

Att anpassa undervisningen efter eleverna

Daniel Östlund, Högskolan Kristianstad

Från 1990-talet och framåt har forskning rörande elever i behov av stöd gått från att ha varit en gren av pedagogiken som ägnat sig åt ganska smala problemställningar, ofta med utgångspunkt i särskilda funktionsnedsättningar, diagnoser eller beteenden etcetera., till att ägna sig åt breda och omfattande problemställningar. Det kan till exempel handla om frågeställningar som relateras till samhällsförändringar, organisationen av utbildningsväsendet och policydokument. Forskningen kan även utgå från lokala perspektiv som att beforska förändringsarbete och skolutveckling. I föreliggande text ges några exempel över praktisknära forskning som studerat utvecklingsprocesser som syftar till skapa bättre förutsättningar att möta elevers olikheter i undervisningen.

Introduktion

Av tradition har specialpedagogisk verksamhet haft som utgångspunkt att på olika sätt stötta elever i deras lärande och utveckling. Beroende på val av perspektiv och synsätt har/kan detta stödjande ta sig väldigt olika uttryck. Historiskt sett har det traditionella sättet att arbeta med stöd yttrat sig i parallella system – ett system för barn/elever i allmänhet och ett för de barn/elever som är i behov av stöd. Uppdelningen i parallella system har lett till en ständigt pågående diskussion om pedagogikens och specialpedagogikens inbördes relation. I engelskspråkiga länder har det skett en förändring i begrepps användningen och det tidigare använda begreppet 'special needs education' har bytts ut mot begreppet 'inclusive education'. Skillnaden i användning av dessa två begrepp speglar väl den förändring som även skett i Sverige där vi, åtminstone på ett ideologiskt plan, gått från ett kategoriskt perspektiv till ett mer relationellt synsätt. Forskaren David Skidmore (2004) som är verksam i England urskiljer två liknande pedagogiska synsätt där den första, ett inkluderande synsätt, utgörs av en idé om att svårigheterna inte knyts till eleven utan att det handlar om *skolans förmåga* att möta elevers olikheter. Det andra pedagogiska synsättet är mer traditionellt och knyter *svårigheterna till individen*. Skidmore (2004) definierar det senare som en så kallad avvikelседiskurs, vilken har en lång tradition i skolsammanhang. Utifrån en avvikelседiskurs eller ett kategoriska perspektiv har avskiljning eller nivågruppering av de elever som är i behov av stöd haft starkt fäste, vilket ifrågasatts (Barow & Östlund, 2012; Persson & Persson, 2012; Skolverket, 2009). Persson och Persson (2012) skriver med hänvisning till Skolverkets rapport *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola?* (2009) att nivågruppering främst har negativa effekter för lågpresterande elevgrupper. Persson och Persson (2012) påpekar även att organisatorisk differentiering bidrar både till så kallade stigmatiseringseffekter, det vill säga att barnets självbild och motivation påverkas negativt samt att både lärare och kamrater sänker sina förväntningar på en elev som får sin utbildning i en negativt differentierad grupp. Även Hatties studie *Synligt lärande* (2014)

problematiserar nivågruppering som pedagogisk modell och menar att effekterna av nivågruppering är minimala i relation till inlärningsresultat (se s.129-132).

Ett alternativt ramverk som utmanar idén om att organisera stöd till elever i traditionell specialundervisning med negativt differentierade grupper är *Universal Design for Learning* (UDL). Universal Design for Learning har sedan 1980-talet utvecklats av Center for Applied Special Technology (CAST¹) i Boston. Elevers olikheter och den naturliga variationen utgör grunden inom Universal Design for Learning. Inspirationen till begreppet Universal Design for Learning har hämtats från arkitekturen och är knutet till idén om att vid till exempel nybyggnationer kunna skapa miljöer som är tillgängliga för alla människor. Miljön ska så att säga vara anpassad och förberedd på alla olikheter och variationer (Meyer, Rose & Gordon, 2014).

