

Inkludering och differentiering i undervisningen

Elaine Kotte, Malmö Universitet

I skolpolitiska debatter spelar idén om inkludering en viktig roll. Begreppets mångfacetterade betydelse kan uppfattas på olika sätt av exempelvis lärare, politiker och forskare, i skilda sammanhang. När inkludering betyder skiftande saker för olika personer, riskerar dess syfte att bli diffust eller innebära allting och ingenting på samma gång (Armstrong, Armstrong & Spandagou, 2013). Eftersom det numera skulle anses vara märkligt med det motsatta, det vill säga att avsiktligt exkludera individer från utbildningssystemet, uppfattas inkludering som ett ”fint” begrepp. Det för med sig en ”feel good” retorik som samtidigt inte nödvändigtvis kräver något seriöst engagemang eller allmän förståelse i frågan. Inkludering uppskattas således som ett ord försett med positiva värderingar som flera personer gärna vill använda inom olika intressen (Armstrong m. fl. 2013; Nilholm & Göransson, 2013).

Inkludering, som en angelägenhet i utbildningen, kan även förstås utifrån elevers måloppfyllelse (Persson & Persson, 2012). Lärares val av olika didaktiska tillvägagångssätt fyller därför en central roll i implementeringen av inkluderande lärmiljöer, vilka är tänkta att tillgodose individers olika förutsättningar i lärandet. Syftet med denna artikel är att presentera inkludering utifrån lärares lektionsarbete och förhållningssätt till begreppets innebörd. Fokus ligger på en undervisningsdifferentiering vars bärande pedagogiska princip innebär att läraren utvecklar strategier som stödjer samtliga elevers maximala kunskapsutveckling. Det vill säga, hur läraren planerar undervisningen utifrån elevers skilda förutsättningar.

Förhållningssätt och perspektiv

Den svenska regeringen har år 2007 undertecknat FN:s konvention om mänskliga rättigheter för personer med funktionsnedsättning (SÖ 2008: 26). Artikel 24 poängterar deras rätt till utbildning vilken ska genomföras genom att undervisningen uppfyller samma villkor, som för alla individer i samhället, med tillgång till inkluderande och kostnadsfri grundutbildning av kvalitet. I den svenska skollagen (SFS 2010:800) kan inkludering också förstås utifrån alla individers likvärdiga tillgång till utbildning. Även riktlinjerna för läroplaners värdegrund och uppdrag, inom olika skolformer (Skolverket, Lgr 22, Gy 11, Lvux 17), kan tolkas utifrån ett demokratiskt inkluderande synsätt. Inkluderingsidén kan således uppfattas både utifrån idéerna om demokratisk rättighet och likvärdig undervisning. Lärarnas arbete bör därför fokusera på att undvika hinder i

lärandesituationer samt skapa förutsättningar vars intention är att stödja samtliga elevers måloppfyllelse.

Det finns två huvudsakliga skillnader i förhållningssättet till inkluderingsbegreppet där det kan uppfattas ur antingen ett ”snävt” eller ett ”brett” perspektiv. Det snäva synsättet hänvisar till inkluderingen av specifika grupper av elever, det vill säga individer i behov av särskilt stöd, i de vanliga lärmiljöerna. Ett bredare synsätt fokuserar däremot inte på särskilda grupper, utan på hur undervisningen bör ta hänsyn till olikheterna rörande elevernas skilda förutsättningar i en skola för alla (Ainscow, Both och Dyson, 2006). Följaktligen riktas blicken mot hur förskolan, förskoleklassen, grundskolan, gymnasieskolan och den kommunala vuxenutbildningen kan möta alla elevers olikheter i fråga om erfarenhet, intressen, förmågor, svårigheter och behov av stöd.

Denna artikel utgår ifrån ett brett perspektiv där värdegrunderna gemenskap, delaktighet, medverkan och utbyte uppfyller en dominerande roll i inkluderande lärandesituationer (Haug, 2012). Med *gemenskap* menas att alla individer ingår i ett allmänt utbildningssystem, i ”vanliga” grupper/klasser och tar del av ett gemensamt socialt liv. Med *delaktighet* menar Haug att eleverna aktivt ska delta i undervisningen som sker i lärmiljön och vara engagerade i meningsfulla aktiviteter. I *medverkan* framhävs skolan som en demokratisk verksamhet som vårdnadshavare och elever får ta del av samt påverka omständigheter som gäller dem själva. Slutligen handlar *utbyte* om att alla följaktligen har rätt till ett socialt och kunskapsmässigt utbyte i undervisningssituationer.

