

Inkludering och delaktighet i skolans arbete: perspektiv och betydelse

Anna-Lena Andersson, Mälardalens universitet

Nina Klang, Mälardalens universitet/Uppsala universitet

Daniel Östlund, Högskolan Kristianstad

Introduktion

Syftet med denna artikel, i den sista delen av modulen, är att presentera perspektiv på delaktighet, integrering och inkludering avseende begreppens innebörd och konsekvenser. Fokus ligger på hur delaktighet och inkludering kan hanteras i det praktiska pedagogiska arbetet och på betydelsen av att skapa skolorganisatoriska förutsättningar för lärare, elevassistenter och personal som medverkar i undervisning och deras arbete med att stödja samtliga elevers kunskapsutveckling.

Begreppens betydelse och funktion

Begreppen integrering, inkludering och delaktighet har alla tre starka kopplingar till barns rättigheter och slås fast i olika internationella styrdokument (Nilholm & Göransson, 2013). Dessa begrepp är viktiga att definiera, för att skapa goda förutsättningar för alla elever att få tillgång till god undervisning och delaktighet i social gemenskap. Inkluderande utbildning är avgörande för elevers lärande och för deras integration i samhället (European Agency for Special Needs and Inclusive Education [the Agency], 2018).

Varför det är viktigt för personal som arbetar inom anpassade skolformer att få kunskap om begreppen integrering, inkludering och delaktighet? Kunskap om begrepp som inkludering och delaktighet har en central betydelse. Dessa begrepp stödjer en inkluderande utbildningsstruktur som bidrar till att elever känner sig socialt inkluderade i skola och samhälle. Denna insikt har flera aspekter. Dels för att utbildningssystemet bör erbjuda alla, oavsett olikheter, en utbildning av god kvalitet anpassade efter elevers varierade behov (Persson & Persson, 2016). Dels för att inkluderande miljöer skapar förutsättningar för elever med funktionsnedsättning att utvecklas både kunskapsmässigt och socialt (the Agency, 2018). En inkluderande utbildning har även förmåga att främja utvecklingen av ett hållbart samhälle och erbjuda elever med IF möjlighet att möta

framtida utmaningar, såsom till exempel att få anställning och att ta del av fritidsaktiviteter.

Integrering och samläsning

Enligt Emanuelsson (1996) kan begreppet integrering beskrivas som en utvecklingsprocess. Det handlar om en strävan efter att erbjuda alla elever möjlighet att bli sedda i en skolmiljö, som planeras utifrån elevers olika förutsättningar och med möjlighet att utvecklas tillsammans med andra. I Sverige såväl som internationellt har det funnits ambitioner till ett närmande mellan de olika skolformerna i policy, praktik och forskning. Enligt skollagen (2010:800) kan vårdnadshavare till elever med IF påverka i vilken skolform de ska få sin utbildning, som integrerade elever i grundskola eller i sameskolan och som läser enligt läroplanen för anpassad grundskola. För elever som får sin utbildning i anpassad gymnasieskola finns möjlighet att ta del av sin utbildning tillsammans med elever i gymnasieskola, så kallad samläsning. Samläsning kan innebära att elever befinner sig i samma undervisningslokal, medan eleverna fortfarande undervisas utifrån respektive skolforms läroplan och ämnesplan (Skolverket, 2017). Med tanke på att statistik visar att 85% av lärare i anpassade gymnasieskolor saknar formell behörighet (Skolverket, 2023), torde samläsning gynna både lärare och elever när det gäller att planera och genomföra en integrerad undervisning.

