lärande. Däremot skulle det vara möjligt att använda resultatet för att involvera eleverna på gruppnivå.

I arbetet med att låta alla elever få en utökad förståelse för och inflytande över det egna lärandet finns det en del i vår empiri som pekar på att delar av det arbetet delvis görs mer strategiskt och medvetet i förhållande till elever i behov av särskilt stöd, däribland elever som har diagnostiserats med NPF. Delvis relaterar det arbetet till en del anpassningar som är riktade till de eleverna. Lärare beskriver till exempel att vissa elever förbereds inför lektionerna genom att de tidigare än andra får reda på vad som ska hända under lektionerna både skriftligt och muntligt. Vidare uppger lärare på en del skolor att de oftare också har individuella samtal med de eleverna och deras vårdnadshavare om hur olika lösningar i undervisningen, liksom olika arbetssätt, fungerar för dem. Någon lärare säger att med de elever som har det lite kämpigt i skolan pratar de regelbundet om hur de tycker att det känns i de olika ämnena och vad de mer behöver för att det ska fungera för dem i undervisningen. De elever som det enligt läraren går bra för i skolan har de däremot inte samma individuella kontakt med. På en del skolor tycks därmed elever som är i behov av särskilt stöd, och även elever som har diagnostiserats med NPF, på ett mer regelbundet sätt få möjlighet att reflektera över och även ha visst inflytande över sin lärandesituation än vad som är fallet för andra elever.

## Utvecklingsområden

Skolinspektionens granskning visar att lärare som arbetar på ett målmedvetet sätt med att skapa delaktighet bedriver en undervisning som främjar alla aspekter av delaktighet. Men granskningen visar också att lärares arbete med att ge förutsättningar för delaktighet i undervisningen utförs med olika god kvalitet, relaterat till de olika delaktighetsaspekterna. På en majoritet av de granskade skolorna arbetar lärare aktivt med att främja *tillgängligheten* i undervisningen, vilket är av stor betydelse för elevers förutsättningar för delaktighet. Tillgänglighet i sig är dock inte tillräckligt för att skapa förutsättningar för delaktighet, och många lärare behöver i större utsträckning organisera undervisningen även utifrån de andra delaktighetsaspekterna. Särskilt i förhållande till elevers möjlighet till *autonomi*, men delvis också *samhandling* och *erkännande*. På 18 av de 23 skolorna har Skolinspektionen bedömt att kvaliteten i lärares arbete med att ge elever förutsättningar för delaktighet behöver höjas. På flertalet av dessa skolor handlar behovet om att utveckla delar av det arbete som redan pågår, men på sex av skolorna har Skolinspektionen bedömt att kvaliteten i arbetet med att främja delaktighet behövt höjas mer generellt.

### Innebörden av delaktighet behöver definieras

På en majoritet av de granskade skolorna pågår ett övergripande arbete som handlar om att skapa en samsyn och ett gemensamt förhållningssätt. Det arbetet utgår från en vision om att elever både ska vilja och ges förutsättningar att delta i undervisningen. På många skolor pratar personalen i termer av inkludering och tillgänglighet. Detta är viktiga utgångspunkter för att kunna skapa goda förutsättningar för delaktighet, men samtidigt har det framkommit i granskningen att det på flera skolor saknas en gemensam förståelse och delad definition av vad som läggs i begreppet delaktighet. Detta yttrar sig till exempel genom att olika lärare på samma skola har olika uppfattningar och praxis kring vilka elever som kan delta i olika delar av undervisningen, samtidigt som de säger att de ansluter sig till skolans övergripande vision. Det visar sig också genom att någon eller några av delaktighetsaspekterna, såsom exempelvis *samhandling* och *erkännande*, inte ingår i lärares förståelse av vad delaktighet innebär.

Skolinspektionens bedömning är att lärare, för att kunna skapa goda förutsättningar för delaktighet i undervisningen, behöver arbeta utifrån ett gemensamt fokus på delaktighet där rektor och all undervisande personal delar en klart definierad innebörd av vad delaktighet betyder och innebär.

### Förståelsen för hur förhållningssätt och metoder påverkar förutsättningar för delaktighet behöver utvecklas

Lärarna på flertalet av de granskade skolorna arbetar med tydliga lektionsstrukturer. När ett sådant sätt att skapa *tillgänglighet* görs i syfte att elever ska kunna vara aktiva i gemenskap med andra, känna *engagemang* och få inflytande över det egna lärandet främjar det tydligt förutsättningarna för delaktighet. Men när den tydliga lektionsstrukturen främst genomförs av andra anledningar, som att läraren oreflekterat följer en skolgemensam policy eller för att skapa ordning och studiero,

visar granskningen att elevers förutsättningar för delaktighet delvis inskränks exempelvis i fråga om elevers möjligheter till *samhandling*, *engagemang* och *autonomi*. Lärare behöver därför vara uppmärksamma på vilka konsekvenser som ett starkt fokus på en aspekt får för elevers förutsättningar för delaktighet i övrigt. Det betyder att konkreta metoder bara utgör en del i arbetet med att skapa förutsättningar för delaktighet, därtill behövs en förståelse för metoderna som används. Den kunskapen är viktig att ha i åtanke också i förhållande till elever som har diagnostiserats med NPF. Detta eftersom många lärare efterfrågar metoder och verktyg för att bättre kunna utforma undervisningen och ge ett stöd som är anpassat efter de elevernas behov.

Skolinspektionens bedömning är att för att kunna skapa goda förutsättningar för alla elevers delaktighet i undervisningen behöver lärare ges möjlighet att utveckla en större förståelse för hur det egna förhållningssättet och de metoder som de använder påverkar deras arbete med att främja delaktighet.

