Linnéuniversitetet
Kalmar Växjö

Kandidatuppsats

Inkludering för alla?

En kvalitativ undersökning av inkluderingsaspekter för elever på anpassad grundskola.

Författare: Alva Svensson & Emmy Lindgren
Handledare: Jenny Westerlund
Examinator: Mikael Dahlberg
Lärosäte: Linnéuniversitetet
Termin: VT25
Ämne: Socialpedagogik
Nivå: Grundnivå

Abstrakt

Syftet med studien var att undersöka hur lärare och elevassistenter på anpassad grundskola identifierar och beskriver hur de arbetar med olika aspekter av inkludering för elever med intellektuell funktionsnedsättning i det dagliga arbetet. Syftet var också att undersöka om och i så fall hur inkluderingsarbetet i anpassad grundskola utformas i linje med socialpedagogiska grundantaganden. Studien genomfördes utifrån en kvalitativ ansats med fokus på semistrukturerade intervjuer med fem respondenter som hade yrkestiteln lärare eller elevassistent. Den insamlade empirin bearbetades genom en tematisk analys. De teman som framkom var: *Definition av Inkludering*, *Olika aspekter av inkludering*, *Utmaningar för inkludering* och *Möjligheter till inkludering*. För att analysera empirin användes delaktighetsmodellen tillsammans med fyra nivåer av inkluderande undervisning. Denna studie har fokuserat på inkludering utifrån tre aspekter: psykosocial, fysisk och intellektuell. Lärare och elevassistenter beskrev att inkludering är en central del i det dagliga arbetet och utifrån resurser skapas förutsättningar för att möjliggöra det. Det framgår också att delaktighet är viktigt för att nå inkludering i undervisning och i samhället som stort. Studiens slutsats visade att inkludering är ett komplext begrepp och kan förstås utifrån flera aspekter. Det finns inte heller någon färdig mall för hur man arbetar inkluderande eftersom det är viktigt att ta hänsyn till varje elevs individuella behov och förutsättningar.

Nyckelord

Anpassad grundskola, delaktighet, elever, inkludering, möjligheter, resurser, utmaningar och yrkesroller.

Tack

Vi vill rikta ett stort tack till vår handledare Jenny Westerlund som har varit ett stort stöd och väglett oss under hela arbetsprocessen. Vi vill även tacka de respondenter som har medverkat i studien och gjort den möjlig genom att dela med sig av sina erfarenheter.

Innehåll

1 Inledning ... 1

2 Syfte och frågeställningar ... 3

3 Bakgrund ... 3
3.1 Framväxt - Anpassad grundskola ... 3
3.2 Den anpassade grundskolans lärare och elevassistenter ... 4
3.3 Intellektuell funktionsnedsättning (IF) ... 4
3.4 Inkludering ... 5
3.4.1 Psykosocial inkludering ... 5
3.4.2 Fysisk inkludering ... 6
3.4.3 Intellektuell inkludering ... 6
3.5 Inkludering, delaktighet och socialpedagogik ... 6

4 Tidigare forskning ... 7
4.1 Definitioner av inkludering i skolan ... 7
4.2 Delaktighet ... 8
4.3 Tre aspekter av inkludering ... 8
4.3.1 Psykosocial inkludering ... 8
4.3.2 Fysisk inkludering ... 9
4.3.3 Intellektuell inkludering ... 9
4.4 Utmaningar och möjligheter ... 10

5 Teori ... 10
5.1 Delaktighetsmodellen ... 11
5.2 Fyra nivåer av en inkluderande undervisning ... 11
5.2.1 Placeringdefinition (A) ... 12
5.2.2 Specificerad individualiserad definition (B) ... 12
5.2.3 Allmän individualiserad definition (C) ... 12
5.2.4 Gemenskapsdefinition (D) ... 13
5.3 Tillämpning av modeller som teori ... 13
5.3.1 Integrerad undervisning ... 13
5.3.2 Elevers individuella behov av stöd ... 13
5.3.3 Klassens behov av stöd ... 13
5.3.4 Skolans gemenskap ... 13

6 Metod ... 14
6.1 Val av datainsamlingsmetod ... 14
6.2 Urval ... 14
6.3 Insamling och bearbetning av data ... 14
6.4 Tillförlitlighet och trovärdighet ... 15
6.5 Etiska överväganden ... 16

7 Resultat och Analys ... 16
7.1 Definition av inkludering ... 17
7.2 Olika aspekter av inkludering ... 18
7.2.1 Psykosocial inkludering ... 18
7.2.2 Fysisk inkludering ... 19
7.2.3 Intellektuell inkludering ... 19
7.3 Utmaningar för inkludering ... 20
7.4 Möjligheter till inkludering ... 22

8 Diskussion ... 23
8.1 Resultatdiskussion ... 23

8.1.1 Inkluderingens betydelse i anpassad grundskola 23
8.1.2 Inkluderingens omfattning: tre aspekter av inkludering i anpassad grundskola 24
8.1.3 Socialpedagogiskt perspektiv på delaktighet och inkludering 27
8.2 Metoddiskussion 28

9 Slutsats och socialpedagogiska implikationer 29
9.1 Vidare forskning 30

Referenser 1
Bilaga 1 5
Bilaga 2 6
Bilaga 3 8

1 Inledning

I Sverige är tanken om *en skola för alla* en grundläggande princip. Alla elever ska ges möjlighet att delta i och känna sig inkluderade utifrån sina unika förutsättningar. Men är det verkligen så enkelt? Hur fungerar detta i praktiken? Är skolan en plats där alla får delta på lika villkor, och hur *kan* vi säkerställa inkludering för alla elever? Begreppet inkludering används ofta men är komplext och kan förstås på olika sätt. Detta gör det utmanande att arbeta inkluderande på ett sätt som verkligen omfattar alla elever. Det finns flera aspekter att ta hänsyn till i diskussionen om inkludering, såsom den fysiska placeringen och lärmiljön, anpassningar i undervisningen samt sociala relationer och elevernas delaktighet i gemenskapen. Synen på inkludering i skolan är en omdebatterad fråga där olika perspektiv lyfts fram. En syn på hur inkludering förstås och arbetas med diskuteras i debattartikeln Inkluderingen i skolan har gått för långt (Göteborgs-Posten, 2021). Axel Darvik, som liberal politiker, skriver att i strävan att inkludera alla elever i ett och samma klassrum, där behoven skiljer sig, leder till en bristande lärmiljö och att elever riskerar att inte uppfylla kunskapsmålen. Darvik menar att de positiva effekterna för lärare såväl som för elever istället ökar när undervisningen sker i olika undervisningsgrupper och i linje med de behov som behöver tas hänsyn till. Detta väcker frågan om inkludering i ett och samma klassrum alltid är den mest gynnsamma lösningen eller om det finns alternativa arbetssätt som bättre möter elevernas individuella behov. I en annan debattartikel Utan inkludering i skolan är vi alla förlorare (Dagens Samhälle, 2019), lyfter debattörerna att det inte finns en form av inkludering som passar alla elever. Om elevens behov av inkludering förbises kan det leda till att eleven exkluderas från lärprocesser och gemenskap, vilket i sin tur försämrar förutsättningarna för en lyckad skolgång. Författarna argumenterar därför för att problemet inte är att inkluderingen har gått för långt, utan snarare att den inte har genomförts tillräckligt väl.

För att elever ska få ta del av en inkluderande undervisning finns det ett antal principer att ta hänsyn till. Delaktighet, som en princip, beskrivs som elevernas möjlighet att få inflytande, delta aktivt, bli bekräftade och lyssnade på (SPSM, 2023). Denna studie fokuserar på hur inkludering tar sig uttryck, vilket gör delaktighet till ett centralt begrepp att förstå i relation till inkludering. I sin helhet innebär delaktighet att vara en del av något, både som individ och i samspel med en grupp (SPSM, 2024a). Det är allmänt känt att delaktighet bidrar till ökat välmående. Därför betonar både skollagen och barnkonventionen delaktighetens betydelse då den skapar bättre förutsättningar för elever att uppnå goda skolresultat och att främja deras hälsa. Skolinspektionens granskningar och andra rapporter har visat att elever med funktionsnedsättning ofta möter hinder som begränsar deras delaktighet (SPSM, 2024a). Genom att tidigt identifiera och åtgärda dessa hinder kan risken för utanförskap minskas och en mer inkluderande skolmiljö stärks. För att säkerställa att alla elever ges lika möjligheter i skolan styrs utbildningen av flera lagar, såsom skollagen, arbetsmiljölagen, språklagen och diskrimineringslagen. Dessa lagar har sin grund i FN:s barnkonvention och rättigheter för personer med funktionsnedsättning, vilket ytterligare understryker vikten av att arbeta för en inkluderande och delaktig skolmiljö (SPSM, 2024b).

Sedan 1 januari 2020 är barnkonventionen svensk lag och utgör en viktig utgångspunkt för hur skolans arbete med inkludering ska utformas (Skolverket, 2025). Av de 54 artiklar som ingår i konventionen är särskilt fyra grundläggande och bör alltid övervägas i frågor som rör barn. Dessa fyra rättigheter syftar till att alla barn är lika mycket värda och har samma rättigheter och att ingen får diskrimineras

(Unicef, 2024, artikel 2). Gällande beslut som rör barn ska det i första hand beaktas vad som bedöms vara bäst för barnet (Unicef, 2024, artikel 3); varje barn har rätt till att överleva, leva och utvecklas fysiskt, psykiskt, andligt, moraliskt och socialt (Unicef, 2024, artikel 6); barnet har rätt att uttrycka sin mening och höras i alla frågor som rör barnet, och hänsyn ska tas till barnets åsikter utifrån barnets ålder och mognad (Unicef, 2024, artikel 12).

I Sverige finns det fem olika skolsystem för barn mellan 6-16 år. Dessa är förskoleklass, grundskola, anpassad grundskola, sameskola och specialskola. Grundskolan är den skolform som flest börjar efter att ha gått i förskoleklass (Skolverket, n.d). Anpassad grundskola syftar till en separat läroplan för elever som har en intellektuell funktionsnedsättning. Den anpassade undervisningen kan ske som en segregerad skolgång där man undervisas i en skolform där samtliga har en intellektuell funktionsnedsättning eller så kan undervisningen ske integrerad i grundskolan där eleven följer den anpassade läroplanen, eller läroplanen för grundskolan (Skolverket, n.d).

Socialpedagogikens förhållningssätt handlar om att skapa förutsättningar för att varje individ ska kunna ingå i en gemenskap och vara delaktig, oavsett bakgrund eller förutsättningar. Detta är i linje med de principer som barnkonventionen syftar till (Madsen, 2006; Unicef, 2024). Inkludering handlar alltså inte enbart om att se till huruvida eleverna är inkluderade eller exkluderade i klassrummen, utan omfattar flera aspekter som påverkar elevens utveckling och välmående. Enligt Skolverket (2019) ska skolan arbeta för att främja elevers allsidiga utveckling och behöver därför se till hela individen. På så sätt är det viktigt att ur ett socialpedagogiskt perspektiv inte enbart betrakta inkludering ur en enskild aspekt, utan att förstå det som en mångfacetterad process.

Föreliggande studie fokuserar på tre centrala aspekter av inkludering som anses avgörande för en elevs situation i och utanför skolan, fysisk, intellektuell och psykosocial inkludering. Genom att värna om dessa tre aspekter stärks både delaktigheten och gemenskapen, vilket i sin tur leder till en utveckling som gynnar individen och samhället som helhet (Madsen, 2006). Dessa perspektiv ger en bredare förståelse för hur skolor kan arbeta för att skapa en inkluderande lärmiljö som inte bara fokuserar på elevens placering, utan också tar hänsyn till elevens delaktighet som samhällsmedborgare. Utifrån ett socialpedagogiskt perspektiv är det av intresse för oss att undersöka vilka utmaningar och möjligheter som framkommer i lärare och elevassistenters beskrivningar av att arbeta med elever på anpassad grundskola kopplat till inkluderingsbegreppet.

Inkludering är en central och återkommande fråga inom många verksamheter där arbetet utgår ifrån att se till individens förutsättningar och behov. Forskning visar att inkludering kan ta sig olika uttryck beroende på grundskolans struktur och arbetssätt men desto mindre forskning finns det om hur det ser ut inom anpassad grundskola. Inom skolan, som en viktig plats för barns utveckling och framtida möjligheter, blir frågor om inkludering särskilt relevanta. Den anpassade grundskolan, som studien ämnar åt att undersöka, är en skolform där elever med intellektuell funktionsnedsättning får undervisning i en separat skolmiljö, vilket väcker frågor om hur inkluderingsarbete genomförs i praktiken. Genom att undersöka hur denna process ser ut i kontexten av en svensk anpassad grundskola kan man få en djupare förståelse för hur skolor arbetar för att möta elevers behov och skapa en inkluderande miljö. Denna förståelse kan vara värdefull inom flera yrkesområden där man, inte minst, arbetar med socialpedagogiskt stöd för barn och unga.

2 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka hur lärare och elevassistenter på anpassad grundskola identifierar och beskriver hur de arbetar med olika aspekter av inkludering för elever med intellektuell funktionsnedsättning i det dagliga arbetet. Syftet är också att undersöka om och i så fall hur inkluderingsarbetet i anpassad grundskola utformas i linje med socialpedagogiska grundantaganden.

För att besvara studiens syfte har följande frågeställningar utformats:

Hur definierar lärare och elevassistenter begreppet inkludering i anpassad grundskola?

Vilka utmaningar och möjligheter för inkludering framkommer i lärare och elevassistenters beskrivningar av det psykosociala, fysiska och intellektuella inkluderingsarbetet?

Vilka socialpedagogiska aspekter framträder som betydelsefulla för inkludering i lärare och elevassistenters beskrivningar?

3 Bakgrund

I detta kapitel beskrivs framväxten av anpassad grundskola och vad den syftar till. Vidare definieras återkommande begrepp och hur dessa tolkats utifrån litteratur. Begreppet inkludering, som är återkommande i studien, beskrivs först i sin helhet. Därefter preciseras det i relation till tre specifika aspekter: psykosocial, fysisk och intellektuell inkludering.