Att ställa sig frågorna: Lärare för vilka elever? I vilken kontext? Under vilka förutsättningar? är av stor betydelse när lärares didaktiska arbete diskuteras (Sousa, 2011). Förståelsen för hur läraren kan implementera gemenskap och inkludering i undervisningen bör således alltid uppmärksammas. Följaktligen ska läraren kunna uppfatta sig själv som en lärare för både elever i behov av särskilt stöd liksom för självständiga elever. Även Ferguson (2008) menar att förhållningssättet till inkluderande praktiker i skolan innebär en strävan mot lärmiljöer som är tillgängliga för *alla, överallt och hela tiden*. Författaren beskriver likaså några förändringsaspekter för en framgångsrik inkluderande skolgång. En av dessa handlar om planeringen för differentierade uppgifter i lektionsarbetet. Jag återkommer med exempel på inkluderande strategier senare i artikeln.

Att förhålla sig till begreppet inkludering i undervisningen är dock en komplex fråga i ett såväl komplext utbildningsmässigt som samhällsmässigt sammanhang. Frågan kan därför inte endast bedömas utifrån enskilda lärares ansvarsområde. Däremot kan lärarnas förhållningssätt till inkludering påverka deras didaktiska val, vilka i sin tur påverkar lektionsarbetet och individens chanser till exempelvis delaktighet samt socialt och kunskapsmässigt utbyte. Lärares medvetna uppfattningar om individens

demokratiska rättighet att undervisas i samma lärmiljö, oavsett deras individuella förutsättningar för lärande, kan således ha en avgörande betydelse i undervisningssituationer.

På ett övergripande plan är två faser centrala för skolans och lärarnas inkluderingsarbete. I den första och inledande fasen identifieras och reduceras orsaker som hindrar lärandet och delaktigheten. Den följande och ingalunda avslutande fasen, består av kontinuerligt förbättrande inkluderande undervisningssatsningar (Both & Ainscow, 2003).

Inkludering och differentiering i lärargärningen

I sitt arbete möter lärarna vanligen eleverna i kollektiva situationer och ställs ofta inför heterogena grupper. För att kunna ta hänsyn till individers skilda förutsättningar för lärande, behöver läraren ofta överväga olika aspekter mellan enskilda elevers och gruppens intresse (Colnerud & Granstöm, 2015). Bland faktorerna, vilka påverkar elevers resultat, har lärarfaktorn i undervisnings- och lärandeprocesser en betydelsefull funktion. Lärarnas kompetens att kunna bemöta elevers olika förutsättningar, skapa ett lärandeklimat som främjar sociala relationer samt stödja samtliga elever är väsentliga egenskaper gällande skolans målresultat (Skolverket, 2009). Även Tetler (2012) betonar att utmaningen för lärarna består just i att tänka igenom ämnens innehåll och olika sätt att undervisa, som fokuserar på att stödja varierande lärandeprocesser. Arbetet med att utveckla inkluderande gemenskaper i lärandet, kräver således ett pedagogiskt förhållningssätt om *lika villkor men inte samma villkor* (Tetler, 2015). Gemenskap i ämnesundervisningen innebär exempelvis att alla elever tar del av ämneskunskaperna i början av lektionen. Därefter kan varje individ vidareutveckla dessa ämneskunskaper efter egna förutsättningar. Följaktligen behöver inte uppgifterna, i den gemensamma lärmiljön, vara likadana för alla eller genomföras under samma tidsperiod av alla. Elevernas olika förmågor att tillgodogöra sig kunskaper medför att differentiering i ämnesundervisningen kan vara ett framgångsrikt didaktiskt val för alla elevers deltagande i lektionsuppgifterna. Förutom att stödja tesen om lika villkor, innehåller den differentierade undervisningen en kapacitet att uppmuntra samtliga elevers största möjliga utveckling.

Utifrån ett inkluderingsperspektiv blir det således viktigt att hitta lösningar som kan gynna lärarna i arbetet med elevers skiftande förmågor och svårigheter i undervisningssituationer. Den kunskapsmässiga nivåspridningen i en grupp medför att lärarens arbete krockar mellan självständiga elever, som utför uppgifterna snabbt och elever i behov av stöd, som inte hinner med uppgifterna under lektionstiden. Med utgångspunkt i en gemenskap i lärmiljön kan de fyra grundvärderingarna för alla lärares

inkluderingsarbete fungera som stöd (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012). Dessa innebär att:

1. sätta värde på elevers olikhet (elevers olikhet värdesätts som en resurs för undervisning);
2. stödja alla elever (lärare har höga förväntningar på alla elevers resultat);
3. arbeta med andra (samarbete och teamwork ska ligga till grund för alla lärares arbete) samt
4. satsa på personlig professionell utveckling (undervisning är en lärande verksamhet och lärare tar ansvar för sitt eget livslånga lärande).