I Sverige beräknas cirka 18% av elever med IF mottagna i anpassad grundskola få hela eller delar av sin utbildning i grundskolan (Skolverket, 2022). I Anderssons studie (2020) om lärares perspektiv på undervisning för elever med IF som var integrerade i grundskola framkom flera olika strategier som lärarna använde. Till exempel använde lärarna konkret och laborativt material, anpassade tempo och omfång i sin undervisning och engagerade elever i varandras lärande genom par- och grupparbeten. Något som flera lärare upplevde som en utmaning var att det saknades material som motsvarade elevernas ålder och att användning av anpassat material kunde upplevas som särskiljande och utpekande av eleverna. Liknande utmaningar lyftes även fram av lärare i en australiensisk studie baserad på aktionsforskning om inkludering av elever med IF (Barr & Mavropoulou, 2021).

Något som lyfts fram som positivt med en integrerad undervisning är aktiviteter som alla elever med olika förutsättningar och kunskapsnivåer kan delta i. I en studie av Jimenez och Barron (2022) anpassade lärarna en elevs specifika mål vad gäller tidig taluppfattning och elevens specifika behov av stöd inom ramen för undervisning om taluppfattning för hela klassen. Ett annat sätt att anpassa undervisningen efter elevens specifika behov är att på förhand skapa en plan och även förundervisa om det som hela klassen är på väg att lära sig. I en annan studie (Barr & Mavropoulou, 2021) där elever med IF fanns integrerade, valde lärarna att istället skapa aktiviteter där alla elever kunde

vara med genom att exempelvis bjuda in alla elever till en utomhusaktivitet med fokus på att mäta olika längder.

Till skillnad från elever i anpassad grundskola är möjligheterna för elever som tillhör målgruppen för den anpassade gymnasieskolan begränsade när det gäller att ta del av utbildning tillsammans med elever i gymnasieskolan, eftersom eleverna inte är behöriga till gymnasieskolans nationella program. De alternativ som finns är vissa introduktionsprogram i gymnasieskolan samt de program som erbjuds inom den anpassade gymnasieskolan. Dessutom kan en elev läsa kurser från gymnasieskolan inom ramen för sitt program i den anpassade gymnasieskolan om eleven har förutsättningar för det. Samtidigt finns heller inget hinder att anpassad gymnasieskola och gymnasieskolan samverkar.

Samläsning kräver en organisation där all skolans personal tar gemensamt ansvar för alla elever (Skolverket, 2017). För elever med IF, och framför allt elever med lindrig IF, som samläser med elever i gymnasieskolor innebär det att få ingå i ett större sammanhang (Skolverket, 2017). Enligt Mineur (2013) kan samläsning öka motivationen, utmana elever och vidga det sociala nätverket, och samtidigt minskas fördomar mellan elevgrupper (Mineur, 2013). För att samläsning ska vara framgångsrik behöver det finnas en fysisk och organisatorisk närhet mellan skolorna (Skolverket, 2017) och skolans personal bör ha möjlighet att planera, genomföra och utvärdera utbildningen tillsammans (Skolinspektionen, 2016). Enligt Skolinspektionen erbjuder vissa skolor samläsning för alla elever som läser inriktningsämnen och följer läroplanen för anpassad gymnasieskola, medan andra skolor saknar organisatoriska förutsättningar att erbjuda samläsning.

Samläsning kan innebära att elever i anpassad gymnasieskola följer gymnasieskolans ämnesplaner, exempelvis i kurser inom idrott och hälsa, matlagningskunskap och engelska (Skolverket, 2017). Möjligheter för samläsning kan även skapas när elever med IF läser enligt läroplanen för anpassad gymnasieskola, tillsammans med elever i gymnasieskolan. Samläsning kan innebära att läraren undervisar utifrån två olika läroplaner, elever med IF följer ämnesplaner eller ämnesområdesplaner för anpassad gymnasieskola, medan elever i gymnasieskolan följer ämnesplaner för gymnasieskolan. Eftersom det finns vissa olikheter mellan de båda kursplanerna, kan lärare behöva stöd i att planera, genomföra och utvärdera sin undervisning. Ett sätt kan vara att arbeta med modellen för pedagogisk planering och erbjuda kollaborativa läraktiviteter (Skolporten, 2014). I en studie har McDonnell m.fl. (2001) studerat hur elever med måttlig och svår funktionsnedsättning i gymnasiet kan få stöd i kunskapsutveckling, när lärare använt sig av kamrathandledning. Även om studiens resultat är begränsat och det behövs mer forskning inom området tyder resultatet på att kombinationen av handledning och

kamratrespons via samläsning, kan vara ett sätt för lärare att skapa mer tillåtande lärmiljöer och anpassade aktiviteter för alla elever.