3.1 Framväxt - Anpassad grundskola

Ineland m.fl. (2019) beskriver att människor med intellektuell funktionsnedsättning historiskt sett alltid ansetts avvikande från normen och på olika sätt placerats utanför samhällsgemenskapen. Idén om att människor med intellektuell funktionsnedsättning faktiskt kunde fostras till att bli så självständiga människor som möjligt och för att kunna bli goda arbetare, skedde under industrialiseringen. Som ett resultat av detta nya sätt att se på människor med intellektuell funktionsnedsättning så började man nu etablera institutioner med just fostransuppdraget i fokus. Det, i sin tur, resulterade i att år 1866 startades den första “idiotskolan” för intellektuellt funktionsnedsatta och som syftade både till fostran, och för att eleverna skulle få variation i vardagen (Ineland m.fl., 2019). År 1944 bildades den första lagen som möjliggjorde för barn och unga med intellektuella funktionsnedsättningars rätt till skolundervisning. Först år 1967 lagstiftades det också om skolplikt för elever med intellektuell funktionsnedsättning. Tidigare hade skolgång varit frivillig, men nu blev skolformen obligatorisk och benämndes sedermera som grundsärskola (Brodin & Lindstrand, 2010). Syftet var nu att integrera och inkludera människor med intellektuell funktionsnedsättning i samhället och utifrån politiska mål för demokrati, solidaritet och jämlikhet (Brodin & Lindstrand, 2010). Sedan införandet av grundsärskolan 1967 har flera läroplaner tillkommit för grundsärskolan med målet att arbeta enligt de politiska riktlinjer som satts. Under mitten av 1980-talet blir grundsärskolan, som tidigare fallit under omsorgslagen (SFS 1985:568), nu istället en del av skollagen

(SFS 2010:800). I samband med decentraliseringen av den svenska skolan 1993 kom nu också särskolan att ombesörjas av enskilda kommuner (Swärd & Florin, 2014). Tanken med att inkludera grundsärskolan i kommunernas styre var även att sträva mot målet *en skola för alla* på ett mer gediget sätt (Ineland m.fl., 2019). Året efter fick både grundskolan och grundsärskolan en gemensam läroplan trots att kunskapskraven skilde sig åt. De båda skolformerna delade däremot i den nya läroplanen samma värdegrund och riktlinjer (Swärd & Florin, 2014). 2011 trädde den nya skollagen (SFS 2010:800) i kraft för särskolan. Enligt skollagen 7 kap. 5§ ska barn som bedöms inte uppnå grundskolans kunskapskrav, för att de har en intellektuell funktionsnedsättning, tas emot i grundsärskolan (Swärd & Florin, 2014). År 2023 sker också ett namnbyte, efter önskemål från elever, på grundsärskolan. För att minska stigmatisering och öka förståelsen för skolformen i samhället, benämns grundsärskolan nu istället som anpassad grundskola (Skolverket, 2023a). Vid samma tillfälle som namnbytet trädde i kraft kom det också nya bestämmelser om kompetensutveckling av den anpassade grundskolans pedagoger. Bestämmelserna i skollagen syftar till kompetensutveckling för pedagoger så att undervisningen på ett bättre sätt skulle anpassas efter varje enskild elevs behov och förutsättningar (Skolverket, 2023a).

3.2 Den anpassade grundskolans lärare och elevassistenter

I statistik framtaget av SCB på uppdrag av Skolverket (2024a) gällande antalet undervisande lärare läsåret 23/24, framkommer det att 6 175 undervisande lärare arbetar inom anpassad grundskola i Sverige. 4 984 av alla undervisande lärare på anpassad grundskola har någon form av pedagogisk högskoleexamen (Skolverket, 2024a). Av det totala antalet undervisande lärare är det 655 lärare som har en specifik speciallärarutbildning. Utöver de undervisande lärarna arbetar också många elevassistenter i den anpassade grundskolan som stöd för både lärare och elever. Lärare och elevassistenter samarbetar för att stödja och utveckla elevernas kunskapsmässiga och sociala färdigheter genom att vara närvarande som stöd under undervisningen samt i andra sammanhang, såsom raster, matsituationer och vid förflyttningar (Skolverket, 2024b).

3.3 Intellektuell funktionsnedsättning (IF)

Historiskt sett har sinnesslö, psykiskt utvecklingsstörd eller förståndshandikappad varit några av de ord man har använt för att beskriva det som idag främst benämns som intellektuell funktionsnedsättning (Ineland m.fl., 2019). Vidare i studien benämns begreppet intellektuell funktionsnedsättning också genom förkortningen IF. I Sverige beräknas det vara cirka en procent av befolkningen som har en IF (SPSM, 2024c). Att bli diagnostiserad med IF innebär att personen har en nedsatt intellektuell förmåga. Eftersom IF innefattar olika grader av funktionsnedsättning är det ett brett begrepp som skiljer sig från person till person (SPSM, 2024c). För att en person ska bli diagnostiserad med IF i Sverige krävs en intelligenskvot under 70. Personen ska även ha nedsatt funktionsförmåga i tre huvudsakliga kategorier som innefattar svårigheter inom kognitiva, sociala och administrativa domäner (Swärd & Florin, 2014). För att få undervisning i en anpassad grundskola ska barnet inte ha uppnått kunskapskraven för grundskolan, samt att en utredning har utförts för att fastställa diagnosen IF (Swärd & Florin, 2014). Därefter behövs även samtycke från barnets

vårdnadshavare om att den fortsatta undervisningen ska ske i anpassad grundskola. Den anpassade grundskolan har nio års obligatorisk skolgång och vid behov och önskan har eleven även rätt till ett tionde skolår (Swärd & Florin, 2014). Den senast framtagna statistiken av elever på anpassad grundskola i Sverige, publicerad av Skolverket (2024a) för läsåret 23/24, visar att antalet elever som går i anpassad grundskola är 16 015.

3.4 Inkludering

Inkludering är ett centralt begrepp, inte minst i skolans värld. Många tror sig förstå vad inkludering innebär men har desto svårare att applicera det i praktiken. Inkludering som definition syftar till ett mottagande och att inkludera någon helt och hållet i ett sammanhang (Swärd & Florin, 2014). I ett skolsammanhang innebär det att alla elever ska, på ett likvärdigt sätt, få möjlighet att delta i undervisningen och få det stöd de behöver utifrån sina förutsättningar och behov. Inkludering är grundläggande och något alla verksamheter bör sträva efter att utgå från (Swärd & Florin, 2014). Salamancadeklarationen (1994) spelar en central del i utformning av begreppet inkludering eftersom deklarationen anses vara genombrottet för att inkludering fick ta plats på en internationell nivå inom det specialpedagogiska området (Nilholm, 2019). Nilholm (2019) menar att begreppet inkludering tenderar att användas på olika sätt i deklarationen vilket kan ses som problematiskt. Anledningen till att begreppet inkludering används på olika sätt är på grund av att det i deklarationen riktas fokus på antingen *var* elever med funktionsnedsättning ska bli undervisade eller i andra fall *vilken* utbildning de ska ha och kvaliteten på sådan undervisning. Vidare beskriver Nilholm (2019) två aspekter av inkludering som nämns i Salamancadeklarationen (1994) och lägger sedan ytterligare till ett perspektiv på användningen av begreppet. Den första aspekten lyfter frågan om *var* utbildningen sker, den andra aspekten rör *vilka* elever man menar ska vara inkluderade, och till sist att förstå *vad* inkludering innebär. Det finns alltså flera aspekter att uppmärksamma och beakta för att kunna säga om någon är inkluderad eller ej. Ordet inkludering har kommit att förknippas med något av positiv karaktär, däremot är det inte alla som delar den åsikten. Vissa menar att inkludering inte passar alla elever, att det används som en ursäkt för att dra ner på resurser, eller att betydelsen av ordet inte fungerar som det ska i praktiken (Nilholm, 2019). Om begreppet inkludering används på så sätt att *var*, *vilka* och *vem* har tagits hänsyn till, är det inte relevant att undersöka om begreppet har en god eller ond bemärkelse eftersom inkludering syftar till de delar som är bra, menar Nilholm. För är det inte bra, är det inte inkludering (Nilholm, 2019). Det finns många olika definitioner och sätt att se på inkludering samt hur man använder det i den verkliga vardagen. Det är därför viktigt att redogöra för vad man menar med ordet inkludering för att minska risker för missförstånd (Nilholm, 2019).

3.4.1 Psykosocial inkludering

Skolan är en mötesplats som ska präglas av öppenhet och respekt för andra människor, detta gäller alla oberoende likheter och olikheter (Skolverket, 2019). Enligt Skolverkets (2019) läroplan är en av skolans riktlinjer att arbeta för att varje elev ska känna samhörighet, solidaritet och ansvar för människor utanför den närmaste gruppen. I föreliggande studie syftar psykosocial inkludering på när elever befinner sig i ett sammanhang där de får förutsättningar att utvecklas psykiskt och socialt. I en skolmiljö innebär det att aspekter som känsla av sammanhang, delaktighet, acceptans och gemenskap skapar förutsättningar för att varje enskild individ ska känna sig inkluderad, vilket är grundläggande för psykosocial inkludering (Blacher m.fl., 2014).

3.4.2 Fysisk inkludering

För att en elev ska vara inkluderad behöver det säkerställas att de fysiska behoven uppmärksammas och tillgodoses (SPSM, 2024c). Eftersom inkludering syftar till att omfatta alla i ett sammanhang, krävs det ibland till exempel hjälpmedel som gör det möjligt för alla elever att delta utifrån sina individuella förutsättningar (Swärd & Florin, 2014). Den fysiska miljön får därför inte vara ett hinder för elevers möjlighet att vara inkluderad (SPSM, 2024c). Grundtanken är att alla vinner på att ha en lärmiljö som främjar inkludering på allas villkor, men särskild uppmärksamhet behöver riktas mot elever med en funktionsnedsättning. Om dessa behov tillgodoses möjliggör det för fysisk inkludering utifrån varje elevs förutsättningar och på så vis kan det främja elevens delaktighet, lärande och utveckling (Loreman, 2007).

3.4.3 Intellektuell inkludering

Enligt Skolverkets (2019) läroplaner ska undervisningen ske på ett sätt som anpassas efter varje enskild elevs förutsättningar och behov. I föreliggande studie syftar begreppet intellektuell inkludering till en form av inkludering där eleven, oavsett intellektuella styrkor och utmaningar, inkluderas i en kunskapsmässig utveckling. Intellektuell inkludering sker när eleven får ta del av resurser som skapar begriplighet och kunskap för det aktuella området och på så sätt får möjlighet att nå läroplanens kunskapsmål (Loreman, 2007).

3.5 Inkludering, delaktighet och socialpedagogik

För att effektivt möta elevers särskilda behov och främja deras utveckling är det viktigt att lärare och elevassistenter har ett gemensamt språk för att beskriva och förstå elevernas förutsättningar. Genom att lärare och elevassistenter använder gemensamma tolkningsverktyg skapas lösningar som fokuserar på att främja elevens delaktighet i olika situationer. Liksom inkludering är delaktighet en betydelsefull faktor att ta hänsyn till i grundskolan såväl som i anpassad grundskola. Delaktighet handlar om en känsla av tillhörighet, och i detta sammanhang innebär det att lärare och elevassistenter skapar möjligheter för elever att vara delaktiga i olika miljöer (Swärd & Florin, 2014).

Molin (2018) beskriver att begreppet delaktighet delvis har vuxit fram genom erfarenheter av socialt utanförskap hos personer med funktionsnedsättning, där dessa individer upplever att de inte kan ta del av gemenskapen i samhälleliga sammanhang. Molin beskriver vidare att social delaktighet handlar om individens upplevelse av en betydelsefull och ömsesidig interaktion med omgivningen. Inom socialpedagogiken syftar delaktighet också till hur människor skapar delaktighet inom de givna sammanhangen för sina kontextuella förutsättningar (Molin, 2018). Det socialpedagogiska delaktighetsbegreppet beskrivs vidare i hur man identifierar och förstår möjligheter till att bli en del av samhällsgemenskapen, till exempel för personer med funktionsnedsättningar och utifrån deras förutsättningar (Molin, 2018).
Relaterat till Molin beskriver Cederlund (2020) de tre socialpedagogiska idealmodellerna framtagna av Eriksson (2006). Erikssons modeller har stora likheter med de socialpedagogiska diskurserna behandling, handling och förhandling som Madsen (2006) har formulerat. En av Erikssons modeller har större fokus på socialpedagogik som humanistiskt demokratiskt. Modellen som Eriksson (2006) syftar till är att socialpedagogiken arbetar för att stötta medborgarens enskilda bildning till att kunna ta sin plats i samhället och således vara delaktig (Cederlund, 2020).

4 Tidigare forskning

Nedan presenteras nio vetenskapliga artiklar för att ge en överblick över det aktuella forskningsområdet. Kapitlet berör hur inkludering definieras och vilka utmaningar samt möjligheter som uppstår i arbetet med en inkluderande skola.

4.1 Definitioner av inkludering i skolan

Karlsudd (2022) definierar begreppet inkludering som en del av specialpedagogikens viljeinriktningar. Debattinlägget i tidskriften Pedagogisk forskning i Sverige innefattar beskrivningar och diskussioner om vad specialpedagogiken är och ämnar att göra. Karlsudd menar att inkludering tidigare har kopplats samman med integrering som en process där integration av alla elever varit målet. I ett skifte har begreppet integration bytts ut till inkludering, då inkludering syftar i en större grad till delaktighet. Karlsudd poängterar att begreppet inkludering har blivit alltmer inskränkt och att dess innebörd inte längre är lika omfattande eller betydelsefull som den tidigare varit och delar upp inkludering i elementär- och perifer inkludering. Elementär inkludering syftar till att samhällsdeltagande är centralt och där alla individer blir tillgångar snarare än utmaningar. Perifer inkludering betraktas som en begränsad form av inkludering, där elever inkluderas inom avgränsade grupper, såsom i den anpassade grundskolan (Karlsudd, 2022).

I en tidigare artikel av Karlsudd (2015) diskuterar han begreppen individualisering som en metod och inkludering som ett mål inom utbildning. Detta framkommer också i debattartikeln När inkludering devalveras och utmaningar omvandlas till dilemman (Karlsudd, 2022). Han presenterar en modell benämnd som *Grupporienterad individualisering*, där inkludering sker inom en grupp och olikheter ses som en tillgång. Modellen består av åtta steg och belyser faktorer som påverkar inkluderande individualisering, exempelvis mål utifrån läro- och kursplaner, gruppindelningar samt den omgivande miljön. Dessa faktorer utgör enligt Karlsudd (2015) centrala förutsättningar för att skapa en inkluderande undervisning.
Med stöd i skollagen (SFS 2011:185) stärker Karlsudd att ett inkluderande synsätt syftar till acceptans för olikheter, likvärdighet och delaktighet i en gruppgemenskap (2015). I liknelse med Karlsudds (2015) beskrivning av inkludering, som en process där elever inkluderas utifrån individuella förutsättningar i en gemenskap, har Loreman (2007) ett liknande perspektiv på inkludering. Loremans studie (2007) fokuserar på pedagogens roll i att skapa en inkluderande undervisning och presenterar detta genom sju huvudpelare som ska främja en positiv attityd bland pedagoger gentemot elever. Dessa sju stödpelare är: Vikten av positiva attityder, stödjande policy och ledarskap, skola och skolprocesser grundad i forskningsbaserad praktik, flexibel läroplan och pedagogik, samhällsengagemang, meningsfull reflektion och relevant utbildning samt resurser. Han definierar inkluderande utbildning som en arena där alla elever, oavsett funktionsnedsättning, ska ingå i den ordinarie undervisningen, men med vissa särskilda anpassningar för att möta individuella behov. En central aspekt i Loremans (2007) resonemang är att inkluderingens mål inte enbart är individens anpassning, utan att hela klassgemenskapen ska utformas så att alla elever kan delta på lika villkor. Loremans (2007) och Karlsudds (2015) beskrivningar av inkludering kan således kopplas till hur Karlsudd (2022) definierar begreppet elementär inkludering.
I studien The Search for Successful Inclusion (2017) gjord av Karlsudd undersöks vilka hinder och/eller möjligheter som definieras i arbetet med en inkluderande undervisning. Studien är en litteraturöversikt av tidigare avhandlingar där inkludering

har varit ett centralt fokus (Karlsudd, 2017). Inkludering presenteras genom två teman, inre- och yttre inkluderingskapital som i sin tur kategoriseras som positiv- och negativ stämpling. För att främja inre inkluderingskapital är faktorer som pedagogens tålamod, kunskap och positiva attityder viktiga för elevens upplevelse av inkludering. Utifrån ett yttre positivt inkluderingskapital framträder viktiga aspekter som att vara en del av resurstäta grupper, stärkande ledarskap av rektorn, den fysiska miljön samt gemensamma värdegrunder (Karlsudd, 2017). I Haugs artikel Understanding inclusive education: ideals and reality (2017) lyfts komplexiteten som finns i definition och arbete med inkludering samt hur det kan utvecklas. En bredare definition av inkludering, och den som bör eftersträvas, innebär att undervisningen ska omfatta alla elever oavsett bakgrund eller förutsättningar. Inkludering är alltså inte enbart relevant för elever med funktionsnedsättningar, utan för alla elever i undervisningen. Haug (2017) påpekar att inkludering i praktiken ofta kopplas till fysisk placering, eftersom detta tydligt visar om en elev är exkluderad eller inkluderad.