Att planera och genomföra undervisning för elevers inflytande och delaktighet

En grundläggande idé med Universal Design for Learning (UDL) är att alla elever lär sig på olika sätt och att variation i lärandet ska vara utgångspunkten. Det innebär att undervisningen behöver anpassas efter elevernas olikheter och stor vikt läggs vid skolans uppdrag att arbeta med socialiseringsprocesser. Om elever erbjuds en alltför tillrättalagd miljö där all undervisning fungerar på ett likartat sätt kan undervisningen hindra eleverna från att nå så långt som möjligt. För att göra det möjligt för alla elever att delta i undervisningen efter sina förutsättningar har tre övergripande principer utvecklats, vilka syftar till att ge redskap för att anpassa undervisningen så att den möter variationen av elevernas olikheter. De tre principerna utgår från att det ska finnas variation i alla sammanhang som eleverna möter. De tre principerna handlar sammanfattningsvis om att:

1. skolan ska skapa förutsättningar utifrån att elever utvecklar kunskaper och förmågor på olika sätt.
2. skolan ska skapa förutsättningar för alla elever att arbeta, ta till sig information, uttrycka sig och visa sina kunskaper och förmågor på olika sätt med stöd av varierande arbetsformer.
3. skolan ska skapa förutsättningar för alla elever att känna sig motiverade och engagerade i sitt eget lärande. (fritt översatt efter Meyer, Rose & Gordon, 2014).

I själva grundidén för UDL ligger en förskjutning i perspektiv – från att ge eleverna tillgång till utbildning till att ge alla elever förutsättningar att lära och utvecklas. UDL brukar också

¹ www.cast.com

beskrivas som ett sätt att överbrygga den tidigare uppdelningen mellan specialundervisning å ena sidan och undervisning på andra sidan. Inom ramverket för UDL görs inte någon distinktion mellan specialundervisning och undervisning utan utgångspunkten är att med stöd av de grundläggande principerna erbjuda alla elever en utbildning som ger dem utmaningar och inflytande över sitt eget lärande (Hehir, 2009).

En tillgänglig lärmiljö är grunden i en skolas arbete med att skapa förutsättningar för elevers gemenskap och känsla av delaktighet. En otillgänglig miljö bidrar till utanförskap och till att elever inte kan ingå i skolans gemenskap. I en tillgänglig lärmiljö kan däremot alla elever delta utifrån sina egna förutsättningar och erfarenheter samt utöva inflytande. I både Skollagen (SFS 2010:800) och Lgr 11 (Skolverket, 2011) betonas skolans demokratiska uppdrag. Ett av skolans viktigaste uppdrag är skapa en lärandemiljö som succesivt bidrar till att eleverna utvecklar sin förmåga att utöva inflytande och att ta ansvar.

Det är inte tillräckligt att i undervisningen förmedla kunskap om grundläggande demokratiska värderingar. Undervisningen ska bedrivas i demokratiska arbetsformer och förbereda eleverna för att aktivt delta i samhällslivet. Den ska utveckla deras förmåga att ta ett personligt ansvar. Genom att delta i planering och utvärdering av den dagliga undervisningen och få välja kurser, ämnen, teman och aktiviteter, kan eleverna utveckla sin förmåga att utöva inflytande och ta ansvar. (Lgr 11, s. 8).