Sammanfattningsvis kan inkludering och differentiering i lärargärningen bedömas som en ständig utvecklingsresa med utmaningar och möjligheter i skapandet av alla individers deltagande i lärmiljöer.

Differentiering som bärande pedagogisk princip

En differentierad undervisning kan tolkas som en bärande pedagogisk princip när samtliga individer deltar i en gemensam lärmiljö på egna villkor och där allas behov kan tillgodoses. En effektiv differentiering vilar på tre grundläggande pelare utifrån *ett filosofiskt, ett principiellt och ett praktiskt* synsätt (Tomlinson, 2014). *Den filosofiska* förstår diversitet (mångfald) som normalt och värdefullt. *Den principiella* skapar flexibla lärandemiljöer. *Den praktiska* handlar om planeringar samt uppgiftsinstruktioner som både tar hänsyn till undervisningens innehåll och elevernas behov.

Typiskt för en differentierad lärmiljö anser Tomlinson vara att läraren, utifrån läroplanens uppdrag, betygskriterier och bedömning av elevers lärande, främst fokuserar på att eleverna är olika som lärande individer. Lärarna måste försäkra sig om flera valmöjligheter för att varje enskild individ ska lära sig så mycket som möjligt och så fort som möjligt utan att förmoda att en elevs ”lärandekarta” (map for learning) är identisk med någon annans. Tomlinson, Brimijoin & Narvaez (2008) förklarar begreppet genom att beskriva vad differentiering ”är eller inte är”. Exempelvis att differentiering:

- är inriktad till alla elever och inte endast inriktad till elever som är i behov av stöd eller har en diagnos
- innebär en effektiv planering som inte medför något extra utöver läroplanens direktiv
- innebär flexibel användning av plats, tid, material, gruppering och instruktion men inte nödvändigtvis användning av särskilda metoder

- är inriktad mot individer, små/flexibla grupperingar samt hela gruppen men som inte innebär individualiserade lektionsplaneringar
- är något som sker vid behov och inte hela dagen eller varje dag
- är något som läraren planerar i förväg och som tar hänsyn till och utvärderas efter individers behov. Differentiering ska således inte endast improviseras på plats, när en lektionsundervisning inte fungerar för enskilda individer.

Personliga sätt att tillgodogöra sig kunskap, egna intressen, självkänsla och engagemang hos individerna i en grupp kan, genom en differentierad undervisning, stärka elevers studiemotivation. När var och en erbjuds lämpliga utmaningar ökar chansen att lyckas med lektionsuppgifterna och upplevelsen av hur det är att lära sig utifrån sina egna förmågor.

Tomlinson (2014) rekommenderar lärarna ett försiktigt tillvägagångssätt att ändra på sin aktuella undervisning. Ett långsamt närmande till det differentierade lektionsarbetet, genom att börja med endast ett par strategier, uppmanas. Läraren bör noggrant tänka igenom praktiska saker såsom hur eleven kan röra sig i lärmiljön utan att störa andras arbete, hur instruktioner av varierande uppgifter ska ges på det mest effektiva sättet, hur individer kan få hjälp när läraren är upptagen o.s.v. Det gäller att förmedla till eleverna, att varje person har ett eget lärandemönster och att dessa mönster tillsammans berikar det gemensamma lärandet. Att planera enligt differentiering innebär enligt författaren att fundera kring olika sätt som varje lektion kan utformas på för att bättre kunna möta alla förmågor och svårigheter. Läraren kan sammanfattningsvis differentiera innehållet (specifikt för vad varje individ lär sig), processen (hur varje individ lär sig) och produkten (vad individen visar som bevis på lärandet).