4.2 Delaktighet

I Molins (2004) doktorsavhandling undersöks hur delaktighet tar sig uttryck för personer inom handikappområdet. Detta görs med hjälp av en begreppsanalys samt en förståelseinriktad/hermeneutisk fältstudie. I begreppsanalysen framgår att delaktighet skapas genom ett samspel mellan individen och dess sociala samt fysiska omgivning, vilket kan påverka hur begreppet kan och bör definieras. Vidare menar Molin att delaktighet är ett mångdimensionellt begrepp som kan närmas på flera olika sätt. Han beskriver kopplingen till *intra*personell delaktighet som syftar till delaktighetsegenskaper inom individen, såsom engagemang och autonomi. Däremot syftar *inter*personell delaktighet till delaktighet som relationer mellan individer och inflytande i sammanhang. Molin (2004) menar även att delaktigheten kan ses från inre faktorer, exempelvis individens vilja och förmåga till att vara delaktig, och externa faktorer såsom tillfällen och möjligheter i den sociala och fysiska miljön.

4.3 Tre aspekter av inkludering

4.3.1 Psykosocial inkludering

Den psykosociala inlärningsmiljön är en avgörande faktor för inkludering och definieras i Baars m.fl. (2021) artikel. Moos (1980), som citeras i artikeln, beskriver tre kategorier för psykosocial inlärningsmiljö: personlig utveckling, relationer, samt systemunderhåll och förändring. Dessa kategorier syftar till att stärka individens självbild, främja positiva relationer och skapa en strukturerad och trygg lärmiljö. Goda relationer mellan elever och mellan elever och lärare är centrala för en psykosocial inkluderande skolmiljö. Blacher m.fl. (2014) undersöker hur lärarens relation till elever med autism och intellektuell funktionsnedsättning skiljer sig från relationen till elever utan dessa funktionsnedsättningar. Artikeln betonar vikten av en positiv lärar-elev-relation för elevernas akademiska, beteendemässiga och psykosociala utveckling. En stödjande och inkluderande lärmiljö kräver att pedagoger aktivt arbetar med att skapa goda relationer och att alla elever känner sig sedda och delaktiga i klassrummet. Likt Blacher m.fl. (2014) menar även Loreman (2007) att lärares inställning och attityder kan påverka resultatet för hur elevers känsla av inkludering upplevs. Om lärare istället har attityder av negativ karaktär kan det öka risken för att elevers känsla av exkludering och/eller utanförskap stärks och deras prestationer, som ett resultat av det, blir sämre. Karlsudd (2015) lyfter också vikten

av goda kamratrelationer eftersom det genom internationell forskning har visat sig att kamraternas prestationsnivå i sin tur påverkar den enskilda elevens resultat.

4.3.2 Fysisk inkludering

Baars m.fl. (2021) diskuterar den fysiska inlärningsmiljön, som omfattar skolans byggnader, undervisningsrum och tillgängliga resurser. En väl utformad fysisk miljö är avgörande för att alla elever, oavsett förutsättningar, ska kunna delta på lika villkor. Karlsudd (2015) betonar också skolmiljöns centrala roll i inkluderingsarbetet och påpekar att en otillräckligt anpassad skolmiljö kan leda till isolering och exkludering av elever vars behov inte tillgodoses. I en annan artikel av Karlsudd (2017) beskriver han hur klassrumsmiljön kan ha både positiva och negativa effekter på elevernas inlärning. En högljudd och stökig miljö kan försämra elevernas koncentration och engagemang, vilket påverkar deras lärande negativt. Däremot kan en strukturerad och lugn studiemiljö främja fokus och öka elevernas motivation att delta aktivt i undervisningen. I linje med Karlsudds (2017) resonemang lyfter också Baars m.fl. (2021) att miljön, där lärandet sker, påverkar elevers intresse och engagemang att vilja lära sig, vilket ökar möjligheten för att nå önskvärda skolresultat. Förutom skolans fysiska miljö spelar resurser en viktig roll eftersom anpassade verktyg och hjälpmedel kan underlätta lärandet för elever med svårigheter. Samtidigt lyfter Karlsudd (2015) en problematik med att vissa elever får särskilda hjälpmedel, då detta kan förstärka känslan av att vara annorlunda och därmed öka risken för exkludering. För att motverka detta bör stöd och anpassningar utformas på ett sätt som gynnar alla elever och normaliserar användning av hjälpmedel i klassrummet. Loreman (2007) stärker dessa resonemang ytterligare genom att poängtera vikten av en god klassrumsmiljö och användbara verktyg. Han uttrycker att det är en avgörande faktor för att elever överhuvudtaget ska vilja komma till klassrummet och att bra verktyg kan ses som en extra “lärare”.

4.3.3 Intellektuell inkludering

För att stärka den intellektuella inkluderingen är det viktigt att elever får möjlighet att förstå och interagera med varandra oavsett funktionsnedsättningar. I en artikel av Nota m.fl. (2018) betonas vikten av att elever utan funktionsnedsättning utvecklar förståelse för elever med funktionsnedsättning. Notas m.fl. (2018) studie visar att interventionsprogram där båda elevgrupper får möjlighet att interagera, lära känna varandra och få ökad förståelse kan bidra till att minska risken för exkludering, som ofta beror på missförstånd och bristande kunskap. Karlsudds (2015) resonemang är i linje med Baars m.fl. (2021) där de båda lyfter att intellektuell inkludering handlar om att anpassa undervisningen efter elevernas individuella behov. När elever får möjlighet att sätta upp egna kunskapsmål, antingen på egen hand eller tillsammans med en lärare, ökar deras motivation och engagemang. Genom individanpassade arbetssätt skapas förutsättningar för att alla elever ska kunna utvecklas utifrån sina egna förmågor och behov och därigenom stärks deras delaktighet i undervisningen. Loreman (2007) diskuterar det alternativa sättet att lära ut och att det inte enbart behöver vara så som det alltid varit. Han menar att elever möjligtvis inte lär sig bäst genom det arbetssättet som är uttalat att arbeta efter och att det istället bör bli en diskussion mellan lärare och andra pedagoger om vilka sätt som gynnar eleverna bäst i kunskapsutvecklingen.

4.4 Utmaningar och möjligheter

Karlsudd (2017) beskriver faktorer som bidrar till en lyckad inkludering utifrån resultaten i hans studie. Han betonar att pedagogerna har en avgörande roll i att möjliggöra en inkluderande undervisning. Enligt Karlsudd är pedagogernas värderingar och mål centrala faktorer för att eleverna ska utvecklas och få en framgångsrik inkluderande skolgång. På samma sätt som Karlsudd (2017) lyfter fram pedagogens betydelse, hänvisar även Loreman (2007) till att pedagogernas attityder är avgörande för att skapa en inkluderande undervisning. Om pedagoger ser elever med funktionsnedsättningar som avvikande från normen och därmed inkompetenta eller svaga, blir det en utmaning att arbeta inkluderande med dessa elever. Blacher m.fl. (2014) understryker också att pedagogerna har en avgörande betydelse för elevernas framgång i skolan. Studien visar att en nära relation mellan lärare och elev kan fungera som en skyddsfaktor och därmed förhindra en exkluderande skolgång, både socialt och akademiskt (Blacher m.fl., 2014). En egenskap som pedagoger bör ha för att främja en inkluderande skolgång är ett empatiskt förhållningssätt (Karlsudd, 2017). Gerrbo (2012), nämnd i Karlsudd (2017), menar att om pedagoger har förmågan att sätta sig in i hur eleverna upplever olika situationer kan det påverka elevernas syn på respekt, deras förståelse för andra människor och deras egen personliga utveckling. Loreman (2007) menar att pedagoger som ser sig själva som lärare för barnen, snarare än som lärare inom ett specifikt ämnesområde, tenderar att utveckla en mer positiv attityd och ett mer inkluderande förhållningssätt gentemot eleverna.

I Loremans (2007) studie framgår det att en utmaning för pedagogerna är bristande handledning i hur de ska möta de krav som ställs på ett inkluderande klassrum. En särskild utmaning handlar om hur den ordinarie inkluderingsmodellen kan kombineras med modellen för inkludering av segregerade elever utifrån skolans styrdokument. En utmaning för att inkludering inte kommit längre är bristen på tillgängliga resurser (Loreman, 2007). Karlsudd (2017) beskriver en liknande utmaning relaterad till inkludering och resurser. En majoritet av lärarna uttrycker en vilja att arbeta mer inkluderande, men de begränsas av de resurser som finns tillgängliga. För att främja en mer inkluderande undervisning framhålls behovet av ökade resurser, särskilt i form av mer personal – både fler vuxna i klassrummen och ökad tillgång till specialpedagoger för att stötta både undervisande lärare och elever (Karlsudd, 2017). Haug (2017) lyfter även utmaningen i att arbeta med inkludering i praktiken, då skolor skiljer sig åt vad gäller resurser, pedagogers kompetens och arbetssätt. Trots dessa variationer menar Haug att det övergripande målet bör vara att utveckla undervisningen så att alla elever gynnas och kan ta del av den utifrån sina individuella förutsättningar. En avgörande aspekt för detta, enligt Haug, är att stärka lärarnas kompetens inom inkluderande undervisning.

5 Teori

Följande kapitel presenterar studiens teoretiska utgångspunkter. Delaktighetsmodellen och de fyra nivåerna av inkluderande undervisning beskrivs först enskilt. Med utgångspunkt i Skolverkets framställning av hur dessa två modeller samspelar, diskuteras de som ett teoretiskt analysverktyg för att analysera föreliggande studies resultat.

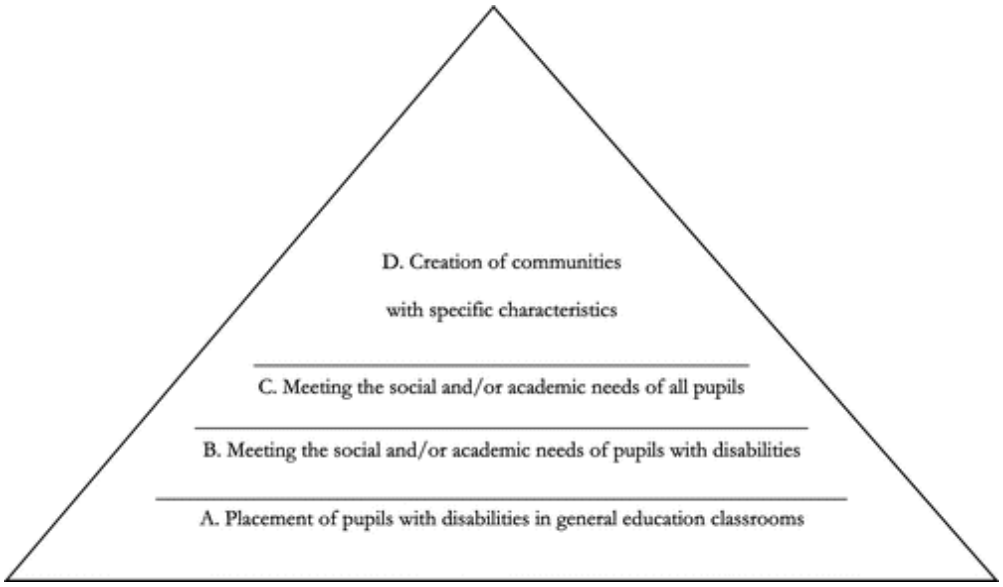
5.1 Delaktighetsmodellen

Delaktighetsmodellen har utformats för att bli ett gemensamt verktyg i skolan för hur pedagoger ska förstå, arbeta med och prata om delaktighet (Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2018). Modellen består av sex aspekter som visar hur de tillsammans samspelar för att främja delaktighet samtidigt som de visar hur yttre faktorer påverkar. Modellen kan användas som ett analysverktyg för att uppmärksamma delaktighet och bristande delaktighet (Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2018). Nedan presenteras delaktighetsmodellen utifrån de sex centrala aspekterna för elevernas upplevelse av delaktighet. (Se figur 1).

Figur 1. Delaktighetsmodellen (Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2018)

5.2 Fyra nivåer av en inkluderande undervisning

I Göransson och Nilholms (2014) studie är de fyra nivåerna av inkluderande undervisning relaterade till ordinarie skolform. Användningen av nivåerna i föreliggande studie tillämpas på anpassad grundskola för att svara upp mot studiens syfte och frågeställningar. Göransson och Nilholm (2014) beskriver begreppet inkludering utifrån fyra nivåer kategoriserade A, B, C och D. Modellen nedan (Se figur 2) visar hur nivåerna utgör en hierarkisk följd, där exempelvis nivå D bygger på att övriga nivåer har tillgodosetts och uppfyllts.



Figur 2. Fyra nivåer av inkluderande undervisning - Hierarki (Göransson och Nilholm, 2014, s.268)

5.2.1 Placeringdefinition (A)

Göransson och Nilholm (2014) beskriver en typ av inkludering som innebär att elever med funktionsnedsättning placeras i den vanliga undervisningsmiljön. De menar att det första steget är att uppmärksamma vilken fysisk placering dessa elever har i klassrummet. Därefter bör man analysera hur denna fysiska placering påverkar de sociala och kunskapsmässiga faktorerna

5.2.2 Specificerad individualiserad definition (B)

Den andra nivån, B, syftar till att stötta de elever som har funktionsnedsättningar med behov av särskilt stöd (Göransson & Nilholm, 2014). Mitchell (2008), som nämns i Göransson och Nilholm (2014), menar att inkludering handlar om mer än bara placeringen av elever med särskilda behov. Han arbetar med följande faktorer för att främja stödet för dessa elever: Vision, placering, anpassad läroplan, anpassad bedömning, acceptans, tillgång, support och resurser. Denna nivå fokuserar alltså på att tillgodose de specifika behoven hos elever som är i behov av särskilt stöd, vilket innebär ett mer omfattande och övergripande synsätt på inkludering än bara fysisk placering i en vanlig klassrumsmiljö.