I anslutning till de tre principerna som UDL utgår ifrån betonar Rose, Harbour, Johnston, Daley och Abarbanell (2006) att de inte skall betraktas som statiska i den mening att det handlar om att hitta en modell, metod eller strategi som passar alla elever. Principerna skall istället betraktas som ett ramverk för skolan så att eleverna erbjuds en variation av möjligheter att engagera sig i sitt lärande, att visa vilka kunskaper och förmågor de erövrat och att erbjudas olika sätt att lära sig på. En grundläggande utgångspunkt för att skolan ska kunna arbeta med elevers delaktighet och inflytande är att lektioner och andra aktiviteter är begripliga, hanterbara och meningsfulla utifrån elevernas perspektiv. En viktig förutsättning för att skapa lärmiljöer där alla elever erbjuds full delaktighet är enligt McMaster (2015), som studerat utveckling av inkluderande lärmiljöer i skolor på Nya Zeeland, att lärare ges möjligheter att diskutera och reflektera över grundläggande värden i skolkulturen på ett systematiskt sätt. Bland annat rekommenderar McMaster (ibid.) att diskussioner och reflektioner knyts till vilka värderingar som finns kring delaktighet och gemenskap i en skola, vilka strategier som finns för att möta mångfald, på vilket sätt som resurser kan mobiliseras och hur lärandet kan organiseras för att möta alla elever.

Universal Design for Learning är ett ramverk för planering, genomförande och utvärdering av undervisning som inte enbart berör elever i behov utav särskilt stöd, utan ramverket omfattar alla elever. En inkluderande lärmiljö ska karaktäriseras av att den är öppen för alla elever och på ett systematiskt sätt arbetar för använda elevers olikheter som en resurs i den pedagogiska praktiken. Det innebär att skolan på ett aktivt sätt utgår från en vilja att anpassa miljön såväl fysiskt som socialt och pedagogiskt för att öka delaktigheten för alla elever. På ett grundläggande plan handlar det om att skolan har de fysiska anpassningar

som krävs för att alla som förväntas vistas i miljön ta sig fram rent fysiskt. Den fysiska tillgängligheten omfattar även den auditiva som visuella miljön i klassrummet och andra miljöer som eleverna kommer i kontakt med i skolan.

De principer som tas upp inom UDL är grundläggande för att göra det möjligt för alla elever att kunna delta i de olika aktiviteter som genomförs under en skoldag både i och utanför klassrummet. Det handlar om att designa en lärmiljö som är universell och som är språkligt stimulerande och språkligt tillgänglig för alla elever redan på planeringsstadiet. Det kan till exempel vara att använda bilder som stöd, att arbeta med studiehandledning på elevers modersmål eller att använda alternativa och kompletterande kommunikationsformer (AKK) i undervisningen. När aktiviteter planeras och genomförs behöver tillgänglighetsaspekten vara tillgodosedd för alla (se delaktighetsmodellen i del 3-5 i modulen) och de mötesplatser som finns i skolan behöver tillgänglighetsanpassas, t.ex. matsal och allmänna utrymmen som används vid raster.

I klassrummet kan det handla om att olika typer av anpassningar görs för att alla elever i gruppen ska kunna delta och utöva inflytande utifrån sina unika förutsättningar. Det kan handla om att du som lärare ger eleverna stödstrukturer i undervisningen som innebär att på ett konkret och tydligt sätt ge eleverna kortfattade instruktioner med ett elevnära språkbruk som stödjer eleverna i att förstå vad de ska arbeta med under lektionen, det vill säga lektionens syfte, vilka förväntningar som finns på eleverna, vad för typer av uppgifter de ska arbeta med, vilka typer av arbetsformer som ska användas etcetera. För att ge eleverna struktur är det en god idé att placera in lektionen i ett sammanhang som är grundad i elevernas förförståelse det vill säga att undervisningen knyter an till tidigare kunskaper och erfarenheter. För att ytterligare stödja eleverna kan lektionen delas in i mindre moment där de elever som behöver stöd i uppstarten av varje nytt moment får det. I sammanhanget kan det även vara bra att fundera över om det i gruppen finns elever som är hjälpta av visuellt stöd i form av bilder, tecken eller en begreppslista med vanligt förekommande ämnesord. Om det finns anpassade läromedel, till exempel att läromedlet finns inläst eller producerat på lättläst svenska, kan det vara ett alternativ för att nå alla elever i gruppen. (för vidare läsning se även Skolverket, 2014). Det bidrar till att såväl innehåll som struktur i lektionerna blir begripligt, hanterbart och meningsfullt för eleverna.

