



# **Skolans inkluderingsarbete i praktiken**

Hur inkluderas elever med NPF

Alma Ljungdahl Broberg  
Rebecca Palma

Examensarbete i Funktionshinder- och  
rehabiliteringsvetenskap, 15hp  
April 2026

Malmö universitet  
Hälsa och samhälle  
205 06 Malmö

# **Skolans inkluderingsarbete i praktiken**

Hur inkluderas elever med NPF

Alma Ljungdahl Broberg

Rebecca Palma

Alma/Ljungdahl Broberg, L.B Alma & Rebecca/Palma, P Rebecca. Skolans inkluderingsarbete i praktiken. Hur inkluderas elever med NPF. *Examensarbete i (Handikapp och rehabiliteringsvetenskap)* 15hp. Malmö universitet: Fakulteten för hälsa och samhälle, institutionen för socialt arbete, 2026

## Abstrakt

Syftet med uppsatsen är att belysa hur inkluderingsarbetet och praktiska förutsättningar upplevs av skolpersonalen i arbetet gentemot elever med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar (NPF). Studien utgår från en kvalitativ metod där semistrukturerade intervjuer genomförts med sju yrkesverksamma inom skolan. Resultatet indikerar att inkluderingsarbetet i skolan gentemot elever med NPF påverkas av flera faktorer. Det centrala resultatet antyder att resurser inte är tillräckliga utan att kompetens hos skolpersonalen är avgörande för att möjliggöra inkludering. Samtidigt beskrivs det relationsskapande arbetet som en förutsättning för lärande och bör i vissa fall prioriteras före undervisningen. Resultatet synliggör också att exkluderande lösningar kan användas för att uppnå inkludering. Resultatet indikerar att alla informanter arbetar utifrån sin egen förmåga med inkludering i skolan. Däremot har professionerna olika syn på hur inkludering ska implementeras i skolan. Skolpersonalen uttrycker att det finns utmaningar i arbetet med inkludering utifrån de organisatoriska förutsättningarna skolorna har vilket påverkar elever med NPF tillgång till stöd.

Nyckelord: bemötande, elever, exkludering, inkludering, NPF, skolpersonal

# **School inclusion work in practice**

How are students with NDD included

Alma Ljungdahl Broberg

Rebecca Palma

Alma/Ljungdahl Broberg, L.B Alma & Rebecca/Palma, P Rebecca.

School inclusion work in practice: How are students with NDD included. *Degree*

*Project in Disability and Rehabilitation Science, 15 credits.* Malmö University:

Faculty of Health and Society, Department of Social Work, 2026.

## Abstract

The aim of this thesis is to highlight how inclusion work and practical conditions are experienced by school staff in their work with students with neurodevelopmental disorders (NDD). The study is based on a qualitative method in which semi-structured interviews were conducted with seven professionals working in schools. The results indicate that inclusion work in school for students with NDD is influenced by several factors. The main finding suggests that resources alone are not sufficient, and that staff competence is crucial in enabling inclusion. At the same time, relationship-building is described as a prerequisite for learning and should in some cases be prioritized over teaching. The results also show that exclusionary solutions may be used to achieve as a means of achieving inclusion in practice. Furthermore, the findings indicate that all informants work towards inclusion in school based on their own capacity. However, the professionals differ in their views on how inclusion should be implemented in practice. School staff express that there are challenges in inclusion work due to the organizational conditions within schools, which affects students with NDD's access to support.

Keywords: exclusion, inclusion, neurodevelopment disorders (NDD), school staff, students, treatment

## Förord

Detta arbete har genomförts på kandidatprogrammet socialpedagogiskt arbete inom funktionshinderområdet under vårterminen 2026. Studien studerar hur skolans inkluderingsarbete ser ut i praktiken samt hur elever med NPF inkluderas. Vi vill rikta ett särskilt tack till Oskar Krantz för värdefull handledning i form av stöd och konstruktiv återkoppling genom arbetets gång.

# Innehållsförteckning

<b>1. Inledning</b> .....	9
1.1 Syfte och frågeställningar.....	11
<b>2. Bakgrund</b> .....	12
2.1 Skolans värdegrund och uppdrag .....	12
2.2 Beslutfattande.....	13
<b>3. Tidigare forskning</b> .....	15
3.1 Personalens attityder .....	15
3.2 Kunskapsbrist .....	16
<b>4. Teori</b> .....	19
<b>5. Metod</b> .....	24
5.1 Urval.....	24
5.2 Datainsamling .....	25
5.3 Analysgenomförande .....	26
5.4 Forskningsetik.....	28
<b>6. Resultat och analys</b> .....	30
6.1 Utmaningar .....	30
6.1.1 Utmanande beteende .....	31
6.1.2 Provsituationer .....	33
6.1.3 Organisatoriska förutsättningar.....	35
6.2 Samhällsstrukturer .....	38
6.2.1 Normalisering .....	38
6.2.2 Politik .....	40
6.2.3 Ekonomi .....	43
6.3 Anpassningar.....	45
6.3.1 Exkludering och inkludering.....	45
6.3.2 Tillgänglig miljö.....	49
6.4 Välmående .....	53
6.4.1 Psykisk hälsa .....	53
6.4.2 Relationer .....	55
7. Diskussion.....	59
7.1 Sammanfattning.....	59
7.2 Metoddiskussion .....	60
7.3 Resultatdiskussion.....	61

7.3.1 Resurser är ingenting utan kompetens .....	61
7.3.2 Relationer kan vara viktigare än undervisningen .....	63
7.3.3 Exkludering kan leda till inkludering.....	64
7.4 Vidare forskning.....	66
<b>Referenser</b> .....	68
Bilaga 1 intervjuguide .....	71
Bilaga 2 informationsbrev .....	73

# 1. Inledning

Av alla elever i skolan har ungefär 10% någon form av neuropsykiatrisk funktionsnedsättning (NPF). Tillstånd som inkluderas under NPF är ADHD, autism, språkstörning, dyslexi, dyskalkyli, motoriska svårigheter, tics och Tourettes syndrom (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2025). Specialpedagogiska skolmyndigheten (2025) belyser att det är vanligt förekommande att ha en kombination av NPF-diagnoser och detta medför oftast flera svårigheter i skolan. Att ha en NPF-diagnos påverkar ens kognition genom exempelvis hur vi kommunicerar, hantera känslor och fattar beslut. Dessa kognitiva funktioner spelar en viktig roll för elever i skolan. Kognition visar sig i perception och exekutiva funktioner vilket påverkar elevens koncentration och lärande. Detta beror på att en avvikande perception kan medföra över- och underkänslighet för sinnesintryck såsom för ljus, ljud och lukt. Eftersom de exekutiva funktionerna ofta är nedsatta eller outvecklade kan elever med NPF ha svårigheter att reglera känslor, organisera, planera och genomföra samt att avsluta skoluppgifter. Dessa svårigheter behöver bemötas av skolan för att kunna främja elevernas inkludering (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2025).

Salamanca-deklarationen (UNESCO, 1994) bidrog till genombrottet av uttrycket inkludering. I Salamanca-deklarationen rekommenderades ett nytt sätt att bemöta elever med funktionsnedsättnings utbildningsbehov. Elever med funktionsnedsättningar skulle vara en del av de vanliga utbildningsmiljöerna och man skulle i möjligaste mån undvika särskilda undervisningsgrupper och specialskolor. I deklarationen används ordet inkludering på olika sätt för att beskriva var elever med funktionsnedsättning eller elever som är i behov av särskilt stöd ska få sin undervisning (Nilholm, 2025). Nilholm (2025) belyser också att skolor inte behöver vara framgångsrika för att definieras som inkluderande utan det räcker att elever med funktionsnedsättningar placeras i skolorna för att de ska kallas inkluderande. Specialpedagogiska skolmyndigheten (2014) belyser att skolan behöver ta hänsyn till elevernas situation för att kunna tala om en inkluderande skola och hur den ska utformas. Elever i en inkluderande skola bör inkluderas i

undervisningen, vara socialt delaktiga i den mån de själva önskar och vara delaktiga i sitt eget kunskapsstillägnande.

Inkludering i praktiken börjar med skolpersonal som arbetar nära eleven. Läraren har som uppgift att se till att elevens behov tillgodoses. Skolledningens roll är att ge rätt förutsättningar för organisationen och de ska ta beslut utifrån policydokument och ekonomi. Läraren ska se till att dessa krav uppfylls för att kunna göra skillnad i vardagen för elever med NPF (Leifler, 2022). Läraren har stor påverkan eftersom deras inställning och förhållningssätt till inkludering visar sig genom attityder, syn på elever och deras lärande. Inkluderande undervisning ska ha alla elever i fokus. Om det inte finns särskilt fokus på elever som behöver extra stöd eller anpassningar bidrar det till exkludering (Leifler, 2022).

BBIC står för barns behov i centrum och är en nationell enhetlig struktur för uppföljning, genomförande och handläggning av ärenden i den sociala barn- och ungdomsvårdens myndighetsutövning (Socialstyrelsen, 2023). Enligt BBIC är det viktigt att elever trivs i skolan eftersom detta bidrar till en skyddsfaktor för eleven. Målet med BBIC är att barn ska få skydd och stöd för att få sina behov tillgodosedda för att kunna växa upp under trygga förhållanden (Socialstyrelsen, 2023). Enligt Socialstyrelsen (2023) krävs det att eleven trivs i sin klass och med sina lärare för att själv kunna vara engagerad i sitt skolarbete och detta kan bidra till en positiv psykosocial utveckling. Låga förväntningar kan istället utgöra en risk för eleven eftersom elevens motivation till att vilja vara i skolan påverkas av vuxnas förväntningar. Skolfrånvaro är också en riskfaktor för utveckling av långvarig psykisk ohälsa. Frånvaron kan bli problematisk om elevens sociala sammanhang och utbildning påverkas negativt. Problem i skolan eller elevens mående kan vara orsaker för upprepad eller längre skolfrånvaro (Socialstyrelsen, 2023).

Genom att studera inkludering i praktiken kan det bidra till kunskap om vilka metoder och strategier som kan främja ett inkluderande arbetssätt. Det bidrar till att skolorganisationen kan utveckla sitt inkluderingsarbete för att kunna möta elever med NPF utifrån deras förutsättningar. Enligt Åhslund (2021) har elever med NPF svårigheter att anpassa sig till skolans krav på grund av bristande förståelse från skolpersonal. En icke anpassad skolmiljö där elever med NPF inte blir lyssnade på

leder enligt Åhslund (2021) till att eleverna inte vill gå till skolan. Som benämns i Skollagen (2010:800) 3 kap 2§ ska elever som till följd av en funktionsnedsättning som har svårt att uppfylla betygskriterierna ges stöd som syftar till att så långt som möjligt motverka funktionsnedsättningens konsekvenser. Detta kan innebära att skolan måste se till att undervisningen anpassas utifrån elevens individuella behov och förutsättningar. Genom anpassningar eller särskilt stöd kan skolan erbjuda en mer tillgänglig lärmiljö för elever med NPF. Enligt skollagen (2010:800) har skolan en skyldighet vilket innebär att de har ett ansvar att se till att alla elever ges likvärdiga förutsättningar. Därför är det viktigt att skolpersonal har kunskap om dessa faktorer och hur de ska arbeta för att bemöta varje elevs behov (Åhslund, 2021). Sammantaget understryker detta vikten av ett medvetet och kunskapsbaserat inkluderingsarbete i skolan. Både skolans organisation och personalens kompetens kan ha en avgörande roll för att skapa en tillgänglig och likvärdig utbildning för alla elever oavsett kompatibilitet. Utan ett hållbart inkluderande arbetssätt kan eleverna riskera att hamna i ett mönster av exkludering eftersom undervisningen och bemötandet inte anpassas utifrån individens behov och förutsättningar.

## 1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med uppsatsen är att belysa hur inkluderingsarbetet och praktiska förutsättningar upplevs av skolpersonal i arbetet gentemot elever med NPF.

- Hur upplevs inkluderingsarbetet av skolpersonal?
- Vilka faktorer påverkar inkluderingsarbetet?
- Hur hanterar skolpersonal utmaningar om inkluderingsarbetet?

## 2. Bakgrund

De juridiska förutsättningarna för den svenska skolan framgår av den svenska skollagen (2010:800). Enligt skollagen (2010:800) 1 kap 4§ ska skolan ta hänsyn till elevers olika behov och ge stöd och stimulans för att eleverna ska kunna utvecklas så långt som möjligt. 3 kap 2§ belyser vikten av att elever med funktionsnedsättning som har svårt att uppfylla betygskriterierna ska få stöd som avser att motverka funktionsnedsättningens konsekvenser i den utsträckning det går. Skollagen (2010:800) 1 kap 9§ understryker att skolan ska vara likvärdig oavsett var i landet den anordnas. Skolan ska se till att undervisningen anpassas till varje enskild elevs förutsättningar och behov. Utbildningen ska främja elevernas kunskapsutveckling och lärande med utgång i bland annat elevens kunskaper och tidigare erfarenheter. Oavsett vart i landet utbildning ges ska den vara likvärdig. Detta anges i de nationella målen, här betonas även att resurser i skolan ska fördelas lika. Skolan ansvarar för elever som har svårigheter att nå målen för utbildningen vilket leder till att undervisningen behöver utformas utifrån alla elevers behov (Skolverket, 2024). Diskrimineringslagen (2008:567) 1 kap 1§ har som ändamål att motverka diskriminering och främja lika rättigheter samt möjligheter för alla även individer med funktionsnedsättning. Denna lag är tvingande enligt 1 kap 3§ vilket innebär att individers rättigheter och skyldigheter alltid gäller. I 1 kap 4§ betonas direkt diskriminering (2008:567) vilket innebär att om någon missgynnas genom att behandlas sämre än någon annan eller om missgynnandet har samband med kön eller funktionsnedsättning.

### 2.1 Skolans värdegrund och uppdrag

Skolan ska följa läroplanen som beskriver bland annat skolans värdegrund, uppdrag, övergripande mål och riktlinjer för utbildningen. Skolan ska förmedla och gestalta jämställdhet mellan kvinnor och män, frihet och integritet och människors värde. Nilholm (2025) lyfter fram att den svenska skolan ska vara inkluderande enligt styrdokumentet. Barnkonventionen står bakom varje barns rättigheter och en av skolans uppgifter är att förmedla dessa rättigheter och värden (Skolverket, 2024). Barnkonventionen (2018:1197) är ett rättsligt internationellt avtal som står för barns

rättigheter. FN:s generalförsamling godkände barnkonventionen 1989. Sverige var en av de första länderna att ratificera barnkonventionen. En grundprincip är att alla barn ska ha samma rättigheter och att alla är lika värda samt att ingen får diskrimineras. Skolan ska formas av öppenhet och respekt för människors olikheter därför ska ingen utsättas för diskriminering eller kränkande särbehandling, exempelvis på grund av funktionsnedsättning. Som nämns i Skolverket (2026) ska skolan aktivt arbeta för att motverka att detta sker. Alla som arbetar i skolan ska därför stödja och uppmärksamma elever som är i behov av särskilt stöd eller extra anpassningar. Därför ska skolan samverka för att skapa en god miljö och lärande för alla elever. Lärarens roll är att ta hänsyn till varje individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande.

## 2.2 Beslutfattande

Inom skolan finns det olika stödinsatser riktade mot elever och dessa kräver olika beslutfattande. Mindre ingripande stödinsatser kan vara extra anpassningar. Dessa extra anpassningar behöver inget formellt beslut utan möjliggör för lärare och övrig skolpersonal att genomföra under ordinarie undervisning. Stödet till eleven ska ges i utgångspunkt i utbildningens helhet. Om en elev befaras att inte uppfylla betygskriterierna ska stöd skyndsamt ges i form av extra anpassningar inom den ordinarie undervisningen (2010:800 3 kap 5§). Det är läraren som beslutar vilka extra anpassningar eleven är i behov av och dessa ska dokumenteras i elevens individuella utvecklingsplan. Skolpersonalen använder sig av ett nationellt kartläggningsmaterial, nationellt bedömningsstöd eller utifrån resultaten på ett nationellt prov för att kartlägga om eleven är i behov av extra anpassningar. Behovet av att få extra anpassningar kan ses genom observationer från läraren eller övriga skolpersonal, vårdnadshavare eller eleven själv (Skolverket, 2024).

Till skillnad från extra anpassningar ska särskilt stöd beslutas genom rektorn och ett åtgärdsprogram ska genomföras. Som framhävs i 3 kap 6-12§§ har alla elever i Sveriges grundskolor rätt till särskilt stöd om behov finns. Insatser inom särskilt stöd kan inte genomföras av lärare eller annan skolpersonal inom ramen för den ordinarie undervisningen. Särskilt stöd ska ges med utgångsläge i elevens utbildning. Till exempel kan elevens undervisning ges i form av särskilt stöd som

komplement istället för ordinarie undervisning och detta är rektorn som fattar detta beslut (Skolverket, 2024). Sammanfattningsvis finns alltså olika former av anpassningar i skolan som utformas utifrån elevens individuella behov och förutsättningar i syfte att främja lärande.