Även om internationella resultat kan vara svåra att direkt applicera i den svenska skolkontexten, kan den erbjuda värdefull kunskap att ta del av. I USA har lagändringar gett elever med funktionsnedsättning tillträde till eftergymnasial utbildning, medan elever i Sverige saknar eftergymnasiala utbildningsvägar med möjlighet till samläsning på högskole- och universitetsnivå. Däremot har det isländska utbildningssystemet låtit sig influeras av USA och det finns studier med fokus på förutsättningar för elever med funktionsnedsättning att få tillträde till eftergymnasial utbildning. I en isländsk studie har Björnsdóttir (2017) undersökt möjligheten för elever med IF att ingå i yrkesprogram tillsammans med andra elever vid isländska universitet. Resultatet tyder på att flexibla undervisningsmetoder och stöd från både andra elever och skolpersonal kan bidra till gemensamma erfarenheter och kunskaper relaterade till framtida yrkesområden. Dessutom visar studien att utbildningen stödjer elevers förutsättningar att bredda det sociala nätverket och erövra en känsla av tillhörighet. Eftersom det svenska skolsystemet har en liknande struktur som det isländska, kan den isländska modellen för samläsning vara intressant även i den svenska utbildningskontexten.

Inkludering

Till skillnad från begreppet integrering, beskriver begreppet inkludering hur skolan behöver anpassas till elever olikheter och behov (Nilholm & Göransson, 2017). Under senare år har begreppets innebörd definierats och problematiserats vid återkommande tillfällen (Göransson & Nilholm, 2014; Haug, 2017; Molin, 2004). Inkludering brukar förknippas med att alla elever arbetar med meningsfulla uppgifter tillsammans med andra elever. För att elever ska bli inkluderade i undervisningen behöver lärare planera en undervisning som tar hänsyn till elevers olika behov, förutsättningar och erfarenheter, utan att särskiljas eller avskiljas. Enligt Nilholm och Göransson (2017) behöver begreppet inkludering förstås och bemötas på olika sätt, inte enbart som en placering.

Göransson och Nilholm (2017) menar att inkludering inte enbart handlar om att elever med funktionsnedsättningar får undervisning tillsammans med elever utan funktionsnedsättningar. Det handlar inte heller enbart om att elever med eller utan funktionsnedsättningar får sina behov av stimulans vad gäller lärande och sociala relationer tillgodosedda. Det handlar om att skola och klassrum blir till sociala gemenskaper där elevers olikheter ses som en tillgång och där variation i elevers olika förutsättningar ses som en viktig utgångspunkt vid planering och utvärdering av undervisningen. Med denna definition av inkludering ställs höga krav på anpassningar i skolans lärmiljö (Göransson & Nilholm, 2014; Haug, 2017).

Med utgångspunkt i den mångfacetterade definitionen av inkludering, är det möjligt att ställa oss frågor kring hur skolsituationen för elever med IF i Sverige och internationellt bäst kan beskrivas. Även om Sverige i jämförelse med andra länder kan ses som unikt då elever med IF utgör en grupp som får utbildning enligt en särskild läroplan, används sär lösningar för elevgruppen även i andra länder. Därför har flera forskare undersökt skillnader i konsekvenser av placering i grundskola jämfört med motsvarigheten till anpassad grundskola. I frågor som rör kunskapsmässiga framsteg visar internationella studier konsekvent att elevers prestationer inte skiljer sig åt, oavsett vilken skolform de får i sin utbildning (de Graaf, van Hove & Haveman, 2013; Dessemontet m.fl., 2012). Szumki och Karwowski (2012) redovisar att elever i anpassade skolformer erbjuds bättre förutsättningar till kamratrelationer. Även i en svensk studie (Klang m.fl., 2020) fann forskarna att lärare i anpassad grundskola uppgav oftare än lärare i grundskola att de fokuserade på att stödja gemenskap och sociala relationer mellan elever.