Att anpassa undervisningen efter eleverna – några skolexempel

I Essunga kommun² fick under läsåret 2006-2007 ca 25 % av eleverna i åk 6-9 undervisning i negativt differentierade grupper och kommunen tillhörde landets fem sämsta kommuner sett till andel elever med gymnasiebehörighet. Efter ett politiskt beslut i kommunen återfördes eleverna som fått specialundervisning i mindre grupp till sina klasser och med eleverna följde även de specialpedagogiska resurser som de haft i den lilla gruppen. Det gjorde det möjligt att öka lärarresursen i klasserna och det gjordes en särskild prioritering på kärnämnen. Efter bara några år hade kommunen vänt den nedåtgående trenden och 2010 hade alla avgångselever gymnasiebehörighet och placerade sig på topp tre bland alla landets kommuner sett till målpåfyllelse (Persson & Persson, 2012; Persson & Persson, 2016).

I studien (Persson & Persson, 2012) lyfts flera positiva aspekter av förändringsarbetet fram. Bland annat beskrivs att eleverna blivit mer positiva till skolan, lärarna har blivit mer professionella i sitt uppdrag att möta en mångfald av elever och inte minst har eleverna givits möjlighet att lära känna nya kamrater. Författarna påpekar även att acceptansen för olikheter är stor. Det finns några framgångsfaktorer som lyfts fram och en av de viktigaste är enligt författarna (Ibid.) elevernas förändrade inställning till sitt skolarbete och lärande. En förändring som blev möjlig genom engagerade lärare med god pedagogisk förmåga och god ämne-teoretisk kompetens och ett synsätt som innebar att elevernas olikheter betraktades som en tillgång.

I tre skolor i nordöstra USA, genomfördes från 2005-2008 ett omfattande forsknings- och skolutvecklingsprojekt under ledning av Thomas Hehir (Hehir & Katzman, 2012). Huvudsyftet med projektet var att se vilka framgångsfaktorer för inkludering som fanns i de tre skolorna. Studien teoretiska bas utgick från Universal Design for Learning (UDL). Skolorna valdes noggrant ut mot bakgrund av att de tog emot heterogena elevgrupper som undervisades gemensamt och som hade som ambition att forma undervisningen efter elevernas olikheter och inte tvärtom. I likhet med Perssons och Perssons (2012) studie om Essunga kommun karaktäriserades de tre skolorna av att de genom ett systematiskt arbete med inkludering av alla elever gått ifrån att ha skolor med sviktande elevunderlag med dåliga kunskapsmässiga resultat till attraktiva skolor med goda resultat. Resultaten från

² Den här textens format gör det inte möjligt att redogöra för detaljerna kring fallet Essunga, istället hänvisas Ni till Persson och Perssons böcker *Inkludering och målpåfyllelse- att nå framgång med alla elever* (2012) och *Inkludering och socialt kapital – Skolan och ungdomars välbefinnande* (2016) om Ni önskar en fördjupning.

studien pekar på att utgångspunkten och visionen i att skapa en likvärdig utbildning som möter elevernas olikheter bidragit till att skolornas organisation förändrats och utvecklats. Hehir och Katzman (Ibid.) beskriver skolorganisationer som karaktäriseras av flexibilitet och problemlösning eftersom skolans praktik är komplex och oförutsägbar. Samarbetet mellan skolans lärare lyfts fram som en viktig resurs och en förutsättning i skolornas organisationer. Ett annat intresseväckande resultat var att mycket resurser lades på lärarnas och den övriga personalens kompetensutveckling och att betydelsen av att ha höga förväntningar på *alla elever* betonades. I forskningsöversikter om vad som påverkar elevers skolresultat (Hattie, 2014; Håkansson & Sundberg, 2012) poängteras också förväntanseffekternas påverkan för elevernas lärande. Ett centralt arbetssätt i de skolor som Hehir och Katzman (2012) följde var att de arbetade med att anpassa undervisningen efter eleverna istället för att försöka anpassa eleverna efter skolan. Arbetssättet har sin grund i att elevernas olikheter alltid måste respekteras och användas som en grundläggande förutsättning i planering, genomförande och utvärdering av undervisning.