### 3. Tidigare forskning

De vetenskapliga artiklarna som har använts i studien är inhämtade från databasen Libsearch. Artiklarna är vetenskapligt granskade och sökorden som har använts är följande: *neurodevelopmental disorders, schools and education, inclusive education, absence*.

#### 3.1 Personalens attityder

Biklen, 2000; Dukpa m.fl. 2024; Lee m.fl. 2015; Toye m.fl. 2019 visar att skolpersonalens attityder och kunskap är avgörande faktorer som antingen främjar eller hindrar inkludering. Artiklarna indikerar att personalens inställning och attityd till inkluderingsarbetet påverkar hur elever inkluderas i undervisningen. Det betonar vikten av att skolpersonal har en positiv attityd och inställning till en inkluderande syn för att främja och skapa goda förutsättningar för elevers delaktighet.

Vidare identifierar Biklen, 2000; Dukpa m.fl. 2024; Lee m.fl. 2015; Toye m.fl. 2019 faktorer som påverkar skolpersonalens inställning till ett inkluderande arbete. Dessa faktorer är personalens utbildningsnivå, besittande kunskaper om NPF och tidigare erfarenheter. Forskningen synliggör att skolpersonal med mer kompetens har en positiv attityd till inkludering av elever med NPF. Därför framträder skolpersonalens attityder som en avgörande roll för hur inkludering av elever med NPF lyfts fram och prioriteras i undervisningen (Dukpa m.fl. 2024; Lee m.fl. 2015; Toye m.fl. 2019). Alshahrani (2023) visar även att rektorena och skolledningens engagemang är viktiga faktorer för att kunna skapa en inkluderande skolmiljö. Detta kan i sin tur kopplas till Patilimas (2025) studie som visar att personalens syn på elever med NPF som även ser deras beteende som problematiskt påverkar deras arbete med inkludering. Toye m.fl. (2019) stärker detta genom att visa att skolpersonal generellt har en mindre positiv inställning till att inkludera elever med "beteendeproblem".

Patilima (2025) belyser även att lärare saknar konkreta strategier för att arbeta utifrån ett inkluderande arbetssätt vilket kan leda till exkludering. Detta kan få konsekvenser i form av att eleverna med NPF välmående riskerar att försämrans. Alshahrani (2023) betonar samtidigt lärarens avgörande roll i att arbeta för att skapa en trygg och stödjande skolmiljö som kan främja social interaktion. Alshahrani (2023) synliggör vikten av att läraren aktivt försöker uppmuntra samarbete och inkludering mellan eleverna för att bidra till förbättrad självkänsla hos elever med funktionsnedsättning samt social och emotionell utveckling.

Slutligen betonar Patilima (2025) att en exkluderande skolmiljö kan skapa eller förstärka trauman. Bidragande faktorer kan vara sensorisk överbelastning, social exkludering eller otydliga rutiner. Detta kan i sin tur leda till att hjärnans utveckling påverkas hos eleverna och detta kan försämra deras koncentration, minne och förmåga till problemlösning. Detta kan vidare leda till enligt Patilima (2025) att elevernas motivation till undervisningen minskar, vilket kan resultera i att deras välmående påverkas negativt och detta kan ge konsekvenser i form av hemmasittande.

## 3.2 Kunskapsbrist

Lindsay m.fl. (2013) och Skovlund (2019) visar att skolpersonalen upplever bristande kompetens och utmaningar i det inkluderande arbetet gentemot elever med NPF. Bölte m.fl., (2021) betonar att skolpersonal anser att deras utbildning inte har förberett dem tillräckligt för att kunna bemöta elever med NPF i undervisningen. Skolpersonalen vittnar också om att de inte fått någon kompletterande utbildning på området. Skolpersonal som har lite kompetens om NPF bidrar till att dessa elever inte får sina behov tillgodosedda. Lindsay m.fl. (2013) betonar att faktorer som påverkar dessa utmaningar är bristande kunskap, brist på stöd och rådgivning. Bölte m.fl. (2019) visar att personalgruppen med lägst kompetens och begränsad användning av inkluderande arbetssätt är lärarna. Lindsay m.fl. (2013) menar att detta bidrar till att skolpersonalen ställs inför en utmaning att kunna bemöta elever med NPF utifrån deras behov. Skovlund (2019) betonar vikten av att skolan behöver använda sig av specifik vägledning för att

kunna hantera utmaningar och hinder i det inkluderande arbetet. En gemensam faktor som nämns i Bölte m.fl. 2019; Lindsay m.fl. 2013; Skovlund 2019 är bristande kunskap som bidrar till utmaningar att arbeta med inkludering gentemot elever med NPF.

Detta kan i sin tur kopplas till skolmiljön på grund av otillräckligt stöd i form av brist i den sociala- och lärandemiljön (Åhslund, 2021). Åhslund (2021) betonar att en stor andel elever med NPF uppvisat problematisk skolfrånvaro. Totsika m.fl. (2024) synliggör faktorer som bidrar till ökad skolfrånvaro som är otillräckligt stöd utifrån elevens behov, brist på anpassningar i skolan och bristande förståelse för NPF. Enligt Åhslund (2021) kan en svag känsla av tillhörighet också vara en bidragande faktor. Både Totsika m.fl. (2024) & Åhslund (2021) betonar att känslan av tillhörighet i skolan påverkas av att inte bli accepterad av lärare och elever. Faktorer som också kan bidra till ökad skolfrånvaro är otillräckligt stöd utifrån elevens behov, brist på anpassningar i skolan och bristande förståelse för NPF. Totsika m.fl. (2024) belyser att elevernas ångest är starkt kopplad till ökad skolfrånvaro och särskilt till skolvägran. Totsika m.fl. (2024) nämner att ett fungerande samarbete mellan föräldrar och lärare är en viktig skyddsfaktor för elevernas skolnärvaro. Vilket i sin tur bidrar till mindre total frånvaro, skolvägran och färre avstängningar.

Lawson m.fl. (2021) visa i sin studie att elever med NPF är överpresterande i avstängningsstatistiken och deras resultat visar att dessa elever kan vara upp till sju gånger mer benägna att bli avstängda än andra elever. Lawson m.fl. (2021) menar att det saknas systematiska metoder för att identifiera behov tidigt för elever med NPF. Studien visar att elever som någon gång varit avstängda uppvisade högre nivåer av beteendeproblem och många av dessa elever låg även inom ramen för NPF, än elever som aldrig blivit avstängda. Resultatet visade att många elever som varit avstängd hade behov av stödinsatser i skolan men inte fått dessa behov tillgodosedda på grund av att deras svårigheter inte identifierats. Vilket Gutiérrez-Ruiz & Santoya Montes (2025) också betonar och förklarar att om NPF-diagnoser identifieras tidigare skapar det möjligheter till bättre anpassning av undervisningen. Gutiérrez-Ruiz & Santoya Montes (2025) menar att risken för skolmisslyckande minskar och att detta skapar en mer inkluderande undervisningsmiljö. Lawson m.fl.

(2021) belyser att det är viktigt att identifiera varför en elev råkar ut för upprepade skolavstängningar för att man ska kunna implementera tidiga insatser och ge eleven rätt stöd. Detta kan bidra till att förebygga ytterligare exkludering från skolan. Gutiérrez-Ruiz & Santoya Montes (2025) synliggör att en tidig upptäckt av NPF-diagnos är en kostnadseffektiv strategi för att stärka barnets utveckling och skapa bättre förutsättningar för inkluderande utbildning.

## 4. Teori

I detta teorikapitel tas två teorier upp, och avslutningsvis redogörs för hur de kan komplettera varandra i ett ramverk för att analysera uppsatsens empiri.

### Gräsrotsbyråkrater

Lipsky (1969) utvecklade en teori som förklarar det politiska beteendet hos gräsrotsbyråkrater och deras interaktion med klienter. Lipskys (1969) diskussion handlar om att fokusera på problem som påverkar gräsrotsbyråkrater och hur dessa problem uppstår på grund av organisatoriska brister och personliga resurser. Gräsrotsbyråkrater kan enligt Lipsky (1969) definieras som:

“En gräsrotsbyråkrat definieras som en offentlig anställd vars arbete kännetecknas av följande tre villkor:

1. Han eller hon förväntas ständigt integrera med medborgare i det dagliga arbetet.
2. Även om han eller hon arbetar inom en byråkratisk struktur är självständigheten i arbetet ganska stor. En del av denna självständighet är handlingsutrymme i beslutsfattande, men självständigheten i arbetets utförande är inte begränsas till detta. Attityden och det allmänna förhållningssättet hos en gräsbyråkrat gentemot klienten kan ha stor betydelse för klienten. Dessa aspekter är bredare än vad begreppet handlingsutrymme antyder.
3. Den potentiella påverkan på de medborgare som han eller hon möter är ganska omfattande” (Lipsky, 1969, s. 2).

Lipsky (2010) vidareutvecklar detta och tar upp att gräsrotsbyråkrater i vissa avseenden kan ha svårigheter att tillgodose klientgrupper som består av stigmatiserade individer eller tillhör minoritetsgrupper. Individer som tillhör en minoritetsgrupp har färre personliga resurser än mer privilegierade individer. Detta resulterar i att dessa individer är mer beroende av statliga byråkratiska strukturer för att få rättvis behandling och tillgång till grundläggande tjänster. Gräsrotsbyråkrater ska anpassa sig till varje individs behov där de i praktiken måste hantera klienterna kollektivt. Lärare i skolan måste hantera klasser istället för enskilda elever. Vilket i sin tur skapar system som antingen kan leda till rättvisa och genomtänkta beslut eller favorisering, stereotyper och rutiner som i första hand gynnar organisationen (Lipsky, 2010).

Gräsrotsbyråkrater har ett omfattande inflytande över klienterna. Oftast ställs det höga krav och förväntningar på gräsbyråkrater, till exempel förväntas lärare kompensera för delar av barns uppväxt som de själva inte ansvarar för (Lipsky, 1969). Till skillnad från andra tjänstemän har gräsrotsbyråkrater ett stort handlingsutrymme att avgöra vilka förmåner och sanktioner som ska ges, i vilken omfattning och med vilken kvalitet. Detta innebär i sin tur att personer som får offentligt stöd behöver anpassa sig till myndigheternas krav. Lärare bidrar samtidigt genom sina beslut och handlingar till att forma normer kring utbildning och prestation. Detta sker genom att exempelvis avgöra vem som stängs av eller få stanna kvar samt genom mer diskreta bedömningar av vilka elever som anses kunna undervisas (Lipsky, 2010).

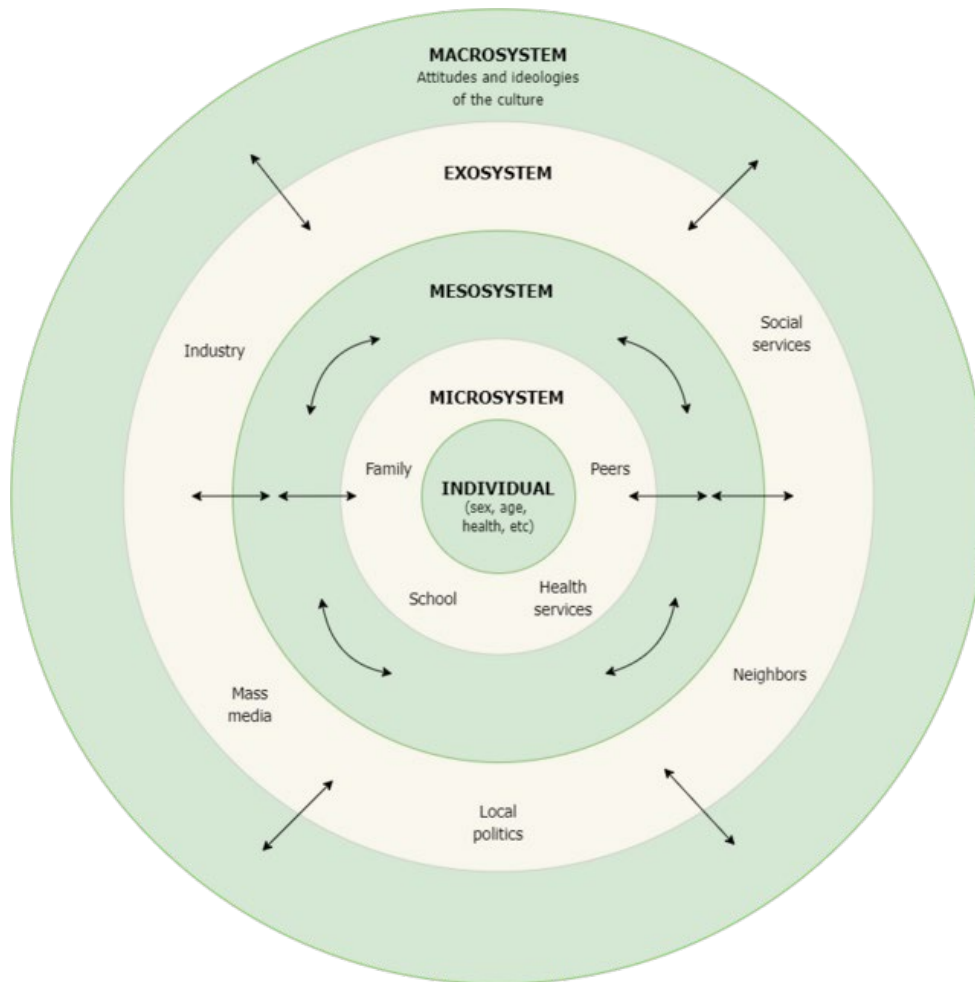
Winter (2002) använder sig av Lipskys teori om gräsrotsbyråkrater som en central utgångspunkt för att förstå hur gräsrotsbyråkratens handlingsutrymme påverkar policy i praktiken. Winter (2002) synliggör att gräsrotsbyråkrater arbetar under begränsade resurser, möter höga krav och ständigt försöker utveckla strategier och rutiner för att hantera detta. Winter (2002) visar genom Lipskys teori varför tillämpningen av en policy ofta ser annorlunda ut i verkligheten än på pappret. Detta beror på att gräsrotsbyråkrater arbetar under tidsbrist och resursbrist i komplexa situationer och därav måste göra snabba bedömningar. Winter (2002) kritiserar Lipskys teori på grund av att Lipsky fokuserar alltför mycket på tjänstemännens egna strategier och begränsningar.

### **Den bioekologiska modellen**

Bronfenbrenner (1994) utvecklade något han valde kalla för den bioekologiska modellen. Den bioekologiska modellen handlar om att utveckling inte sker isolerat inom individen utan den påverkas av flera nivåer av omgivningen, tid och relationer. Denna process är viktig för individens utveckling. Individer utvecklas genom återkommande interaktioner mellan sig själv och omgivningen, till exempel interaktioner mellan barn och föräldrar eller elever och lärare. Denna process behöver vara regelbunden och meningsfull för att driva utvecklingen hos individen. Bronfenbrenner betonar att tidigare forskning enbart fokuserade på miljö eller individ som separata faktorer men han menar att det är samspelet mellan individ,

miljö, tid och relationer som är avgörande för människors utveckling. Bronfenbrenner menar också att forskning måste studera långsiktiga och verkliga interaktioner, inte enbart korta experiment (Bronfenbrenner, 1994).

Bronfenbrenners bioekologiska modell förklarar mänskligt handlande i samspel med miljön. I detta fall påverkas eleverna av miljön och miljön påverkar eleverna, vilket sker i en ömsesidig process där båda påverkar varandra. De problem som uppstår i skolan skapas och fortsätter i samspel mellan olika faktorer. Eleven påverkas inte enbart av det som sker i klassrummet utan även av yttre faktorer. Det övergripande systemet har en stor betydelse för hur skolpersonal kan arbeta med inkludering och vilka förutsättningar som finns (Leifler, 2022). Modellen delas upp i fyra nivåer där alla hänger samman. Första nivån står för individen, aktiv agent. Andra nivån består av mikro- och mesosystemet som är hemmet och skolan. Tredje nivån är exo som betonar skolorganisationen och lokala styrdokument. Fjärde och sista nivån visar makrosystemet såsom policy, nationella styrdokument och politiska beslut (Leifler, 2022). Relationer mellan nivåerna framgår av figur 1 (nedan).