Det kan alltså finns varierande förutsättningar i olika skolformer att ta hänsyn till elevers behov och stödja elevers lärande och social gemenskap. Enligt forskare (Andersson, 2020; Leatherman & Niemeyer, 2005) är det inte ovanligt att lärare som undervisar elever med IF både i anpassade skolformer och i grund-, gymnasieskolan och komvux saknar den kunskap och kompetens som fordras för att erbjuda en likvärdig utbildning både socialt och kunskapsmässigt. Med hänsyn till den komplexitet som finns i samband med ambitioner för elever med IF såväl nationellt som internationellt riktas nu fokus på möjligheter för delaktighet i skolans arbete.

Delaktighet

Begreppet delaktighet har en central plats i lagstiftningen inom funktionshinderområdet, som bland annat belyser rätten för människor med funktionsnedsättning att aktivt och på lika villkor ha förutsättning att delta i samhället (Regeringens skrivelse 2021/22:247). Alla elever har rätt att få känna sig pedagogiskt, socialt och fysiskt delaktiga i klassens gemenskap (Haug, Egelund & Persson, 2006). Enligt Molin är det skolans ansvar att skapa förutsättningar för delaktighet, det vill säga att alla elever har möjlighet till delaktighet i både undervisningssituationen och i skolans gemenskap (Molin, 2004).

Delaktighet används ofta för att beskriva aktivt deltagande i olika sammanhang, t ex i skolan och i samhället (Molin, 2004). Molin skriver att delaktighetsbegreppet ofta uppfattas som ett vagt begrepp och att det används på olika sätt, exempelvis att det liknas vid integrering eller att det innebär tillgänglighet för alla i samhället (Molin, 2004). En övergripande utgångspunkt är att begreppet delaktighet kan relateras till såväl samhälleliga- som mer individuella utgångspunkter, t ex social rättvisa och demokrati (Haug, 2012).

Delaktighetsmodeller

För elever med funktionsnedsättning är det viktigt att skolan är tillgänglig för att delaktighet ska kunna uppnås (Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2015a). Vad är kännetecknande för delaktighet och när kan vi tala om delaktighet? För att stödja lärare, elevassistenter och personal som medverkar i undervisning att skapa skol- och lärmiljöer som erbjuder elever delaktighet och gemenskap med andra elever finns olika modeller att inspireras av, t ex:

1. Harts delaktighetstrappa (1992)
2. Shiers delaktighetsmodell (Shier, 2001)
3. Delaktighetsmodellen (Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2015a, b)

Tabell 1.

Olika delaktighetsmodeller

Modell	Hur definieras delaktighet i modellen	Några frågor med utgångspunkt i modellen
Harts delaktighetstrappa	Den kan belysa elevers möjligheter och utmaningar till delaktighet, och bidra till diskussioner om hur elever kan engageras i olika sammanhang och på olika nivåer.	Vilka undervisningsmetoder och strategier skapar möjligt för elever att delta? Hur kan lärmiljöer konstrueras för att göra elever delta på olika nivåer (skolnivå, gruppnivå och individnivå)?
Shiers delaktighetsmodell	Kan stödja skolans personal i strävan att involvera elever i olika aktiviteter, såsom planering och organisering.	Hur kan undervisningen stödja sociala processer och elevers delaktighet? Hur kan skolan skapa främjande lärmiljöer där elever inkluderas i en social gemenskap?
Delaktighetsmodellen	Stödjer skolans personal att skapa delaktighet och likvärdighet, att få kunskap om strukturer för att identifiera hinder och möjligheter för elever.	Vilka möjligheter och hinder finns för delaktighet i skolans miljö? Kan elever stödjas i självständiga val och i samspel med omgivningen? Hur ser elevers delaktighetsmönster ut i skolan?