## Lärares medvetenhet om hur anpassningar får olika konsekvenser för olika elever behöver öka

En majoritet av lärarna som ingår i granskningen genomför olika anpassningar i undervisningen på både grupp- och individnivå, och då särskilt för att främja *tillgängligheten*. När sådana anpassningar inte görs ger undervisningen inte goda förutsättningar för delaktighet, vilket får större konsekvenser för vissa elever, däribland elever som har diagnostiserats med NPF. Samtidigt har det framkommit att lärare på en del skolor har mer kontinuerliga samtal med elever som har diagnostiserats med NPF, om hur undervisningen fungerar för dem. Det kan delvis innebära bättre möjligheter till visst inflytande över den egna lärandesituationen för de eleverna, det vill säga att utöva sin *autonomi*, i jämförelse med andra elever i klassen. Granskningen visar också att anpassningar som görs på gruppnivå men med särskild hänsyn till enskilda elevers behov av en strukturerad och tillgänglig lärmiljö är mycket betydelsefulla, men kan också omfattas av svårigheter. Särskilt om elever upplever att de anpassningar som lärare gör utifrån andra elevers behov får negativa konsekvenser för dem. Det här är en särskilt viktig fråga relaterad till elevers möjlighet att bli accepterade och respekterade, det vill säga till att få *erkännande* av andra.

Skolinspektionens bedömning är att lärare i samverkan med kollegor och personal i elevhälsan behöver få möjlighet att utveckla en ökad medvetenhet om hur anpassningar och valda prioriteringar får olika konsekvenser för olika elever.

I den avslutande diskussionen som följer nedan diskuteras ovanstående tre punkter mer utförligt i relation till forskning och tidigare granskningar.

## Avslutande diskussion

I ett demokratiskt och jämlikt samhälle är alla människors delaktighet viktigt, både i meningen att skapa ett välmående samhälle där alla människor ges möjlighet att verka och därigenom förebygga utanförskap samt att främja hälsa ur ett individperspektiv.<sup>76</sup> Delaktighet är också centralt för alla barns och elevers lärande och utveckling i skolan, och de förutsättningar som lärare ger i undervisningssituationen är avgörande för om elever ska kunna vara delaktiga.<sup>77</sup> Därför är det kvaliteten i lärares arbete med att ge goda förutsättningar för delaktighet som har stått i fokus i den här granskningen.

Skolinspektionens avsikt har varit att identifiera och lyfta fram både viktiga framgångsfaktorer och vad det är som kan förbättras för att lärare i sitt arbete ska ge alla elever förutsättningar för delaktighet i undervisningssituationen. Skolinspektionen har sedan tidigare visat på att skolor har svårigheter med att anpassa undervisningen till elevers olika förutsättningar och behov.<sup>78</sup> Utifrån den kunskapen har Skolinspektionen utgått ifrån att det finns en risk för att lärare har svårt för att anpassa lärmiljön på ett sådant sätt att det ger alla elever förutsättningar för delaktighet i undervisningen. För elever som har en funktionsnedsättning kan lärarens sätt att utforma och anpassa undervisningen vara av särskild betydelse för deras möjlighet att vara delaktiga. För elever som har diagnostiserats med NPF utgör skolan ofta en stor utmaning, som en följd av att lärmiljön inte är tillräckligt anpassad.<sup>79</sup> Det riskerar att innebära särskilda svårigheter avseende förutsättningar för delaktighet. Därför har det också ingått en bedömning av i vilken utsträckning det föreligger särskilda förhållanden för hur lärare skapar förutsättningar för de eleverna att vara delaktiga, och att redogöra för dessa i den här övergripande rapporten.

Granskningens urval, avgränsningar och studiedesign gör att resultaten inte är generaliserbara, vare sig i relation till undervisningen i årskurs 5 i allmänhet eller i relation till undervisningen för äldre elever. Granskningen har genomförts i 23 klasser i årskurs 5, vilket är ett för litet antal för att vara statistiskt tillförlitligt som grund för en generalisering. Vidare skiljer sig den organisatoriska utformningen i årskurs 5 avsevärt i jämförelse med de högre årskurserna. För vissa elever, däribland elever som har diagnostiserats med NPF, är detta faktorer som kan ha stor betydelse för deras möjligheter att vara delaktiga i undervisningen.

Som beskrivits ovan har granskningens frågeställning i huvudsak handlat om lärares arbete med att skapa förutsättningar för delaktighet för alla elever i undervisningen. I urvalet av klasser där Skolinspektionen observerat undervisningen ingår dock minst en elev som har diagnostiserats med NPF, som får sin huvudsakliga undervisning tillsammans med klassen i övrigt. På många skolor förekommer andra typer av undervisningslösningar anpassade efter elevers specifika behov, exempelvis får vissa elever sin undervisning i en särskild undervisningsgrupp. Den typen av särskilt stöd kan vara en förutsättning för att elever ska lyckas i skolan, men det omfattas inte i den här granskningen.<sup>80</sup>

<sup>76</sup> Proposition 2007/08:110, Proposition 2016/17:188.

<sup>77</sup> Skolverket (2015).

<sup>78</sup> Skolinspektionen (2017a), Skolinspektionen (2017b).

<sup>79</sup> Riksförbundet Attention (2016).

<sup>80</sup> I Skolinspektionens granskningar Skolinspektionen (2012a) och (2014a) granskades skolsituationen i sin helhet för två grupper av elever med diagnos inom NPF.

## En uttalad vision - men innebörden av delaktighet behöver definieras

I granskningen har det framkommit att det på flertalet skolor pågår ett övergripande arbete som handlar om att skapa en samsyn och ett gemensamt förhållningssätt bland all personal på skolan. Rektorer beskriver ofta det övergripande visionära arbetet på skolan i termer av inkludering och tillgänglighet, med syfte att anpassa undervisningen så att alla elever så långt som möjligt ska kunna undervisas tillsammans. Det indikerar att det på många skolor pågår ett arbete som är tänkt att ta avstamp i ett gemensamt förhållningssätt, med syfte att anpassa lärmiljöer efter elevers olika behov i enlighet med lagstiftningens intentioner.<sup>81</sup> Den här granskningen handlar inte om inkludering, men det blir ändå viktigt att förhålla sig till att skolor säger sig ha en uttalad inkluderingsvision. Särskilt som Skolinspektionen ansluter sig till en förståelse som innebär att det inte går att hävda att en miljö är inkluderande om inte elever ges förutsättningar att vara delaktiga och en del av en gemenskap.<sup>82</sup> Det överensstämmer också med hur många rektorer beskriver målet med deras övergripande arbete.