*Figur 1:* Bronfenbrenners bioekologiska modell (Källa: Wikimedia Commons,<https://commons.wikimedia.org/w/index.php?search=Bronfenbrenner&title=Special%3AMediaSearch&uselang=sv&type=image> )

Eleven påverkas alltså inte enbart av närmaste omgivning utan också av andra faktorer som ligger bakom olika situationer i skolan. Inom mikro- och mesosystemet ingår elevens fysiska miljö, här finns alla personer som ingår i elevens närmiljö, exempelvis föräldrar, syskon, lärare och skolkamrater. Det handlar även om hur elevens olika miljöer samspelar och påverkas av varandra. Detta kan vara samspillet mellan hem och skola men även relationen mellan eleven och lärare (Leifler, 2022). Exosystemet ligger inte lika nära eleven men påverkar exempelvis hur skolan är organiserad och hur tillgången till resurser ser ut. Det kan omfatta kontakter eleven har med aktörer utanför skolan exempelvis BUP, socialtjänst eller habilitering. Makronivån omfattar breda samhällsfaktorer som påverkar skolornas organisation (Leifler, 2022). Hayes m.fl. (2017) använder den

bioekologiska modellen som ett analysverktyg för att förstå barns utveckling. Till exempel visar de hur relationer är avgörande i barnens utveckling. Hayes m.fl. (2017) vill synliggöra hur faktorer samverkar till exempel vänskapsrelationer och föräldrarelationer. Forskarna använder sig av den bioekologiska modellen för att koppla teorin till verkligheten för att kunna få förståelse för vikten av barnens bakgrund och relationer.

### **Teoretiskt ramverk**

Lipsky (1969; 2010) förklarar gräsrotsbyråkrater vilket i denna studie syftar på skolpersonalens handlingsutrymme, beslut och de begränsningar de möter i sitt dagliga arbete. Bronfenbrenner (1994; Leifler, 2022) ger oss däremot en förståelse för varför skolpersonalen agerar som de gör genom att synliggöra hur olika nivåer i samhället påverkar individers handlande. Bronfenbrenners (1994) bioekologiska modell visar hur strukturella faktorer såsom politik och resurstilldelning skapar förutsättningar som skolpersonalen arbetar inom. Dessa strukturella villkor påverkar i sin tur enligt Lipsky (1969) gräsrotsbyråkratens handlingsutrymme och möjligheter att fatta beslut i praktiken. Därför kan inkludering förstås som ett resultat av både individuella och strukturella faktorer. Enligt Bronfenbrenner (1994) formas förutsättningarna för inkludering av övergripande samhällsstrukturer medan Lipsky (1969) visar att det i det dagliga arbetet är skolpersonalens prioriteringar och beslut som avgör hur inkludering faktiskt genomförs.

## 5. Metod

Denna studie har samlat in data från yrkesverksamma inom skolan genom semistrukturerade intervjuer och sedan analyserat genom att använda en tematisk analys. I det här avsnittet redogörs val av metod, studiens genomförande och tillvägagångssätt, datainsamling, analys och tolkning av empirin och avslutas med forskningsetiska principer och kvalitetskriterier.

### 5.1 Urval

Syftet med studien är att inhämta ny och mer kunskap inom området "inkluderingsarbetet i praktiken". För att kunna besvara studiens syfte och frågeställningar har vi använt oss av kvalitativa semistrukturerade intervjuer som metod för datainsamlingen. Semistrukturerade intervjuer är en metod som innebär en kombination av förskrivna frågor och följdfrågor, vilket ger både djup och struktur i samtalet. Detta leder även till att forskaren får en fördjupad kunskap av informanternas perspektiv på studiens undersökning (Bryman, 2018).

För att besvara studiens syfte och frågeställningar riktade vi oss till aktörer som jobbar i skolan med elever med NPF. Populationen i studien bestod av pedagogisk personal inom skolan och som arbetar med elever med NPF såsom lärare, specialpedagoger, socialpedagoger och rektorer. Vi utgick från ett målstyrt urval genom att vi valde relevanta informanter, det vill säga ett icke slumpmässigt urval (Bryman, 2018). Vi valde alltså undersökningsdeltagare på ett strategiskt sätt eftersom dem vi ska intervjuva behöver vara relevanta för det vi vill studera. Vårt urval behöver således vara relevant för syftet med uppsatsen. Vi hade således en fastställd strategi för vårt målstyrda urval eftersom urvalet bestämts genom valet av undersökningsområde. Detta är i enlighet med Bryman (2018) som menar att forskningsfrågorna styr hur urvalet ska genomföras och genom detta var vårt urval redan bestämt tidigt under processen.

Vi började att förbereda inför denna studie med att söka upp eventuella skolor vi kunde kontakta för att söka informanter. Rekryteringen skedde genom att vi identifierade skolor inom ett avgränsat geografiskt område. Därefter samlade vi in

kontaktuppgifter till relevanta yrkesroller såsom lärare, socialpedagoger, specialpedagoger och rektorer. I vissa fall saknades direkta kontaktuppgifter och då fick vi istället kontakta skolornas expeditioner som kunde vidarebefordra informationen till aktuell personal. Mejlet omfattade kort information om vilka vi är tillsammans med informationsbrevet (se bilaga 2). Totalt 25 potentiella informanter/skolor kontaktades via mejl. Av dessa svarade 12, varav fem tackade nej vilket resulterade i ett deltagande på totalt sju personer. Vi satte en deadline och endast informanter som hade tackat ja före det datumet inkluderades i studien. Deadlinen behövdes eftersom vi har en tidsram att förhålla oss till och transkriberingen är tidskrävande. Informationsbrevet som skickades ut till informanter innehåller vårt syfte med studien, varför vi kontaktat informanten, hur deltagandet kommer se ut och hur lång intervjun kommer att vara. Vi bokade därefter in intervjuer med de informanter som tackat ja till att medverka. Informanterna fick komma med förslag på tid och dag som passade deras arbetsscheman och vi anpassade oss efter dem. Alla intervjuer ägde rum på informanternas arbetsplatser.

## 5.2 Datainsamling

Vi började med att utforma en intervjuguide (se bilaga 1) som utformades utifrån studiens syfte och frågeställningar. Frågorna i intervjun utformades utifrån kunskapsluckor i tidigare forskning samt vad som i övrigt är relevant för uppsatsämnet. Kunskapsluckorna vi identifierade var hur organisatoriska förutsättningar, till exempel ekonomiska förutsättningar, påverkar arbetet med inkludering. I arbetet med intervjuguiden var det relevant för oss att kunna beskriva individens roll i inkluderingsarbetet, det vill säga hur olika skolpersonal arbetar och bidrar till inkludering i praktiken. Sedan formulerades frågor som syftade till att belysa de utmaningar som upplevs i det dagliga arbetet med inkludering, exempelvis organisatoriska och praktiska hinder.

Varje intervju inleddes med en kort inledning där vi presenterar hur intervjun ska gå till, vem av oss som ställer frågor och vem som är sekreterare. Innan vi började med intervjufrågorna gick vi även igenom att intervjun kommer att spelas in och

förvaras inlåst. Sedan berättade intervjuaren för informanten att det kommer ställas frågor och eventuella följdfrågor som informanten får svara på i lugn och ro. Innan vi började med intervjufrågorna frågade vi informanten om det är något de undrar över innan vi sätter igång. Intervjuguiden bestod av öppna frågor eftersom Bryman (2018) menar på att man på detta sätt möjliggör för mer utförliga svar och för att ge utrymme för informanterna att utveckla sina resonemang.

Intervjuguiden ska enligt Bryman (2018) innehålla en strukturerad lista över frågeställningar som ska behandlas under de semistrukturerade intervjuerna. Frågorna ska göra det möjligt för oss att inhämta information om informanternas erfarenheter och upplevelser om sin värld. Följande intervjufrågor (se bilaga 1) ställdes i ordningsföljd och följdfrågorna ställdes efter att informanten svarat beroende på informantens svar. Vi var båda två närvarande under varje intervju i syfte att sedan kunna reflektera och diskutera med varandra i efterhand om vad som har sagts under intervjun. Vi intervjuade sammanlagt sju informanter. Varje intervju varade mellan 30–45 min och utfördes på informanternas arbetsplatser i en lugn miljö. Samtalet började med att vi presenterar oss och ger informanterna information kring samtycke att delta i studien samt deras samtycke om att vi spelar in intervjun. Sedan får informanterna en samtyckesblankett att underteckna. Alla intervjuer spelades in via diktafon för att möjliggöra en noggrann transkribering och analys.

Informanterna får även information om hur lång tid vi avsatt för intervjun för att skapa tydliga ramar för deltagandet och minska arbetet gällande transkribering. Sedan hade vi en kort introduktion (se bilaga 1). Efter alla intervjuer delade vi upp arbetet med transkriberingen genom att vi transkriberade hälften av intervjuerna som vi själva utförde. Alla intervjuer transkriberades ordagrant med undantag för mindre upprepningar och utfyllnadsord och detta bedöms inte påverka innehållets betydelse (Bryman, 2018).

## 5.3 Analysgenomförande

De två grundläggande kriterierna för att kunna bedöma kvalitativ forskning är tillförlitlighet och äkthet. För att säkerställa tillförlitligheten i den kvalitativa

forskningen kommer studien utgå från fyra delkriterier som är trovärdighet, överförbarhet, pålitlighet och möjlighet att styrka och konfirmera (Bryman, 2018).

Vi har använt oss av angreppssättet tematisk analys för att analysera kvalitativa data. Tematisk analys kännetecknas av att hitta relevanta teman från transkriberingen. Ett tema är en kategori som identifierats av undersökarna utifrån deras data och tema som är kopplat till studiens fokus samt forskningsfrågor. Temat bygger på koder som identifierats i transkriberingen och ger undersökarna en grund för teoretisk förståelse av data som sedan kan bidra till ett teoretiskt bidrag till litteraturen på området (Bryman, 2018).

Vidare har vi använt Clarke & Brauns (2006) sex-stegsmodell för vår tematisk analys. Under steg 1 bekantade vi oss med vårt material genom att transkribera data och sedan läsa igenom materialet ett flertal gånger och under tiden skrev vi ner våra idéer och tankar. Efter steg 1 började vi koda intressanta delar av vårt material och analysera materialet utifrån en semantisk nivå, det vill säga vad som uttrycks direkt i intervjun (Clarke & Braun, 2006). Steg 3 handlade om att sammanföra koder till möjliga teman och därefter samla data som var relevanta för de valda teman. I steg 4 kontrollerade vi våra teman om dessa fungerade i relation till det kodade materialet och till hela datamaterialet. Utav detta kunde vi skapa en tematisk karta över analysen.

I analysen har vi identifierat nyckelteman från texterna genom transkriberingen utifrån en tematisk analys av skolpersonalens erfarenheter och upplevelser. Vi läste igenom de transkriberade texterna och antecknade citat som kan hjälpa oss att besvara studiens syfte. Utifrån transkriberingen identifierade vi fyra teman: (1) utmaningar; (2) samhällsstrukturer; (3) anpassningar; och (4) välmående. Dessa kommer att presenteras närmare i resultatdelen. I redovisningen används citat från intervjuerna för att styrka våra valda teman.

Trovärdighet innebär att forskarens resultat uppfattas som rimliga och trovärdiga. Detta skapas genom att studien utförts korrekt i förhållande till de kriterier som finns. Informanterna i studien ska kunna ta del av det intervjumaterialet innan det publiceras, genom att läsa och bekräfta att forskarna har uppfattat den sociala

verkligheten på rätt sätt (Bryman, 2018). Överförbarhet betyder huruvida resultatet kan sträcka sig och vara relevant och användas i andra situationer, kontexter eller liknande sammanhang (Bryman, 2018). Pålitlighet innebär att forskningsprocessen, exempelvis forskningsfrågor, val av undersökningspersoner, analys, intervjuer och kriterier ska vara tydligt redovisad och möjlig att följa (Bryman, 2018). Möjlighet att styrka och konfirmera betyder att forskaren inte ska vara personlig och använda egna värderingar som kan påverka studien och dess resultat (Bryman, 2018).

Utöver de fyra delkriterierna är äkthet ytterligare ett kriterium inom kvalitativ forskning. Äkthet handlar om att undersökningen har gett en rättvis bild av de olika åsikter och uppfattningar av informanterna i studien (Bryman, 2018). Äkthetskriteriet betonar om undersökningen har hjälpt informanterna att komma fram till en bättre förståelse för den situation de befinner sig i. Äkthetskriteriet betonar även att informanterna kan förändra situationen de befinner sig i (Bryman, 2018). Kriteriet innebär även att undersökningen bidrar till att informanterna får en förståelse av hur andra individer i samma miljö upplever saker annorlunda och delar sina erfarenheter. Detta kan i sin tur uppnås av att informanterna får ta del av uppsatsen (Bryman, 2018).

## 5.4 Forskningsetik

Bryman (2018) betonar de grundläggande riktlinjerna inom svensk forskning som rör etiska övervägande i förhållande till informanterna. Forskningsetiska krav är en central del inom forskningsetik som alla forskare ska känna till och förhålla sig till. Medverkande eller informanter som deltagit i studien ska skyddas från kränkningar och skador i samband med deras deltagande i undersökningen. Genom att förhålla sig till de etiska kriterierna i individskyddskravet som kommer att presenteras nedan minimeras riskerna för skador och kränkningar gentemot individen (Vetenskapsrådet, 2017).

Informationskravet handlar om att forskaren ska informera berörda personer om undersökningens syfte. Detta innebär att individerna bland annat får veta att deras deltagande är frivilligt och att de har rätt att avbryta när de vill. De har även rätt att

veta vilka moment som ingår och hur undersökningen går till (Bryman, 2018). Genom informationsbrevet (se bilaga 2) som tilldelas får informanterna information om studiens syfte, inspelning och tidsram för intervjun samt att det färdiga arbetet kommer att publiceras på Diva-portalen som är en databas på Malmö universitet.

Samtyckeskravet innebär att deltagarna i undersökningen har själva rätt att bestämma över sitt deltagande (Bryman, 2018). Detta uppfylls genom att deltagarna får en förfrågan om att medverka i studien och får även information om att deras deltagande är frivilligt. Deltagarna får när som helst under undersökningen ta tillbaka sitt medverkande. Deltagarna får förfrågan att medverka i informationsbrevet och information om samtycke. Innan intervjun tillfrågades deltagaren om samtycke om att bli inspelad via en diktafon. Deltagarna får också en samtyckesblankett som ska fyllas i vid samtycke innan intervjun.

Konfidentialitetskravet handlar om att uppgifter kring personer som är med i undersökningen ska behandlas konfidentiellt. Ett krav är att man inte ska kunna identifiera undersökningspersonerna efter att man publicerat resultaten. Därför måste man behandla undersökningspersonernas identitet och vem som sagt vad på ett konfidentiellt sätt (Bryman, 2018). Genom att använda oss utav informanternas yrkestitlar i arbetet med resultatdelen minskas risken att kunna identifiera individen.

Nyttjandekravet innebär att de uppgifter som har samlats in om informanterna endast får användas för forskningsändamålet (Bryman, 2018). Deltagarna i studien får information om att materialet endast kommer att användas till studiens och förvaras inlåsta.

## 6. Resultat och analys

I detta kapitel redovisas vilka fynd som gjorts och hur de sorterats samt hur de sorterats i relation till tidigare forskning och teori. Fyra huvudteman har identifierats, där de första två har vardera tre underteman och de två sista har vardera två underteman. Dessa teman framgår av tabell 1, Teman och underteman (se nedan). Analys av resultat presenteras utifrån dessa teman och genomförs utifrån Lipskys (1969) teori om gräsrotsbyråkrater och Bronfenbrenners (1994) bioekologiska teori. I kapitlet kommer informanterna att refereras utifrån sina professioner, där vi förkortar specialpedagog (Spec) och socialpedagog (SP).

**Tabell 1: Teman och underteman**

Huvudtema	Undertema	Kodning
Utmaningar	Utmanande beteenden	utåtagerande, konflikter
	Provsituationer	tid, fysiska förutsättningar, anpassningar
	Organisatoriska förutsättningar	resursbrist, tidsbrist, otillräcklighet
Samhällsstruktur	Normalisering	allmänna anpassningar, hinderbana, nivåer
	Politik	normer, riktlinjer, styrning
	Ekonomi	resursfördelning
Anpassningar	Exkludering och inkludering	hemmasittare, utanförskap, elevens behov
	Tillgänglig miljö	anpassningar, stödinsatser, fysisk och social miljö
Välstånd	Psykisk hälsa	suicid, psykisk ohälsa, skolfrånvaro
	Relationer	elev till vuxen på skolan, förtroende, bemötande

### 6.1 Utmaningar

Inom huvudtemat utmaningar identifierades tre underteman: *Utmanande beteende* var återkommande i intervjuerna när skolpersonalen svarade på frågor om utmaningar; *Provsituationer* var en frekvent förekommande utmaning på grund av tidsbrist och fysiska förutsättningar; och *Organisatoriska förutsättningar* framkom som utmaningar gällande tid, resurser och arbetsbelastning i alla verksamheter.

## 6.1.1 Utmanande beteende

Undertemat tar upp situationer där elevers beteende kan skapa utmaningar vilket kan leda till att man som skolpersonal eller som elev känner sig utsatt. Dessa situationer kan påverka både arbetsmiljön och relationerna mellan elever och vuxna på skolan. När situationerna blir svåra att hantera är det därför viktigt att skolpersonalen samarbetar med varandra och med vårdnadshavare. Det är viktigt att ha en förståelse för att vi alla är olika, både när det gäller behov och förutsättningar men även sätt att reagera i olika situationer. Samtliga personal på skolan uttrycker att utåtagerande är en av de största utmaningarna i skolan.