5.2.3 Allmän individualiserad definition (C)

Nivå C beskriver en typ av inkludering där alla elever, oavsett svårigheter och behov, ska inkluderas i undervisningsmiljön och där individuella behov uppmärksammas och tillgodoses. Thomazet (2009), som refereras i Göransson och Nilholm (2014), sammanfattar denna nivå genom resonemanget av att inkluderande utbildning innebär att skolan är en plats där alla elever får tillgång till utbildning. Undervisningen ska anpassas efter varje elevs behov och förutsättningar samt att det ska finnas en strävan mot att hitta lösningar som möjliggör att alla barn kan delta i den undervisning som ges i vanliga klassrum på bästa möjliga sätt.

5.2.4 Gemenskapsdefinition (D)

Den sista nivån (D) av inkludering fokuserar på att skapa gemenskaper där alla elever, med eller utan funktionsnedsättning, kan delta på lika villkor. Det syftar inte enbart till att elever ska vara fysiskt inkluderade i klassrummet, utan om att skapa en miljö av jämlikhet, rättvisa och ömsesidig respekt. Inkluderingen syftar till att bygga en gemenskap där elever, oavsett bakgrund, känner sig välkomna och delaktiga. På denna nivå är målet att skapa en miljö där alla elever, med sina individuella styrkor och utmaningar, kan bidra och lära av varandra (Göransson & Nilholm, 2014).

5.3 Tillämpning av modeller som teori

För att skapa en tydligare struktur i studiens analys har de delaktighetsaspekter som starkt framträtt inom inkluderingsnivåerna framställts vidare här nedan utifrån Skolverket (2023b). Genom att kombinera delaktighetsmodellen med de fyra nivåerna av inkluderande undervisning kan studiens resultat analyseras utifrån hur delaktighet och inkludering samspelar också för elever i anpassad grundskola. De olika aspekterna av delaktighetsmodellen återspeglas i inkluderingsnivåerna och kan då bidra till en djupare förståelse av hur lärare och elevassistenter beskriver sitt arbete för att främja elevernas upplevelse av inkludering kopplat till delaktighet (Skolverket, 2023b).

Nedan presenteras inkluderingsnivåer med tillhörande delaktighetsaspekter:

5.3.1 Integrerad undervisning

Den första inkluderingsnivån (A) relaterar till delaktighetsaspekterna formell tillhörighet och fysisk tillgänglighet (se delaktighetsmodellen) där fokus ligger på elevernas placering i den ordinarie undervisningsmiljön.

5.3.2 Elevers individuella behov av stöd

Den andra inkluderingsnivån (B) bygger vidare på nivå A men inkluderar även aspekterna informell tillhörighet, sociokommunikativt tillgängligt samspel och autonomi, (se delaktighetsmodellen) vilket innebär att undervisningen anpassas efter elevernas individuella behov och förutsättningar.

5.3.3 Klassens behov av stöd

På den tredje nivån (C) tillkommer ytterligare två delaktighetsaspekter: samhandling och tillgängligt meningssammanhang (se delaktighetsmodellen). Här betonas vikten av att skapa en lärmiljö där elevernas samspel och engagemang i undervisningen förstärks.

5.3.4 Skolans gemenskap

Den fjärde och sista nivån (D) omfattar samtliga tidigare nämnda delaktighetsaspekter samt ytterligare två: erkännande och engagemang (se delaktighetsmodellen). På denna nivå betraktas inkludering ur ett bredare perspektiv där hela skolans miljö och värderingar spelar en central roll i att skapa en inkluderande och jämlik miljö för alla elever.

6 Metod

I detta kapitel presenteras de metodval som har gjorts för studien. Kapitlet redogör för den kvalitativa forskningsansatsen som valdes utifrån studiens syfte och frågeställningar. Studiens val av datainsamlingsmetod, urval, insamling och bearbetning av data presenteras. Avslutningsvis redogörs studiens tillförlitlighet samt de etiska överväganden som tagits i beaktning.

6.1 Val av datainsamlingsmetod

Föreliggande studie använder sig av en kvalitativ metod för insamling av empiri genom semistrukturerade intervjuer. Studien lämpar sig bäst med en kvalitativ metod baserat på semistrukturerade intervjuer för att skapa en uppfattning av hur lärare och elevassistenter på anpassad grundskola arbetar med inkludering. Således har studien en utgångspunkt inom hermeneutiken i strävan av att uppnå förståelse av hur lärare och elevassistenter tolkar och förstår arbetet med inkludering i anpassad grundskola (Bryman, 2018). Genom att genomföra intervjuer med delvis förutbestämda frågor och samtidigt med utrymme för följdfrågor, skapades en möjlighet för respondenten att ge mer beskrivande och utvecklande svar. Detta skapade förutsättningar för en djupare förståelse för deras upplevelse i relation till inkludering (Bryman, 2018).

6.2 Urval

Studien innefattar fem respondenter på anpassad grundskola som arbetar som lärare eller elevassistent. Det är en fördelning av tre undervisande lärare samt två elevassistenter och därmed har studien haft ett målinriktat urval för att hitta lämpliga respondenter för att besvara studiens syfte (Bryman, 2018).
Beslutet att fokusera på lärare och elevassistenters beskrivningar av inkludering togs eftersom det är två yrkesroller som arbetar nära eleverna i det dagliga arbetet. Rektorer på anpassade grundskolor, placerade i södra Sverige, tog emot e-post med informationsbrev (Se bilaga 1) i syfte att förmedla vidare till relevanta lärare och elevassistenter relaterade till studiens ämne. Då inga rektorer återkopplade gjordes ett beslut om att använda ett bekvämlighetsurval (Bryman, 2018). Därmed kontaktades en skola i södra Sverige genom personliga kontakter, vilket möjliggjorde intervjuer med respondenter i relevanta yrkesroller som hade möjlighet att delta och besvara frågor.

6.3 Insamling och bearbetning av data

I första delen av genomförandet utformades ett informationsbrev samt en intervjuguide (Se bilaga 1&2) som i efterhand reviderades så att det på ett bättre sätt skulle svara mot frågeställningarna (Bryman, 2018). I det andra steget förmedlades informationsbrev samt intervjuguide till potentiella respondenter. I det tredje steget utfördes en pilotintervju med en verksam pedagog, som inte deltog i studien, för att avgöra om frågorna var fortsatt relevanta och höll sig inom den tänkta tidsramen (Bryman, 2018). När respondenterna gav medgivande till att delta, bokades datum samt tid in för att genomföra intervjun. I samband med detta skapades en samtyckesblankett som respondenterna fick medgiva till innan intervjun påbörjades (Se bilaga 3). Studiens intervjuguide (Se bilaga 2) sektionerades i tre underrubriker: Inledande frågor, centrala frågor och avslutande frågor. Syftet med indelningen i intervjuguiden var att tydligt visa respondenterna studiens primära utgångspunkt.

Frågorna var öppet ställda vilket gav möjlighet till flexibilitet för följdfrågor men även utrymme för respondenten att tolka och uppfatta frågorna själva (Bryman, 2018). Sammanlagt genomfördes fem enskilda intervjuer på respondenternas arbetsplats som pågick mellan 25–40 minuter. Intervjuerna genomfördes genom en uppdelning av själva intervjuandet och antecknandet. Dessa roller byttes vid de olika intervjutillfällena. För att inte riskera att missa viktig information som respondenterna delgav, användes ljudinspelning som hjälpmedel. Ljudinspelningen av intervjuerna underlättade för studiens helhetsbild och därmed minskade risken för tolkningar av respondenternas svar. Som ett komplement för ljudinspelningarna fördes anteckningar.

Samtliga ljudinspelningar av intervjuerna transkriberades med hjälp av ett transkriberingsprogram då tidsbegränsningen var ett faktum. Vidare arbetades det med transkriberingarna för att säkerställa att transkriberingsprogrammet hade tolkat vad respondenterna berättade på ett korrekt sätt. De transkriberade intervjuerna i textformat skapade en bättre överblick av den insamlade empirin. Genom transkribering identifierades likheter och skillnader av respondenternas svar (Bryman, 2018). Citaten som användes av respondenterna i resultatdelen har till viss del modifierats för att öka läsbarheten. Studiens tillvägagångssätt för att analysera det transkriberade materialet gjordes genom kategorisering och tematisering. Det framkom huvudsakliga teman genom kategorisering som var relevanta för att besvara studiens syfte och frågeställningar (Bryman, 2018). I processen med transkribering och kategorisering användes markeringspennor i olika färger för att urskilja, kategorisera och tematisera de relevanta delar som framkom i materialet.
Dessa teman är: *Definition av inkludering*, *Olika aspekter av inkludering*, *Utmaningar för inkludering* och *Möjligheter till inkludering*.

6.4 Tillförlitlighet och trovärdighet

För att säkerställa tillförlitligheten i den föreliggande studien har fyra kriterier, relevanta för kvalitativ forskning, tagits hänsyn till. Dessa är *trovärdighet, överförbarhet, pålitlighet* och *möjlighet att styrka och konfirmera* (Bryman, 2018). För att säkerställa studiens *trovärdighet* presenterades hela processen, från insamling av empiri till analys. Genom användning av semistrukturerade intervjuer, som spelades in och transkriberades, skapades en tydlig redovisning av tillvägagångssättet. Detta minimerade risken för att viktig information skulle utelämnas och möjliggjorde för läsaren att följa forskningsprocessen från början till slut (Bryman, 2018). Genom en beskrivning av respondenternas yrkesbakgrund, en tydlig redogörelse för det sammanhang där studien genomfördes samt ett klargörande av studiens syfte, stärktes studiens *överförbarhet*. Den detaljerade beskrivningen av dessa faktorer möjliggör för läsaren att bedöma om studiens resultat kan överföras till andra kontexter som undersöker liknande områden med en mindre grupp eller individer med samma yrkesbakgrund (Bryman, 2018). Genom en tydlig redovisning av tillvägagångssättet ökade studiens *pålitlighet*. Intervjuernas tillvägagångssätt presenteras på ett sätt som skulle kunna göra det möjligt för andra att genomföra dem på samma sätt. En faktor som kunde påverka pålitligheten var användningen av följdfrågor. Eftersom intervjuerna var semistrukturerade fanns utrymme att ställa följdfrågor baserat på respondenternas svar, vilket kunde påverka pålitligheten eftersom samma följdfrågor inte ställdes till alla respondenter (Bryman, 2018). För att säkerställa att resultaten kunde *styrkas* och *konfirmeras* strävade studien efter att i största möjliga mån åsidosätta personliga åsikter under bearbetningen av materialet.

Genom att undvika att låta egna värderingar påverka tolkningarna låg fokus på att genomföra analyser med så hög grad av objektivitet som möjligt (Bryman, 2018).

6.5 Etiska överväganden

Då insamling av empiri syftade till att undersöka hur lärare och elevassistenter beskriver hur de arbetar med olika aspekter av inkludering på anpassad grundskola, var det av stor vikt att följa de fyra forskningsetiska principerna genom hela forskningsprocessen. Den första forskningsetiska principen är informationskravet. Detta innebär att det tydligt har informerats till respondenterna om studiens syfte och vilken typ av information som skulle samlas in. Det var viktigt att respondenterna förstod att deras deltagande syftade till att ge en bild av hur inkludering arbetas med i anpassad grundskola och att deras svar enbart användes för att besvara studiens syfte och frågeställningar (Vetenskapsrådet, 2002). Den andra forskningsetiska principen är samtyckeskravet. Detta betonar vikten av frivilligt deltagande, vilket innebar att respondenterna själva bestämde om de ville delta i studien. Möjligheten att avbryta sitt deltagande, när som helst utan några vidare följder, tydliggjordes (Vetenskapsrådet, 2002). Den tredje forskningsetiska principen är konfidentialitetskravet. Eftersom lärares och elevassistenters perspektiv av inkludering på en anpassad grundskola undersöktes, var det betydelsefullt att skydda respondenternas identitet. Alla insamlade uppgifter avidentifierades för att förhindra att enskilda individer kunde identifieras (Vetenskapsrådet, 2002). Den fjärde och sista forskningsetiska principen är nyttjandekravet, vilket innebär att den information som samlades in enbart användes för den föreliggande studien. Uppgifterna varken delgavs eller användes i andra forskningssammanhang, vilket ytterligare säkerställde respondenternas integritet (Vetenskapsrådet, 2002). Genom att informationsbrev samt intervjuguide förmedlades i tid fick respondenterna möjlighet att överväga sitt deltagande. Vid intervjutillfället informerades återigen de fyra forskningsetiska principerna för att skapa trygghet och tydlighet kring studiens genomförande. Respondenterna fick innan intervjun läsa och skriva under en samtyckesblankett (Se bilaga 3). Då empirin bygger på narrativa intervjuer var målet att skapa en bekväm och trygg intervjusituation. Genom medvetenhet om ett konfidentiellt deltagande kunde utförliga svar uppmuntras, som i sin tur bidrog till en djupare förståelse för hur lärare och elevassistenter beskriver arbetet med inkludering för elever på anpassad grundskola.

7 Resultat och Analys

Genom tematisering av empirin framkom fyra teman kopplade till studiens tre frågeställningar. De teman som framkommit är strukturerade i följande rubriker: *Definition av Inkludering*, *Olika aspekter av inkludering*, *Utmaningar för inkludering* och *Möjligheter till inkludering*. I avsnittet nedan presenteras en sammanfattning av det resultat som framkommit. Samtliga respondenter benämns med sin yrkestitel följt av en bokstav som särskiljer dem åt. Kopplat till varje rubrik följer en analysdel utifrån de fyra kategorierna, presenterat i teorikapitlet, som har sin utgångspunkt i de fyra nivåerna av inkluderande undervisning (Göransson & Nilholm, 2014) tillsammans med delaktighetsmodellen (Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2018; Skolverket, 2023b).

7.1 Definition av inkludering

Lärare A definierar inkludering i termer av att det enbart är eleven själv som kan avgöra huruvida hen känner sig inkluderad eller inte, och att ingen annan kan bestämma detta. På liknande sätt menar lärare E att det är eleverna själva som uttrycker om de upplever inkludering, men lyfter samtidigt fram att det finns en dialog mellan lärare och elever. Till skillnad från lärare A och lärare E lyfter lärare D att elevernas känsla av inkludering syns genom deras mående och handlingar, vilket gör att läraren tolkar elevernas upplevelse. Elevassistent C delar uppfattning i att lärarens tolkning av elevernas perspektiv blir central, men betonar samtidigt vikten av att eleverna själva bör ha möjlighet att uttrycka sina upplevelser för att det ska kunna anses vara inkludering. Elevassistent B poängterar att genom lärare och elevassistenters tolkningar uppmärksammas eleverna i de ämnena de själva känner sig starka i.