Att skolors visionära arbete handlar om inkludering har ofta en koppling till att det är ett uttalat mål från huvudmannens sida. Vad det innebär i mer konkreta termer har enligt en del lärare i granskningen visat sig vara oklart. Inkludering är ett etablerat begrepp, men definieras på olika sätt, och ofta med kvalitativa skillnader. En placeringsorienterad definition handlar exempelvis främst om att elever är placerade tillsammans i klassrummet. Andra definitioner, som en individorienterad definition, innefattar också elevers upplevelser av situationen, och i en gemenskapsorienterad definition är samarbete och gemenskap liksom en känsla av att vara socialt och pedagogiskt delaktig också viktiga förutsättningar för att en miljö ska kunna förstås som inkluderande.<sup>83</sup> Därmed krävs att det sker en anpassning efter elevers olikheter och ofta beskrivs också att elevers olikheter ska ses som en tillgång i en inkluderande lärmiljö.<sup>84</sup>

Den vision som både rektorer, personal inom elevhälsan och lärare ger uttryck för är inte på något sätt ny utan har sin grund i de idéer och värden som i många år har genomsyrat utbildningspolitiken.<sup>85</sup> Att skapa en samsyn kring de här frågorna är ett arbete som har påbörjats, men resultaten i granskningen visar att det som beskrivs som en gemensam vision stundtals uppfattas på olika sätt bland lärare. Flera rektorer har en bild av att det skolövergripande arbete som de driver har lett till att lärares förhållningssätt delvis har förändrats till att bli mer positivt. Vi vet också från forskning att många lärare har en positiv inställning till inkludering samtidigt som de ser stora utmaningar i att kunna utforma inkluderande lärmiljöer.<sup>86</sup>

Skolors fokus på inkludering har emellertid inte enbart förespråkare. I det offentliga samtalet har också flera kritiska röster höjts om att skolors arbete och strävan

---

<sup>81</sup> 1 kap. 4 § och 3 kap. 3 § skollagen; Lgr 11, 1. Skolans värdegrund och uppdrag, En likvärdig utbildning, 2. Övergripande mål och riktlinjer, 2.2. Kunskaper; Prop. 2009/10:165, s. 221 f. och s. 367.

<sup>82</sup> Se Ifous (2015), Kotte (2017); Sveriges kommuner och landsting (2017).

<sup>83</sup> Nilholm och Göransson (2013).

<sup>84</sup> Nilholm och Göransson (2013).

<sup>85</sup> Gadler (2011) och Östlund (2016).

<sup>86</sup> Kotte (2017).



mot inkludering sker på elevers bekostnad. Inkludering beskrivs få en motsatt effekt genom att elever känner sig exkluderade när de tvingas befinna sig i miljöer som är tänkta att vara inkluderande, men som är dåligt anpassade. Ofta har det varit en problematik som lyfts i förhållande till vissa elevgrupper, särskilt ofta har det gällt elever som har diagnostiserats med NPF.<sup>87</sup> Det är viktigt att framhålla att den lärmiljö som det hänvisas till i den allmänna debatten sällan kan göra anspråk på att vara en inkluderande lärmiljö annat än utifrån en placeringsorienterad definition, vilket betyder att elever rent fysiskt befinner sig i ett sammanhang tillsammans med andra, men upplever sig inte vara en del av detta sammanhang. Därmed föreligger heller inte tillräckliga förutsättningar för delaktighet i sådana situationer. Skolinspektionen har i en tidigare granskning uppmärksammat att lärare oftare behöver rikta blicken mot lärmiljön. Detta för att se över vilka behov av anpassningar elever har, i förhållande till hur elever upplever de omständigheter som råder i den undervisningsgrupp som de befinner sig i.<sup>88</sup>

För att skapa goda förutsättningar för delaktighet behöver skolor och lärare utgå ifrån och planera för de elever som tillhör gruppen, vilket också kräver olika lösningar liksom olika former av anpassningar för olika elever. I detta arbete kan olika typer av flexibla gruppkonstellationer vara ett framgångsrikt sätt att organisera undervisningen. Samtidigt vill Skolinspektionen betona vikten av att läraren fortfarande tar ansvar för att utforma och anpassa undervisningen efter alla elever i klassen, oavsett var dessa befinner sig. Det är också viktigt att mer eller mindre fasta grupperingar som skapas inte permanentas, vilket också har uppmärksamats som en risk bland några rektorer. När flexibla lösningar övergår till att bli mer permanenta kan det få till följd att elever går miste om och på sikt får svårare för att vara en del av ett större sammanhang tillsammans med övriga elever i klassen. Därigenom riskerar de också att gå miste om att utveckla viktig kunskap.<sup>89</sup>

Synen på vilka elever som ska vara i klassrummet och i vilka sammanhang en del elever kan delta i den ordinarie undervisningen varierar också mellan lärare, inte sällan utifrån hur de förstår och förhåller sig till olika aspekter av delaktighet. Samtidigt är det bara på ett fåtal av skolorna som de har diskuterat innebörden av delaktighet. Det har därför saknats en förståelse för vad som avses med delaktighet, alternativt har förståelsen varit alltför snäv, och därmed har heller inte förutsättningar för elever att vara fullt delaktiga kunnat skapas. Liksom SPSM ser Skolinspektionen ett behov av att skolor utvecklar en gemensam förståelse kring begreppet delaktighet.<sup>90</sup> Om personal på skolor inte har ställt sig frågor om på vilket sätt elever kan vara delaktiga och diskuterat när elever verkligen är delaktiga blir det svårt, för att inte säga omöjligt, för lärare att veta vad de behöver göra och hur de ska utforma verksamma strategier för att främja alla elevers delaktighet.

Med utgångspunkt i granskningens resultat konstaterar Skolinspektionen att skolor kan vara behjälpta av att utgå ifrån SPSM:s modell för delaktighet i sitt arbete för att skapa goda förutsättningar för delaktighet. Inom denna modell har definitionen av delaktighet brutits ner till sex identifierbara aspekter, och i relation till dessa kan elevers möjlighet till delaktighet undersökas och utvecklas. I sammanhanget bör

<sup>87</sup> Se exempelvis Lärarnas tidning, nr 2, 9 februari 2018, s. 12; Helsingborgs dagblad den 25 februari 2018, s. 10–13.

<sup>88</sup> Skolinspektionen (2016b).