“Utmaningen blir väl oftast när det blir utåtagerande. När det blir våld det är den största utmaningen i skolan. Det är ingen som vill gå till jobbet och bli utsatt varken av elever eller av personal. Där är det största arbetet att ha familjen med sig, att de har förståelse för hur deras barn har det i skolan.” (Rektor)

SPEC berättar om erfarenheter av utmanande beteende och betonar att detta kan uttryckas på olika sätt och få olika konsekvenser i skolmiljön. “Olika yttringar och effekter är det oftast, där behöver vi samarbeta över gränserna” (SPEC). Detta kan påverka både personal och andra elever, vilket kan leda till diskussioner kring hur situationen bör hanteras. Eftersom vissa situationer kan påverka lärandemiljön och trygghet i gruppen blir samarbete väldigt viktigt mellan de olika professionerna.

Lärare 2 belyser att utåtagerande beteende påverkar både den enskilde och andra barn i gruppen, vilket kan skapa oro och störningar i undervisningen. Detta påverkar tryggheten i lärandemiljön och kan därmed försvåra förutsättningarna för lärande och delaktighet. Därför är det viktigt att arbeta aktivt med att alla elever ska utveckla en förståelse för att vi är olika och har olika behov i skolan. Genom att arbeta främjande med förståelsen för olikheter bidrar det till ökad acceptans, minskade konflikter och till en mer inkluderande skolmiljö för alla.

“Det är de barnen som är väldigt utåtagerande där man försöker skydda de andra barnen för slag, sparkar och fula ord där de inte kan behärska sig. Där behöver man jobba med de andra barnens tolerans att vi är olika och Kalle får man till exempel

bemöta på detta vis för han kanske är lite känslig. Någon har ett väldigt brodist utåtagerande sätt och då måste man ta hänsyn till det, att man kanske inte går in i en diskussion eller fight med de barnet just då, det får vi ta lite senare” (Lärare 2)

Analysen antyder att kunskapsbristen påverkar skolpersonalens möjligheter att kunna bemöta eleverna genom att anpassa undervisningen. Detta kan även förstås utifrån Bronfenbrenners (1994) bioekologiska modell eftersom skolpersonals bristande kunskap påverkar elevens mikrosystem, till exempel interaktioner i klassrummet i form av lärarnas bemötande. En möjlig tolkning kan vara att när interaktionerna inte är anpassade utifrån elevens behov och förmåga minskar det chansen till en inkluderande miljö. Som Bölte m.fl. 2019; Lindsay m.fl. 2013; Skovlund 2019 betonar bidrar bristande kunskap till utmaningar att arbeta med inkludering gentemot elever med NPF. Ett antagande kan vara att om eleven inte bemöts utifrån sina behov kan det leda till missförstånd och ökade beteenden som utmanar vilket i sin tur kan leda till en känsla av otillräcklighet från skolpersonal. Detta kan även i sin tur påverka elevens delaktighet i skolmiljön. Brist på ett tydligt arbetssätt och strategier hos skolpersonal kan leda till olikheter i hur elever bemöts. Ett antagande kan vara att eleven upplever otrygghet.

Utmanande beteende framkommer i intervjuerna som den mest tydliga utmaningen på grund av att utåtagerande elever kan skapa en otrygghet hos både elever och personal. Detta kan påverka klassrumssituationen och skapa svårigheter att upprätthålla en trygg och stabil lärmiljö. Lindsay m.fl. (2013) menar att detta bidrar till att skolpersonalen ställs inför en utmaning där de behöver kunna bemöta elever med NPF utifrån deras behov och förutsättningar. Det framkommer i intervjuerna att faktorer som bristande kunskap, brist på stöd och rådgivning påverkar dessa utmaningar. Om skolpersonalen inte får tillräckligt stöd i sitt arbete kan det leda till osäkerhet kring hur olika situationer bör hanteras. Detta kan i sin tur påverka det pedagogiska arbetet i skolan. Vilket i sin tur ställer högre krav på ett gott samarbete mellan skolpersonal och vårdnadshavare för att kunna bidra till bättre stöd för eleven. Behovet av samarbete mellan skola och hem kan förstås i linje med Bronfenbrenners (1994) mesosystem eftersom relationer mellan olika mikrosystem påverkar eleven.

Som Toye m.fl. (2019) betonar har skolpersonal en mindre positiv inställning till att inkludera elever med "beteendeproblem". En möjlig tolkning är att detta kan förstås som en konsekvens av de utmaningar som uppstår i praktiken genom bristande resurser och kunskap vilket påverkar inställningen till inkludering. Detta kan innebära att ett inkluderande förhållningssätt behövs utvecklas och förstås utifrån elevers olikheter och hanteras på ett anpassat sätt. Liknande aspekter tas upp av Bölte m.fl. (2019), som belyser att det framkommer att lärarna har lägst kompetens och begränsad användning av ett inkluderande arbetssätt. Detta indikerar på ett behov av ökad kompetensutveckling och stöd för att kunna stärka skolpersonalens möjligheter att arbeta inkluderande. I linje med Lipsky (2010) synliggörs det även att gräsrotsbyråkrater ska anpassa sig till varje individs behov och att lärare i skolan behöver hantera klasser istället för enskilda elever. Ett antagande kan därför vara att lärarna möter utmaningar i att möta enskilda elevers behov eftersom de behöver hantera hela klassen. Enligt Lipsky (2010) kan detta leda till att system skapas som antingen kan leda till genomtänkta beslut och rättvisa eller stereotyper och favorisering. En möjlig tolkning kan vara att elever med utmanande beteende ses som stereotyper för utmaningar eftersom lärarna kan uppleva brist på ett inkluderande arbetssätt.

Resultatet indikerar att utmanande beteende uttrycks vara en central utmaning. Detta ställer höga krav på ett fungerande samarbete mellan personal. Förståelsen för elevers olikheter blir därför viktigt samtidigt som det framkommer att lärare behöver tydligare verktyg i arbetet med inkludering av elever med NPF.

### 6.1.2 Provsituationer

Undertema provsituationer synliggör utmaningar kring tidsbrist och bristande fysiska förutsättningar men också vad som kan fungera bra för att tillgodose eleverna med rätt stöd. Informanterna reflekterar kring när inkluderingsarbetet kan bli en utmaning. Lärare 3 belyser att elever som behöver komplettera prov muntligt eller behöver lugn och ro i ett enskilt rum inte alltid får dessa anpassningar på grund av tidsbrist och begränsade resurser. Det lyfts fram som en utmaning att tillgodose elever med NPF dessa anpassningar.

“Provsituationen är ju ofta en utmaning där man försöker lägga upp en plan. Man kan behöva komplettera vissa elever som behöver lugn och ro men vi har inte de fysiska förutsättningar att anpassa oss. Till exempel har vi ofta bara ett grupprum per klass och vi kan inte sätta fem stycken elever där samtidigt. Vi har både utmaningar i de fysiska förutsättningar hur det ser ut där vi jobbar plus tidsaspekten till exempel att om vissa behöver lugn och ro eller vissa behöver komplettera muntligt så är det svårt att få till rent tidsmässigt” (Lärare 3)

SP 2 betonar att de elever som är i behov av extra hjälp under provsituationer har möjlighet att få tillgång till det. Dessa behov uppmärksammas i förväg av skolpersonalen som sedan aktivt planerar för att ge det bästa möjliga stödet till eleverna som är i behov av det. Om möjlighet finns ges stödet av en skolpersonal som känner eleven och dennes behov. Detta visar på en medvetenhet från skolpersonalen kring elevernas behov. Här kan man se att verksamheten bidrar till inkludering i praktiken genom anpassningar inom ramen för den ordinarie verksamheten.

“Underlätta i provsituationen och liknande, lugna dem eller kan ta dem undan och hjälpa till. Jag tänker på det sättet vi försöker jobba här, att vi är hela tiden runt våra elever och känner till lektion designen. Om lärarna har prov och liknande så skickar de ut och säger vi har två till tre elever som behöver stöttning, vem är lämpligast och vem känner barnen bäst för att kunna hjälpa” (SP 2)

Detta antyder att provsituationer upplevs av skolpersonalen som problematiska på grund av tidsbrist och begränsade fysiska resurser vilket försvårar möjligheten att genomföra individuella anpassningar. Samtidigt visar det sig att de olika verksamheterna har utvecklat strategier för att kunna hantera dessa situationer genom bättre samarbete mellan personal. Winter (2002) utvecklar Lipskys resonemang genom att synliggöra hur gräsrotsbyråkrater, vilket i denna studie är skolpersonalen, hur de skapar egna strategier och rutiner för att hantera befintliga krav i förhållande till begränsade resurser. Detta kan kopplas till studien eftersom skolpersonalen beskriver hur de hanterar dessa utmaningar genom samarbete

mellan övriga professioner och flexibilitet. Winter (2002) menar att detta kan beror på att gräsrotsbyråkrater arbetar under tids- och resursbrist vilket ställer krav på snabba bedömningar i komplexa situationer.

På grund av tidsbrist och begränsade resurser framstår även provsituationer som en utmaning. Det skapar svårigheter att möjliggöra individuella anpassningar som i sin tur kan leda till att elever med NPF inte får det stöd de behöver för att kunna nå målen.

### 6.1.3 Organisatoriska förutsättningar

Detta undertema belyser skolpersonalens tankar kring brist i tid och resurser vilket kan leda till att de ofta känner sig otillräckliga i sitt arbete med eleverna. Informanterna beskriver hur dessa begränsningar hindrar deras möjligheter att kunna ge det stöd och den uppmärksamhet som krävs för att möta varje elevs individuella behov. Informanterna reflekterar även över hur resurser, tid och organisatoriska förutsättningar samspelar och påverkar arbetet med inkludering.

“När tiden inte räcker till och när det fattas personal och att de här barnen ska få rätt till den utbildning de behöver, då är det de som faller mellan stolarna.”

(Lärare 2)

SP 1 betonar att ledningen har en central roll i hur de organisatoriska förutsättningarna ser ut. Om ledningen inte är engagerad kan det leda till brister i arbetet hos all skolpersonal. SP 1 belyser även hur deras arbete påverkas av tid- och resursbrist vilket resulterar i en känsla av otillräcklighet. Detta kan i sin tur påverka elevernas tillgång till resurser och anpassningar utifrån deras behov.

“Ledningen som styr vårt arbete är väldigt engagerade rektorer. Jag har varit med på andra skolor där ledningen inte arbetar med inkludering och då faller hela det arbetet. Det finns ingen annan som kommer ta upp den bollen. Här har vi det jättebra utifrån organisationen. Man hade önskat att det fanns fler resurser men så tror jag det ser ut överallt och det är en ekonomisk fråga. Eftersom det inte finns tillräckligt med resurser så blir det också väldigt tajt med tiden. Man kan behöva

springa mellan många olika ärenden på väldigt kort tid och man vill försöka göra ett bra jobb samtidigt.” (SP 1)

SP 2 betonar samma som SP 1 gällande att man känner sig otillräcklig. Känslan av otillräcklighet kan kopplas till tids- och resursbrist. Det handlar inte om skolpersonalens brist på kompetens eller vilja utan om organisatoriska förutsättningar som i linje med Lipsky (1969) betyder att gräsrotsbyråkrater påverkas av organisatoriska brister. SP 2 uttrycker samtidigt att man behöver kombinera ekonomiska och inre resurser. Detta kan leda till att skolpersonalen behöver ge mer av sin tid vilket kan innebära en ökad arbetsbelastning.

“Det krävs enorma insatser till det, och ekonomiskt också. Man tycker hela tiden att man kanske är otillräcklig, eller att det ska finnas fler vuxna. Det är andra, mer strukturella nivåer som ligger bakom. Vi försöker tänka, hur vi använder resurserna och de inre resurserna på bästa sätt oavsett om vi har budgeten. Det kan vara en utmaning att man ger mer av sin tid.” (SP 2)

SPEC betonar att fler resurser är viktigt för att kunna ge verksamheten fler möjligheter att kunna bemöta alla elevers behov. Därför behövs det flera möjligheter till att kunna anpassa undervisningen utifrån olika konstellationer vid behov.

“Man vill ju alltid ha fler resurser, det är väl en ständig önskan inom skolans värld. Detta skulle kunna ge fler möjligheter till olika konstellationer utifrån behov och elevgrupper och vända allt mer ändamålsenliga lokaler [...]“ (SPEC)

Lärare 2 uttrycker att det behövs både mer personal och utbildad personal för att kunna möta elever med NPF. Brist på utbildad personal kan skapa svårigheter att anpassa undervisningen som i sin tur kan hindra en inkluderande lärmiljö. Lärare 2 uttrycker även att resurserna är begränsade och ojämnt fördelade över dagen, vilket i sin tur kan innebära att stödet inte alltid finns tillgängligt när behovet finns.

“Jag tror att vi behöver mer utbildad personal. Det kommer ofta många utbildade som ska ha ansvar för barnen som har de största svårigheterna och möta deras behov. Organisatoriskt tycker jag att man behöver satsa på att de barnen behöver

de bästa pedagogerna för att kunna möta de behoven [...] Nej inte alltid, det är väldigt begränsat, då har man resurser i skoltid men inte på fritidstid så att man inte tittar på hur hela dagen ska fungera för de här barnen.” (Lärare 2)

I analysen framkommer det att organisatoriska förutsättningar såsom tidsbrist, resurser och utbildad personal är en märkbar utmaning. Detta är i linje med Bronfenbrenners (1994) teori om exosystemet att brist på organisatoriskt stöd påverkar personalens förutsättningar. Ett antagande är att eleven påverkas om personalen inte får rätt stöd. Faktorer som tidsbrist och resurser kan bidra till att skolpersonal upplever en känsla av otillräcklighet vilket kan påverka deras möjligheterna att tillgodose alla elevers behov. Ett antagande kan vara att dessa organisatoriska utmaningar hänger samman med de faktorer som Patilima (2025) belyser. Patilima (2025) menar att faktorer som bristande strukturer och stöd kan leda till konsekvenser som sensorisk överbelastning, social exkludering eller otydliga rutiner för elever. Vilket i sin tur kan påverka hjärnans utveckling hos eleverna och försämra deras koncentration, minne och förmåga till problemlösning.

Lipskys (1969) teori om gräsrotsbyråkrater kan kopplas till de identifierade organisatoriska utmaningarna som framkommer i studien. Enligt Lipskys (1969) teori arbetar skolpersonalen inom den offentliga sektorn vilket påverkar deras resurser och ger dem ett stort handlingsutrymme. I praktiken innebär detta att skolpersonal måste fatta egna beslut om hur policy ska omsättas i handling. Genom att lärarna behöver göra snabba bedömningar i komplexa situationer blir handlingsutrymmet både en möjlighet och en begränsning. Analysen antyder även att inkludering inte enbart handlar om individuella anpassningar i klassrummet utan inkludering påverkas även av strukturella och organisatoriska förutsättningar. Elever med utagerande beteende beskrivs som särskilt svårare att inkludera vilket belyser utmaningar att skapa en inkluderande skolmiljö för alla elever. Som alla informanter tagit upp är det alltid en önskan om att ha fler resurser för att minska tidsbrist och för att kunna ge alla elever samma möjligheter att utvecklas.

Resultatet indikerar att skolpersonal uttrycker en känsla av otillräcklighet på grund av organisatoriska förutsättningar som brist på tid, resurser och utbildad personal.

Faktorer som utmanande beteende, bristande fysiska och organisatoriska förutsättningar upplevs som utmaningar.

## 6.2 Samhällsstrukturer

Inom huvudtema samhällsstrukturer identifierades tre underteman: *Normalisering* kring allmänna anpassningar; *Politik* som omfattar riktlinjer i skolan som beslutsfattande har bestämt; *Ekonomi* tar upp skolans ekonomiska ramar och resursfördelning.

### 6.2.1 Normalisering

Detta undertema tar upp normalisering av att vi alla är olika och har olika behov samt förutsättningar i skolans vardag. För att kunna normalisera detta betonas vikten av att alla ska få ta del av alla allmänna anpassningar och inte bara de som är i behov av särskilt stöd, vilket bidrar till att minska stigmatiseringen. Detta kan i sin tur skapa möjligheter att utveckla en förståelse för olikheter bland eleverna. Informanterna reflekterar kring hur de aktivt arbetar för att inkludera elever med NPF. Detta beskrivs genom att anpassa undervisningen och skapa en miljö där olikheter framställs som en betydelsefull del av verksamheten.

“Jag försöker jobba med allmänna anpassningar. Att alla någon gång för möjligheten att gå undan till grupprummet, att alla på något vis får tillgång till hörlurar och detta får man samsas om. Men att just de eleverna som alltid behöver dessa allmänna anpassningar alltid har tillgång till det.” (Lärare 1)

SP 1 betonar att man behöver befinna sig i en normaliseringsprocess för att förhindra stigmatisering i samhället. SP 1 lägger stor vikt i att man behöver ändra synen på vad som anses vara normalt och jobba emot normen i samhället eftersom detta speglar skolan. Genom att lyfta exemplet med eleven som är hemmasittare och arbetet med att stegvis skapa rutiner för deltagande synliggör SP 1 hur inkludering kan ske. SP 1 betonar även att det framkommer motstånd mot olikheter bland eleverna och att detta speglar normer som finns i samhället. SP 1 understryker vikten av att arbeta med att utmana dessa normer i skolmiljön genom att till exempel

normalisera hjälpmedel och föra kontinuerliga diskussioner med eleverna om olikheter.