I Sverige genomfördes från 2012-2015 ett treårigt FoU-program kallat ”Inkluderande lärmiljöer” med 31 deltagande grundskolor fördelade på tolv kommuner. I programmet följdes skolutvecklingsprocesser på tre olika nivåer:

1. på kommunal nivå, där de tolv kommunernas förvaltningschefer och inkluderingskoordinatorer varit en drivande kraft i processen med att utveckla inkluderande lärmiljöer i deras respektive kommuner,
2. på institutionell nivå, där det primärt varit fokus på hur inkluderande ledarskap avspeglats i programmet med utgångspunkt i de deltagande skolornas rektorer,
3. på skolnivå, det vill säga skolornas lärmiljöer, där de konkreta pedagogiska och didaktiska anpassningarna utvecklats och implementerats, för att skapa förutsättningar för delaktighet och goda villkor för alla barns lärande.

Forsknings- och skolutvecklingsprojekt som syftar till att utveckla mer inkluderande skolpraktiker i de 31 deltagande skolorna pekar också på betydelsen av att utveckla skolorganisationer som är mer flexibla, att lärare ges möjlighet till kompetensutveckling och att de samarbetar med varandra. I slutrapporten från projektet *Från idé till praxis – vägar till inkluderande lärmiljöer i 12 kommuner* (Tetler, et al. 2015) sammanfattas resultaten:

Den goda lärmiljön blev i samtalen med kollegerna en miljö där alla elever ges möjlighet till stimulans och lärande utifrån sina förutsättningar. Idén om läraren som en i ett team, där erfarenhets- och kunskapsutbyte får en framträdande roll, har i projektet kopplats samman med frågan om hur alla elevers delaktighet och lärande kan stimuleras. Utöver att lärarnas kompetens, samarbete och engagemang satts i fokus, betonas även en mer flexibel hållning till grupper och gruppstorlekar som en framgångsfaktor, främst genom att de mindre permanenta grupperna delvis lösts upp och inkluderats i den större gemenskapen. Men elevers upplevelse av medinflytande och delaktighet är också avgörande

komponenter i uppbyggnaden av goda lärmiljöer i skolan. (Tetler, et al. 2015, ss. 10-11).

Resultaten på den praktisknära skolnivån visar att projektet bidrog med en ny syn på ”skolsvårigheter” och hur skolorna kunde förhålla sig till det. Det innebar bland annat en rörelse:

- *från att eleven är problembärare – till att se de svårigheter som uppstår som en relation mellan elevens förutsättningar och det pedagogiska sammanhang eleven möter*
- *från att se inkludering som en överordnad ideologi – till att omsätta idén om inkludering till praktisk handling*
- *från ett primärt fokus på insatser riktade mot enskilda elever i svårigheter – till att också skapa goda lärmiljöer för alla barn, oavsett förutsättningar, erfarenheter, intressen och behov (Tetler, et al. 2015, s. 9)*

I resultaten från projektet betonas också att det krävs en mer innovativ ämnesundervisning som bidrar till en implementering av *inkluderingsdidaktiska byggstenar*. En inkluderande skola som på allvar tar ansvar för elevernas mångfald skapas inte förrän varje lärare planerar och genomför en ämnesundervisning som tillvaratar elevernas olikheter samt bjuder in *alla elever* i processen. Det är alltså av betydelse för utvecklingen av en inkluderande praktik att eleverna ses som centrala aktörer och att deras röster blir hörda för att ytterligare stimulera deras lust att lära och ger dem reellt inflytande och möjlighet att aktivt bidra till undervisningens innehåll och utformning.