<sup>89</sup> Skolinspektionen (2012a) pekar på en liknande riskbild.

<sup>90</sup> Szönyi och Söderqvist Dunkers (2015a).

framhållas att även om elevers delaktighet är ett villkor för att vi ska kunna hävda att en lärmiljö är inkluderande, går det inte att hävda det motsatta, det vill säga att delaktighet endast kan förekomma i miljöer som är inkluderande. Detta eftersom delaktighet är förknippat med det sammanhang och den aktivitet som föreligger.<sup>91</sup> Som vi har beskrivit tidigare på flera ställen i den här rapporten är delaktighet viktigt både ur ett samhällsperspektiv men också för att främja enskilda elevers hälsa, möjlighet till gemenskap och att utvecklas både socialt men också kunskapsmässigt så långt som möjligt. Genom att anpassa lärmiljön kan fler elever vara delaktiga i ett gemensamt sammanhang. Samtidigt kommer det alltid att behövas anpassningar och mer individuella lösningar för vissa elever. Med stöd av delaktighetsmodellen kan även lärares arbete med att skapa förutsättningar för delaktighet för elever i alternativa undervisningslösningar studeras och utvecklas.

## Struktur och tillgänglighet - men förståelsen för metoder och förhållningssätt behöver utvecklas

Gemensamt för en majoritet av skolorna som Skolinspektionen har granskat är att de har initierat ett arbete som handlar om att utarbeta en tydlig lektionsstruktur. I det arbetet hänvisar många rektorer och lärare till behovet av att skapa *tillgänglighet* i undervisningen, vilket är en viktig början eftersom tillgänglighet har en avgörande betydelse för om elever ska kunna vara delaktiga.<sup>92</sup> SPSM har också visat på hur tillgänglighet skapar goda förutsättningar för elevers delaktighet i relation till övriga delaktighetsaspekter, exempelvis genom att elever upplever *engagemang* och kan delta i handlingar tillsammans med andra elever, men också för elevers möjlighet att nå ett *erkännande* bland övriga elever i gruppen.<sup>93</sup>

Resultatet av lärares konkreta arbete är beroende av på vilket sätt arbetet med att skapa *tillgänglighet* utförs, liksom vad det syftar att leda till. För att lärares arbete med att skapa en ökad *tillgänglighet* ska främja elevers möjligheter till full delaktighet krävs det att lärare har en förståelse för de metoder som de använder, liksom en förståelse för hur det egna förhållningssättet spelar in i arbetet med att skapa goda förutsättningar för delaktighet. De lärare som skapar goda förutsättningar för delaktighet för alla elever bedriver en undervisning där arbetet med att skapa *tillgänglighet* gör det möjligt för eleverna att vara aktiva aktörer i gemenskap med andra. Men tillgängligheten ses också som ett medel för att elever ska känna *engagemang* och kunna involveras i och få ett inflytande över sitt eget lärande. Det är lärare som har innebörden av delaktighet klart för sig och alla elevers delaktighet i undervisningen som mål med sitt arbete.

En vanligt förekommande strategi för att skapa *tillgänglighet* är att arbeta med tydlig lektionsstruktur, framför allt genom tydliga inledningar av lektionen. Men en tydlig lektionsstruktur räcker inte i sig för att skapa förutsättningar för delaktighet. En förklaring kan vara att syftet med den tydliga strukturen stundtals är ett annat än att skapa delaktighet, till exempel att skapa ordning och studiero på lektionerna.

<sup>91</sup> Szönyi och Söderqvist Dunkers (2015a).

<sup>92</sup> Skolverket (2016); Szönyi och Söderqvist Dunkers (2015a).

<sup>93</sup> Szönyi och Söderqvist Dunkers (2015b).

Studiero är självklart en viktig förutsättning för en god undervisning och för elevers möjligheter till lärande, men ger inte automatiskt elever ökade möjligheter till delaktighet. Särskilt inte om elevernas möjligheter till *samhandling, engagemang* och *autonomi* delvis inskränks, vilket visat sig vara fallet när hög grad av struktur främst syftar till att skapa lugn och ro.<sup>94</sup> En tydlig lektionsstruktur kan vara ett första steg i att skapa en undervisning som gör det möjligt för elever att delta i klassrummet, men lärare behöver vara medvetna om vilka konsekvenser som utformningen av undervisningen samtidigt medför för andra aspekter av delaktighet. I annat fall riskerar detta arbete att stanna vid att elever får en lugn studiemiljö utan att uppleva sig som delaktiga.

Det förekommer också att lärare uppger att de arbetar med att skapa en tydlig lektionsstruktur därför att det är något som rektor bestämt att alla ska göra. Dessa lärare genomför samma moment som sina kollegor, men inte med samma kvalitet. En anledning kan vara att de lärarna inte tycks ha en plan eller djupare förståelse för på vilket sätt denna metod kan ligga till grund för att öka elevers förutsättningar att vara delaktiga i undervisningssituationen. På så sätt spelar lärares förståelse för hur deras agerande påverkar elevers möjligheter till delaktighet en avgörande roll för de resultat som uppnås. En ökad medvetenhet och förståelse för hur olika aspekter av delaktighet hänger ihop samt skapar möjligheter respektive barriärer för delaktighet i undervisningen kan därför behövas. Eftersom det råder en stor variation mellan lärare inom samma skola i arbetet med att skapa förutsättningar för delaktighet i undervisningen bör rektorer följa upp lärares arbete, men också använda sig av de goda exempel som finns på skolan. På flera skolor har det specifikt handlat om lärare i praktisk-estetiska ämnen, även om det också finns flera goda exempel bland lärare i olika teoretiska ämnen.<sup>95</sup>

När det gäller lärares arbete med att skapa förutsättningar för delaktighet i undervisningen för elever som har diagnostiserats med NPF berättar lärare i granskningen att de upplever att de saknar konkreta metoder i relation till den elevgruppen. Ofta handlar det om att lärare upplever utmaningar och svårigheter med att utforma undervisningen och ge stöd på ett anpassat sätt som främjar elevers intresse och *engagemang*. En förutsättning för elevers delaktighet och i förlängningen också deras möjligheter till utveckling och lärande är att de själva känner ett *engagemang*.<sup>96</sup> Därför är lärares upplevelser avseende dessa svårigheter en viktig signal som behöver tas på allvar. Det är också en signal som har framkommit i flera andra sammanhang, både i en tidigare granskning av Skolinspektionen, i olika studier och i den mediala debatten.<sup>97</sup>

Som granskningen har visat är det samtidigt viktigt att framhålla att konkreta metoder bara utgör en del i arbetet med att skapa förutsättningar för alla elever att vara delaktiga i undervisningssituationen. För att det verkligen ska bli verksamt krävs det också att det finns en underliggande förståelse för de metoder som används och vad de syftar till att uppnå, liksom en förståelse för hur det egna förhållningssättet

---

<sup>94</sup> Jämför med liknande slutsatser i Skolinspektionen (2014a).