Sammanfattningsvis kan sägas att dessa tre modeller syftar till att främja och stärka elevers engagemang och förutsättningar att dela i såväl beslutsfattande som lärande. Harts (1992) delaktighetstrappa fokuserar på att öka elevers delaktighet genom olika undervisningsmetoder och strategier, medan Shiers (2001) modell kompletterar Harts trappa genom att betona elevers rätt till delaktighet och likvärdig utbildning. Delaktighetsmodellen (Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2015a, b) undersöker elevers rätt till delaktighet och likvärdig utbildning. Alla modeller erbjuder skolans personal både vägledning och verktyg för att förstå elevers delaktighet och att identifiera hinder och möjligheter för delaktighet på olika nivåer (skolnivå, gruppnivå och individnivå). Genom att använda dessa modeller kan skolor få stöd i att skapa inkluderande lärmiljöer där elevers motivation, självkänsla och självförtroende kan stärkas. Dessutom kan dessa modeller gynna elevers akademiska prestationer och personliga utveckling.

Elevperspektiv på delaktighet

För att elever ska få förutsättningar att ta del av undervisningens innehåll är det viktigt att få kunskap om hur elever kan göras delaktiga i sin utbildning. Szönyi (2005) har i sin avhandling studerat hur elever upplever att få sin utbildning i anpassad grundskola och i anpassad gymnasieskola. Resultatet visar att känslan av tillhörighet bidrog till att elever kände sig delaktiga, samtidigt som den formella skoltillhörigheten, att tillhöra anpassade skolformer, gav upphov till nya problem som till exempel framtidens begränsningar när det gäller vidare studier och val av arbete. Till skillnad från Szönyis resultat visar resultaten i Molins (2004) avhandling att inte alla elever i anpassad gymnasieskola upplever eller ens önskar delaktighet. Molin studie visar bland annat att en hög nivå av engagemang inte alltid resulterar i en motsvarande nivå av delaktighet. Resultaten av Molins forskning visar att elever kämpade med sin formella tillhörighet och uttryckte en önskan att identifiera sig med elever som inte gick på en anpassad gymnasieskola. Andra elever upplevde problem med den informella tillhörigheten, vilket innebar att de kämpade med att känna sig delaktiga i undervisningen och i lärmiljön, oavsett av deras tillhörighet till en viss grupp. Även om delaktighet kan ha olika innebörder, som att elever vill och kan delta, eller att delaktighet förstås genom interaktion med andra elever, är det viktigt att elever känner sig engagerade och blir involverade i den egna inlärningsprocessen.

I likhet med Molin (2004) lyfter även Andersson (2022) fram betydelsen av att elevers deltagande och engagemang för att stödja elevers lärande och självkänsla. För att engagera och motivera elever behöver skolan, enligt Andersson, erbjuda trygga och interaktiva lärmiljöer med möjlighet till diskussioner och samarbeten. Dessutom anser både Andersson och Nilsson Nordfors (2021) att en balans mellan en lämplig kravnivå och en lämplig nivå av stöttning skapar förutsättningar för elever att både lyckas i sitt lärande, och att så småningom bli mer självständiga. Förutom engagemang och motivation menar Göransson m.fl. (2016) att individuellt anpassad undervisning,

explicita och praktiska instruktioner med olika konkreta och laborativa material, t ex visuellt stöd och att arbeta tillsammans, främjar elevers delaktighet och lärande. Genom att sammanföra insikterna från forskare som Andersson (2020), Nilsson Nordfors (2021) och Göransson m.fl. (2016) och deras gemensamma betoning på deltagande, engagemang, anpassning och stöttning blir det tydligt att en inkluderande och framgångsrik undervisningsmiljö kräver en balans mellan vägledning och självständighet. Genom att skapa trygga och stimulerande lärmiljöer som möjliggör delaktighet och lärande, kan skolans personal stödja elever i sitt lärande och i sin förmåga att utveckla självständighet.