Resultatet visar sammanfattningsvis att mycket är gemensamt för eleverna vad gäller upplevelserna av deras lärmiljöer, men det finns även stora variationer, vilket är ett tecken på att olika vägar krävs för olika individer. I en strävan att skapa goda lärmiljöer som upplevs som positiva för alla elever är det nödvändigt att använda sig av en mängd olika metoder då komplexiteten är stor. Genom att låta elever komma till tals ges de även möjlighet att påverka sin skolsituation och bli delaktiga och medansvariga för sin utbildning. (Tetler, et al. 2015, ss. 10-11).

Att utveckla stödjande strukturer för att öka elevers inflytande och delaktighet i undervisningen

I en delstudie (Östlund & Thimgren, 2015) som ingick i IFOUS-programmet *Inkluderande lärmiljöer* (Tetler et al., 2015) diskuterade lärare i grundskolan bland annat betydelsen av att arbeta med olika typer av stödjande aktiviteter för att möta elevernas olikheter. Lärarna i studien beskrev att anpassningar och justeringar i den dagliga undervisningspraktiken var nödvändiga för att kunna möta alla elever och erbjuda en undervisning som alla kunde känna sig delaktiga i. En lärare uttryckte vad den grundläggande idén med undervisningen med fokus på att möta elevers olikheter innebär:

... man anpassar undervisningen så att alla kan vara där och arbeta utifrån sina förutsättningar.

Utifrån den pedagogiska miljön i klassrummet och att ge eleverna stödstrukturer som ett stöd för deras lärande beskrev en lärare att:

Understödjande aktiviteter innebär för mig att ge elever mer individuell peppning, underlätta för dem t ex lära dem att använda hjälpprogram på dator och telefon, lära dem plocka ut det viktigaste. Stödjande struktur kan vara tydligt visuellt lektionsupplägg på tavlan, veckoplanering, tidsuppfattning

En annan lärare uttryckte det på ett liknande sätt med betoning på betydelsen av att göra anpassningar i miljön och erbjuda en varierad undervisning för att eleverna ska kunna vara delaktiga i undervisningen.

Att hela tiden se till att alla elever har möjlighet att ta del av undervisningen på för elevens bästa sätt. Arbeta för att miljön är anpassad, det kan röra t.ex. var eleven sitter i klassrummet, tydliga gruppgenomgångar och dessutom enskilda vid behov, bildstöd, lugn inbjudande klassrumsmiljö etcetera

Någon lärare menade också att anpassningar kunde relateras till kompensatoriska insatser:

Jag försöker alltid att kompensera där det behövs utan att göra avkall på böga krav och förväntningar. Konkret kan det handla om placering i klassrummet, att ge lektionsanteckningar, att förbereda de elever som behöver på det kommande stoffet i lektionen och så vidare

Mer eller mindre systematiskt utformade förhållningsregler och lektionsstrukturer tillämpades på flera av de deltagande skolorna. Lärarna på skolorna lyfte fram gemensamma förhållningsregler som viktiga. De gemensamma förhållningsreglerna utgjordes på några av de deltagande skolorna av att lärarna försökte följa en gemensam struktur under lektionerna och de belyste vidare betydelsen av att kommunicera med alla elever kring planering och genomförande av lektionerna:

Jag skriver lektionsplaneringen på tavlan med tidsangivelser, individuella arbetsuppgifter, knyter teorin till det praktiska arbetet, lånar ut lärplattor vid behov, kopplar kunskapskraven till lektionsinnehållet. Gemensamt förhållningsätt kring inledning och avslutande av lektion för att eleverna skall känna igen sig i sitt lärande.

Flera pedagoger betonade särskilt betydelsen av gemensamma förhållningsregler i relation till elever som var nyanlända och hade ett annat modersmål och en lärare beskrev att:

Vi har gjort en plan för nyanlända elever. Vi har kommit överens om vilka gemensamma regler som gäller för alla lektioner, för att skapa en god lärmiljö. Exempel: Läraren gör en tydlig inledning och avslutning på lektionen, läraren bestämmer placeringen i

klassrummet, tider ska hållas, positiva förstärkningar till alla elever varje lektion, tider ska hållas, ingen lämnar salen för att hämta saker utan lärarens medgivande. Eleverna har varit med då vi utformat ordningsreglerna.