<sup>95</sup> Den bilden har även bekräftats av referenspersoner inom SPSM och Skolverket som exempelvis mött lärare inom Skolverkets kompetensutvecklingsinsats "Specialpedagogik för lärande" <https://larportalen.skolverket.se/#/moduler/4-specialpedagogik/alla/alla>

<sup>96</sup> Andersson (2017), Skolinspektionen (2010).

<sup>97</sup> Skolinspektionen (2014a), Barnombudsmannen (2016), Skolverket (2016), Lärarnas tidning, nr 2, 9 februari 2018, s. 12

och bemötandet spelar en avgörande roll. Annars kommer inte de konkreta metoderna att få avsedd effekt. Precis som intresseorganisationer ofta påpekar är det också viktigt att komma ihåg att bland elever som har diagnostiserats med NPF är heterogeniteten större än homogeniteten, vilket också påpekats av Skolinspektionen sedan tidigare.<sup>98</sup> Det betyder att det är angeläget att lärare inte vilseleds att tro att lösningen främst ligger i att de får tillgång till konkreta metoder som förväntas fungera oberoende av kontext eller elevgrupp. Det betydelsefulla arbetet som redan görs på många skolor i frågan om kontextuella och individuella anpassningar behöver fortgå, men i flera fall också utvecklas.

## Anpassningar görs - men medvetenheten om vilka konsekvenser anpassningarna får för olika elever behöver öka

Lärare gör olika anpassningar i undervisningen, särskilt för att främja *tillgängligheten*. Det är också en förutsättning för att kunna bedriva en god undervisning som ger alla elever möjligheter att vara delaktiga i undervisningssituationen. Dels görs anpassningar på gruppnivå utifrån de elever som ingår i klassen, dels på individnivå.<sup>99</sup> Flera av de anpassningar som lärare genomför på gruppnivå tar sin utgångspunkt i vissa elevers mer uttalade behov av en strukturerad och tillgänglig lärmiljö. Anpassningar i form av en strukturerad undervisning antas ofta vara bra för alla elever och det är också så många lärare resonerar, det vill säga det som är bra för några är bra för alla. Det är ett resonemang som håller i flera avseenden, men det finns anledning för lärare att bli mer medvetna om hur anpassningar och prioriteringar också får olika konsekvenser för olika elever. För även om ambitionen är att de anpassningar som görs ska ta hänsyn både till gruppen och till enskilda elevers möjlighet till delaktighet i undervisningen är svårigheterna med detta ett välkänt dilemma.<sup>100</sup>

Det har i granskningen framkommit flera exempel på anpassningar på gruppnivå som innefattar både för- och nackdelar. Ett första exempel är genomgångar som omfattas av flera olika konkreta exempel. För de allra flesta elever är det en fördel att lärare går igenom samma sak och förklarar med stöd av flera olika exempel. För några elever innebär det dock att de tappar intresset därför att de har förstått för länge sedan. Att anpassningar inte prioriteras eller genomförs i samma utsträckning för elever som presterar på en hög nivå i skolan är lärare ofta väl medvetna om, men lärarna behöver bli mer medvetna om vilka konsekvenser det får för de elevernas förutsättningar för delaktighet. Särskilt som det får negativa konsekvenser för de elevernas *engagemang* och i förlängningen också riskerar att påverka deras möjligheter att utvecklas så långt som möjligt.<sup>101</sup> Ytterligare exempel är när lärare gör anpassningar för att undervisningen ska vara förutsägbar och strukturerad, som medför att elevers möjlighet att utöva

<sup>98</sup> Riksförbundet Attention (2016), Skolinspektionen (2014a).

<sup>99</sup> Huruvida de anpassningar som görs på individnivå utgår ifrån en kartläggning av elevers behov har inte varit föremål för utredning i den här granskningen. I en tidigare granskning har Skolinspektionen dock konstaterat att det är ett område som ofta behöver utvecklas. Se Skolinspektionen (2016b).

<sup>100</sup> Kotte (2017). S. 40 med referens till Haug (1998, s. 35).

<sup>101</sup> Andersson (2017).

sin *autonomi* samtidigt begränsas därför att lärare istället prioriterar att ge elever tydliga ramar. Därmed inskränks elevernas rätt att vara delaktiga genom att delge sina åsikter och att ha inflytande över det som sker i undervisningen.<sup>102</sup> En del lärare anpassar också undervisningen på ett sätt som innebär att elever sällan får möjlighet att *samhandla*, därför att det finns elever i klassen som har svårt för att arbeta i grupp. Den typen av anpassning är ofta en följd av att lärare har erfarenhet av att det har uppstått oro i klassen eller konflikter mellan elever. När lärare då istället utformar undervisningen så att elever i högre grad arbetar enskilt eller genom att de har mer lärarytt undervisning får det dock konsekvenser för alla elevers möjlighet att utveckla sin förmåga att samarbeta och att utvecklas i interaktion med andra.