Med tanke på samhällets ökade krav på formell kompetens och högre utbildning blir det viktigt att få mer kunskap om hur skolan kan bidra till att elever kvalificeras för det alltmer prestations- och konkurrensinriktade samhället (Arvidsson m.fl., 2015).

Arvidsson m.fl. har i sin studie studerat hur elever med intellektuell funktionsnedsättning upplever tiden efter gymnasiet. Resultatet i studien tyder på att elever med funktionsnedsättning som lämnar gymnasieskolan saknar stöd att komma in på arbetsmarknaden och riskerar att falla igenom skyddsnetet. I likhet med Arvidsson m.fl. lyfter även Mineur (2013) fram betydelsen av att elever känner sig delaktiga i samhället, att de har mål för framtiden, att deras ansträngningar blir meningsfulla och att elever de blir självständiga. Molin (2004) skriver om vikten av att erbjuda elever med funktionsnedsättning en likvärdig utbildning med tillträde till arbetsmarknaden och till en meningsfull framtid. Utmanande blir att organisera en skola med tillfällen för alla elever att delta i aktiviteter som erbjuder både såväl social, fysisk som pedagogisk tillgänglighet, med möjlighet till delaktighet och engagemang (jfr Molin, 2004).

Summering

I den här texten har begreppen integrering, inkludering och delaktighet beskrivits i relation till elever med funktionsnedsättning och deras utbildningssituation. Dessa begrepp är alla starkt förknippade med elevers rättigheter och med tanke på att Sverige har ett skolsystem där elever med intellektuell funktionsnedsättning erbjuds att få sin utbildning i anpassade skolformer är det viktigt att förstå innebörden i dessa begrepp. Begreppet integrering och fysisk placering har fått en ny innebörd via det modernare begreppet inkludering. För att uppnå inkludering behöver anpassningar i skolans lärmiljö skapas så att undervisningen blir till för alla. För att skapa inkluderande lärmiljöer där olikheter ses som tillgångar behöver skolans personal och samhället mer kunskap om hur undervisningen kan konstrueras. Med förståelse för hur inkludering definieras och implementeras kan undervisningen bli till för alla (Göransson & Nilholm, 2014).

Både internationella styrdokument och den svenska skolmiljön visar en strävan att anpassade skolformer och grund-, gymnasieskola och komvux närmar sig varandra. Exempelvis erbjuder integrering och samläsning elever med intellektuell funktionsnedsättning möjlighet att bli en del av ett större sammanhang, medan det kan vara utmanande för skolans personal att planera och genomföra undervisningen utifrån olika läroplaner. För att bättre kunna stödja elever med IF i deras lärande är det viktigt att ha kunskap om integrering, inkludering och delaktighet. Dessa kunskaper ger en djupare insikt och förståelse i arbetet med att stödja elevers utveckling och i att skapa en likvärdig utbildningsmiljö.

Delaktighet är en central rättighet för elever med funktionsnedsättning och betonas i såväl internationella som nationella styrdokument. Alla elever har rätt att vara delaktiga både pedagogiskt, socialt och fysiskt, och det är skolans ansvar att skapa förutsättningar för delaktighet både i undervisningen och i skolmiljön. Begreppet delaktighet kan tolkas på olika sätt och relateras till samhällliga och individuella aspekter. Forskning visar att känslan av tillhörighet och engagemang kan bidra till delaktighet, men det kan också finnas utmaningar med hur elever upplever sin tillhörighet. Dessutom kan delaktighet ha olika innebörder för olika elever. Därför är det viktigt att skolans personal har redskap för att synliggöra både elevers olika behov, och skolans förutsättningar att erbjuda lärmiljöer där delaktighet främjas.