Inkluderande strategier

Som tidigare nämnts kräver inkluderande lektioner en jämvikt mellan att möta gruppens behov, som en enhet, och samtidigt möta behoven hos alla närvarande individer som tillsammans ingår i gruppen. Snarare än att anta att vissa individer inte ska kunna uppnå lektionens kunskapsmål, kan läraren planera uppgifter (för bedömning) som tar hänsyn till en varierande bredd i gruppens lärandeförmåga. Grundidén för den inkluderande undervisningen innebär att noggrant tänka igenom samtliga individers förmågor och/eller svårigheter innan det didaktiska lektionsplaneringsarbetet påbörjas (Young & Luttenegger, 2014). Detta tillvägagångssätt kan verka annorlunda i förhållande till hur lärare historiskt har planerat lektioner, som oftast omfattar en huvudplanering för hela gruppen för att sedan anpassa lektionsuppgiften för några individer.

Lärares uppfattning om lektionsplanering och lektionsarbete utifrån ett elevinkluderande perspektiv undersöks i en fallstudie (Kotte, 2017), vilken ingår i ett nationellt

forsknings- och utvecklingsprogram om inkluderande lärmiljöer (Ifous, 2015). Studiens övergripande syfte ligger på lärares uppfattningar kring det mångfacetterade arbetet att undervisa i heterogena grupper där elevers olika förutsättningar medför skiftande utmaningar. Det mest centrala i resultatet visar att de flesta lärarna har en positiv uppfattning om inkludering. Kunskapsförmedlingen i den inkluderande undervisningen uppfattas av dem som viktig men även som en svår uppgift att genomföra. Resultatet tyder även på att lärarna kan vara i behov av stödjande strukturer (i form av exempelvis adekvat pedagogiskt material och stödmaterial, specialpedagogiskt stöd av specialpedagoger och speciallärare, kollegial samverkan kring elevers förutsättningar) för att klara uppdraget att skapa en inkluderande lärmiljö. Ytterligare resultat visar att ett kollegialt samarbete och andras beprövade erfarenhet är de aktiviteter som mest inspirerar de intervjuade lärarna att förhålla sig till inkluderingsfrågor. Den kollegiala samverkan uppfattas som värdefulla aspekter både gällande förberedelserna och utvärderingen av lektionsplaneringen. Majoriteten av lärarna ser på det sättet en möjlighet att framgångsrikt kunna inkludera eleverna i lektionsarbete med stöd av kollegial handledning.

Studiens resultatredovisning ger en bild av lärarnas sammansatta uppfattningar om inkludering genom följande tre huvudteman: 1) *balanseringen i kunskapsförmedlingen*, som syftar på lärarens undervisningskompetens, 2) *navigering bland elevers förutsättningar*, som syftar på lärarens didaktiska prioriteringar och upplägg av lektionsarbetet och 3) *beredskap i lektionsarbetet*, som syftar på lärarens förberedelse och utvärderingen av lektionsplaneringarna/lektionsarbetet. Tillsammans uppfattas dessa tre olika temans innehåll medföra en möjlighet för läraren att implementera en framgångsrik undervisning. I temana granskas således komplexiteten i lärarnas strategier för lektionsplaneringen och lektionsgenomförandet. Deras nedanstående citat belyser argumenteringar utifrån både en inkluderande och differentierande undervisning.

Balanseringen i kunskapsförmedlingen

Att behålla gemenskapen i undervisningen under lektionstiden uppfattas av lärarna vara den svåraste utmaningen. Temat *balanseringen i kunskapsförmedlingen*, förklarar deras kunskapsförmedling utifrån underrubrikerna ”*lärarperspektiv*” och ”*elevfokus*”. *Lärarperspektivet* syftar på ett professionellt säkerställande av samtliga elevers delaktighet i lärmiljön. Detta relateras till lärarnas positiva inställning till inkludering, ämneskompetens, kreativitet och undervisningserfarenheter. Underrubrik *elevfokus*, pekar på lärarnas balansering mellan individernas skilda förutsättningar att tillgodogöra sig kunskap. Lärarna värdesätter allas arbete och uppmuntrar eleverna att samarbeta. Synliggörandet av elevernas olika sätt att lösa uppgifterna ses som en tillgång, vilken berikar gemenskapen i lärandet. Även individernas ansvar poängteras.

Nu när jag har varit med i inkluderingsforskning så är jag tvingad att bearbeta begreppet mer [...] jag tycker nästan att jag fick mera vatten på min kvarn, att det egentligen är det så här man ska tänka: hur får jag elever att tycka att det är viktigt att utvecklas? Har man det perspektivet så är risken mindre att man exkluderar någon. Vi har ett gemensamt ansvar för våra elever att de känner det, att de faktiskt kommer hit och att de gör det för sin egen skull och för att de känner att de utvecklas.