“Vi arbetar mycket med normalisering. Vi har elever som till exempel är hemmasittare och det är en normaliseringsprocess i sig, att bara försöka få in en rutin till att delta på en digital undervisning. På vår skola skulle jag säga att vi har ganska mycket motstånd bland elever gentemot elever som inte är enligt normen. Jag tror att det ser ut så även i samhället, så länge man inte faller inom normen är det väldigt svårt. Vi försöker ständigt att arbeta med att normalisera mycket kring att vissa elever behöver sitta med hörselkåpor eller med en skärm. Vi har mycket diskussioner kring att vi har olika behov och att acceptera att vi är olika.” (SP 1)

Analysen antyder att skolpersonal på skolorna tycker det är viktigt att arbeta med normalisering. Normalisering synliggörs som en central del i arbetet med inkludering. Nilholm (2025) lyfter fram att den svenska skolan ska vara inkluderande enligt styrdokumentet. Enligt Nilholm (2025) ansåg svenska forskare att den svenska skolan var otydlig med vad avsikterna var med detta. I Nilholms (2025) studie framkom det att skolpersonalen är medvetna om skolans värdegrund och vad som förväntas av dem i arbetet med eleverna vilket även framkommer i våra intervjuer med skolpersonalen. Detta kan kopplas till vad som står i Diskrimineringslagen (2008:567) 1 kap 1§. Lagen har som ändamål att motverka diskriminering och främja lika rättigheter samt möjligheter för alla även individer med funktionsnedsättning. Lagen är tvingande enligt 1 kap 3§ vilket innebär att individers rättigheter och skyldigheter alltid gäller. 1 kap 4§ betonar direkt diskriminering (2008:567) vilket innebär att om någon missgynnas genom att behandlas sämre än någon annan eller om missgynnandet har samband med kön eller funktionsnedsättning. Därför kan det vara viktigt att skolpersonalen arbetar aktivt för att synliggöra och acceptera elevernas olika behov eftersom det kan bidra till en ökad förståelse för olikheter. Vilket kan uppnås genom att erbjuda allmänna anpassningar till alla elever vilket kan minska stigmatiseringen. Detta kan kopplas till Lipskys (2010) teori om gräsrotsbyråkrater som han förklarar som att lärare har en central roll i den sociala kontrollen. Detta innebär att lärare i sin profession är med och formar de normer som finns kring utbildning och prestation.

Lipsky (2010) betonar att skolor är med och bidrar till att forma samhällets karaktär. Vilket kan kopplas till informanternas beskrivning av att normer i samhället och detta kan skapa motstånd i elevgrupper mot den eller de elever som avviker från det "normala". Detta kan kopplas till Bronfenbrenners (1994) bioekologiska teori eftersom det visar på hur samspelet mellan olika nivåer påverkar elevers situation. Olika aktörer skulle därför kunna behöva samarbeta för att se till att elever med NPF får sina behov tillgodosedda.

Lärarens roll är att ta hänsyn till varje individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande (Skolverket, 2024). Lipskys (1969; 2010) argument om att professioner som arbetar närmast klienterna som i detta fall är lärare, socialpedagoger och specialpedagoger måste tillämpa otydliga policys i arbetet med eleverna. Lipsky (2010) beskriver att gräsrotsbyråkrater har svårigheter att tillgodose klientgrupper som består av stigmatiserade individer. I denna analys är det eleverna med NPF eftersom de riskerar att inte få rätt stöd. Elever skulle alltså kunna bli beroende av skolans organisation och skolpersonalens bedömningar för att få de anpassningar eller särskilt stöd som behövs. Detta är något som Lipsky (2010) underströk angående gräsrotsbyråkrater, närmare bestämt att statliga byråkratiska resurser är insatser som stigmatiserade individer är beroende av för att få tillgång till rättvisa tjänster.

Resultatet indikerar att vikten av att normalisera elevers olikheter lyfts för att minska risken för stigmatisering. Genom att synliggöra elevers olikheter kan skolan bidra till en mer inkluderande miljö. Samtidigt påverkar normer i samhället attityder som kan skapa motstånd mot avvikelser, vilket i sin tur kan påverka arbetet med inkludering.

### 6.2.2 Politik

Detta undertema tar upp dagens opinionsbildning och hur politiker pratar om inkludering och åsikter om skolan utifrån hur samhället ser ut. Informanterna betonar att skolans krav inte är utformade för att möta alla elever. Det är också

viktigt med ett fungerande samarbete med yttre aktörer utanför skolan för att ge eleverna de bästa förutsättningarna samhället kan. SP 1 betonar att dagens krav på elever med NPF i skolan är tuffare och inte anpassade.

“Kollar man strukturellt på hur skolmiljö, reglerna och lagarna är byggda så är de inte till för de med svårigheter. Det är andra förväntningar på eleverna idag. Kraven för att klara skolan är tuffare för dem med NPF. Det är mycket som ska göras och uppfyllas för att få betygskriterier och det blir för mycket och jobbigt. Redan där kan jag se att de har ett hinder för att komma till skolan. I skolan här försöker vi med olika sätt att hjälpa till.” (SP 1)

SP 1 och rektorn poängterar att skolan påverkas av yttre faktorer i form av lagar, styrdokument och ledning. Dessa perspektiv visar att inkludering inte bara är en skolfråga men också ett ansvar som behövs beslutas på flera nivåer i samhället. SP 1 synliggör även hur normer i samhället och politik formar attityder som implementeras i skolan.

“Det är inte på skolnivå utan det är snarare på samhällsnivå. Jag tänker mer opinionsbildning ute i samhället lite hur våra politiker pratar om inkludering, det är där det börjar. Det vi ser också här på skolan är åsikter hemifrån som de tar med sig hit och dom åsikterna är ju också sen tagna utifrån hur samhället ser ut och hur våra politiker pratar. Det börjar nog högst upp i pyramiden. Som vi har idag är det en opinionsbildning som handlar mycket om att hitta en syndabock och peka ut någon som är skyldig hela tiden. Så ser det ut här på skolan också. Vi har elever och kanske till och med personal som tänker så här. Nu är det inte vad jag ser men det finns säkert på andra skolor.” (SP 1)

Rektor betonar vikten av samverkan mellan olika samhällsaktörer. Detta är viktigt eftersom föräldrar och syskon påverkas och kan behöva stöd. Rektor betonar också att inkludering inte enbart är skolans ansvar utan kräver samverkan mellan olika aktörer. Detta beror på att elever med NPF oftast kan behöva stöd från exempelvis habiliteringen eller BUP.

“Det kan vara så att det fungerar väldigt bra i skolan men föräldrarna sliter som djur hemma. Jag upplever att samarbetet mellan socialtjänst och skola har blivit mycket tätare och bättre. Nu kan vi ha samtal med föräldrarna där de godkänner att man bryter sekretessen och det är ju jättebra att man kan prata om saker. Det finns ju massor med insatser till familjer som inte kräver bistånd. Det kan vara föräldrasamtal, det kan vara stödsamtal till syskon, det kan vara BUP som ger förklaringar till den som har en direkt diagnos. Jag tycker det är viktigt att man använder sig av alla professionerna och att man också någonstans trycker på lite till andra myndigheter och regioner att de också har ett ansvar. För det är lätt att alla tycker att det är skolan som ska lösa allt och det fungerar inte så.” (Rektor)

Analysen antyder att politiska beslut och dagens opinionsbildning kan ha en betydande påverkan på skolans förutsättningar. Inkludering påverkas av flera samhällsnivåer vilket kan förstås utifrån Bronfenbrenners (1994) bioekologiska modell. Utifrån denna modell blir det tydligt hur insatser på olika nivåer kan främja inkludering i praktiken. Gutiérrez-Ruiz & Santoya Montes (2025) menar att om NPF-diagnoser identifieras tidigare skapar det möjligheter till bättre anpassningar i undervisningen. Detta kan innebära att habilitering och skolan samarbetar för att fånga upp elever som är i behov av anpassningar eller särskilt stöd tidigt under skolåren. Det kan leda till enligt Gutiérrez-Ruiz & Santoya Montes (2025) att risken för skolmisslyckande minskar och att detta skapar en mer inkluderande undervisningsmiljö.

Enligt Bronfenbrenner motsvarar makrosystemet politik och ekonomi vilket omfattar lagar, styrdokument och normer i samhället. Skolans krav och riktlinjer upplevs inte vara anpassade för elever med NPF vilket i sin tur kan skapa hinder i deras skolgång. Detta kan anses gå emot vad Barnkonventionen (2018:1197) betonar om att alla barn ska ha samma rättigheter, att alla är lika värda och att ingen får diskrimineras. I linje med vad som nämns i Barnkonventionen (2018:1197) & Skolverket (2024) ska skolan aktivt arbeta för att motverka diskriminering och kränkande behandling. Barnkonventionen (2018:1197) betonar även att skolan ska formas av öppenhet och respekt för människors olikheter. Detta kan i bästa fall leda till att elevernas behov tillgodoses eftersom resurser anpassas efter elevernas individuella förutsättningar. Bölte m.fl. (2021) antyder att skolpersonal som har låg

kompetens om NPF bidrar till att dessa elever inte får sina behov tillgodosedda. Även om man har ekonomiska resurser betyder det inte att elevernas behov tillgodoses om rätt kompetensen saknas.

Resultatet indikerar att inkludering påverkas av politik och dagens opinionsbildning på grund av att skolans krav ofta inte är anpassade för elever med NPF. Synen på inkludering formas i skolan men även på flera nivåer i samhället. Samhällets normer påverkar samtidigt attityder i skolan. Vilket kan skapa motstånd bland elever som avviker från det som uppfattas som normalt.

### 6.2.3 Ekonomi

Detta undertema tar upp hur skolans ekonomiska ramar påverkar eleverna på grund av brist på resurser för att hålla budget. Informanterna beskriver att bristande ekonomiska förutsättningar kan leda till att insatser som behövs inte alltid kan genomföras. Detta rör sig inte enbart om tillgången till resurser utan om möjligheten att använda läromedel som är anpassade för att kunna stötta eleverna i vardagen.

“Sen inom skolans värld ska man ju alltid öka ekonomiska ramar, inte bara utifrån ett personalperspektiv utan också så ett inköpsperspektiv i vad gäller bland annat läromedel och alltså sensoriska taktila hjälpmedel bland annat.” (SPEC)

SP 2 och Rektor belyser att det är viktigt hur man använder sig av de befintliga resurserna i verksamheten. SP 2 och Rektorn uttrycker att fokus inte ligger enbart på mängden resurser utan hur de organiseras och fördelas för att kunna möta elevernas behov på ett bra sätt.

“Det krävs enorma förändringar ekonomiskt [...] Vi försöker tänka på hur vi använder resurserna och hur man använder sina egna inre resurser på bästa sätt oavsett vad vi har i budget.” (SP 2)

Rektorn betonar även att de ekonomiska ramarna påverkar arbetsbelastningen vilket förutsätter en genomtänkt planering av arbetet. Rektorn betonar även vikten av att man skapa en hållbar arbetsmiljö genom att det behövs bytas av mellan skolpersonal. För att skapa en hållbar arbetsmiljö behövs det bytas av mellan skolpersonalen för att minska utmattning.

“Det är ett jättestort arbete, det är rektorns roll att fördela och organisera. Det är också ekonomin för att använda sina resurser på ett effektivt sätt. Det är ingen jättepåse och även deras arbetsbelastning, jag menar att vara med de mest utmanande eleverna vi har och vara där mellan åtta och fem om dagarna, ja det är rätt så tufft. Du behöver bytas av, man tittar på hur det är möjligt men sen vet vi också att en pappersprodukt är en sak och sen är verkligheten en annan.” (Rektor)

Rektorn belyser att tillgång till ekonomiska resurser enskilt inte är tillräckligt för att möta elevers behov. Även om resurserna finns kvarstår utmaningen om det saknas tillräcklig kompetens för hur stödet ska utformas. Det betonas att resurser behöver kombineras med kunskap och erfarenheter för att få önskad effekt i arbetet med elever i behov av stöd. Organisatoriska beslut och riktlinjer är faktorer som framkommer som kan hindra möjligheterna att sätta in insatser i rätt tid, vilket i sin tur i vissa situationer kan göra arbetet utmanande. Rektorn synliggör både kompetens och organisatoriska förutsättningar som centrala faktorer för att kunna omsätta tillgängliga resurser för att kunna tillgodose elevernas behov.

“Anpassad skolgång i den här kommunen är beslutet att det är från årskurs fyra där fick jag kanske inte min röst hörd när jag hade en elev i årskurs tre som jag verkligen inte kunde hantera. Största utmaningen som jag mött under min 22 år i skolan. Jag fick pengar absolut men hade inte kompetensen.” (Rektor)

Analysen antyder att arbetet med inkludering kan påverkas av flera faktorer på samhällsnivå. Dessa kan förstås utifrån de centrala områdena normalisering, politik och ekonomi. Enligt Lipskys (1969) teori om gräsrotsbyråkrater finns det skillnader mellan policy och praktik eftersom olika professioner arbetar utifrån olika synvinklar för att nå olika mål. Lipsky (2010) betonar också att gräsrotsbyråkrater arbetar under särskilda villkor eftersom de har sitt handlingsutrymme i sitt beslutsfattande. Dock möter gräsrotsbyråkrater också hinder i sitt arbete när de inte kan utföra arbetet enligt idealen på grund av arbetsstrukturens begränsningar. En möjlig tolkning kan vara att dessa begränsningar kan bestå i form av ekonomiska

begränsningar. Detta är i linje med det rektorn belyser genom att betona att det finns begränsningar i form av vilket stöd man kan erbjuda.

Enligt Bronfenbrenner (1994) påverkas makrofaktorena av exosystemet, till exempel skolans organisation och tillgång till resurser. Ekonomiska ramar framkommer som en avgörande faktor eftersom brist på resurser påverkar möjligheterna att tillgodose elevernas behov. Det gäller både tillgång till personal och pedagogiska hjälpmedel. Trots detta lyfts samtidigt vikten av att använda befintliga resurser effektivt fastän det ofta leder till ökad arbetsbelastning. I intervjuerna framkommer det att avlastning mellan personal är viktigt för att minska risken för utmattning. Rektorn betonar dock att verkligheten kan se annorlunda ut jämfört med vad idealen säger. Detta är i linje med vad Winter (2002) betonar om att tillämpningen av policy ofta ser annorlunda ut i verkligheten än på pappret.

Resultatet indikerar att ekonomiska ramar påverkar möjligheten att stötta elever på grund av brist på personal och läromedel. Samtidigt betonas det att mängden resurser inte är avgörande utan hur de används och organiseras i verksamheten.

## 6.3 Anpassningar

Inom huvudtemat anpassningar identifierades två underteman: *Exkludering och inkludering* kan både ha positiva och negativa konsekvenser i arbetet med eleverna med NPF; *Tillgänglig miljö* beskriver både den fysiska och sociala miljön men också vilka anpassningar samt stödinsatser som kan ges.

### 6.3.1 Exkludering och inkludering

Detta undertema tar upp vad informanterna anser är viktigt för att inkludera och motverka exkludering av elever med NPF. Informanterna belyser att man bör arbeta utifrån elevernas förutsättningar och behov. Inkludering för lärare 2 och 3 beskrivs genom att alla ska få vara med och lyckas utifrån sina egna förutsättningar.

“Alla ska ha en möjlighet att lyckas och vi ska anpassa i största möjliga mån så att alla får den möjligheten oavsett vad man kan ha för olika svårigheter. Det är skolans ansvar att se till att de blir så.” (Lärare 3)

Lärare 2 betonar att skolpersonal ska bemöta eleverna utifrån deras egen förmåga, genom att anpassa undervisningen efter elevernas nivåer och behov. Detta innebär att alla elever får möjligheten att kunna delta utifrån egna förutsättningar samt att läraren tar hänsyn till vad eleverna faktiskt klarar av för sin utveckling.

“Att alla får vara med utifrån sina egna förutsättningar och med rätt verktyg, redskap och hjälpmedel. Att jag möter dem på den nivån dem är, att jag inte kan begära att de ska bestiga berg när de bara kan gå över småsten och att ta hänsyn till vad de klarar av.” (Lärare 2)

SP 1 betonar att man behöver identifiera behovet för att elever ska kunna klara av skolan på bästa sätt. SP 1 betonar även vikten av att skapa relationer till elever för att kunna inkludera dem.