I de fall lärare inte gör tillräckliga anpassningar på gruppnivå utan enbart på individnivå får det samtidigt långtgående konsekvenser för enskilda elevers förutsättningar för delaktighet. Konsekvenserna blir i en del fall än större för vissa elever. Vi har sett att det särskilt kan gälla för elever som har diagnostiserats med NPF. Om inte undervisningen är strukturerad och tillgänglig på en övergripande nivå riskerar det att leda till att de eleverna inte kan vara delaktiga alls i den gemensamma undervisningen. Ett annat exempel är när lärare utformar undervisningen så att det förekommer *samhandling* men att det inte omfattar alla elever, alternativt att aktiviteten inte är anpassad till alla elever. Detta är något som riskerar att få stora konsekvenser för enskilda elevers möjligheter att bli erkända av andra elever.<sup>103</sup>

På alla skolor gör lärare specifika anpassningar som är riktade till elever som har diagnostiserats med NPF, men också för andra elever i klassen som bedömts ha behov av särskilt stöd, ofta med stöd av personal i elevhälsan. För flertalet elever, som inte har bedömts ha några specifika behov, görs dock inte individuella anpassningar eftersom den undervisning som ges antas ge tillräckliga förutsättningar för de flesta att vara delaktiga i. Det betyder att ofta utgår varken de anpassningar som gjorts på gruppnivå eller på individnivå från elever som inte har specifika behov eller uttalade svårigheter i skolan. För att kunna säga att det som är bra för några elever är bra för alla behöver lärare i högre grad uppmärksamma vad som krävs därtill för de elever i klassen som inte ges *erkännande* genom att de blir tillräckligt utmanade av den undervisning som ges, exempelvis i fråga om ökad variation och extra utmaningar.<sup>104</sup> Visserligen gör lärare viktiga prioriteringar i fråga om anpassningar som exempelvis handlar om att i första hand rikta sitt stöd mot elever med ett uttalat stödbehov, för att till exempel försäkra sig om att de eleverna kommer igång med sitt arbete.<sup>105</sup> Vilka konsekvenser det får för elevers möjligheter till full delaktighet behöver lärare samtidigt bli mer medvetna om och lyfta till diskussion. Den typen av prioriteringar har visat sig få till följd att en del elever upplever sig som bortprioriterade, samtidigt som de elever som alltid får stöd direkt tidvis upplever att förväntningarna på dem är för lågt ställda. Även om flertalet elever ger uttryck för en förståelse för att elever har olika behov, är det viktigt att eleverna inte upplever att de anpassningar som lärare gör utifrån vissa elevers behov får nega-

<sup>102</sup> 1 kap. 10 § skollagen; Lgr 11, 2 Övergripande mål och riktlinjer, 2.3 Elevernas ansvar och inflytande.

<sup>103</sup> Jämför Specialpedagogiska skolmyndigheten (2016a).

<sup>104</sup> Jämför Skolinspektionen (2014b).

<sup>105</sup> Det är viktigt att påpeka att elever som bedömts vara i behov av särskilt stöd, däribland elever som har diagnostiserats med NPF, kan behöva både anpassningar som ökar tillgängligheten och mer utmanande uppgifter. Se exempelvis Specialpedagogiska skolmyndigheten (2016a).

tiva konsekvenser för dem. Inte minst är det viktigt i relation till elever som är i behov av särskilt stöd, och specifikt elever som har diagnostiserats med NPF. Det har också en nära koppling till lärares ansvar att förebygga jämställdhetsproblem, vilket i granskningen har visat sig på ett par skolor genom att pojkar i högre grad har fått ta det gemensamma talutrymmet i anspråk. Ur ett delaktighetsperspektiv är detta av särskild betydelse för elevers möjlighet till *erkännande* i klassen, där var och en accepteras och respekteras oavsett individuella förmågor eller kön.

Bland de viktiga anpassningar som redan görs ingår på en del skolor en tät kommunikation med vissa elever, däribland elever som har diagnostiserats med NPF och i flera fall också deras vårdnadshavare, om hur eleverna upplever undervisningssituationen, i fråga om vad som fungerar och vad som behöver bli annorlunda.<sup>106</sup> Behovet av anpassning i form av tät kommunikation med elever och vårdnadshavare är något som Skolinspektionen i tidigare granskningar har betonat.<sup>107</sup> Elever som inte har något uttalat stödbehov blir däremot inte tillfrågade i samma utsträckning om hur de upplever att undervisningssituationen fungerar för dem. Att samtala med eleverna om hur undervisningssituationen fungerar, vad de lär sig liksom hur de lär sig bäst, är en viktig del i arbetet med att främja elevers delaktighet i förhållande till delaktighetsaspekten *autonomi*. Detta är ett arbete som behöver fortgå och i flera fall också utvecklas och då även för att omfatta alla elever i klassen.

Avslutningsvis visar granskningen på att lärare ofta ser större utmaningar i att skapa förutsättningar för delaktighet för vissa elever, däribland elever som har diagnostiserats med NPF, men gör samtidigt flera anpassningar i undervisningen som utgår ifrån de elevernas specifika behov. När undervisningen inte ger goda förutsättningar för delaktighet har vi sett att det ofta får större konsekvenser för elever som har diagnostiserats med NPF. Samtidigt visar granskningen att det på en del skolor sker ett arbete utifrån kontinuerliga samtal med elever som har diagnostiserats med NPF, som delvis kan ge de eleverna bättre förutsättningar för delaktighet i form av inflytande över sin lärandesituation i jämförelse med andra elever i klassen.

---

<sup>106</sup> Angående behovet av samverkan med vårdnadshavare, se exempelvis Riksförbundet Attention (2016).

<sup>107</sup> Skolinspektionen (2012a), Skolinspektionen (2014a).