Sen är det många av våra elever som faktiskt inte har så mycket studietradition. Då tycker jag att man får jobba mycket med det här att förtydliga, att du är en i gruppen och att det du gör bidrar till gruppens gemensamma utveckling. Ni är varandras arbetsmiljö. Att det är kunskap som är viktigt här inne. Att du kommer i tid och så vidare så kommer vi alla gynnas av det. Det är en gruppdynamik. Slarvar man med det då tror jag att man tappar många och så får man ännu svårare att inkludera den enskilda eleven.

Situationen tycker jag kan beskrivas som inkluderande eftersom eleverna fick ta ställning och diskutera andras lösningar och behövde inte ta ställning eller försvara sina egna lösningar. Samtidigt kunde de ändå lära sig om hur man utvecklar resonemang eller sin problemlösningsförmåga.

Navigering bland elevers förutsättningar

Temat *navigering bland elevers förutsättningar* fokuserar på individernas behov i den inkluderande lärmiljön. Motsättningar mellan individens och hela gruppens behov påverkar lärarnas intention i det didaktiska arbetet. De strävar efter att samtliga individer i lärmiljön ska sysselsättas med meningsfulla lärande aktiviteter och prövar därmed att hitta navigeringsformer för att kunna differentiera uppgifterna. Digitalisering fyller en central funktion i deras ansträngningar att variera undervisningen. Lärarna anser att förutsättningarna för att klara av en framgångsrik inkludering är bland annat att skolan har god tillgång till interaktiva läromedel och läsplatlor.

Materialet vid borden var ganska lika men vid det ena bordet var frågorna mer strukturerade. De (eleverna) hade möjlighet att välja vilka uppgifter de ville göra. Uppgifterna kunde lösas laborativt, men också genom att rita och skriva. Olika saker kring begreppet likformighet.

Målet denna vecka var att få samtliga att börja skriva, inte enbart någon. Jag började med att läsa högt, då kunde alla lugnt vara med från början - inget krav på något skrivande denna lektion. Lektion två arbetade vi gemensamt på tavlan med svåra ord i texten. Som avslutning idag skrev de sen meningar med dessa ord. Alla skrev faktiskt. Jag tänker att de kände sig lyckade från start i veckan och kände sig med på tåget.

Jag uppmanar eleverna att vända sig till varandra och visa hur långt de kommit och vilka strategier de börjat använda. Jag går runt, ger stödfrågor utan att avslöja rätt eller fel. Jag antecknar vilka olika lösningar som eleverna har kommit fram med. Jag väljer ut olika lösningar som jag visar framifrån. Eleverna sitter ner och berättar kort om sin lösning, oftast presenterar jag dem och lyfter fram olika viktiga delar i lösningarna. Det är lösningar som har kommit långt och lösningar som visar en början.

Många av oss har börjat spela in våra föreläsningar med PowerPoint. Om man använder (namn på program) kan man spela in sin röst till sitt bildspel på ett enkelt och smidigt sätt. Detta lägger vi sedan ut till grupperna på vår lärplattform. Det är mycket uppskattat av eleverna.

En bra genomgång är inte för lång och innehåller både bilder och video förutom mitt berättande. Jag har också tid att ge pauser. Mitt berättande bryts upp av små korta frågor eller uppgifter som eleverna ska göra, enskilt eller i grupp, för att befästa kunskaper och lära av varandra.

Beredskap i lektionsarbetet

Temat *beredskap i lektionsarbetet* handlar om lärarnas planering, genomförande och utvärdering av lektionsuppgiften. Den didaktiska strukturen består av lärares intention → handling → reflektion och → ny handling som leder till → ytterligare didaktisk erfarenhet (Uljen, 1997). Lärarna tar i sammanhanget även hänsyn till uppgifternas omfattning och tempo i relation till individernas behov. Det sista lärarcitatet nedan lyfter en lärares förmåga att uppfatta och agera utifrån en negativ situation (fusk) för att vända den till en positiv inkluderande strategi. Denne lärares didaktiska intention, med den planerade lektionsuppgiften, fortsätter därmed att gälla:

Hur vi bedömer spelar ju roll där (om inkludering). Nu att vi har gått ifrån provpoäng till att ge mer kommentarer.

Jag har läst "Flyga drake" i våras med en grupp. Det tog många flera veckor än vad jag hade tänkt. Men jag visste vad jag skulle mäta. Det handlar om deras förmåga av läsförståelse att analysera och tolka, framför allt. Att det var det som var målet. Dels att skapa läslust men också att kunna analysera och tolka och då lär man läsa med lust.