“Det handlar nog inte så mycket om att göra lika för alla men att ge alla de förutsättningar de behöver för att kunna klara av skolan på bästa sätt och kunna identifiera behovet. Sedan kunna erbjuda rätt insatser. Sen lyckas vi ändå inte alltid och då skulle jag säga att det är jätteviktigt att skapa en relation för att kunna inkludera dem. Har man ingen relation så har man inget kapital att spela på.” (SP 1)

SP 1 belyser att det finns fall där eleverna själva väljer att exkludera sig från klasskamrater men att det är viktigt att man som skolpersonal ändå jobbar med att inkludera eleven utifrån andra sätt. Det framgår att SP 1 inte ser elevens val av att exkludera sig själv som en anledning till att inte arbeta inkluderande. Istället arbetar SP 1 med att hitta andra sätt att inkludera eleven.

“En elev här på skolan är väldigt ensam och har valt att vara ensam och exkludera sig själv för att han antagligen känner sig mycket annorlunda än de andra. Då jobbar vi istället med att försöka inkludera honom, att känna för honom som vuxen och få honom att känna sig sedd av oss så att han inte lämnar skolan och känner att han aldrig blev sedd.” (SP 1)

Rektorn berättar att exkludering från undervisningen inte behöver ses som något negativt utan det finns andra fungerande sätt att inkludera elever som är i behov av anpassningar eller stöd. Rektorn beskriver detta som ett flexibelt arbetssätt där man anpassar skolmiljön samt undervisningen utifrån elevens behov. Inkludering handlar inte längre bara om fysisk närvaro i klassrummet. Det handlar också om att skapa förutsättningar för eleven att kunna nå lärandemålen utifrån sina individuella förutsättningar. För att möjliggöra stöd som inte kan genomföras i helklass kan man tillfälligt ta ut elever som har behov av stöd.

“Jag tror ändå att vi är på väg till att, innan var det mycket att så fort vi tog en elev från undervisningen var det exkluderande och där är vi inte längre. Det är inte min uppfattning i alla fall och det är bra.” (Rektor)

SP 1 betonar även att inkludering inte bara är viktigt utifrån skolans perspektiv, det är även viktigt utifrån ett samhällsperspektiv. Skolan beskrivs som en representation av samhället och det kan innebära att elevernas erfarenheter av inkludering och exkludering sedan får konsekvenser utanför skolan. SP 1 menar att om en elev känner sig utanför i skolan kan det finnas en risk att den känslan även följer med dem ut i samhället. Inkludering betonar SP 1 inte enbart handlar om det teoretiska arbetet utan att det även är viktigt med social inkludering. Alltså kan känslan av social gemenskap och tillhörighet även ses som avgörande för det inkluderande arbetet.

“Skolan tänker jag representerar samhället. Känner de sig utanför i skolan kommer de antagligen också att känna sig utanför i samhället. Det är av högsta vikt att vi

inkluderar eleverna även om vi på grund av olika NPF diagnoser eller liknande inte kan inkludera eleverna i det teoretiska arbetet så får man jobba på att inkludera de utifrån andra aspekter som i detta fall det sociala.” (SP 1)

Lärare 1 och Lärare 3 betonar båda att det är viktigt med anpassningar i undervisningen. Däremot berättar lärare 3 att de arbetar med att anpassa för alla elever i syfte att inte peka ut särskilda elever. Detta kan i sin tur tolkas som problematiskt eftersom arbetssättet riskerar att osynliggöra elevernas individuella behov vilket kan leda till en form av stigmatisering. Genom att inte synliggöra elevernas olika behov kan det leda till att normer kring vad som uppfattas som “normalt” förstärks.

“Vi jobbar mycket med den här omvända pyramiden, istället för att göra särskilda anpassningar efter en elev så vänder man på behovspyramiden. Vi gör de här anpassningarna för alla så att alla får samma anpassningar även om kanske bara vissa hade behövt det. Då börjar alla på samma nivå.” (Lärare 3)

Lärare 1 synliggör ett annat perspektiv än Lärare 3, där man ser till elevernas olika behov men att alla någon gång ska få tillgång till anpassningar. Detta kan man förstå som ett sätt att försöka normalisera att vi alla är olika. Lärare 3 syn på anpassningar framstår som mer flexibla där anpassningar inte enbart syftar till specifika elever. Eftersom anpassningarna är mer tillgängliga för alla elever oavsett behov kan detta bidra till att stigmatiseringen kring funktionsnedsättningar minskar.

“Dels så har man extra kontakt med vårdnadshavarna och det är i samarbete oftast med specialpedagog eller socialpedagog. De har andra behov så man får se till de behoven. De kan behöva möjligheten att gå undan en stund, sitta för sig själv. Hos oss har alla tillgång till de här extra grejerna, hörselkåpor, att man har stöd på något vis. Vilket också är jätteindividuellt vad de behöver.” (Lärare 1)

Analysen antyder att inkludering inte alltid behöver innebära att alla elever befinner sig i samma klassrum vid alla tillfällen. Det handlar istället om att skapa rätt

förutsättningar utifrån varje elevs behov för att främja inkludering. SP 1 betonar vikten av att anpassa undervisningen efter individuella förutsättningar samt att relationer och förståelse är viktiga faktorer. Rektorn betonar samtidigt att exkludering i vissa fall kan vara en fungerande och nödvändig strategi för att möjliggöra inkludering, till exempel i form av särskilt stöd. Särskilt stöd ska beslutas av rektorn och ett åtgärdsprogram ska genomföras (Skolverket, 2024). Skollagen (2010:800) 3 kap 6–12§§ belyser att alla elever i Sveriges grundskolor har rätt till särskilt stöd om behov finns.

Tillgänglig miljö i form av både fysiskt och socialt är avgörande för att anpassningar ska kunna fungera i praktiken. Skolpersonalen upplever inte skolmiljön som tillräckligt utformad för att möta alla elevers behov. Detta kan leda till att extra stödinsatser behövs. Vilket går emot vad som skrivs i Barnkonventionen som står bakom varje barns rättigheter (2018:1197). Detta skulle kunna tolkas som att skolan inte kan ge eleverna de anpassningar och stöd de är i behov av för att klara målen.

I praktiken kan vissa former av exkludering, som exempelvis undervisning i mindre grupper, vara nödvändiga för att möjliggöra inkludering. Ett antagande är att inkludering inte behöver innebära att alla elever befinner sig i samma miljö utan det handlar om att skapa förutsättningar och en tillgänglig lärmiljö utifrån individens behov. Bronfenbrenners (1994) makrosystem stärker informanternas perspektiv genom att det finns en skillnad kring vad skolan har för möjlighet att göra i praktiken jämfört med vad som står i styrdokument. Resultatet indikerar att inkludering och exkludering inte är motsatser, utan kan samverka med varandra.

### 6.3.2 Tillgänglig miljö

Detta undertema tar upp anpassningar i både den fysiska och sociala miljön samt vilka anpassningar och stödinsatser som finns på de olika skolorna. “I och med elevernas placering så har vi inkluderat dem, och sen utifrån det så har vi även små justeringar och individuella anpassningar utifrån gruppen” (SPEC). SPEC berättar att inkludering ofta inleds genom elevers placering i den ordinarie verksamheten.

Detta kompletteras därefter av mindre justeringar och individuella anpassningar utifrån gruppen och individens behov.

SP 1 synliggör att skolmiljön är en central faktor i det inkluderande arbetet. SP 1 betonar vidare att skolmiljön inte är anpassad för många elever med NPF. Anpassningar i skolmiljön räcker inte alltid till och då kan man behöva ta till andra åtgärder i form av särskilt stöd. Detta kan vidare påverka att eleverna inte mår bra att vistas i skolmiljön. SP 1 belyser att digital undervisning kan vara en lösning. Detta kan tolkas som inkludering eftersom i vissa fall krävs alternativa former av deltagande i undervisningen och inte enbart i den fysiska skolmiljön. SP 1 lyfter också vikten av att det behövs olika professioner med olika kompetenser när man arbetar med elever med NPF. Genom att det finns olika perspektiv på situationer kan det skapas en bredare förståelse kring elevens behov och situation. SP 1 betonar också att inkluderingsarbetet behöver ske under en kontinuerlig samverkan eftersom vissa elever med NPF behöver mer än bara anpassningar från ett håll.

“[...] Jag sitter på en annan kompetens som ser att skolans miljö inte är anpassad för eleven och den här eleven mår inte bra av att vistas i denna skolmiljö. Det är ingen anpassad skolform och då ansåg vi att det var bäst att den här eleven skulle delta digitalt. De är gynnsamt att ha olika professioner och kunna dela med sig av olika erfarenheter och hur man ser på problemet men ja vi försöker oftast att få till ett gott samarbete, men vi arbetar väldigt nära det kan vi inte undgå.” (SP 1).

Rektorn uttrycker att dagens skolformer behöver formas utifrån elevernas förutsättningar och behov. Behovet av mer flexibilitet inom skolan där olika organisatoriska lösningar som mindre grupper och nivåanpassning är viktiga för att möta elevers skilda behov. Rektorn uttrycker samtidigt att resurser, lokaler och kompetens upplevs som begränsningar som påverkar möjligheten att genomföra dessa anpassningar i praktiken.

“[...] Vi behöver bli lite mer flexibla och se till att dagens barn och elever ser ut på det här viset, och vi behöver forma förutsättningar för dem. Det kan vara små grupper på olika vis, det kan vara lite mer nivåanpassat, det kan vara mindre skolor

och att det är okej att man är där. Det finns möjligheter att göra det idag, men miljömässigt, lokalmässigt, resursmässigt och kompetensmässigt är det svårt. Där hade jag nog velat se lite mer rundhet, inte så fyrkantigt eftersom jag tror det är bättre. ” (Rektor)

Lärare 3 beskriver hur anpassning kan ske genom att erbjuda olika svårighetsgrader och att eleven själv får välja utifrån sin egen förmåga. Detta arbetssätt bygger på en mer varierad undervisning där alla elever kan delta på sina egna villkor. Genom att skolpersonal erbjuder eleverna flera nivåer skapas en mer tillgänglig miljö där elever inte behöver jämföras med varandra. Detta kan i sin tur skapa möjligheten för elever att arbeta utifrån sin egen utvecklingsnivå.

“[...] Det finns olika val eller olika varianter där man kan välja svårighetsgrader, man kan välja att göra i en stor grupp eller att jobba i stationer som blir praktiskt ämne. Så blir det inte riktigt på samma sätt men valmöjligheter för att alla ska kunna anpassa och vara med utifrån sina förutsättningar.” (Lärare 3)

Detta är något som även lärare 2 belyser genom att berätta hur anpassningar kan genomföras i undervisningen. Genom att erbjuda olika svårighetsnivåer skapas möjligheter för eleverna att arbeta utifrån sina egna egenskaper. Detta skulle kunna bidra till att eleverna inte blir överväldigade eller understimulerade eftersom de istället utgår från sin egen förmåga.

“Jag utgår från att alla kan och att man gör så gott man kan efter sin egen förmåga. Anpassar lektionerna så att de ska vara nivåanpassade, det kan vara svårare uppgifter och det kan vara en medel uppgift och det kan vara en lätt uppgift.” (Lärare 2)

Lärare 1 berättar om en situation där särskilt stöd har hjälpt eleven att utvecklas för att kunna arbeta mer i den ordinarie undervisningen. Lärare 1 menar att en tryggare lärandesituation tillsammans med en specialpedagog eller socialpedagog kan bidra till att eleven utvecklas och får förutsättningar för att sedan kunna delta i det

ordinarie klassrummet. Övergången tillbaka till klassrummet sker långsamt och att “ta det bit för bit” kan tolkas som ett medvetet arbetssätt för att undvika stress för eleven. Ett antagande kan vara att man inte enbart försöker ersätta den ordinarie undervisningen utan skapa en väg in.

“Vi har elever som har gått till studion för att sitta enskilt och arbeta med specialpedagogen eller socialpedagogen och som sedan har slussats in i en klass. Där går det väldigt bra men vi gör det väldigt långsamt så att man inte chockerar någon utan att man tar det bit för bit. Och det tycker jag har fungerat superbra.”  
(Lärare 1)

Analysen antyder att arbetet med allmänna anpassningar och stödinsatser är en central del för att kunna möjliggöra inkludering av elever med NPF. Detta arbete innebär flera utmaningar som kräver att man tar hänsyn till både individuella och strukturella faktorer. Vilket styrks av Skollagen (2010:800) 3 kap 5§, om en elev befaras att inte uppfylla betygskriterierna ska stöd skyndsamt ges i form av extra anpassningar inom den ordinarie undervisningen. Informanterna beskriver utifrån sina professioner olika strategier för att möta elever med NPF, till exempel nivåanpassning, valmöjligheter i undervisningen och undervisning i mindre grupper. Strategierna visar på en vilja att anpassa undervisningen utifrån elevernas individuella förutsättningar. Däremot påverkar organisatoriska förutsättningar möjligheten för att genomföra dessa anpassningar. I detta avseende blir skolpersonalens attityder och kunskap centrala faktorer. Biklen, 2000; Dukpa m.fl. 2024; Lee m.fl. 2015; Toye m.fl. 2019 visar att dessa faktorer kan främja och hindra inkludering. Dessa resultat kan förstås med hjälp av Lipskys (1969; 2010) teori om gräsrotsbyråkrater eftersom lärare har ett stort handlingsutrymme i sitt arbete gentemot elever med NPF. Detta kan innebära att lärare behöver fatta beslut kring hur allmänna anpassningar ska utformas i praktiken. Lärarens handlingsutrymme möjliggör att undervisningen anpassas efter elevernas behov vilket kan främja inkludering. Samtidigt kan lärarens handlingsutrymme även hindra att elever får de anpassningar de är i behov av vilket kan hindra inkludering.

Resultatet indikerar att utan rätt resurser och kompetens kan det skapas svårigheter att anpassa den fysiska och sociala miljön. Skolmiljön är inte alltid anpassad för

elever med NPF vilket kan kräva olika alternativa lösningar och samverkan mellan olika professioner.

## 6.4 Välmående

Inom huvudtemat välmående har två underteman identifierats: *Psykisk hälsa* som beskriver konsekvenser av otillgänglig skolmiljö som kan bidra till faktorer som psykisk ohälsa; *Relationer* betonar vikten av relationsbyggande för att främja välmående och inkludering.

### 6.4.1 Psykisk hälsa

Detta undertema tar upp faktorer av psykisk hälsa, i form av psykisk ohälsa, suicid och skolfrånvaro. Detta är faktorer som kan bli en utmaning som skolan kan behöva ta hjälp av från yttre aktörer. Rektorn betonar att elevernas psykiska hälsa är en av de största utmaningarna och att det finns en gräns för vad som är skolans uppdrag och vad yttre aktörer behöver komplettera med eftersom det handlar om kompetens.

“Det är väl absolut min största utmaning. [...] För om de börjar må dåligt så kan det nästan bli en ny, mer utmanande situation utifrån mående och ångest, och kanske suicid och den biten. Då blir det på en helt annan nivå, men då är det oftast inte skolan som ska arbeta med det utan då är det sjukvården.” (Rektor)

SP 1 synliggör problemet att olika professioner inom skolan ser elevernas mående utifrån olika perspektiv. Skolpersonalen har olika syn på vad eleverna är i behov av och vilka åtgärder man ska göra. SP 1 anser att sitt uppdrag handlar mycket om att skapa självsäkra elever som är socialt kompatibla.

“Vi fokuserar på mående och där kan det bli en utmaning. Till exempel som i detta fall att vi har en hemmasittare som deltar digitalt, där var ju lärarna väldigt negativt inställda från början. [...] Främsta vi jobbar med är att försöka skapa självsäkra individer och socialt kompatibla elever.” (SP 1)

Rektorn belyser att elever med NPF syskons mående också kan drabbas negativt och det kan i sin tur leda till psykisk ohälsa. Syskonen som befinner sig i en sådan situation kan också ha många funderingar. Därför är det viktigt enligt rektorn att även fånga upp dessa elever i skolan så att deras mående inte drabbar deras skolgång.

“Jag tänker att det som är viktigt, något jag tar till mig mer och mer ju längre jag har arbetat är att inte glömma syskonen. Där är det viktigt att vi som skola tar vårt ansvar för de kan också ha många tankar och funderingar. Deras mående kan påverkas utifrån att man har ett syskon som har dessa svårigheter, det är jätteviktigt tycker jag.” (Rektor)

Analysen antyder att psykisk ohälsa framträder som en betydelsefull utmaning där faktorer som ångest, skolfrånvaro och i vissa fall suicid påverkar elevers möjligheter att delta i skolan. Detta kan även förstås utifrån Bronfenbrenners (1994) mikronivå eftersom elevers psykiska ohälsa och skolfrånvaro påverkas av relationer och deras deltagande i undervisningen. I linje med Totsika m.fl. (2024) kan elevers ångest vara kopplad till ökad skolfrånvaro och även skolvägran. Dessa situationer kan ofta kräva samverkan med yttre aktörer eftersom skolans uppdrag har sina begränsningar. Detta är i linje med Bronfenbrenners (1994) mesosystem som betonar betydelsen av samverkan mellan exempelvis skola, yttre aktörer och vårdnadshavare.