# Referenser

- Andersson, H. (2017). *Möten där vi blir sedda – En studie om elevers engagemang i skolan*. Doktorsavhandling, Malmö högskola.
- Barnombudsmannen (2016). *Respekt – Barn med funktionsnedsättning om samhällets stöd*. Årsrapport.
- Diskrimineringsombudsmannen. <http://www.do.se/om-diskriminering/vad-ar-diskriminering/> Hämtad: 4 april 2018.
- Eriksson, I. & Wolff, L. (2016). *Neuropsykiatriska funktionsnedsättningar – perception, kognition, samspel och känslor*. Stockholm: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Gadler, U. (2011). *En skola för alla - gäller det alla? – Statliga styrdokumentets betydelse i skolans verksamhet*. Doktorsavhandling, Linneuniversitetet.
- Habilitering & Hälsa. <http://habilitering.se/om-autismspektrumdiagnos/flickor-och-autism-spektrum> Hämtad: 4 april 2018.
- Haug, P. (1998) *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Skolverket/Liber.
- Ifous (2015) *Att forma skolan efter eleverna. Vägar till inkluderande lärmiljöer i tolv svenska kommuner*. 2015:1 Styrgruppens rapport.
- Ifous. <http://www.ifous.se/programraden-forskning/inkludering/> Hämtad: 4 april 2018.
- Kopp, S. (2004). *Kön och autism – med fokus på flickor med någon form av autismspektrumstörning*. Autismforum: Stockholms läns sjukvårdsområde.
- Kopp, S. (2010). *Girls with social and/or attention impairments*. Doktorsavhandling, Göteborgs universitet.
- Kotte, E. (2017). *Inkluderande undervisning – Lärares uppfattningar om lektionsplanering och lektionsarbete utifrån ett elevinkluderande perspektiv*. Doktorsavhandling, Malmö högskola.
- Myndigheten för delaktighet (2016). *En funktionshinderspolitik för ett jämlikt och hållbart samhälle – MFD:s förslag på struktur för genomförande, uppföljning och inriktning inom funktionshinderområdet*. Rapport serie A 2016:13.
- Nilholm, C. & Göransson, K. (2013). *Inkluderande undervisning – vad kan man lära av forskningen?* FoU-skriftserie nr 3. Stockholm: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Nilsson, I. (2014). *En inkluderande skola*. Kunskapsöversikt. Autismforum: Stockholms Läns Landsting.
- Proposition 2007/08:110. *En förnyad folkhälsopolitik*.
- Proposition 2009/10:165. *Den nya skollagen – för kunskap, valfrihet och trygghet*.
- Proposition 2016/17:188. *Nationellt mål och inriktning för funktionshinderpolitiken*.
- Riksförbundet Attention (2016). *Fortfarande svår skolgång för många elever med NPF. – en undersökning om hur barn med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar har det i skolan och hur det påverkar familjen*.
- Riksförbundet Attention. <http://attention.se/npf/om-npf/> Hämtad: 4 april 2018.
- SFS 2010:800. *Skollag*.

SFS 2011:185. *Skolförordning*.

SKOLFS 2010:37. *Förordning om läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, Lgr 11*.

Skolinspektionen (2010). *Framgång i undervisningen. En sammanställning av forskningsresultat som stöd för granskning på vetenskaplig grund i skolan*. Kunskapsöversikt, Dnr 2010:1284.

Skolinspektionen (2012a). *Inte enligt mallen. Om skolsituationen för elever i grundskolan med diagnos inom autismspektrumtillstånd*. Kvalitetsgranskningsrapport 2012:11, Dnr 2011:1445.

Skolinspektionen (2012b). *Skolornas arbete med demokrati och värdegrund*. Kvalitetsgranskningsrapport 2012:9, Dnr 2011:6547.

Skolinspektionen (2014a). *Skolsituationen för elever med funktionsnedsättningen AD/HD*. Kvalitetsgranskningsrapport 2014:09, Dnr 2012:524 .

Skolinspektionen (2014b). *Stöd och stimulans i undervisningen – Rätten att utvecklas så långt som möjligt*. Kvalitetsgranskningsrapport 2014:2, Dnr 2011:6494.

Skolinspektionen (2014c). *Särskilt stöd i enskild undervisning och särskild undervisningsgrupp*. Kvalitetsgranskningsrapport 2014:06, Dnr 2013:3681.

Skolinspektionen (2015). *Handlingsplan för jämställdhetsintegrering på Skolinspektionen 2016-2018*, Dnr: 09- 2015:7476. <http://www.genus.se/wp-content/uploads/Skolinspektionens-handlingsplan-for-jamstalldhetsintegrering-2016-2018-pdf.pdf> Publicerat: 2 november 2015, Hämtad: 31 augusti 2017.

Skolinspektionen (2016a). *Omfattande frånvaro. En granskning av skolors arbete med omfattande frånvaro*. Kvalitetsgranskningsrapport, Dnr 2015:2855.

Skolinspektionen (2016b). *Skolans arbete med extra anpassningar*. Kvalitetsgranskningsrapport, Dnr 2015:2217.

Skolinspektionen (2017a). *Statens Skolinspektion, årsredovisning 2016*. Dnr 10-2017:403. <https://www.skolinspektionen.se/sv/Beslut-och-rapporter/Publikationer/Rapport-till-regeringen/Arsredovisning/arsredovisning-2016/> Publicerad: 22 februari 2017, Hämtad 4 april 2018.

Skolinspektionen (2017b). *Undervisning och studiemiljö i fokus*. Skolinspektionens årsrapport. Dnr: 2016:8479.

Skolverket (2015). *Delaktighet för lärande*. Forskning för skolan. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. *Lärportalen, Moduler för specialpedagogik*. <https://larportalen.skolverket.se/#/moduler/4-specialpedagogik/alla/alla> Hämtad: 4 april 2018.

Skolverket (2016). *Tillgängliga lärmiljöer? En nationell studie av skolhuvudmännens arbete för grundskoleelever med funktionsnedsättning*. Rapport 440. Stockholm: Skolverket.

Specialpedagogiska skolmyndigheten. <https://www.spsm.se/funktionsnedsattningar/neuropsykiatriska-funktionsnedsattningar-npf/vad-ar-neuropsykiatriska-funktionsnedsattningar-npf/> Hämtad: 4 april 2018.

Specialpedagogiska skolmyndigheten (2016a). *Delaktighet i skolan för flickor och pojkar med ADHD – intervjuer med elever och rådgivare i specialpedagogik*. <https://webbutiken.spsm.se/lagesrapport2016/> Hämtad: 4 april 2018.



Specialpedagogiska skolmyndigheten (2016b). Värderingsverktyg för tillgänglig utbildning.Handledning. Förskola, skola och fritidshem. <https://webbutiken.spsm.se/handledning-till-varderingsverktyg-for-tillganglig-utbildning/> Hämtad: 4 april 2018.

Sveriges kommuner och landsting (2017). *Olika är normen. Att skapa inkluderande lärmiljöer i skolan.* <https://webbutik.skl.se/sv/artiklar/olika-ar-normen.html> Hämtad: 4 april 2018.