Processen fortsatte och då fick jag insikten om fusk. Eleven hade medvetet fuskat. Han kanske inte förstår allvaret i det här. Eleven reagerade kallt men jag förstod att detta kändes mer än det syntes. Jag hjälpte honom att göra en planering utifrån materialet som var utgångspunkt för fusk, även om han ville göra något helt nytt. Nu gör vi något bra av det här. Du kan mycket om bandy nu. Vi skrev en planering utifrån två tankekartor som han nu ska bearbeta. Hade detta varit en lärare som inte arbetat process så kanske inte lärdomen kan bli densamma. Jag har inte varit

dömmande utan förklarat att detta är ett bra sätt att lära sig på. Jag kan se att förhindrandet av en fusk-trend kan vara en direkt koppling till en inkludering.

Utifrån studiens analysresultat förmodas att enbart en positiv uppfattning till inkludering, inte ensamt kan lösa problematiken kring dess implementering i utbildningssystemet. Det bedöms även vara nödvändigt att understödja och förbereda lärarna inför uppgiften att hitta lämpliga strategier för genomförandet av en framgångsrik inkluderande undervisning.

Lärarröster om inkluderande lärmiljöer

Avslutningsvis presenteras i detta stycke ytterligare exempel på lärarröster, som utifrån olika ämnen och utbildningsnivåer nämner undervisningssituationer relaterade till hur inkluderingsidén kan implementeras med hjälp av medvetna strategier.

Förskoleklass (Apelgårdsskolan, Malmö)

En lektionsplanering inkluderar alla då den är baserad på variation av undervisningsmetoder samt olika verktyg. Ett exempel är veckans bokstav som blev indelad i olika delar som innehöll lek, bild, assisterande teknik och laborativt material. På det här sättet deltar alla elever i stationen de känner sig tryggast i. Upprepade strukturer gällande olika ämnen gör också att alla känner sig trygga i att delta i undervisningen trots språk eller sociala förhinder. Variationen av undervisning är nyckeln till att skapa motivation och lust lära sig.

År 1 – 3 (Apelgårdsskolan, Malmö)

Elever som har behov av extra anpassningar eller särskilt stöd förbereds innan vi på börjar ett nytt arbetsområde. Alltså de elever som har behov av det, får stöd genom att man i en liten grupp går igenom nya ord och begrepp innan ett nytt temaområde påbörjas. Detta ger eleverna en bra förståelse och de kan delta mer aktivt när man sedan går igenom området i gruppen. Det är lärare som tillhör ett resursteam som gör detta arbete. Nyanlända elever får samma stöd genom studievägledaren. Det har varit en stor framgångsfaktor. (Samhällsorienterande ämnen).

Dikt om våren utifrån våra sinnen: Vi arbetar oftast utifrån cirkelmodellen. Vi bygger upp en förkunskap tillsammans. Jag började att läsa två olika vårdikter, vad är en dikt? Därefter gick vi en promenad i närområdet. Innan promenaden hade vi talat om våra olika sinnen (bildstöd). Dessa sinnen ska vi använda på vår promenad. Vad hör, ser, luktar, smakar och känner vi på våren? När vi kommer tillbaka till grupprummet sitter bildstöd på den stora tavlan. Höra (ett öra), se (två ögon), lukta (en näsa), smaka (en mun) och känna (en hand).

Nu jobbar vi med EPA-tänk själv en stund, berätta för kompiserna vid sidan om vad du hört, sett, luktat, (smakat), känt på vår promenad (elever som inte kan språket har en språkkompis att prata med - transspråkande). Till sist lyfter vi allas tankar alla tillsammans och skriver på tavlan. Dessa anteckningar kommer att bli ett stöd när vi ska börja skriva. Anpassningar: bildstöd, språkkompisar, skrivmall (olika nivåer), några elever skriver av de gemensamma meningarna och skrivkompisar som kompletterar varandra. Texterna monterar vi sedan med bilderna som vi tog på vår promenad. (Samhällsorienterande ämnen).