> Elevens egna perspektiv blir ju då liksom att, ja men utifrån att jag ser till att det här som du är stark i, att jag lyfter det. Jag lyfter styrkan hos dig. Och med det lyftet så vill jag ju att du ska kunna hitta det här som är bra. Och inte fokusera på det du tycker är jobbigt eller tråkigt eller ja att du kan. (Elevassistent B)

Att vara en del av samhället utanför och efter skolan är återkommande i frågan om hur respondenterna definierar inkludering. I lärare A:s definition ingår det en önskan om att det ska vara mer fokus på hur eleverna ska bli självständiga i samhället genom att lära dem hur man exempelvis handlar i en matbutik istället för att läsa om svensk historia. Lärare E lyfter också att det, utöver de teoretiska ämnena, är viktigt att träna eleverna på att vara ute i samhället, bygga relationer och förstå de sociala koder som finns i olika sammanhang. Elevassistent B menar att i ett tidigt skede introducera eleverna för kommande arbetsliv för att möta andra människor och öka elevernas självkänsla och självständighet. Lärare D delar en liknande definition av begreppet inkludering och menar att genom att uppmärksamma vilka möjligheter det finns till sociala sammanhang utanför skolan ökar elevernas självständighet, vilket i sin tur stärker deras självkänsla.

Elevassistent C sammanfattar samtliga respondenters resonemang om att stärka eleverna till att bli inkluderade samhällsmedborgare i sin definition av inkludering när hen säger:

> Alla måste ju få vara delaktiga och välkomna på alla sätt och så. I alla utrymmen. I alla offentliga miljöer. Egentligen i hela Sverige. (Elevassistent C)

Analys

Samtliga respondenter definierar inkludering i termer av vikten av att träna eleverna för att göra dem redo för samhället i stort. Respondenterna beskriver hur *integrerad undervisning* kan bidra till att elever förbereds för att bli självständiga samhällsmedborgare (jfr Skolverket, 2023b). Flera av dem betonar vikten av att eleverna själva är de som upplever och uttrycker sig vara inkluderade och att en öppen dialog mellan elev och lärare/elevassistent är centralt för att uppnå detta. I deras resonemang framträder även vikten av att anpassa undervisningen utifrån *elevers individuella behov av stöd* samt *klassens behov av stöd* (jfr Skolverket, 2023b) vilket, precis som i delaktighetsmodellen, ökar elevernas sociala och kunskapsmässiga delaktighet (Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2018). Sammanfattningsvis ser och arbetar lärare och elevassistenter med inkludering i ett större sammanhang och främjar således *skolans gemenskap*.

7.2 Olika aspekter av inkludering

Genom de olika aspekterna av inkludering, psykosocial, fysisk och intellektuell inkludering framkommer det i respondenternas resonemang hur dessa faktorer både kan samverka med varandra men också hur de är oberoende av varandra. Nedan presenteras hur respondenterna resonerar kring de olika aspekterna enskilt.

7.2.1 Psykosocial inkludering

När begreppet psykosocial inkludering tolkas och beskrivs av samtliga respondenter framhålls känslan av sammanhang och grupptillhörighet som centrala aspekter. Lärare A, lärare E och elevassistent B beskriver att känna trygghet är en del av att vara psykosocialt inkluderad. I samtliga respondenters resonemang framgår det att eleverna känner sig delaktiga i relationerna med varandra, och därmed upplever de delaktighet i sociala sammanhang. Genom att hitta sig själv, klara av att vara i en grupp och ha ett sammanhang utifrån sig själv är aspekter som elevassistent B poängterar i frågan om psykosocial inkludering. Lärare A menar däremot att psykosocial inkludering kan ha olika definitioner beroende på vilken elev det är. Lärare A beskriver att en elev kan känna sig lika delaktig i ett sammanhang så länge den är i rummet och känner att den är en del av gruppen trots att eleven inte sitter vid bordet med resterande elever. Elevassistent B säger också att psykosocial inkludering innebär:

> Att klara av att hitta ett sammanhang. Att jag får ett sammanhang. Att det blir en inkludering. Och utifrån då var jag har mig själv. I vilken ålder jag så att säga har min [u]tveckling i. Och hur jag kan förstå sammanhanget. (Elevassistent B)

Vidare i frågorna om psykosocial inkludering har respondenterna fått beskriva på vilket sätt de ser en god psykosocial utveckling hos sina elever. Lärare D och elevassistent B menar att tecken på god psykosocial utveckling sker när eleven blir självständig, självsäker och därmed vågar tro på sig själv. När elever vågar prata med klasskamrater istället för att söka ständig kontakt med lärare och elevassistenter bidrar det också till utveckling och god mental hälsa enligt lärare A. Elevassistent C anser att elevernas beteende kan spegla deras psykosociala välmående.

> Också när man tycker att det är roligt att vara här eller så. Och det speglar ju också. Och så blir det beteende och så. Att man kanske är lugnare eller att man kanske är… man är gladare eller man uppfattar sådär, [d]et är väl det typ måttet man kan ha som pedagog. (Elevassistent C)

Analys

Kopplat till psykosocial inkludering framträder nivån, i linje med Skolverket (2023b), som hänvisar till *elevers individuella behov av stöd*. Några av respondenterna beskriver att elevernas känsla av trygghet och delaktighet i sociala sammanhang indikerar på psykosocial inkludering, vilket går i linje med resonemanget gällande *elevers individuella behov av stöd*. Enligt Skolverket (2023b) syftar *Klassens behov av stöd* till hur grupptillhörighet och sociala relationer stärker eleverna utifrån delaktighetsaspekterna socialt samspel och engagemang, vilket också framgår i respondenternas resonemang (Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2018). I sammanhanget blir *skolans gemenskap* (Skolverket, 2023b) en central aspekt, där en trygg och inkluderande skolmiljö bidrar till både psykosocialt välmående och långsiktig delaktighet.

7.2.2 Fysisk inkludering

Lärare A och lärare E tolkade frågan om fysisk inkludering som främst kopplat till tillgängliga resurser utifrån elevernas individuella förutsättningar i lärmiljön. De lyfter olika hjälpmedel som kan tillgodose varje elevs behov för att öka de fysiska förutsättningarna i lärandet och som i sin tur också bidrar till att elevens självständighet stärks. Exempel på sådana hjälpmedel som de nämner är bildstöd, kommunikations-ipad, pek-kartor och tidsstöd. Lärare A och lärare E lyfter att sådana hjälpmedel ges på gruppnivå för att minska risken att peka ut enskilda elever som är i behov av särskilt stöd och på så sätt främjar fysisk inkludering för hela gruppen. Lärare E uttrycker det på följande sätt:

> Det är många som behöver det men det är svårt att veta hur mycket vissa barn behöver. Det är inte alltid så tydligt vilka som behöver det eller inte och då är det bra att man har det på gruppnivå. Så det är en typ av inkludering skulle jag tycka. Fysisk inkludering i miljön, av miljön. (Lärare E)

En annan tolkning av vad fysisk inkludering innebär, som elevassistent C uttryckt, är hur skolans lokaler och utrymmen är utformade. Hur betydelsefullt det är att det ska finnas plats för elever med rörelsehinder att kunna ta sig fram och kunna delta i alla rum. Avslutningsvis resonerar elevassistent C kring den fysiska utformningen av skolan och att det är något som tas för givet.

> Man liksom tar saker för givet så att det ska funka. Man har liksom inte tänkt så mycket i de banorna. (Elevassistent C)

Analys
Respondenterna betonar att tillgängliga hjälpmedel är en central aspekt av fysisk inkludering. De beskriver att hjälpmedel som ursprungligen är avsedda för enskilda elever ofta ges till hela klassen, vilket bidrar till en mer inkluderande lärmiljö. Genom att anpassa undervisningen efter *elevers individuella behov av stöd* och samtidigt tillgodose *klassens behov av stöd*, skapar respondenterna förutsättningar för att alla elever ska känna sig inkluderade (Skolverket, 2023b).

7.2.3 Intellektuell inkludering

Lärare A menar att intellektuell inkludering är när lärare och elevassistenter skapar förutsättningar för att eleverna ska kunna ta del av undervisningen utifrån deras multidiagnoser. Lärare D och elevassistent C delar en liknande syn att eleverna ska få ta del av undervisningen på ett sätt så som de förstår genom att anpassa undervisningsmaterialet. Lärare D säger att det handlar om:

> Att möta varje elev. För jag ser mer den, liksom, jag har inte betyget F. Utan där eleven är, det är där jag måste ta vid. (Lärare D)

Samtliga respondenter betonar vikten av att, trots undervisning i grupp, anpassa undervisningen till varje enskild elev för att främja intellektuell stimulans och utmana dem på en nivå anpassad efter deras individuella förutsättningar. Lärare E uttrycker det så här:

> För det har ju eleven rätt till, att utvecklas i sin takt. Så det är jätteviktigt att hela tiden tänka med det. För jag tror ju mycket på att om man har en snabb progression, och har lätt att lära sig, att man också kan bli uttråkad om man inte får intellektuell stimulans. (Lärare E)

För lärare D innebär intellektuell inkludering när alla elever arbetar med samma uppgift trots att nivåerna skiljer sig åt. Det innebär att eleverna kan arbeta självständigt samtidigt som det finns möjlighet att få den hjälp de behöver för att klara av en uppgift. Lärare D och lärare E lyfter hur eleverna stärker varandra genom utbyte av elevernas kunskap och därmed lär sig av varandra. Lärare D säger att kamratlärande är viktigt och uppmanar till att:

> [v]åga ha 8-10 elever runt bordet med IF, alla sitter med en dator, sen när de börjar integrera med varandra, hjälper varandra, stärker varandra. Man tar emot hjälp och man ger hjälp. (Lärare D)

Elevassistent B menar att det är viktigt att lärare och elevassistenter stärker eleverna i de ämnen som de själva känner sig starka i. Genom att lyfta det eleven är duktig i, bidrar det till att eleven stärker sin självkänsla och självständighet.

Analys
Respondenterna tar upp aspekter som berör att eleverna stärker varandra och sig själva i ett kunskapsutbyte. Utifrån hur respondenterna uttrycker sig arbetar de med att främja intellektuell inkludering genom elevernas aktiva deltagande. Detta kan kopplas till Skolverkets (2023b) nivåer: *skolans gemenskap, klassens behov av stöd* och *elevernas behov av stöd*. Några av respondenterna betonar även att eleverna får möjlighet att utvecklas utifrån nivån de befinner sig på och i sin egen takt. Detta skapar på så sätt intellektuell inkludering och delaktighet genom *integrerad undervisning* utifrån att möta *elevernas behov av stöd* och *klassens behov av stöd.* Det går i linje med nivåerna av inkludering som framträder i Göransson och Nilholm (2014) kopplat till delaktighetsmodellen (Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2018).

7.3 Utmaningar för inkludering

Lärare A upplever att tolkningen av inkludering ibland kan leda det praktiska arbetet i en felaktig riktning. Trots en stark vilja att arbeta inkluderande i alla avseenden kan detta ibland gå för långt. Ett exempel som ges är att elever utsätts för situationer de har svårt att hantera då lärare och elevassistenter strävar efter att inkludera dem. Lärare A påpekar att detta riskerar att bli mer kränkande än inkluderande. Lärare A och lärare E menar att varje elevs upplevelse av inkludering ser olika ut och att det således är en utmaning att identifiera vad varje enskild elev behöver för att känna sig inkluderad. Elevassistent C menar att en utmaning ligger i hur man ska arbeta för att eleven ska känna sig inkluderad och försöker hitta alternativa lösningar som kan tillgodose elevens behov. Elevassistent C uttrycker att om eleven själv inte kan uttrycka sig kring vad den behöver gör lärare och elevassistenter en tolkning utifrån elevens perspektiv.

> Om man är närvarande i situationer. När man är med eleverna så brukar det ju gå ganska… Det är inget särskilt arbetssätt eller så. Utan det bygger nog mycket på, på liksom pedagogisk förmåga hos personalen. (Elevassistent C)

Lärare A och lärare E nämner att det finns en utmaning i det sociala samspelet för elever med IF. Lärare E beskriver att elever med funktionsnedsättning i vissa sociala situationer har svårt för mycket intryck, att skapa relationer och förstå de sociala koder som finns. Utmaningen som blir för lärarna och elevassistenterna på skolan är att hitta en aktivitet som tränar eleverna på dessa färdigheter. Lärare A nämner också att svårigheter kan uppstå i de stora sammanhang där många elever är tillsammans i en stor grupp, att det blir för mycket intryck vilket kan leda till att en elev går upp i

affekt. Lärare A lyfter att en utmaning för lärare och elevassistenter är att tänka efter innan sådana situationer uppstår och hur de ska möjliggöra så att alla elever ska kunna delta på något vis som passar deras förutsättningar.

> Vi pratar ju mycket om utifrån det här att alla misslyckanden här, om man får säga det som misslyckanden eller när de inte går som det ska. Det är ju vårt fel på något vis. Då har vi ju brustit i att anpassa eller så. (Lärare A)

Lärare D menar att en utmaning är att välja det som ses som osäkra sociala sammanhang för att integrera eleverna. Lärare A, lärare D och elevassistent B beskriver det som att eleverna på anpassad grundskola ofta har mer personaltäthet till skillnad från grundskolan. Tillgängligheten av personal gör att eleverna ofta söker sig till vuxna istället för att skapa relationer med andra elever. Lärare och elevassistenter är medvetna om detta och arbetar för att uppmuntra eleverna att umgås och skapa relationer med varandra. Lärare A och elevassistent C uttrycker ytterligare en utmaning som konsekvens av personaltätheten. De menar att eleverna blir bekväma med att innehållet av dagarna är förutbestämda och att de inte själva behöver ta egna beslut. Uppgiften för lärare och elevassistenter, i sådana situationer, är att möta elevernas utmaningar och samtidigt skapa utrymme för att eleven själv ska ta egna beslut.

Lärare A, lärare E och elevassistent B menar också att en utmaning är att undervisningen inte är åldersanpassad för de elever som går på högstadiet. Materialet är oftast inte gjort för anpassad grundskola så det material de använder sig av är gjort för låg- och mellanstadiet. Materialet svarar upp till elevernas intellektuella behov snarare än hur de ser sig själva som människor. Elevassistent B resonerar kring undervisningsmaterialet:

> Säg att du är femton år och du får en bok som är anpassad för årskurs tre med detaljer och bilder i så att du känner att det blir barnsligt och svårt att motivera till att kanske göra en uppgift i boken för att man känner sig kanske, ja, inte alls… Alltså som att… Jag är väl ingen barnunge eller varför ska jag ha den här boken? (Elevassistent B)

Analys

I respondenternas svar framkommer flera utmaningar i det inkluderande arbetet. En återkommande utmaning är att undervisningsmaterialet inte alltid är anpassat efter elevers behov, vilket innebär att lärare och elevassistenter själva måste utforma och/eller anpassa materialet. Detta visar på svårigheten i att balansera Skolverkets (2023b) nivåer: *elevernas individuella behov av stöd* och *klassens behov av stöd.* En möjlig konsekvens av detta kan vara att elevernas delaktighetsaspekter, autonomi och engagemang minskar (Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2018), vilket i sin tur kan påverka deras upplevelse av inkludering. Respondenterna lyfter även att eleverna blir bekväma när dagarna är förutbestämda och att deras färdigheter inte utmanas tillräckligt. Detta påverkar både *elevernas individuella behov av stöd och klassens behov av stöd*. Vidare tar en av respondenterna upp att inkluderingen ibland går för långt och som i vissa fall kan upplevas som kränkande för eleverna. Detta belyser den utmaning som Göransson och Nilholm (2014) menar finns på alla nivåer i arbetet med inkludering och hur det påverkar *klassens gemenskap* samt strävan efter en jämlik lärmiljö där alla elever kan känna sig delaktiga (Skolverket 2023b).