En annan lärare reflekterande kring olika stödjande strukturer:

Jag stöttar de flerspråkiga eleverna på skolan. Dels undervisar jag dagligen de nyanlända eleverna i nybörjarsvenska. Vi arbetar med direktintegrering och därför behövs mitt stöd även mycket i hela situationen runt eleven den första tiden. Aktiviteter... ja, det kan vara att de nyanlända får flera hjälpmedel av mig, t ex en egen lärplatta, samarbete med klasslärare, studiehandledare, föräldrar. Handleda och stötta klasslärarna, finns mycket tillgänglig den första tiden kring en nyanländ elev, anpassade läxor av mig. Med de elever som kommit längre i sin språkutveckling stöttar jag till största delen kring det som undervisas om i klassrummet. Det kan vara att förtydliga, anpassa eller göra på ett annat sätt.

Olika typer av lärverktyg utgjorde enligt lärarna ett centralt inslag för att kunna skapa stödjande strukturer och aktiviteter som bidrog till elevernas lärande:

Jag har mycket samarbete med vårt Skoldatatek. Det är ett ganska stort arbete att få igång eleverna att börja använda alternativa verktyg. Jag försöker också få igång eleverna att börja använda sig av Legimus. Alla elever på skolan har tillgång till inlästa läromedel. Viktigt att man anpassar till eleverna och skalar av så att mängden att arbeta med blir lagom. I min mentorsklass har vi indelat eleverna i basgrupper där elever som inte brukar samarbeta får göra detta. Det här läsåret har jag haft fokuselever som fått speciell uppmärksamhet med positiv förstärkning. Jag har höga förväntningar. Jag interjuar eleverna då och då för att kolla så att allt fungerar och inga problem uppstått. Eleverna ges möjlighet till digitala hjälpmedel vid behov, visuell lektionsplanering på tavlan, kopiera anteckningar, förenkla anteckningar, förenklade läromedel, anpassade läromedel, möjlighet att blysna på läromedel och böcker, specialpedagog, mindre grupp, tydligt individuellt schema och planering till varje elev, flexibla grupperingar.

Bland pedagogernas beskrivningar blev det tydligt att lärverktygen som de använder i sitt arbete inte enbart används i relation till de elever som är i behov av stöd, utan de används i relation till alla elever. Det bidrar till att lärverktygen inte blir något ”speciellt” eller ”alternativt” utan pedagogiska redskap som ingår som en naturlig del i alla elevers skolvardag. De stödstrukturer som implementerats bidrar på olika sätt till att förbättra lärmiljön för eleverna.

Alla elever inne i klassrummet - bild och ordstöd till alla, dras ut i förväg till de som behöver och läggs upp i vårt rum på lärplattformen så att föräldrar och elever har det tillgängligt -Ipad/ datorer till de som behöver - assistent inne i klassen istället för exkluderad elev -tydlig struktur med färger för varje ämne på schema och mappar allt.

De citat som presenterats i texten ovan är hämtat från lärare i de olika skolorna som ingått i delstudien *Stödjande strukturer och aktiviteter* inom IFOUS-projekt *Inkluderande lärmiljöer*.

Resultaten för studien bekräftar resultat från annan forskning som undersökt hur skolor arbetar med skolutveckling för inkludering (jfr McMaster, 2015; Hehir & Katzman, 2012). Hehir och Katzman (2012) beskriver liknande processer där traditionella strukturer lösts upp för att skapa en mer flexibel skolorganisation. En viktig poäng i sammanhanget är att benämningen *Stödjande strukturer och aktiviteter*, och då särskilt begreppet struktur, kan ge en idé om att utvecklingsarbetet som genomförts handlar om något som är fastlagt och förutbestämt. Tvärtom bör *Stödjande struktur* i det här sammanhanget snarare betraktas som synonymt med flexibilitet och lösningsfokuserade skolorganisationer där lärare, rektor, specialpedagoger, speciallärare och resurspersoner samarbetar för att skapa en god lärmiljö för alla elever.