Fritidshemmet (Apelgårdsskolan, Malmö)

På fritids har vi ett övergripande förhållningssätt som handlar om att ge eleverna möjlighet att använda sina teoretiska kunskaper i praktiken. Vårt fokus ligger oftast på den sociala interaktionen mellan såväl eleverna sinsemellan men också mellan elev och pedagog. Vi har ett gruppinriktat arbetssätt och vi tillämpar anpassningar för dem som behöver utan att exkludera dem som inte behöver, d.v.s. vi anpassar miljö och innehåll så långt vi kan så att alla ska känna att det vänder sig till just dem. Det kan handla om bildstöd, spel med olika svårighetsgrader, storlek på pärlor osv. I processer där vi till exempel ska fördela ansvar för en aktivitet så involveras eleverna utifrån vad de själva anser sig kunna eller vilja ansvara för, med fokus på att det gagnar gruppen. Vi tar tillvara på olikheterna hos eleverna genom att uppmuntra dem att visa och hjälpa andra som gärna vill lära sig. Ett exempel på det är när vi bakar. Någon läser receptet, någon mäter upp mjölet och någon knäcker äggen och hela tiden pågår ett utbyte av kunskaper och färdigheter. Den kakan som vi bakat gemensamt är den som smakar godast! Vår fritids är åldersintegrerat, två årskurser/avd. vilket också ger förutsättningar för eleverna att hitta kompisar med liknande intressen utanför sin grupp.

År 4 – 6 (Apelgårdsskolan, Malmö)

Jag lägger ofta nivån lågt och knyter an till tidigare kunskaper. De lite svagare eleverna får frågor som de behärskar och så bygger vi på lektion för lektion. På så sätt blir det inte tydliga kunskapsgränser/nivåer utan mer nyanserat. Att tala matematik är livsnödvändigt för alla elever men särskilt för elever med annat modersmål än svenska. Därför bygger vi ofta svar tillsammans med hela gruppen. (Matematik och Naturorienterande ämnen)

År 7 – 9 (Fallstudie, Kotte, 2017)

Vi arbetar med uppfinningar som eleverna uppfattar som viktiga för dem. Vi har pratat om dessa uppfinningar och deras uppgift är att måla/teckna tre bilder av uppfinningen, en historisk, en nutida och en framtida. De är väldigt engagerade i denna uppgift tack vare att den baseras på deras individuella intressen. Alla är aktiva och arbetar utifrån deras egen förmåga. En elev uttryckte att det var en så rolig uppgift eftersom man kunde göra framtidsversionen "hur galen som helst och det finns ju ingenting som är fel..." (Bild)

Lektionen innehåller inte olika uppgifter för olika elever av den anledning att jag då begränsar elevernas möjlighet att utmanas och utvecklas där de står. Det omöjliggör också en gemensam diskussion i helgrupp eftersom alla inte delar samma utgångspunkt. Däremot ska problemen vara utformade så att de går att avsluta i olika lägen så att

alla känner att de är färdiga. [...] Problemen kallas ”rika problem” därför att de går att lösa på flera olika sätt, de har en låg ingångströskel, och samtidigt ett rikt matematiskt innehåll. [...] Tänker att det är inkluderande då eleverna utifrån sina egna förutsättningar kan ta till sig lektionens innehåll och mål. (Matematik)

Så tycker jag att jag kan göra på svenska. Träna dem på att ha ansvar, att få uppgifter i grupper och sitta i andra grupprum. Bara träna på att ta ansvar. Sedan när man får den biten att fungera så kan man jobba mera avslappad mot enskilda elever när jag vet att de fixar att göra vissa saker i grupper i ett annat grupprum. Då kan det vara jätteviktigt att man har ämneskunskap, att man har erfarenhet och att man våga tro på det man gör för att våga driva sådana här utvecklingsmiljöer framåt. Genom tron på det man gör och därigenom skapa en mer inkluderande miljö. [...] Kunskapsprocessen avslutas förslagsvis med att synliggöra vad alla har lärt sig under processen. Det innebär att synliggöra vad vi kunde när vi startade, vad vi har lärt oss och vad vi gemensamt kan efter kunskapsprocessen. (Svenska)

Vuxenutbildning (Komvux Södervärn, Malmö)

Efter en gemensam lektionsgenomgång (om exempelvis hur en person söker arbete, svarar på en platsannons och uttrycker sig vid en anställningsintervju), är det av stor betydelse att även genomföra en praktisk övningsuppgift där alla elever deltar. Förslagsvis genom att genomföra en ”speeddate” där eleverna övar på att presentera sig själva för varandra vid en fiktiv anställningsintervju. Grupprummet möbleras om så att eleverna kan sitta parvis mitt emot varandra och berättar om sig själva och varför de söker ett visst arbete. Efter några minuter byter eleverna plats och fortsätter att öva uppgiften i en ny par-konstellation. På så vis inkluderas samtliga elever i lektionsarbetet efter egna förutsättningar. (Svenska som andra språk)

Avslutande kommentar

Inkluderingsbegreppet tolkas i denna artikel utifrån ett demokratiskt perspektiv om elevers rättigheter till den allmänna lärmiljön. Genom insikt i lärares förhållningssätt till ämnet, kan vi få ytterligare förståelse kring implementeringen av inkluderande lärmiljöer. Förhoppningsvis kan denna artikel bidra till att begreppen inkludering och differentiering kontinuerligt kan understödja innovativa lärargärningar. Detta genom en undervisning som strävar efter att inkludera samtliga individer i lektionernas didaktiska processer, där var och en deltar efter egna förutsättningar.