7.4 Möjligheter till inkludering

Den anpassade grundskolan är placerad i samma byggnad som grundskolan, och trots de utmaningar som detta medför anser lärare A, lärare E och elevassistent B att de positiva aspekterna överväger. Enligt dessa tre respondenter främjar det sociala utbytet mellan elever i den anpassade grundskolan och grundskolan möjligheten att skapa relationer och sociala sammanhang. Eleverna med IF får träna på att vara sociala på ett annat sätt än om det enbart skulle gå på en anpassad grundskola.

> Vi delar samma lokaler… för att det speglar ju också samhället, alltså det är så samhället ser ut. Vi är tillsammans i affären och biblioteket, alla ute i samhället… så rör vi ju oss i sammanhang, i gemensamma sammanhang…och det ser jag som en fördel. Att både från grundskolans sida att möta våra elever men att våra elever möter grundskolans sida. (Lärare E)

Lärare D betonar vikten av att skapa en inkluderande miljö, där exempelvis öppna klassrumsdörrar symboliserar en sammanhållen skola snarare än en uppdelning mellan olika skolformer. Genom att dela byggnad och gemensamma utrymmen ges elever i den anpassade grundskolan och grundskolan möjligheter att interagera. Lärare D framhåller även vikten av att aktivt bjuda in varandra till olika sammanhang som bidrar till att gränser suddas ut och underlätta integreringen utan att göra processen mer komplicerad än nödvändigt.

> Det kan vara så att när det är rast där ute så ser jag till aktivt att vi går ut där. Jag har ett litet grupprum där några elever brukar jobba och då har jag bjudit in andra elever att komma in och jobba där så en del från grundskolan har kommit in och varit med i mitt klassrum. (Lärare D)

Lärare D, lärare E och elevassistent B menar att förhållandet mellan antalet elever, 7–10 per klass, och antalet lärare och elevassistenter skapar goda förutsättningar för att möta elevernas individuella behov och främja deras kunskapsutveckling samt sociala relationer. Lärare E betonar vikten av tillräckliga pedagogiska resurser eftersom dessa möjliggör anpassade undervisningsmetoder och stöd utifrån varje elevs förutsättningar.

> Alltså vi har ju fler pedagoger, elevassistenter och det gör ju också att vi kan ja men kanske hitta grupper som funkar och dela upp oss och stötta elever som har svårt för det sociala att ändå delta i gruppen. För vissa behöver ju mer stöttning, då man tänker på fysiska till exempel med hjälpmedel och kommunikationskartor, att en vuxen är med och visar. (Lärare E)

Avslutningsvis lyfter även lärare D hur läroplanens utformning för den anpassade grundskolan i högre grad underlättar inkluderingsarbetet jämfört med grundskolans läroplan och dess resurser.

Analys

Några av respondenterna betonar att de har goda förutsättningar att möta eleverna baserat på antalet elever de har i klassen. Resonemanget går att koppla till att de har möjlighet att möta elevernas *individuella behov av stöd* samtidigt som de har förutsättningarna för att möta *klassens behov av stöd* baserat på deras personaltäthet (Skolverket, 2023b). Således möjliggör det för att alla elever ska känna delaktighet i undervisningen liksom inkluderande i de sociala relationerna. Eftersom den anpassade grundskolan ligger i anslutning till grundskolan ser några av respondenterna möjligheter till sociala utbyten mellan eleverna. I linje med Skolverkets (2023b) nivåer menar en av respondenterna att en mer *integrerad*

undervisning kan främja *elevernas individuella behov*, särskilt när elever från båda skolformerna bjuds in till varandra. Respondenten lyfter även att öppna dörrar skapar bättre stöd för *klassens behov av stöd* och på så sätt stärker *skolans gemenskap*.

8 Diskussion

Följande kapitel är indelat i resultatdiskussion och metoddiskussion. Inledningsvis i resultatdiskussionen presenteras studiens syfte och frågeställningar följt av de tidigare avsnitten som tillsammans besvarar dessa. Genom att koppla samman bakgrund, tidigare forskning och respondenternas svar med våra egna reflektioner, skapas en fördjupad diskussion som svarar upp mot studiens syfte och frågeställningar.
Metoddiskussionen fokuserar på föreliggande studies metodval och hur tillvägagångssättet påverkat studien.

8.1 Resultatdiskussion

Syftet med studien är att undersöka hur lärare och elevassistenter på anpassad grundskola identifierar och beskriver hur de arbetar med olika aspekter av inkludering för elever med intellektuell funktionsnedsättning i det dagliga arbetet. Syftet är också att undersöka om och i så fall hur inkluderingsarbetet i anpassad grundskola utformas i linje med socialpedagogiska grundantaganden.

För att besvara studiens syfte har följande frågeställningar utformats:

Hur definierar lärare och elevassistenter begreppet inkludering i anpassad grundskola?

Vilka utmaningar och möjligheter för inkludering framkommer i lärare och elevassistenters beskrivningar av det psykosociala, fysiska och intellektuella inkluderingsarbetet?

Vilka socialpedagogiska aspekter framträder som betydelsefulla för inkludering i lärare och elevassistenters beskrivningar?

8.1.1 Inkluderingens betydelse i anpassad grundskola

Begreppet inkludering har framkommit att vara ett komplext begrepp som definieras olika beroende på om vi sett till litteratur eller hur respondenterna resonerar kring det i sitt arbete. Vi har en medvetenhet att den tidigare forskningen främst är kopplat till ordinarie skolform. Därav blev det intressant för oss att se hur samtliga perspektiv kunde appliceras på skolformen anpassad grundskola.
Eftersom att känna sig inkluderad är upp till varje elev är det svårt att sätta en och samma definition på vad inkludering är och att alla ska utgå från just den. Vi ville undersöka hur tidigare forskning och litteratur beskriver inkludering för att senare jämföra detta med våra respondenters sätt att uttrycka det.

Några av respondenterna resonerade gällande elevernas förmåga att uttrycka sig huruvida de upplever sig inkluderade eller ej. Om eleven inte har möjlighet att uttrycka sitt behov framgår det att tolkningar görs utifrån hur lärare och elevassistenter förstår eleverna och deras behov. För att eleverna ska känna sig trygga med att beskriva sina upplevelser om huruvida de känner sig inkluderade eller ej, framgår det i Karlsudd (2017) att lärare och elevassistenter behöver ha tålamod,

kunskap och positiva attityder gentemot eleverna för att främja deras inre inkluderingskapital. Utifrån bakgrund, tidigare forskning och de intervjuer som genomförts, förstår vi att inkludering är svårt att sätta definitiva ord på. Det är ett komplext men samtidigt känsligt ämne eftersom alla vill sträva efter att både i teori och praktik arbeta inkluderande. Eftersom vi har olika sätt att se på huruvida någon känner sig inkluderad finns det risk att man som lärare eller elevassistent gör egna bedömningar. Detta kan potentiellt leda till missförstånd som kan ge konsekvenser i det inkluderande arbetet för eleverna.

Loremans (2007) resonemang gällande inkludering som mål syftar främst till hur det framträder i klassgemenskapen och att undervisningen ska skapa förutsättningar för att inkludera alla elever. Samtidigt behöver elevers egna förutsättningar tas hänsyn till för att undervisningen ska svara upp mot deras behov. Swärd och Florins (2014) resonemang följer Loremans (2007) när de beskriver att alla elever ska få ta del av skolan på ett likvärdigt sätt utifrån de förutsättningar och behov de har. I enlighet med Loremans, Swärd och Florins resonemang arbetar respondenterna för att eleverna på anpassad grundskola ska få bli inkluderade i en klassgemenskap utifrån deras olika förutsättningar. Fokus för respondenterna ligger däremot inte enbart på undervisningen utan också på elevernas möjligheter att delta som samhällsmedborgare. Således fokuserar inte respondenterna enbart på hur undervisningen ska främja eleverna akademiska intellekt utan deras resonemang är också kopplat till ett större perspektiv. I respondenternas resonemang kan man se liknelser till hur framväxten av anpassad grundskola såg ut. När "idiotskolan" startade år 1866, för barn med intellektuella funktionsnedsättningar, var det primära uppdraget att fostra dem till samhällsmedborgare (Ineland m.fl., 2019). Respondenterna har också en vilja att utveckla och främja elevers delaktighet som samhällsmedborgare genom att träna på hur man exempelvis handlar i matbutiken eller åker buss. Det som framkommer i respondenternas beskrivningar av hur inkludering ser ut för dem styrker att de är engagerade och arbetar aktivt för att främja elevernas känsla av inkludering, både i skolan och i samhället, även om detta inte alltid direkt relaterar till deras primära arbetsuppgifter. Däremot ställs frågan i hur det stora inkluderingsarbetet gynnar elever med IF efter färdig skolgång. Arvidsson (2016) beskriver att barn med IF inte lyckas studera vidare eller komma ut på arbetsmarknaden. Därför bör skolan fokusera på elevernas vidare sysselsättning i förhållande till deras egna förmågor, vilket i sin tur kan öka möjligheten för integrering i samhället.

8.1.2 Inkluderingens omfattning: tre aspekter av inkludering i anpassad grundskola

I denna studie beskrivs tre aspekter av inkludering, och respondenternas resonemang visar hur dessa både samverkar och behöver tas hänsyn till separat. Ett exempel på detta är att en elev som har tillgång till rätt verktyg i klassrummet ges bättre förutsättningar att ta del av undervisningen och få den intellektuella stimulans som krävs för lärande. När eleverna aktivt deltar i undervisningen stärks deras självförtroende och i sin tur ökar deras möjlighet att ta plats i sociala sammanhang och känna sig delaktiga i skolmiljön. Samtidigt kan inkludering vara en komplex process där de olika aspekterna inte alltid är helt i balans. Det kan vara en utmaning att tillgodose samtliga aspekter hos en elev på bästa sätt och det finns en risk att någon del inte fullt ut svarar mot elevens behov. Exempelvis kan en elev ha svårigheter i undervisningen, vilket gör att en anpassad skolform fungerar väl för den intellektuella inkluderingen. Samtidigt kan eleven ha en stark social kompetens som inte får rätt förutsättningar att utvecklas i den anpassade grundskolan. Detta belyser hur

inkludering kräver en helhetsförståelse av elevens behov och att insatser måste balansera både psykosocial, fysisk och intellektuell utveckling för att vara effektiva, vilket kan vara en utmaning.

8.1.2.1 Psykosocial inkludering

I Blachers m.fl. (2014) artikel framgår det att en positiv lärar-elev-relation främjar att eleverna känner sig sedda och delaktiga i klassrummet. Därmed är lärare och elevassistenters attityd avgörande för elevernas upplevelse av inkludering. Respondenterna menar att de har möjligheter till att se och möta eleverna i den anpassade grundskolan utifrån resurserna i förhållande till antalet elever. I sättet respondenterna resonerar stärker de att de har förutsättningar och jobbar aktivt med positiva lärar-elev-relationer. Vidare menar Loreman (2007) att lärarens attityd och inställning kan påverka elevens upplevelse av detta. Utifrån respondenternas resonemang drar vi slutsatsen att samtliga lärare och elevassistenter har en positiv attityd och inställning till att främja elevernas känsla av trygghet, självkänsla och känslan av ett sammanhang. Således skapar de möjligheter utifrån varje enskild elev att känna sig inkluderade i sociala kontexter som inte enbart syftar till undervisningen. Några av respondenterna poängterar återigen att se till den enskilda elevens behov. Den psykosociala delaktigheten behöver således inte se likadan ut för alla. Vi resonerar i linje med Loreman (2007) gällande vikten av lärarens attityd. Om lärare och elevassistenter har förståelse och rätt attityd för att möta varje elevs individuella behov, möjliggör det för en högre nivå av individuell psykosocial inkludering. Detta syftar till elevens känsla av inkludering i relation till sammanhang, delaktighet, acceptans och gemenskap. Däremot anser vi att en utmaning för lärare och elevassistenter är att avgöra när, hur och var eleven upplever detta och det är svårt att generalisera i allmänhet för anpassade grundskolor. Trots att respondenterna på denna skola har möjlighet att se elevernas behov är detta inte en självklarhet i alla skolor.

Några respondenter menar att för att skapa möjligheter till inkludering är det fördelaktigt att den anpassade grundskolan är i samma lokaler som grundskolan för på så sätt främja ett socialt utbyte mellan eleverna som således skapar delaktighet. Karlsudd (2015) menar att goda kamratrelationer kan påverka den enskilda elevens prestationsnivå i en god bemärkelse. Vi anser att genom att främja sociala utbyten, i nya eller närvarande kamratrelationer, uppmuntras känslan av delaktighet och stärker elevens egen upplevelse av inkludering och känslan av att tillhöra ett större sammanhang. Sammanfattningsvis anser vi att genom att aktivt integrera och arbeta för en skola där olikheter ses som en tillgång, kan den psykosociala inkluderingen främjas mellan de två olika skolformerna. Detta kan således skapa en större gruppgemenskap i linje med hur Karlsudd (2015) beskriver ett inkluderande synsätt. Karlsudd menar att ett inkluderande synsätt innefattar acceptans för olikheter, likvärdighet och delaktighet i en gruppgemenskap.