Lawson m.fl. (2021) menar i sin studie att elever med NPF är mer benägna att bli avstängda än andra och är därför överpresterande i avstängningsstatistiken. Detta synliggörs av Bronfenbrenners (1994) exosystem som betonar att organisatoriska beslut påverkar elevers situation. Ett antagande kan vara att elever med NPF har mer skolfrånvaro än andra elever. Enligt Lawson m.fl. (2021) är det viktigt att identifiera varför en elev drabbas av upprepade skolavstängningar eftersom man vill ge eleven rätt stöd i form av tidiga insatser. Detta kan leda till bättre förutsättningar för eleverna att klara av skolan vilket i så fall kan bidra till bättre välmående. Ett antagande kan vara att om elever med NPF får tidiga insatser kan risken minska att de hamnar i ett frånvaromönster. Detta kan påverka deras

skolgång positivt eftersom deras psykiska hälsa kan påverkas av hur de mår i skolan. Detta synliggör vikten av samverkan mellan skolan och yttre aktörer för att kunna säkerställa att elever får rätt stöd. Därför kan en fungerande samverkan mellan skolan, vårdnadshavare och yttre aktörer bidra till en ökad förståelse för elevens behov vilket kan förbättra möjligheten till stödinsatser i skolan.

Det framkommer att olika professioner inom skolan har olika perspektiv på elevers behov vilket i sin tur kan skapa utmaningar i hur anpassningar utformas. Syskon till elever med NPF lyfts även som en viktig aspekt då deras mående kan påverkas vilket kan påverka deras skolgång. Totsika m.fl. (2024) tar upp att det är centralt med ett fungerande samarbete mellan föräldrar och lärare för elevernas skolnärvaro. Detta är en viktig skyddsfaktor vilket kan bidra till mindre skolfrånvaro, skolvägran och färre avstängningar.

Resultatet indikerar att elever med NPF välmående är en central faktor i arbetet med inkludering vilket påverkas av både psykisk hälsa och relationsskapande. Arbetet med psykisk ohälsa kan vara utmanande vilket gör det extra viktigt att ha ett samarbete med andra aktörer.

#### 6.4.2 Relationer

Detta undertema tar upp vikten av relationsskapande gentemot elever med NPF för att kunna bemöta deras behov och på så sätt inkludera. Relationer är viktigt för att skapa ett förtroende mellan skolpersonal och elever. Lärare 1 berättar om studion som är ett enskilt klassrum där elever som är i behov av särskilt stöd får majoriteten av sin undervisning.

“Jag kan tänka mig att när man hamnar i sådana situationer att de behöver sitta i studion ofta kan det påverka deras sociala relationer men även relationen till mig som lärare, för då är det inte jag som är med i studion. Det påverkar såklart båda, det blir svårt att se vad eleven kan, det blir svårt att skapa en stabil relation med eleven.” (Lärare 1)

SP 1 synliggör vikten av att ha en relation till elever med NPF eftersom det hjälper till att inkludera dem. En fungerande relation mellan lärare och elev kan bidra till ökad trygghet, förståelse och möjlighet att kunna anpassa undervisningen utifrån elevens behov. Genom relationen får läraren en djupare förståelse för eleven som i sin tur kan underlätta bemötandet.

“Det är jätteviktigt att skapa en relation för att kunna inkludera dem. För vet man inte, har man ingen relation och inget kapital att spela på. Att skapa en relation är nog nyckeln.” (SP 1)

Lärare 1 betonar att mindre undervisningsgrupper är bra men att det kan påverka de sociala relationerna till läraren och andra elever. Detta skapar svårigheter att skapa en god relation med eleven vilket minskar förtroendet. Medan lärare 2 anser att om elever inte inkluderas i gruppen under undervisningen skapas exkludering. Lärare 2 uttrycker att människor ska lära sig att fungera i grupp på grund av att det är så samhället ser ut. En möjlig tolkning av detta skulle kunna vara att Lärare 2 förhåller sig till de normer som finns i samhället. Detta skulle kunna leda till stigmatisering eftersom det kan anses vara fel att avvika från det normala. I detta fall är det “normala” att vara med under den ordinarie undervisningen.

Om man inte är inkluderad i gruppen så har man inte det här sammanhanget i undervisningen om man exkluderas från gruppen hela tiden. Kanske i mindre grupper men vi ska träna på att fungera med andra människor och lära oss i grupp.” (Lärare 2)

SP 2 menar på att elever även kan skapa relationer med andra skolpersonal än sin lärare och att det är viktigt särskilt för elever med NPF eftersom de oftast är i behov av mer stöd. SP 2 betonar att skolpersonalens roll är viktig och avgörande för elevernas närvaro och delaktighet i skolan. Ett antagande kan vara att elever behöver känna trygghet i form av att få det stöd de behöver för att trivas i skolan och att det inte enbart handlar om undervisningen utan också om det sociala.

“Det jag ser i alla elever och särskilt dem med NPF. Min roll blir mer och mer viktigare i skolvärlden och det är inte bara lärarna och lektionerna som gör att barnen är här, det är på grund av mig också. “(SP 2)

Analysen antyder att relationsskapande är avgörande för att kunna inkludera elever med NPF och möta deras behov på ett hållbart sätt i skolmiljön. Trygghet i relationer kan skapa förtroende och ger bättre förutsättningar för anpassningar och delaktighet, vilket kan bidra till att eleverna känner sig sedda och förstådda. Relationer har stor betydelse för elevers välmående. I linje med Bronfenbrenners (1994) teori förtydligas detta utifrån mikronivån eftersom elevers relationer och interaktioner i skolan är centrala. En möjlig tolkning är att detta kan skapa trygghet och möjliggöra inkludering genom goda relationer mellan elever och skolpersonal. Relationer framstår som en avgörande faktor för att främja elever med NPF välmående och inkludering. Informanterna betonar att relationsskapande mellan elever och skolpersonal skapar förtroende samt möjliggör anpassningar utifrån elevens behov. Organisatoriska lösningar visar att mindre undervisningsgrupper kan underlätta men även försvåra relationsskapandet. Elevers välmående är nära kopplat till vilka relationer de har i skolan.

Relationer och attityder kan även påverka inkluderingen av elever med NPF i skolan vilket kan förstås utifrån Bronfenbrenners (1994) mikro- och mesonivå eftersom mötet blir konkret mellan elev, lärare och skolmiljön. Elevers välmående är en central faktor som även kan förstås utifrån Bronfenbrenners (1994) bioekologiska modell, där samspelet mellan individ och omgivning betonas. Bronfenbrenners (1994) bioekologiska modell betonar att individer formas i samspel mellan olika nivåer såsom relationer, tid och miljö. Därför blir elevers välmående i denna analys inte enbart en fråga om individens svårigheter utan också en fråga om kvaliteten på de sammanhang och relationer som eleven befinner sig i. Ett antagande är att fungerande relationer och samverkan mellan olika professioner är avgörande faktorer för att möjliggöra välmående och inkludering för elever med NPF. Detta anses viktigt eftersom elever kan behöva uppleva trygghet och förtroende till skolpersonal för att öka trivsel i skolan.

Resultatet indikerar att relationsskapande för elever med NPF är centralt i arbetet med inkludering. Relationer kan skapa trygghet och förtroende för eleverna men också för skolpersonalen.

## 7. Diskussion

I detta kapitel kommer studiens val av metod diskuteras utifrån kvalitetskriterierna och vilka svårigheter som har påträffats under studiens gång samt om något hade kunnat göras annorlunda. Därefter diskuteras studien kopplat till tidigare forskning, teori och bakgrund. Avslutningsvis lyfter vi förslag på vidare forskning inom ämnet som vi anser behöver fördjupas i.

### 7.1 Sammanfattning

Analysresultatet indikerar att inkludering i skolan är ett komplext arbete som påverkas av flera faktorer. Utmanande beteende är en central utmaning där utåtagerande elever kan skapa otrygghet hos både personal och andra elever. Detta ställer höga krav på samarbete mellan personal och att ha en förståelse för elevers olikheter. Provsituationer framstår också som en utmaning på grund av tidsbrist och begränsade resurser. Det skapar svårigheter att möjliggöra individuella anpassningar. Resultatet indikerar att skolpersonal ofta känner sig otillräckliga på grund av brist i de organisatoriska förutsättningarna, till exempel brist på tid, resurser och utbildad personal. Strukturella faktorer som ekonomi, politik och samhällsnormer påverkar inkludering som inte enbart formas av klassrumsmiljön. För att minska risken för stigmatisering lyfts vikten av att normalisera elevers olikheter. Samtidigt finns det samhälleliga normer som kan skapa motstånd mot avvikelser. Resultatet antyder även att inkludering och exkludering inte alltid är varandras motsatser utan i vissa sammanhang kan samverka och komplettera varandra. Vissa former av exkludering kan vara nödvändiga för att möjliggöra inkludering. Utan rätt resurser och kompetens skapas svårigheter att anpassa den fysiska och sociala miljön. Psykisk hälsa och relationer har stor betydelse för elevers välmående. För att skapa trygghet och möjliggöra inkludering behövs goda relationer mellan elever och skolpersonal. Slutligen indikerar resultatanalysen att inkludering kräver både individuella och strukturella förändringar.

## 7.2 Metoddiskussion

Databassökningarna kunde gjorts annorlunda genom att vi använt oss av flera olika databaser för att få ett bredare urval och mer variation på de vetenskapliga artiklarna.

Intervjuerna gav en fylligare grund för analysen än vad vi trott eftersom informanterna gav oss svar på relevanta aspekter som vi inte hade kunnat förutse. Dock svarade vissa respondenter något kortare på våra intervjufrågor än vad vi hade förutspått. Detta vägdes dock upp av att vi fick mer utvecklade svar på intervjufrågorna från andra respondenter. Det ansåg vi var värt att notera eftersom svaren möjligen varierade utifrån vilken roll man har gentemot eleverna.

Fördelen med en kvalitativ intervjustudie var att vi fick möjlighet att gå ner på djupet och ställa eventuella följdfrågor. Under vissa av intervjuerna framkom det svårigheter att tolka begreppet inkludering. Som intervjuare fick vi tydliggöra vissa frågor för att inte skapa missförstånd. Genom att vi träffade alla informanter i verkligheten var det lättare att uppfatta allt de sa och fick vi även se och analysera deras kroppsspråk och mimik (Bryman, 2018).

Inom kvalitativ forskning finns det fyra delkriterier för att uppnå tillförlitlighet av studien (Bryman, 2018). För att stärka trovärdigheten använde vi oss av tydliga intervjufrågor och följdfrågor som kunde ge oss fördjupade svar. Därefter läste vi igenom transkriberingarna ett flertal gånger och vi använde oss av citat från intervjuerna för att förstärka informanternas resonemang (Bryman, 2018). Studiens överförbarhet (Bryman, 2018) stärks genom att andra kan läsa och ta del av empirin i uppsatsen för att kunna använda i ett annat område än det som har undersökts. Detta kan exempelvis vara områden som inriktar sig på individer med funktionsnedsättningar. Det finns däremot en risk med överförbarheten i studien eftersom den är inriktad på barn och unga med NPF i skolan vilket kan göra det svårare att implementera studien i andra sammanhang till exempel på områden som inte berör individer med funktionsnedsättningar.

Pålitligheten synliggörs genom att studiens alla delar presenteras genom hela uppsatsen genom att vi har redogjort för forskningsfrågorna, val av undersökningspersoner, citat och belyst vår analys av data genom koppling till bakgrund och teori (Bryman, 2018). Den tematiska analysen har genomförts utifrån Braun & Clarke (2006) sexstegsmodell och även tydliggjorts med hjälp av en tabell. Intervjuguiden har presenterats i form av beskrivning och tydliggjorts av en bilaga. Urvalet av informanter och rekryteringsprocessen kan ha påverkat resultatet av studien eftersom vissa perspektiv kan ha missats (Bryman, 2018).

Delkriteriet möjlighet till styrka och konfirmera innebär att vi har under forskningsprocessen agerat i god tro genom att inte låta personliga åsikter och värderingar tillämpas i arbetet. För att säkerställa detta har vi enbart utgått från informanternas upplevelser i koppling till teori (Bryman, 2018). I informationsbrevet tydliggörs äktheten som enligt Bryman (2018) innebär att deltagarna kan bättre förstå sin situation och andras erfarenheter. Genom att informanterna får information om att de kan ta del av den färdiga studien genom Diva-portalen och detta gör det möjligt för informanterna att ta del av andras erfarenheter och kunskaper.

## 7.3 Resultatdiskussion

I det här avsnittet diskuteras de olika resultaten i relation till bakgrund, tidigare forskning, relevanta teoretiska perspektiv och egna reflektioner.

### 7.3.1 Resurser är ingenting utan kompetens

Resultatet indikerar att skolans ekonomiska ramar är en faktor som kan minska möjligheterna att ge rätt stöd till elever med NPF. Men, eftersom ekonomiska resurser i sig själva inte är tillräckliga utan att leda till rätt kompetens och fördelning behöver således ekonomiska resurser kunna användas till ökad kompetens. Detta kan väcka frågor om vad som egentligen prioriteras i skolans arbete med inkludering. Generellt sett kvarstår alltså utmaningar även om de ekonomiska

resurserna finns, närmare bestämt om de ekonomiska resurserna inte kan omsättas i kompetensmässiga, det vill säga om personalen inte kan få tillräcklig kunskap om hur stödet ska utformas. Detta kan beskrivas som en motsättning mellan politikens intentioner och skolornas faktiska förutsättningar. Ett antagande kan därför vara att policy och praktik inte är i linje med varandra. Detta kan tolkas utifrån Lipskys (1969) tanke om att gräsrotsbyråkrater i form av skolpersonal behöver hantera dessa utmaningar i sitt dagliga arbete. Skolpersonalen behöver fatta beslut kring situationer där faktorer som kompetens, tid och resurser upplevs som otillräckliga. Detta kan innebära att det är individuella bedömningar som bidrar till inkludering snarare än styrdokument. Ett antagande är att det kan ge konsekvenser för hur likvärdig utbildningen blir om policy och praktiken inte är i linje med varandra. Vårt antagande stöds därför av Lipsky (1969) som betonar att policy och praktik skiljer sig eftersom olika professioner arbetar utifrån olika perspektiv för att nå olika mål.

En observation, men under besök på de olika skolorna där personal intervjuades kunde vi se en viss skillnad mellan skolor som hade en socialpedagog och skolor utan. Skillnader var exempelvis hur skolor pratade om hur de bemötte och arbetade med anpassningar till elever med NPF. Det framkom skillnader mellan skolorna gällande organisatoriska förutsättningar som resurser och tid. En möjlig tolkning är att skolor utan socialpedagog skulle kunna ha svårare att tillgodose rätt stöd till elever med NPF. En möjlighet är att lärare på skolor utan socialpedagog inte har en mer organisk möjlighet att få kunskaper genom socialpedagogens närvaro, dvs att en sådan kompetens som socialpedagogens så att säga kan spilla över på andra personalkategorier inom skolan. Å andra sidan kan det också vara så att skolor som har socialpedagoger har haft större utmaningar och därmed behövt anställa en socialpedagog. Detta är alltså något som kan vara ett framtida ämne, närmare bestämt hur närvaro av en socialpedagog kan påverka den allmänna upplevelsen av vilka arbetssätt som fungerar, eller inte fungerar.

Resultatet kan samtidigt förstås utifrån Bronfenbrenner (1994) vilket ger ett bredare perspektiv. Ekonomi och politik är strukturella faktorer på makronivå som påverkar skolans tillgång till resurser och organisation på exonivå. De konkreta möjligheterna kan därför påverka hur elever med NPF behov bemöts i skolan. Detta

kan innebära att lärares insatser inte enbart påverkar inkluderingen utan formas i samspel mellan flera nivåer i samhället. Resultatet ger upphov till frågor kring hur eleverna påverkas av organisatoriska begränsningar. Ett antagande i linje med vad Patilima (2025) betonar kan bristande anpassningar och otydliga strukturer vara faktorer som påverkar elevers välmående och lärande negativt. Detta kan visas genom exempelvis stress eller svårigheter att koncentrera sig.

Det är inte möjligt att kunna dra några direkta slutsatser utan ett behov av vidare forskning behövs. Som vi har uppmärksammat under analysen är resurser ingenting utan kompetens. Resultatet kan ge upphov till flera olika tolkningar av hur samspelet mellan resurser, kompetens och organisation samverkar i arbete med inkludering. Dessa faktorer kan ses som i behov av vidare forskning.

### 7.3.2 Relationer kan vara viktigare än undervisningen

Resultatet indikerar att en central faktor i arbetet med inkludering är relationer som även kan bidra till elevers delaktighet i skolan. Vikten av en fungerande relation mellan elev och lärare betonas särskilt för elever med NPF, vilket kan tolkas utifrån elevers möjlighet att känna trygghet och tillhörighet i skolan och inte enbart inkludering i undervisningen. Elevens välmående och lärande främjas av goda relationer eftersom det kan skapa förutsättningar för förståelse, anpassningar och ett individanpassat bemötande. Ett exempel var betoningen på att brist på relationer till eleverna innebär en förlust av förtroende. Detta väcker naturligtvis frågan om vad som kan hända när relationer mellan lärare och elever brister. Utan relationer kan elever riskera att hamna i ett utanförskap och detta kan påverka delaktigheten och skolnärvaron. Relationer kan därför ses som en förutsättning för att undervisningen ska bli meningsfull, det vill säga att relationer är inte bara ett komplement.