Referenser

Ainscow, Mel, Booth, Tony & Dyson, Alan (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion. London and New York: Routledge.* Taylor & Francis Group.

Armstrong Ann Cheryl; Armstrong, Derrick & Spandagou, Ilektra (2013). *Inclusive Education. International Policy & Practice.* London: Sage Publications Ltd.

Booth, Thomas & Ainscow, Mel (2003). *Inklusion – handbok för ökad delaktighet och gemenskap i skolan.* Umeå: Specialpedagogiska institutet.

Colnerud, Gunnel & Granström, Kjell (2015). *Respekt för lärarprofessionen. Om lärares yrkesspråk och yrkesetik.* Stockholm: Liber AB.

European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Lärarytelse för inkluderande undervisning. Kompetensprofil för lärare. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.*

Ferguson, Dianne L. (2008). International trends in inclusive education: The continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of Special Needs Education, 23(2)*, 109-120.

Haug, Peder (2012). Har vi ein skule for alle? I T. Barow & D. Östlund (Red.), *Bildning för alla. En pedagogisk utmaning* (s. 85-94). Kristianstad: Högskolan Kristianstad.

Ifous (2015b). *Från idé till praxis. Vägar till inkluderande lärmiljöer i tolv svenska kommuner. 2015:2 Forskarnas rapport.* Stockholm: Ifous.

<http://www.ifous.se/app/uploads/2013/02/201509-Ifous-2015-2-slutversion2förwebb.pdf>

Kotte, Elaine (2017). *Inkluderande undervisning. Lärares uppfattningar om lektionsplanering och lektionsarbete utifrån ett elevinkluderande perspektiv (Doctoral thesis, Malmö studies in educational sciences, 81).* Malmö: Malmö högskola

Nilholm, Claes & Göransson, Kerstin (2013). *Inkluderande undervisning – vad kan man lära sig av forskningen. Specialpedagogiska skolmyndigheten.*

Persson, Bengt & Persson, Elisabeth (2012). *Inkludering och måluppfyllelse – att nå framgång med alla elever.* Stockholm: Liber AB.

SFS 2010:800. *Skollag.* Stockholm: Sveriges Riksdag.

Skolverket (2017). *Läroplan för vuxenutbildningen.* Stockholm: Skolverket.

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

Skolverket (2011). *Läroplan för gymnasieskolan*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2009). Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? *Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*. Stockholm: Skolverket.

Sousa, Clarilza (2011). The teacher's work. In M. Chaib, B. Danermark & S. Selander (Ed.). *Education, Professionalization and Social Representations*. New York: Routledge

SÖ 2008:26. *Konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning*. Stockholm: Utrikesdepartementet.

Tetler, Susan (2012). Undervisningsdifferentiering. I T. Barow & D. Östlund (Red.), *Bildning för alla. En pedagogisk utmaning* (s. 213 - 221). Högskolan Kristianstad.

Tetler, Susan (2015). Inklusion og undervisningsdifferentiering – Baggrund og perspektiver. I E. Skibsted, H. Bundgaard Svendsen, K. Østergaard, S. Langager (Red.), *Undervisningsdifferentiering. Et princip møder praksis*. København: Akademisk Forlag.

Tomlinson, Carol Ann, Brimijoin, Kay & Narvaez, Lane (2008). *The differentiated school. Making revolutionary changes in teaching and learning*. Alexandria: ASCD.

Tomlinson, Carol Ann (2014). The differentiated classroom. Responding to the needs of all learners. Alexandria: *Pearson Education Inc.*

Uljens, Michael (1997). Grunddrag till en reflektiv skoldidaktisk teori. I M. Uljens (Red.), *Didaktik – teori, reflektion och praktik* (s.166-197). Lund: Studentlitteratur.

Young, Kathryn & Luttenegger, Kathleen (2014). Planning "Lessons for Everybody" In Secondary Classrooms. *American Secondary Education*, 43(1) Fall 2014.