8.1.2.2 Fysisk inkludering

För att få fullständig inkludering för elever på anpassad grundskola, behöver lärare och elevassistenter även se till att fysiska behov tillgodoses. Elevers möjlighet att vara inkluderade får inte begränsas på grund av brister i fysiska hjälpmedel (Swärd & Florin, 2014; SPSM, 2024c). Respondenternas tolkning av vad fysisk inkludering innebär, går i linje med både Swärd och Florins, och SPSMs resonemang ovan. Vi upplever att det i den föreliggande studien framkommer att samtliga delar en liknande syn på hur hjälpmedel kan främja elevers självständighet och utveckling. Respondenterna lyfter ytterligare ett resonemang om att positiva effekter kan uppnås genom att ge hjälpmedel på gruppnivå snarare än endast till enskilda elever med särskilda behov. Resonemanget betonar hur den fysiska inkluderingen stärks på

gruppnivå. Karlsudd (2017) och Baars m.fl. (2021) diskuterar klassrumsmiljön och hur den kan bidra till positiva eller negativa konsekvenser för eleverna. De menar att en stökig och högljudd miljö kan hindra elever från att vara engagerade i undervisningen, vilket i sin tur påverkar skolresultaten. Istället bör strävan vara en lugn miljö med god studiero för att skapa möjlighet till önskvärda skolresultat. Vi antar att när lärare och elevassistenter har möjlighet att anpassa undervisningen efter elevers individuella behov, som gör att de kan arbeta och utvecklas på en personlig nivå utan att känna sig utpekade, bidrar till en bättre klassrumsmiljö. Detta skapar förutsättningar för att elever både ska kunna arbeta självständigt och utvecklas tillsammans i grupp. Loreman (2007) stärker resonemanget ytterligare genom att betona hur klassrumsmiljön och anpassade hjälpmedel kan vara en anledning till varför elever överhuvudtaget ska ta sig till skolan och ha ett aktivt deltagande.
Det som framkommit i studiens bakgrund och tidigare forskning om fysisk inkludering anser vi beskrivs på samma sätt som respondenterna uttrycker det i intervjuerna. Hjälpmedel, som är anpassade efter elevernas individuella behov och som stärker deras självständighet, är grundläggande för att främja fysisk inkludering. En ytterligare aspekt av att stärka den fysiska inkluderingen är att ge alla elever i klassrummet samma hjälpmedel, oavsett om vissa elever har större behov än andra. Vi upplever att det är positivt att ha som mål att tillsätta hjälpmedel på gruppnivå för att minska stigmatisering. Däremot vidhåller frågan om det går att ge alla elever samma hjälpmedel som samtidigt tillgodoser varje enskild elevs behov och förutsättningar?

8.1.2.3 Intellektuell inkludering

Respondenterna och Loreman (2007) beskriver att intellektuell inkludering nås när undervisningen anpassas så att alla elever, oavsett deras multidiagnoser, kan ta del av den på rätt sätt. Detta stämmer överens med Skolverkets (2019) formuleringar i läroplanerna. Även Karlsudd (2015) och Baars m.fl. (2021) resonerar om att intellektuell inkludering nås när elever får ta del av undervisningen utifrån deras individuella förutsättningar. Under arbetets gång har vi reflekterat över att intellektuell inkludering ofta förknippas med att fånga upp och stötta de elever som har svårigheter att förstå undervisningen och uppnå skolans kunskapsmål. Genom respondenternas erfarenheter och insikter har vi däremot insett att det är lika viktigt att uppmärksamma de elever som har en snabbare progression. Även de behöver intellektuell stimulans genom en undervisning som anpassas efter deras förmågor. Det har även i respondenternas svar framkommit att det ibland är en utmaning att hitta material som passar elevernas intellektuella nivå men samtidigt deras ålder så att det inte blir för barnsligt innehåll. Vi upplever att det är en svår balans eftersom man som lärare och elevassistent inte vill riskera att diskriminera en elev genom att tilldela material som verkar barnsligt. Samtidigt behöver innehållet vara på den nivån så att de förstår och kan skapa begriplighet. I Nota m.fl. (2018) framkommer vikten av att elever, oavsett funktionsnedsättning, förstår varandra så att det finns möjlighet för dem att integrera med varandra. Respondenterna är inne på liknande spår men beskriver att eleverna stärker varandra när de tar hjälp av varandras kunskaper och på så sätt lär sig av varandra. För att ge eleverna så gynnsam undervisning som möjligt bör lärare och andra pedagoger föra dialog om vilket arbetssätt som är det mest effektiva (Loreman, 2007). Vi förstår att intellektuell inkludering kan vara en utmaning att arbeta med eftersom det ska omfatta alla elever trots deras skilda förutsättningar. Däremot bekräftar studiens bakgrund, tidigare forskning och respondenternas svar viljan av att alla elever ska ha rätt till en undervisning som både är anpassad efter deras förutsättningar och samtidigt ger dem möjlighet att utmanas och utvecklas.

8.1.3 Socialpedagogiskt perspektiv på delaktighet och inkludering

Kopplat till begreppet inkludering beskriver respondenterna genomgående aspekter som framträder inom socialpedagogiken. Ett begrepp som starkt framträtt i respondenternas beskrivningar av inkluderingsarbetet var delaktighet. I Swärd och Florins (2014) beskrivning knyts också begreppet delaktighet ihop med inkludering. Det framgår, baserat på litteratur och respondenternas resonemang, att genom delaktighet skapas möjlighet för inkludering.
Det socialpedagogiska delaktighetsbegreppet har, enligt Molin (2018), utvecklats från att personer med funktionsnedsättningar har upplevt ett socialt utanförskap. Eftersom elever på anpassad grundskola har särskilda behov, som gör att de inte klarar av att gå i den ordinarie skolan, upplever vi att begreppet delaktighet blir betydelsefullt att sträva efter eftersom de enligt normen redan anses vara utanför (Ineland m.fl., 2019). I studiens alla delar och i respondenternas beskrivningar finns det en gemensam önskan om att inkludera alla elever trots de utmaningar som finns. I linje med Molin (2018) blir det tydligt för oss att elever som får vara delaktiga på lika villkor, utifrån sina kontextuella förutsättningar, utvecklas i skolan såväl som utanför och på så sätt ökar känslan av att vara inkluderade i olika sammanhang.

Delaktighetsmodellen och de fyra inkluderingsnivåerna (Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2018; Göransson & Nilholm, 2014) används som analysverktyg i föreliggande studie. Valet grundar sig på att delaktighet, som tidigare nämnts, är en central aspekt av inkludering. Genom att använda oss av Skolverkets (2023b) framställning av de två modellerna, kunde vi analysera hur de olika aspekterna i delaktighetsmodellen framträder i respondenternas resonemang om inkluderingsarbetet. De sex aspekterna i delaktighetsmodellen utgår främst från specialpedagogiska termer men är även av socialpedagogisk relevans i arbetet med människor, inte minst för elever på anpassad grundskola som redan anses vara utanför samhällets ideal (Ineland m.fl., 2019; Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2018). Detta då aspekterna bland annat syftar till elevernas tillhörighet, autonomi, engagemang och tillgänglighet, vilket tydligt framkommer i respondenternas resonemang (Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2018). Delaktighetsaspekterna, tillsammans med de fyra nivåerna av inkluderande undervisning, kan utifrån en socialpedagogisk syn kopplas till inkludering i samhället som stort med hjälp av Erikssons (2006) tre modeller i hur hon beskriver sin förståelse för socialpedagogiken. Dessa modeller har stora likheter med Madsens diskurser, då de delar en gemensam syn på hur socialpedagogik kan förstås och tillämpas i praktiken. Erikssons (2006) modeller belyser olika förhållningssätt gentemot personer i behov av stöd.

Eftersom vår studie fokuserar på elever i anpassad grundskola, där behovet av särskilt stöd är centralt, blir Erikssons modeller särskilt relevanta. Den första modellen, den anpassande, fokuserar på att integrera den enskilda individen i gemenskapen (2006). I respondenternas svar framkommer en tydlig strävan efter att skapa en inkluderande miljö för alla elever. Modellen betonar vikten av en god relation mellan lärare och elev, likt Blacher m.fl. (2014), och där fokus läggs på att göra anpassningar utifrån individens specifika behov och förutsättningar snarare än gruppens (2006). Detta resonemang går delvis i linje med Molins (2004) syn på *intra*personell och *inter*personell delaktighet. Molin betonar vikten av att stärka individen genom att möta de individuella behoven, men även att ta hänsyn till hela gruppen för att främja

en känsla av gemenskap. I Erikssons (2006) andra modell, den mobiliserande, innebär det istället att det är samhället som brister, vilket i sin tur är det som gör att individer behöver särskild stöttning. Fokus riktas mot att den enskilda individen ska få ökad medvetenhet om sin egen situation och därefter vara tillfreds. En av respondenterna i studien uttrycker att en central del av arbetet på den anpassade grundskolan är att få eleverna att känna sig som vem som helst genom att sudda ut gränser för vad som anses vara normativt eller avvikande. Vi anser att det är avgörande att dessa elever, trots att de avviker från normen, inte underskattas som individer och samhällsmedborgare. Fokus bör ligga på att lyfta fram deras styrkor och möjligheter, både för dem själva och för samhället, samt att skapa förutsättningar som främjar deras utveckling istället för att begränsa. I Erikssons (2006) sista modell, den demokratiska, beskrivs socialpedagogik utifrån ett humanistiskt och demokratiskt perspektiv. Även denna modell syftar till att stärka individen och genom dialoger skapas goda förutsättningar för detta. Målet är att ge individen de verktyg som krävs för att kunna agera på ett sätt som förväntas av samhället (2006). Genomgående i föreliggande studie är idén återkommande om att fostra individer till självständiga samhällsmedborgare. I respondenternas resonemang framkommer att det bör ges mer utrymme för elever att lära sig praktiska färdigheter, som att handla i en matbutik, snarare än att fokusera enbart på ämnen som exempelvis den svenska historien. Samhället har specifika normer och förväntningar om hur vi ska bete oss och agera och om vi avviker från dessa kan vi uppfattas som annorlunda. Vi anser att genom att ta hänsyn till elevers individuella behov och ge rätt stöd skapas förutsättningar för att stärka individen som både en självständig person och som en del av en grupp. Detta kan i sin tur öppna upp för ökad delaktighet i samhälleliga sammanhang och bidra till en känsla av inkludering i det större samhället.

8.2 Metoddiskussion

För att skapa en djupare förståelse för hur lärare och elevassistenter beskriver sitt arbete med inkludering, valdes en kvalitativ ansats med en hermeneutisk utgångspunkt. Metoden lämpar sig väl för att tolka och analysera individers upplevelser och erfarenheter i deras yrkesroll. Inför intervjuerna skickades informationsbrev och en strukturerad intervjuguide ut i god tid, vilket gav respondenterna möjlighet att förbereda sig. Detta ansågs vara en fördel eftersom det skapade bättre förutsättningar för mer nyanserade svar. Genom att använda semistrukturerade intervjuer kunde vi ge respondenterna utrymme att utveckla sina resonemang samtidigt som vi hade möjlighet att ställa följdfrågor. Detta gav oss möjlighet att bekräfta och stärka svarens pålitlighet. Flexibiliteten bidrog till att vi kunde få ta del av nya perspektiv och insikter som skulle vara gynnsamt för analysen. Intervjuerna genomfördes individuellt istället för i grupp. Detta för att säkerställa att respondenterna gav sina egna tolkningar av frågorna utan att påverkas av övriga respondenters resonemang. Tillvägagångssättet bedömdes vara en fördel då det möjliggjorde en mer nyanserad bild av inkludering utifrån flera olika perspektiv.

En utmaning i processen av studien var att hitta lämpliga respondenter. Trots upprepade försök att nå ett bredare urval fick vi begränsad respons som resulterade i att vi använde oss av ett bekvämlighetsurval. Även om det hade varit önskvärt att genomföra studien utan personliga kopplingar för att öka objektiviteten, anser vi att det insamlade materialet fortfarande är relevant och tillförlitligt. Till en början fanns en förhoppning att genomföra en jämförande studie för att undersöka hur lärare och elevassistenter arbetar med inkludering på olika anpassade grundskolor i Sverige. Detta hade kunnat ge ett bredare perspektiv på hur förhållningssättet varierar mellan

skolor och hade på så sätt ökat möjligheten att styrka och konfirmera. På grund av tidsbegränsningar och svårigheter med att hitta respondenter genomfördes däremot studien endast på en anpassad grundskola. Målet var att intervjua sju respondenter men detta justerades senare till sex för att skapa en jämn fördelning mellan lärare och elevassistenter. Slutligen genomfördes fem intervjuer och vi bedömde att det insamlade materialet var tillräckligt för att besvara studiens syfte och frågeställningar, däremot hade intervjuer från fler respondenter ökat möjligheten att stärka överförbarheten ytterligare.

Alternativt hade en kvantitativ ansats kunnat användas för att nå fler respondenter genom exempelvis en enkätundersökning. Däremot skulle en sådan metod sannolikt inte ha genererat lika djupgående svar eller möjliggjort en förståelse för respondenternas individuella erfarenheter. Därför bedöms den kvalitativa metoden vara mest lämplig för att besvara studiens syfte.

9 Slutsats och socialpedagogiska implikationer

Studien beskriver genomgående hur inkludering definieras och hur det främjas. Vår uppfattning är att inkluderingsbegreppet tar sig uttryck på olika sätt beroende på vilken verksamhet man utgår ifrån och vem man talar med. Eftersom inkludering kan ha olika innebörder för olika människor beroende på deras tidigare erfarenheter och sociala ståndpunkt, kan personliga värderingar ta sig uttryck i arbetssättet för inkludering. För oss har inkludering vuxit till ett större begrepp än vad vi hade i åtanke från början. Vi gick in med tanken att inkludering sker när alla får ta del av en gemenskap på samma vis. Däremot har vi förstått att upplevelsen av inkludering är ytterst individuell och alla har olika syn på vad känslan av att vara inkluderad är. Vi anser därför att det är viktigt att pedagoger utgår från en gemensam syn på värderingar och förhållningssätt till detta för att kunna möta eleverna på ett jämlikt och rättvist sätt utifrån elevens behov. I kopplingen till den anpassade grundskolan har inkludering starkt framträtt med begreppet delaktighet. Således uppfattar vi det som att delaktighet möjliggör inkludering för eleverna på den anpassade grundskolan.

Pedagogerna måste skapa tillitsfulla relationer med eleverna för att nå framgång i inkluderingsarbetet. I slutänden är det elevens upplevelse som är avgörande för huruvida den känner sig inkluderad eller ej och därmed behöver eleverna känna trygghet till pedagogerna. För att kunna genomföra ett aktivt inkluderingsarbete är det således viktigt att pedagogerna har viljan och ett empatiskt förhållningssätt. Det är en utmaning för lärare och elevassistenter att utgå från en färdig mall att arbeta utifrån eftersom varje elev har olika behov att tillgodose. Det vi däremot kan se är hur resurser och pedagogers kompetenser kan spela en avgörande roll i inkluderingsarbetets möjligheter. Om resurserna inte finns blir det en större utmaning att tillgodose de behov som finns för elever i och utanför undervisningen. De resurser som kan spela en avgörande roll är exempelvis kompetensen hos pedagoger, anpassat undervisningsmaterial och tid till att möta varje elev. Ett återkommande resonemang är att det finns bättre förutsättningar att ta vara på dessa resurser i den anpassade grundskolan eftersom antalet elever skiljer sig markant från grundskolan. Oavsett är det viktigt att lärare och elevassistenter vet hur resurserna, de har att tillgå, ska förvaltas på bästa sätt. Vi anser att det absolut finns strukturella förändringar som

hade kunnat skapa bättre förutsättningar för att arbeta inkluderande på flera nivåer men det är ingen ursäkt för att inte arbeta inkluderande med de resurser man har. Genom vårt resultat tycker vi att det framkommer att lärare och elevassistenter varje dag arbetar för att på bästa möjliga sätt stärka varje elev och inkludera dem utifrån alla avseenden och utifrån de resurser de har att tillgå.