Summering

De skolexempel som lyfts fram har flera gemensamma nämnare, men en särskilt viktig utgångspunkt är att lärare, rektorer och övrig skolpersonal erbjudits möjlighet att arbeta på ett systematiskt sätt med skolutveckling över tid. Enligt Hattie (2014) måste lärares professionella utveckling karaktäriseras av ett systematiskt arbete med skolutveckling som är väl förankrat i den lokala skolans kontextuella förutsättningar. De exempel över skolutvecklingsprocesser som tagits upp i texten (Persson & Persson, 2012; Hehir & Katzman, 2009; Östlund & Thimgren, 2015) har alla utgått från de lokala skolornas förutsättningar och har med stöd av aktuell forskning och beprövad erfarenhet utvecklat skolornas förmåga att möta olikheter. Utöver att lärarnas kompetens, samarbete och engagemang satts i fokus, betonas även en mer flexibel hållning till grupper och gruppstorlekar som en framgångsfaktor, främst genom att de mindre permanenta grupperna lösts upp och inkluderats i en större gemenskap. När UDL används som ramverk för skolutveckling finns ett liknande tankesätt och ambitionen är att UDL ska bidra till att lösa upp traditionella strukturer som t.ex. uppdelningen mellan specialundervisning och undervisning eller lilla gruppen och stora gruppen. Det innebär att undervisningen redan i planeringsstadiet behöver bygga på de principer som finns i UDL:s ramverk. Undervisningen måste därför anpassas efter eleverna och inte tvärtom och utgå från att undervisningen i planering, genomförande och utvärdering har den naturliga variationen av olikheter som utgångspunkt.

Ron Mace som är arkitekt och en av grundarna av UDL uttrycker det så här:

“Consider the needs of the broadest possible range of users from the beginning”

Referenser

- Barow, T. & Östlund, D. (Eds.). (2012). *Bildning för alla!: en pedagogisk utmaning*. Kristianstad: Kristianstad University Press.
- Hattie, J. (2014). *Synligt lärande: en syntes av mer än 800 metaanalyser om vad som påverkar elevers skolresultat*. (1. utg.) Stockholm: Natur & Kultur.
- Hehir, T. (2009). Policy foundations of universal design for learning. In D. T. Gordon, J. W. Gravel & L. A. Schifter (Eds.), *A policy reader in universal design for learning* (pp. 35-45). Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Hehir, T. & Katzman, Lauren. I. (2012). *Effective Inclusive Schools: Designing Successful Schoolwide Programs*. John Wiley & Sons.
- McMaster, C. (2015). "Where is _____?": Culture and the process of change. *International Journal of Whole Schooling*, 11(1), 16-34.
- Meyer, A., Rose, D-H & Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning, theory and practice*. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing.
- Persson, B. & Persson, E. (2016). *Inkludering och socialt kapital: skolan och ungdomars välbefinnande*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Persson, B. & Persson, E. (2012). *Inkludering och måloppfyllelse: att nå framgång med alla elever*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Rose, D. H., Harbour, W. S., Johnston, C. S., Daley, S. G., & Abarbanell, L. (2006). Universal design for learning in postsecondary education: Reflections on principles and their application. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 19(2), 135-151.
- Skidmore, D. (2004). *Inclusion: The dynamic of school development*. Maidenhead: Open University Press.
- Skolverket (2009). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2014). *Allmänna råd för arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Stockholm: Skolverket.
- Tetler, S.(Ed.) (2015). *Från idé till praxis: vägar till inkluderande lärmiljöer i tolv svenska kommuner. Forskarnas rapport 2015:2*. Stockholm: IFOUS.
- Östlund, D. & Thimgren, P. (2015). *Stödjande strukturer och aktiviteter*. In: S, Tetler (2015). *Ifous rapportserie 2015:2*, ss. 111-123.