Den bioekologiska modellen av Bronfenbrenner (1994) kan hjälpa oss att förstå att relationer på mikro- och mesonivå påverkar direkt elevens utveckling och välmående. Det som kan vara avgörande för hur inkludering sker i praktiken är kvaliteten på relationerna mellan elev, lärare och andra skolpersonal i skolmiljön. Elevers svårigheter behöver därför inte bara förstås individuellt utan även

relationellt, alltså som en konsekvens av den miljö de befinner sig i. Resultatet indikerar att relationer är en grundläggande förutsättning för inkludering av elever med NPF. Genom att arbetet påverkas av en balans mellan elevernas behov och organisatoriska förutsättningar går det inte att dra tydliga slutsatser om hur relationer bör prioriteras i praktiken.

Under arbetets gång har det framskymtats att relationer till skolpersonal kan vara viktigare än undervisningen i sig själv, eftersom relationer kan bidra till elevens trygghet och förtroende för personalen. Detta kan i sin tur påverka elevernas välmående vilket kan ha en positiv effekt på elevens lärande. Eftersom detta perspektiv utgår från skolpersonalens upplevelser skulle forskningen på området behöva kompletteras med elevers med NPF upplevelser i syfte att få ett bredare perspektiv på inkluderingsarbetet i skolan.

### 7.3.3 Exkludering kan leda till inkludering

Resultatet indikerar att exkludering kan fungera som en förutsättning för inkludering. Detta innebär att elever som inte får sina behov tillgodosedda i den ordinarie undervisningen ska få stöd utifrån individuella behov, genom exempelvis mindre undervisningsgrupper. Detta kan bidra till en bredare mer nyanserad förståelse för begreppen snarare än att betrakta dem som motsatser. Dukpa m.fl. 2024; Lee m.fl. 2015; Toye m.fl. 2019 betonar att skolpersonalens attityder är avgörande för hur elever med NPF inkluderas i undervisningen. I linje med Lipsky (1969) betonas också att gräsrotsbyråkratens attityder och förhållningssätt kan ha en stor betydelse för individen. Alshahrani (2023) betonar att rektorerna och skolledningens engagemang är viktiga faktorer för att kunna skapa en inkluderande skolmiljö.

Exkludering från undervisningen behöver enligt skolpersonal inte ses som något negativt eftersom det kan möjliggöra ett mer individanpassat arbetssätt utifrån elevens behov. Inkludering behöver inte enbart handla om elevens närvaro i klassrummet. Det kan istället handla om att skapa förutsättningar för eleven att nå

lärandemålen utifrån egna förutsättningar. Detta kan samtidigt leda till frågor om huruvida exkludering normaliseras. Regelbunden exkludering från ordinarie undervisning kan tolkas som en patentlösning snarare än något som fortlöpande behöver problematiseras. Detta kan innebära en omtolkning av hur inkludering definieras i praktiken eftersom fokus flyttas från den gemensamma undervisningen till mer individanpassade lösningar. Patilima (2025) betonar att en exkluderande skolmiljö kan skapa eller förstärka trauman i form av sensorisk överbelastning. En möjlig tolkning kan därmed vara att elever med NPF blir exkluderade om de sitter med i klassrummet där de upplever sensorisk överbelastning. Därför kan det istället vara mer inkluderande för dessa elever om de istället får sitta avskilt eller i ett mer anpassat klassrum där deras behov kan mötas. Ett antagande kan därför vara att elever som är i behov av en anpassad skolmiljö utifrån sina egna behov får bättre förutsättningar för att utvecklas.

Särskilt stöd synliggörs som en fungerande väg in i den ordinarie undervisningen istället för en permanent lösning. I intervjuerna framkom det att elever genom en successiv process i form av trygghet och anpassningar har slussats tillbaka till klassrummet. Således kan exkludering i dessa fall ha använts för att skapa bättre förutsättningar för elevernas delaktighet. Detta kan förstås som att det särskilda stödet fungerar som ett komplement till den ordinarie undervisningen där insatserna är till för att kunna stärka elevens förmågor, självförtroende och känsla av sammanhang. Genom att skolpersonal kunnat anpassa tempo, innehåll och miljö och således ge eleven bättre möjligheter att utvecklas i sin egen takt. Detta kan i sin tur öka möjligheten för elever med NPF att lyckas i skolan och minska känslan av stress, misslyckande och otillräcklighet. Detta arbetssätt kan i sin tur ses som ett möjligt sätt att skapa fungerande och hållbara inkluderingsprocesser där elevens behov står i centrum.

I resultatet framträder det att skolpersonalen uttrycker exkludering och inkludering på olika sätt men alla elever som är i behov av anpassningar ska få tillgång till det för att kunna delta i undervisningen. Om anpassningar inte ges kan det leda till att elever riskeras att stigmatiseras eftersom de inte kan delta på samma villkor som

andra, till exempel elever med NPF som kan uppfattas som avvikande. Således kan exkludering leda till inkludering genom att skolan anpassas efter elevernas behov och förutsättningar. Vad som saknas är dock vidare forskning utifrån elevernas perspektiv gällande deras egna upplevelser på området.

## 7.4 Vidare forskning

Denna studie har fördjupat sig på inkluderingsarbetet gentemot elever med NPF. Området har studerats tidigare där majoriteten av alla studier har använts av kvantitativa metoder som undersökningsmetod. Studierna som har använt kvantitativa metoder har bidragit till viktig kunskap men inte fångat upp de erfarenheter som finns i skolans vardag. Därav valde vi att utgå från en kvalitativ intervjumetod, vilket bidrog till en djupare förståelse för skolpersonalens upplevelser och resonemang kring inkluderingsarbetet i praktiken. Utifrån detta skulle vi vilja se ytterligare fördjupade kvalitativa studier på området.

Utifrån vad vi påpekat ovan kan studier som utgår ifrån elever med NPF egna upplevelser och erfarenheter av inkludering, delaktighet samt stöd i skolmiljön efterlysas. Genom att synliggöra elevernas perspektiv kan en mer nyanserad och fördjupad bild framträda gällande vilka insatser som faktiskt fungerar, eller inte fungerar, i praktiken. Det kan även bidra till att synliggöra vilka hinder som kan uppstå i inkluderingsarbetet. Därigenom kan elevers egna röster ge kunskap och fler synsätt på hur inkluderande insatser upplevs och hur dessa faktiskt påverkar möjligheten till lärande men även social delaktighet. Detta skulle kunna leda till att elever kan få sina behov tillgodosedda i större utsträckning och skolpersonal kan få fler strategier för att kunna bemöta elevernas individuella behov samt hantera utmaningar i arbetet med inkludering. En ökad förståelse för elevernas perspektiv skulle kunna leda till en mer hållbar arbetsmiljö. Detta skulle både kunna minska risken för utmattning och stress hos skolpersonalen och i sin förlängning skapa bättre förutsättningar för inkluderingsarbete.

Ett relevant forskningsområde kan även vara att jämföra skolor med tillgång till socialpedagog med skolor som saknar tillgång till socialpedagog. Denna typ av studie skulle kunna undersöka eventuella skillnader i arbetet med inkludering. Detta

skulle kunna leda till en ökad förståelse för socialpedagogens roll och betydelse i skolans inkluderingsarbete. Det kan även synliggöra socialpedagogens uppdrag utifrån vilka effekter stödet kan ha för elevers välmående och lärande. Detta skulle kunna bidra till att fler skolor får information om socialpedagogens roll och hur de själva kan implementera fler synsätt i sin verksamhet. Detta kan bidra till att framgångsfaktorer och brister som finns i skolans arbete med inkludering synliggörs och därmed kunna bidra till förändringar. Vilket i sin tur kan leda till nya arbetssätt i skolan gentemot elever med NPF och utan.

# Referenser

- Alshahrani, B.F. (2023). *Interaction between students with and without disabilities in an inclusive school from their teachers perspective*. Journal of Special Education and Disability Studies, 14, 0007.
- Biklen, D. (2000). Constructing inclusion: Lessons from critical, disability narratives. *International Journal of Inclusive Education*, 4(4), 337–353
- Braun & Clarke (2006) "Using thematic analysis in psychology". *Qualitative Research i Psychology*, 3 (2), s.77-101
- Bronfenbrenner, U. (1994) *Ecological models of human development*. In *International Encyclopedia of Education*, 3, 2. Ed. Oxford: Elsevier. s.37-43
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber Ekonomi.
- Bölte, S., Leifler, E., Berggren, S. & Borg, A. (2021). *Inclusive practice for students with neurodevelopmental disorders in Sweden*. *Scandinavian Journal of Child and Adolescent Psychiatry and Psychology*, 9,9-15.
- Dukpa, D., Carrington, S., & Mavropoulou, S. (2024). Bhutanese teachers' views about the inclusion of students on the autism spectrum. *International Journal of Disability, Development and Education*, 71(2), 251–269.
- Gutiérrez-Ruiz, K. & Santoya Montes, Y., (2025). *Early Detection of Neurodevelopmental Disorders as a Strategy for Educational Inclusion in Early Childhood Education*. *International Journal of Disability, Development and Education*, 72(3), 523-539.
- Hayes, N. et al (2017) *Introducing Bronfenbrenner. Guide for Practitioners and Students in Early Years Education*
- Lawson, C., Stringaris, A., Zavos, H., McAdams, T., & Eley, T. (2021). *First steps towards a mental health and neurodevelopmental screening of secondary school children following fixed-term school exclusion in the UK*. *Emotional and Behavioural Difficulties*.
- Lee, F. L. M., Yeung, A. S., Tracey, D., & Barker, K. (2015). Inclusion of children with special needs in early childhood education: What teacher characteristics matter. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(2), 79–88.
- Leifler, E. (2022) *Praktisk inkludering*. Liber

Lindsay, S., Proulx, M., Thomson, N., & Scott, H. (2013). Educators' challenges of including children with autism spectrum disorder in mainstream classrooms. *International Journal of Disability, Development and Education*, 60(4), 347–362.

Lipsky, M. (1969) *Towards a theory of street-level bureaucracy*. s.48-69

Lipsky, M. (2010) *Dilemmas of the Individual in Public Service*. s11-237

Nilholm, C. (2025) *En inkluderande skola: Möjligheter, hinder och dilemman*. Studentlitteratur

Patilima, H. (2025). *Neurodiversity and trauma in early childhood: Implications for inclusive learning*. *South African Journal of Childhood Education*, 15(1), a1704.

SFS 2008:567. *Diskrimineringslag*

SFS 2010:800. *Skollagen*

SFS 2018:1197 *Barnkonventionen*

Skolverket (2026) *Extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. [04-03-26].

<https://www.skolverket.se/styrning-och-ansvar/regler-och-ansvar/ansvar-i-skolfragor/extra-anpassningar-sarskilt-stod-och-atgardsprogram>

Skolverket. (2024). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: Lgr22* (pdf). [26-03-03].

<https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-lgr22-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet#/curriculum/LGR22?schoolType=GR&tosHeading=Kursplaner>

Skovlund, H. (2019). Attention-deficit hyperactivity disorder and autism spectrum disorder diagnoses as ideal types: A reinterpretation of stigma within the context of mainstream education. *Theory and Research in Education*, 17(1), 82–99.

Socialstyrelsen. (2023). *[BBIC Grundbok Barns behov i centrum]*. 3:e upplagan. Stockholm: Socialstyrelsen. Artikelnummer: 2023-9-8734.

Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2025). *Neuropsykiatriska funktionsnedsättningar (NPF)*.

<https://www.spsm.se/funktionsnedsattningar/neuropsykiatriska-funktionsnedsattningar-npf/> [04-03-26].

Totsika, V., Kouroupa, A., Timmerman, A., Allard, A., Gray, K.M., Hastings, R.P., Henyne, D., Melvin, G.A. & Tonge, B. (2024). *School attendance problems among children with neurodevelopmental conditions one year following the start of the COVID-19 pandemic*. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 54, 2998-3007

Toye, M. K., Wilson, C., & Wardle, G. A. (2019). Education professionals' attitudes towards the inclusion of children with ADHD: The role of knowledge and stigma. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(3), 184–196.

Vetenskapsrådet. (2017). God forskningssed. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Winter, S. C (2002) Explaining Street-Level Bureaucratic Behavior in Social and Regulatory Policies. Danish National Institute of Social Research

Åhslund, I. (2021). How students with Neuropsychiatric Disabilities understand their absenteeism *International Online Journal of Education and Teaching* 8(4). 2665-2682.

# Bilaga 1 intervjuguide

## Intervjuguide

### Inledning: (5 min)

Introduktion, information om hur intervjun kommer att gå till

- En av oss ställer frågor, den andra är sekreterare
- Intervjun spelas in och förvaras låst
- Jag kommer att ställa frågor och eventuella följdfrågor
- Du får i lugn och ro svara på frågorna
- Är det något du undrar över innan vi sätter igång?

- 
- Kan du berätta lite om din roll och hur länge du har arbetat i skolan?
  - Hur ser din kontakt ut med elever med NPF?
  - Vad betyder inkludering för dig i skolans kontext?
  - Hur arbetar du för att inkludera elever med NPF?
  - Hur ser samarbetet ut mellan dig och andra professioner (t.ex. elevhälsa eller kollegor) i arbetet med elever med NPF?
  - Vilken syn finns på inkludering i verksamheten?
    - Delas denna syn av alla?
    - Vilka skillnader finns det mellan policy och vardag?
  - Kan du ge exempel där inkluderingsarbetet fungerar bra?
    - Hur bidrar du till att inkluderingsarbetet fungerar bra?
  - Kan du ge exempel där det kan bli en utmaning?
    - Varför blir det en utmaning?
    - Hur påverkar det den resterande undervisningsgruppen?
  - Hur upplever du att inkludering påverkar elevernas lärande och sociala relationer?

- 
- Känner du att du har tillräckligt stöd för att arbeta inkluderande med elever med NPF? Varför eller varför inte?
  - Hur påverkar resurser, tid och/eller organisation arbetet med inkludering?

- Hur skulle du vilja se en utveckling av det övergripande inkluderingsarbetet?
  - Vilka organisatoriska förutsättningar skulle du önska
- Hur har inkluderingsarbetet av elever med NPF förändrats över tid där du jobbar?
- Hur har din syn på inkluderingsarbete påverkats sedan du började jobba på skolan?

---

### **Avslutande frågor**

- Är det något du tycker är viktigt som vi inte har berört?

## Bilaga 2 informationsbrev

 <b>MALMÖ UNIVERSITET</b>	
<b>Informationsbrev</b>	
<b>Bilaga 2</b>	
<b>Projektets titel:</b> Inkluderingsarbete i praktiken	<b>Datum:</b> februari 2026
<b>Studieansvariga:</b> Alma Ljungdahl & Rebecca Palma	<b>Studerar vid Malmö universitet</b> Fakulteten för hälsa och samhälle 205 06 Malmö, Tfn 040-665 70 00
<b>Handledare:</b> Oskar Krantz	<b>Utbildning:</b> Socialpedagogiskt arbete på funktionshinderområdet <b>Nivå:</b> Examensarbete
<p>Hej,</p> <p>Vi är två studenter som heter Alma Ljungdahl och Rebecca Palma. Vi studerar sista året på socialpedagogiskt arbetet inom funktionshinderområdet på Malmö universitet. Under våren 2026 kommer vi att skriva vårt examensarbete. Därför kontaktar vi dig för att fråga om du vill delta i en intervju. Syftet med undersökningen är att beskriva hur inkluderingsarbete och praktiska förutsättningar i arbetet med elever med NPF upplevs av personal i grundskolan.</p> <p>Undersökningen kommer att genomföras genom intervjuer med skolpersonal. Vi har valt att inledningsvis kontakta tre grundskolor där personal, socialpedagoger, specialpedagoger och rektorer tillfrågas. Varje intervju kommer att ta ca 30–45 minuter.</p> <p>Ditt deltagande i studien är frivilligt. Du kan när som helst avbryta ditt deltagande utan att behöva motivera varför och det ger inga negativa konsekvenser för dig.</p> <p>Ditt deltagande medför inga risker för dig. Konfidentialitet eftersträvas i undersökningen genom att ingen obehörig får ta del av materialet. Materialet förvaras så att det bara är åtkomligt för oss som är undersökningsledare. I rapporteringen av resultatet i form av en examensuppsats på Malmö universitet eller i annan form av publicering kommer informanterna att avidentifieras så att det inte går att koppla resultatet till enskilda individer.</p> <p>Efter att uppsatsen har blivit godkänd kommer den att publiceras på DiVA, som är en databas på Malmö universitet.</p> <p>Du tillfrågas härmed om deltagande i denna undersökning.</p> <p>Alma Ljungdahl &amp; Rebecca Palma</p>	