Vi anser att lärare och elevassistenters arbete på skolan präglas av ett socialpedagogiskt förhållningssätt genom att både ta hänsyn till pedagogiska och sociala faktorer av inkludering för elever på den anpassade grundskolan. Lärarna och elevassistenterna arbetar aktivt för att skapa en miljö där eleverna får möjlighet att utvecklas både kunskapsmässigt och socialt, vilket ligger i linje med socialpedagogiska principer om att stärka individens delaktighet och psykiska hälsa. Genom att anställa socialpedagoger på skolan tror vi att det skulle kunna förstärka inkluderingsarbete ytterligare genom att tillföra en mer riktad kompetens inom socialt stöd, relationsskapande och förebyggande insatser. En socialpedagog skulle kunna fungera som en brygga mellan elever, lärare och elevassistenter samt bidra med strategier för att främja elevernas sociala sammanhang och delaktighet i skolmiljön.

9.1 Vidare forskning

Inkludering har visat sig vara ett komplext begrepp, vilket gör det intressant att genomföra en jämförande studie av hur olika anpassade skolor arbetar med inkludering. En sådan studie skulle kunna identifiera skillnader och likheter i arbetsbeskrivningarna inom inkluderingsarbetet. Det vore även av intresse att undersöka inkludering i anpassad grundskola i relation till grundskolan eftersom skolkontexterna skiljer sig åt. Detta kan bidra till en djupare förståelse för hur pedagogiska och strukturella förutsättningar påverkar inkluderingen. För att ytterligare bredda perspektivet vore det intressant att ta del av föräldrars erfarenheter av sina barns upplevelser av inkludering på anpassad grundskola. Genom att studera deras upplevelser kan forskningen ge en mer övergripande bild av hur väl skolan lyckas skapa en inkluderande miljö ur både skolans och familjens perspektiv. En särskilt utmanande men betydelsefull aspekt av vidare forskning vore att undersöka hur elever på anpassad grundskola själva beskriver sin upplevelse av inkludering. Att fånga elevernas egna beskrivningar skulle ge en djupare förståelse för hur inkludering upplevs i praktiken och kunna bidra till utvecklingen av mer anpassade och effektiva inkluderingsstrategier

Referenser

Arvidsson, J. (2016). Sysselsättning och social rättvisa: En nationell registerstudie om 12 269 unga vuxna med intellektuell funktionsnedsättning. Halmstad University Press

Baars, S., Schellings, G. L. M., Krishnamurthy, S., Joore, P., den Brok, P. J., & van Wesemael, P. J. V. (2021). A framework for exploration of relationship between the psychosocial and physical learning environment. *Learning Environments Research,* 24, 43–69.

Bagger, A., Roos, H., Östlund, D., Öhman, A (2019, 30 november) Utan inkludering är vi alla förlorare. *Dagens Samhälle.*
Hämtad 2025-03-04
Utan inkludering i skolan är vi alla förlorare - Dagens Samhälle

Blacher, J., Howell, E., Lauderdale-Littin, S., D. DiGennaro Reed, F. & A. Laugeson, E (2014). Autism spectrum disorder and the student teacher relationship: A comparison study with peers with intellectual disability and typical development. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *8*(3), *324–333.*

Brodin, J. & Lindstrand, P. (2010). *Perspektiv på en skola för alla*. (2., [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder* (Tredje upplagan). Stockholm: Liber.

Cederlund, C. (2020). *I huvudet på en socialpedagog: En studie om yrkesverksamma välfärdsarbetare och deras föreställningar om socialpedagogik.* Trollhättan: Högskolan Väst.

Darvik, A. (2021, 3 mars). Inkludering i skolan har gått för långt. *Göteborgs-Posten*.
Hämtad 2025-03-07.
Inkluderingen i skolan har gått för långt | Göteborgs-Posten

Eriksson, L. (2006). *"Socialpedagoger utan gränser": en studie om socialpedagogiska innebörder*. Linköping: Socialpedagogiken i samhället (SPiS.

Gerrbo, I. (2012). *Idén om en skola för alla och specialpedagogisk organisering i praktiken.* Diss. *[Elektronisk resurs].* Göteborg: Göteborgs universitet, 2012. Göteborg.

Göransson, K., & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings – A critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education, 29*(3), 265–280.

Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: Ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research, 19*(3), 206–217.

Ineland, J., Molin, M. & Sauer, L. (2019). *Intellektuell funktionsnedsättning, samhälle och välfärd*. (Tredje upplagan). Malmö: Gleerups.

Karlsudd, P. (2015). Inkluderande individualisering. *Specialpedagogik*, *35*(1), 24-36.

Karlsudd, P. (2017). The search for successful inclusion. *Disability, CBR & Inclusive Development, 28*(1) 142–160.

Karlsudd, P. (2022). Debatt: *När inkludering devalveras och utmaningar omvandlas till dilemman*. Pedagogisk Forskning i Sverige, *27*(2), 153-160.

Lag om särskilda omsorger om psykiskt utvecklingsstörda m.fl. (1985:568) Socialdepartementet.

Loreman, T. (2007). Seven pillars of support for inclusive education: Moving from "Why?" to "How? *International Journal of Whole Schooling*, *3*(2), 22-38.

Madsen, B. (2006). *Socialpedagogik: integration och inklusion i det moderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.

Mitchell, D. (2008). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies.* Routledge.

Molin, M. (2004). *Att vara i särklass: om delaktighet och utanförskap i gymnasiesärskolan*. Diss. Linköping : Linköpings universitet, 2004. Linköping.

Molin, M., & Bolin, A. (2018). *Socialpedagogisk handling – i teori och praktik*. Rapport Högskolan Väst (2018:4). Högskolan Väst.

Moos, R. (1980). Evaluating classroom environments. *Studies in Educational Evaluation, 6*(3), 239–252.

Nilholm, C. (2019). *En inkluderande skola: möjligheter, hinder och dilemman*. (Upplaga 1). Lund: Studentlitteratur.

Nota, L., Ginevra, MC., Soresi, S. (2018). School inclusion of children with intellectual disability: An intervention program. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*. *44*(4), 439–446.

Skollag (2010:800) Utbildningsdepartementet.

Skolverket. (2025). *Barnkonventionen i skolan.*
Hämtad 2025-03-04
https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/barnkonventionen

Skolverket. (2023b). *Delaktighetsmodellen behöver utvidgas för elevers inkludering.*
Hämtad 2025-02-25
Delaktighetsmodellen behöver utvidgas för elevers inkludering - Skolverket

Skolverket. (2024b). *Elevassistent, skolmentor eller resurspedagog – så kan du bidra till trygghet och studiero.*
Hämtad 2025-02-27
Elevassistent, skolmentor eller resurspedagog – så kan du bidra till trygghet och studiero - Skolverket

Skolverket. *(n.d.). Grundskolan - Utbildningsguiden.*

Hämtad 2025-03-07
Grundskolan - Utbildningsguiden

Skolverket. (2019). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*.
Hämtad 2025-01-21
1 Skolans värdegrund och uppdrag

Skolverket. (2023a). *Namnbyte och stärkt utbildning till elever med funktionsnedsättning.*
Hämtad 2025-01-21
Namnbyte och stärkt utbildning till elever med funktionsnedsättning - Skolverket

Skolverket. (2024a). *Pedagogisk personal i skola och vuxenutbildning – läsåret 2023/24*.
Hämtad 2025-03-07
Pedagogisk personal i skola och vuxenutbildning - läsåret 2023/24

Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM). (2024a). *Delaktighet.*
Hämtad 2025-03-07
Delaktighet

Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM). (2023) *Inkluderande utbildning.*
Hämtad 2025-03-07
Inkluderande utbildning

Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM). (2024c). *Intellektuell funktionsnedsättning*.
Hämtad 2025-01-22
Intellektuell funktionsnedsättning

Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM). (2024b). *Lagar och rättigheter.*
Hämtad 2025-03-07
Lagar och rättigheter

Svenska Unescorådet (1994). *Salamancadeklarationen och Salamanca +10. [Elektronisk resurs].* [Stockholm]: Svenska Unescorådet.

Swärd, A-K & Florin, K. (2014). Särskolans verksamhet - uppdrag, pedagogik och bemötande. Studentlitteratur

Szönyi, K., Söderqvist Dunkers, T., (2018). Delaktighet - ett arbetssätt i skolan. Specialpedagogiska Skolmyndigheten.
Hämtad 2025-02-25.
Delaktighet - ett arbetssätt i skolan - SPSM Webbutiken

Thomazet, S. (2009). From integration to inclusive education: Does changing the terms improve practice? *The International Journal of Inclusive Education, 13*(6), 553–563.

UNICEF Sverige. (2024). *Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter*.
Barnkonventionen - UNICEF Sverige

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Bilaga 1

Till dig som är pedagog på anpassad grundskola -
Information om förfrågan om deltagande i en intervjustudie.

Inkludering är en viktig faktor i elevernas välmående och utveckling av kunskapsmässiga och sociala färdigheter. Pedagogerna har en central roll i att främja inkludering och utveckla elevernas allsidiga kompetenser.
Vi vill därför genomföra en intervjustudie med förhoppning om att resultatet kan bidra till en ny synvinkel på hur pedagoger på anpassad grundskola arbetar för att inkludera elever med intellektuell funktionsnedsättning.

Syftet med studien är att undersöka hur pedagoger på anpassad grundskola identifierar och arbetar med olika aspekter av inkludering av elever med intellektuell funktionsnedsättning i det dagliga arbetet. Syftet är också att undersöka om, och i så fall hur, pedagogerna resonerar om elevernas egna uppfattningar om huruvida de känner sig inkluderade eller ej.

Vi har en förhoppning om att få ta del av pedagogers erfarenheter och berättelser. Om du är intresserad av att delta i denna intervjustudie får du gärna kontakta oss via e-post eller telefon.

Deltagandet är helt frivilligt och din medverkan kan närsomhelst avbrytas om så önskas.
Intervjuerna kommer att genomföras på överenskommen plats eller digitalt. Intervjun förväntas ta 45-60 minuter. Intervjun kommer att spelas in i syfte för att analysera och bearbeta. Vi säkerställer att all information vi får ta del av och spelar in hanteras samt behandlas konfidentiellt. Materialet kommer inte att kunna kopplas till enskilda personer eller skolor.

Vi som genomför denna intervjustudie heter Alva Svensson och Emmy Lindgren och studerar vår sista termin på programmet socialpedagogik med inriktning ungdoms- och missbruksvård vid Linnéuniversitet i Växjö. I utbildningen ingår det att skriva ett examensarbete vilket är anledningen till att denna intervjustudie genomförs.

Vid frågor eller funderingar hör gärna av dig.

Växjö 2025-01-20

Studerande:
Alva Svensson
as227rp@student.lnu.se
073- 370 98 82

Emmy Lindgren
el225cz@student.lnu.se
072- 369 75 04

Handledare:
Jenny Westerlund
Jenny.Westerlund@lnu.se

Bilaga 2

Inledande frågor
Vill du kort berätta om din utbildning och yrkesbakgrund och hur länge du arbetat i anpassad grundskola? Vad är din nuvarande roll?

Skulle du kunna beskriva hur du definierar begreppen inkludering och exkludering?

Hur skulle du säga att de tar sig uttryck rent praktiskt i din verksamhet?

Skulle du säga att betydelsen av begreppen skiljer sig åt om man pratar om den ”vanliga” skolan eller den anpassade grundskolan? Om så, varför? Om inte, varför inte?

Är den anpassade skola du arbetar på integrerad på en “vanlig” grundskola? Vilka utmaningar och möjligheter för inkludering ser du för elever med IF där?

Centrala frågor
Vi vill titta på olika aspekter av inkludering och har fokuserat på psykosocial, fysisk, och intellektuell inkludering.

Hur skulle du definiera vad psykosocial inkludering innebär för dina elever?

Vilka utmaningar för psykosocial inkludering ser du i din verksamhet? Skulle du kunna ge något exempel på det från din verksamhet?

Vad anser du är tecken på god psykosocial utveckling hos dina elever? Skulle du kunna ge ett exempel på när du anser att psykosocial inkludering bidragit till en elevs psykosociala utveckling?

Hur skulle du beskriva vad fysisk inkludering innebär för dina elever? Hur arbetar ni med elevers fysiska inkludering på din arbetsplats? Skulle du kunna ge nåt exempel?

Vilka utmaningar och möjligheter för fysisk inkludering anser du finns i din verksamhet?

Hur skulle du definiera intellektuell inkludering?

Kompliceras sådan inkludering speciellt för elever med IF? Om så, varför? Om inte, varför inte? Skulle du kunna ge något exempel?

Hur arbetar ni med intellektuell inkludering i din verksamhet? Skulle du kunna ge något exempel från din verksamhet?

Vem avgör om en elev är inkluderad eller ej enligt dig? På vilket sätt tas elevers egna perspektiv med i beräkningen tycker du?

Hur arbetar ni för att säkerställa att eleven själv upplever sig inkluderad? Kan du ge något exempel från din verksamhet?

Anser du att pedagoger i en anpassad grundskola arbetar på andra sätt med inkludering än pedagoger i en vanlig grundskola gör? Om så, varför? Om inte, varför inte?

Avslutande frågor
Om du fick önska, finns det några strukturella, eller andra förändringar du skulle vilja se för att ni skulle kunna arbeta mer effektivt med inkludering i din verksamhet? Om så, vad?

Finns det något du anser att vi missat och som du skulle vilja lyfta i frågan om inkludering i anpassad grundskola?

Bilaga 3

Samtyckesblankett för att delta i examenarbete om pedagogernas inkluderingsarbete på anpassad grundskola

Syftet med studien är att undersöka hur pedagoger på anpassad grundskola identifierar och arbetar med olika aspekter av inkludering av eleverna med intellektuell funktionsnedsättning i det dagliga arbetet. Syftet är också att undersöka om och i så fall hur pedagogerna resonerar om elevernas egna uppfattningar om huruvida de känner sig inkluderade eller ej.

Genom att skriva under den här samtyckesblanketten godkänner du att dina personuppgifter behandlas inom ramen för studien som beskrivs ovan. Du kan när som helst dra tillbaka ditt samtycke genom att kontakta någon av studiens kontaktpersoner enligt uppgifter i informationsbrevet. Dina personuppgifter kommer därefter inte längre att bevaras eller behandlas vidare utan annan laglig grund.

De personuppgifter som kommer samlas in från dig är namn och arbetsplats. Dina personuppgifter kommer behandlas fram till att studien är godkänd varefter de raderas.

Du har alltid möjlighet att få information om vad som registrerats om dig eller ha synpunkter på behandlingen eller de uppgifter som samlats in genom att kontakta någon av kontaktpersonerna nämnda i informationsbrevet eller lärosätets dataskyddsombud på dataskyddsombud@lnu.se. Klagomål som inte kan lösas med Linnéuniversitetet kan lämnas till Integritetsskyddsmyndigheten.

…… ……

Underskrift Ort och datum

……

Namnförtydligande