Szönyi, K. & Söderqvist Dunkers, T. (2015a). *Där man söker får man svar. Delaktighet i teori och praktik för elever med funktionsnedsättning.* FoU skriftserie nr 2. Specialpedagogiska skolmyndigheten.

Szönyi, K. & Söderqvist Dunkers, T. (2015b) *Delaktighet – ett arbetssätt i skolan.* Stockholm: Specialpedagogiska skolmyndigheten.

Westlund, B. (2012). *Att undervisa i läsförståelse, Lässtrategier och studieteknik.* 2:a uppl. Stockholm: Natur och kultur.

Östlund, D. (2016). *Stöd till elever – en tillbakablick.* Moduler för specialpedagogik, Inkludering och delaktighet. <https://larportalen.skolverket.se/#/moduler/4-specialpedagogik/alla/alla> Hämtad: 4 april 2018.

# Bilaga 1 Metod

I Skolinspektionens kvalitetsgranskning av hur lärare skapar förutsättningar för delaktighet för alla elever i undervisningssituationen har metoder som ger kvalitativa data använts.

## Skolbesök

Mellan oktober och december 2017 har 23 skolbesök genomförts på 20 kommunala grundskolor och 3 fristående skolor. Observationerna genomfördes i en klass i årskurs 5 på varje skola. Ett urvalskriterium för klasserna var att det skulle ingå minst en elev som har diagnostiserats med NPF, som huvudsakligen får sin undervisning tillsammans med övriga elever i klassen. På varje skola har två halvdagar ägnats åt lektionsobservationer, vilket generat ett medelvärde om 355 observerade minuter per skola. Under dessa dagar har två inspektörer följt klassens schema och observerat de ämnen som varit aktuella. Ämnena svenska och matematik utgör strax över 40 procent av den observerade tiden. Resterande observationstid är fördelad på övriga ämnen, varav praktisk-estetiska ämnen utgör strax under 20 procent. I samband med observationerna har inspektörerna antecknat vad som skett under lektionerna, med särskilt fokus på utformningen av undervisningen och lärarens agerande i förhållande till eleverna. I direkt anslutning till besöken har inspektörerna sedan jämfört sina anteckningar och tillsammans gjort en bedömning av hur lärare skapar förutsättningar för delaktighet relaterat till de olika delaktighetsaspekterna, med stöd av granskningens bedömningsmatris. I de fall inspektörerna bedömt att undervisningen inte främjat alla elevers möjlighet till delaktighet har de särskilt noterat vad det är i undervisningen som inte skapar förutsättningar för delaktighet. Vidare har de noterat huruvida det gäller för alla elever eller om det särskilt utmärker sig för vissa elever.

För att skapa en förståelse för det som har observerats avseende lärares anpassningar av arbetsform, arbetssätt och innehåll samt lärares sätt att ge stöd till enskilda elever relaterat till de olika delaktighetsaspekterna, har semistrukturerade intervjuer genomförts med de undervisande lärarna. På skolor där det varit många olika undervisande lärare som observerats har intervjuer ibland genomförts i grupp. På varje skola har också två semistrukturerade gruppintervjuer genomförts med elever från den klass som observerats. I varje grupp har fyra till sex elever ingått. Särskilt har de intervjuerna syftat till att öka förståelsen för de delaktighetsaspekter som är egenupplevda hos eleverna, men även för elevernas erfarenheter i förhållande till övriga relevanta delaktighetsaspekter. Därutöver har intervjuer med elevhälsa och rektor genomförts för att ge svar på vilka förutsättningar lärmiljöns kontextuella ramar ger, exempelvis i fråga om stöd från elevhälsan, rektors ledning, miljöns utformning och resursfrågor.

Efter genomförda besök har varje skola fått ett enskilt beslut. Av hänsyn till enskilda elevers personliga integritet har skolbesluten inte behandlat särskilda förhållanden avseende förutsättningar för delaktighet för elever som har diagnostiserats med NPF.

## Databearbetning och analys

All insamlad empiri i form av minnesanteckningar efter lektionsobservationer och intervjuer har analyserats kvalitativt. Inledningsvis skedde analysen på en övergripande nivå för att identifiera likheter och skillnader, relaterat till skolors olika kvalitet i förhållande till respektive delaktighetsaspekt. Varje delaktighetsaspekt har också analyserats för sig. Den bild som har framträtt i förhållande till varje delaktighetsaspekt har sedan satts i relation till de bilder som framkommit utifrån övriga delaktighetsaspekter, för att identifiera mönster avseende främjande och begränsande faktorer av betydelse för elevers förutsättningar för delaktighet i undervisningen. I denna övergripande analys har det också ingått att analysera förutsättningarna för delaktighet för elever som har diagnostiserats med NPF.

## Bilaga 2 Granskade skolor

Granskningen genomfördes i följande skolor:

<b>Skolenheter</b>	<b>Huvudman</b>
Andersbergsskolan	Gävle kommun
Aspenässkolan, skolenhet 3-5	Lerums kommun
Carlssons skola	Föreningen för Carlssons skola
Ekeby skola, åk. 4-9	Bjuvs kommun
Frestaskolan	Magnetica Education AB
Herrgårdsskolan	Västerås kommun
Högstorps skola	Växjö kommun
Kista grundskola	Stockholms kommun
Kungshögsskolan	Malmö kommun
Kyrkmons skola	Sundsvalls kommun
Påskbergsskolan, åk. 5-9	Varbergs kommun
Rambergsskolan	Göteborgs kommun
Rödeby skola, F-9	Karlskrona kommun
Skapaskolan	The Learning Lab i Stockholm AB
Smulebergsskolan	Tibro kommun
Solskiftesskolan	Österåker kommun
Svensgårdsskolan	Helsingborgs kommun
Torslanda skola, F-5	Göteborgs kommun
Vidingsjöskolan	Linköpings kommun
Vårbysskolan	Huddinge kommun
Väsby skola	Upplands Väsby kommun
Västertorpsskolan	Stockholms kommun
Väståkraskolan, F-9	Trelleborgs kommun

## Bilaga 3 Referensgrupp

I referensgruppen ingick följande personer:

Tove Söderqvist Dunkers, Specialpedagogiska skolmyndigheten

Åsa Elebring, Skolverket

Inger Nilsson, företrädare för Intresseföreningen Attention