Samhällets krav på kompetens och utbildning bidrar till att det finns behov av mer kunskap om hur skolan kan förbereda elever för den konkurrensinriktade arbetsmarknaden. Det är viktigt att elever känner sig delaktiga i samhället, har framtidsmål och utvecklas mot att bli alltmer självständiga, och att elever får öva sin förmåga till självbestämmande. Att lära elever färdigheter som de kan tillämpa i vardagen är viktigt för att de ska kunna utveckla ett självbestämmande och ha möjlighet att utvecklas som självständiga medborgare.

Referenser

Andersson, A.-L. (2020). *Utbildningssituationen för elever med lindrig intellektuell funktionsnedsättning. Lärares och föräldrars perspektiv*. (Diss). Mälardalens högskola, Akademin för utbildning, kultur och kommunikation.
<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:mdh:diva-49075>

Andersson, H. (2021). Elevers engagemang i skolan en förutsättning för deras lärande. I J, Wåger & D, Östlund (Red.) *Hållbart och meningsfullt lärande. Undervisning för elever med intellektuell funktionsnedsättning* (s.69 - 82). Studentlitteratur.

Arvidsson, J., Widén, S., & Tideman, M. (2015) Post-school options for young adults with intellectual disabilities in Sweden, *Research and Practice in Intellectual and Developmental Disabilities*, 2(2), 180-193, DOI: 10.1080/23297018.2015.1028090

Barr, F., & Mavropoulou, S. (2021). Curriculum Accommodations in Mathematics Instruction for Adolescents with Mild Intellectual Disability Educated in Inclusive Classrooms. *International Journal of Disability, Development, and Education*, 68(2), 270–286. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1684457>

Björnsdóttir, K. (2017) Belonging to higher education: inclusive education for students with intellectual disabilities, *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 125-136, DOI: 10.1080/08856257.2016.1254968

de Graaf, G., van Hove, G., & Haveman, M. (2013). More academics in regular schools? The effect of regular versus special school placement on academic skills in Dutch primary school students with Down syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, 57(1), 21–38. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2011.01512.x>

Dessemontet, R. S., Bless, G., & Morin, D. (2012). Effects of inclusion on the academic achievement and adaptive behaviour of children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56(6), 579–587. <https://doi.org/10.1111/j.1365->

Emanuelsson, I. (1996). Integrering – bevarad normal variation i olikheter. I Rabe och Hille (red.), *Boken om integrering. Idé, teori, praktik*, (s. 9-22). CORONA AB.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2018). Evidence of the Link Between Inclusive Education and Social Inclusion: Final Summary Report. (S. Symeonidou, ed.). Odense, Denmark

Göransson, K., & Nilholm, C. (2014). Conceptual Diversities and Empirical Shortcomings – A Critical Analysis of Research on Inclusive Education. *European Journal of Special Needs Education* 29(3), 265–280.
doi:10.1080/08856257.2014.933545

Göransson, K., Hellblom-Thibblin, T., & Axdorph, E. (2016). A conceptual approach to teaching mathematics to students with intellectual disability. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(2), 182– 200. doi:10.1080/00313831.2015.1017836

Hart, R.A. (1992). Children's participation: from tokenism to citizenship. United Nations Children's Fund. https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf

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

- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19, 1-12. 10.1080/15017419.2016.1224778.
- Haug, P., Egelund, N., & Persson, B. (2006). *Inkluderande pedagogik i skandinaviskt perspektiv*. Liber.
- Head, B. W. (2011). Why not ask them? Mapping and promoting youth participation. *Children and Youth Services Review*, 33(4), 541–547.
<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2010.05.015>
- Jimenez, B. A., & Barron, T. (2022). Specially Designed Instruction of Early Numeracy in the Inclusive Elementary Classroom for Students With Extensive Support Needs. *Inclusion (Washington, D.C.)*, 10(3), 168–182. <https://doi.org/10.1352/2326-6988-10.3.168>
- Krieger, B., Pisikur, B., Schulze, C., Jakobs, U., Beurskens, A., & Moser, A. (2017). Supporting and hindering environments for participation of adolescents diagnosed with autism spectrum disorder: a scoping review. *PLoS One*, 13(8), 1–30.
- Klang, N., Göransson, K., Lindqvist, G., Nilholm, C., Hansson, S., & Bengtsson, K. (2020) Instructional Practices for Pupils with an Intellectual Disability in Mainstream and Special Educational Settings. *International Journal of Disability, Development and Education*, 67(2), 151-166, DOI: 10.1080/1034912X.2019.1679724
- Leatherman, J. M., & Niemeier, J. A. (2005). Teachers' attitudes toward inclusion: Factors influencing classroom practice. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26(1), 23–36. <https://doi.org/10.1080/10901020590918979>
- McDonnell, J., Mathot-Buckner, C., Thorson, N., & Fister, S. (2001). Supporting the Inclusion of Students with Moderate and Severe Disabilities in Junior High School General Education Classes: The Effects of Classwide Peer Tutoring, Multi-Element Curriculum, and Accommodations. *Education and Treatment of Children*, 24(2), 141–160. <http://www.jstor.org/stable/42899651>
- Mineur, T., Bergh, S., & Tideman, M. (2009). *Livssituationen för unga vuxna med lindrig utvecklingsstörning – en kunskapsöversikt baserad på skandinavisk forskning 1998–2009*. Högskolan i Halmstad, Sektionen för Hälsa och Samhälle.
- Mineur, T. (2013). *Skolformens komplexitet : elevers erfarenheter av skolvardag och tillhörighet i gymnasiesärskolan* (PhD dissertation, Örebro universitet). Hämtad från <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:oru:diva-30076>
- Molin, M. (2004). *Att vara i särklass – om delaktighet och utanförskap i gymnasieskolan*. (Diss.). Linköping. Linköpings universitet.

Murray, R. (2012). Sixth Sense: The Disabled Children and Young People's Participation Project. *Children & Society*, 26(3), 262–267.
<https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2012.00439.x>

Nilholm, C., & Göransson, K. (2013). *Inkluderande undervisning – vad kan man lära sig av forskningen*. (FoU skriftserie nr 3). Specialpedagogiska skolmyndigheten.
https://kvutis.se/wp-content/uploads/2014/05/00458_tillganglig.pdf

Nilholm, C., & Göransson, K. (2017). What Is Meant by Inclusion? – An Analysis of High Impact Research in North America and Europe. *European Journal of Special Needs Education* 32(3), 437–451. doi:<https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1295638>.

Regeringens skrivelse 2021/22:247. *Sveriges genomförande av Agenda 2030*.
<https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/skrivelse/2022/05/skr.-202122247>

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

Shier, H. (2001). Pathways to Participation: Openings, Opportunities and Obligations. *Children & Society*, 15(2), 107-117.

Skolinspektionen. (2016). *Integrerade elever. Undervisningssituationen för elever som är mottagna i grundsärskolan och får sin undervisning i grundskola*.
<https://skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2020/undervisningen-i-grundsarskolan/kvalitetsgranskning-integrerade-elever-grundsarskola.pdf>

Skolinspektionen. (2018). *Att skapa förutsättningar för delaktighet i undervisningen*.
https://skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2018/delaktighet/delaktighet-i-undervisningen_2018-05-29.pdf

Skolverket. (2016). *Tillgängliga lärmiljöer. En nationell studie av skolhuvudmännens arbete för grundskoleelever med funktionsnedsättning* (Rapport nr. 440).
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=3686>

Skolverket. (2017). *I mötet mellan gymnasiesärskolan och gymnasiet. En rapport om samläsning*. <https://www.skolverket.se/getFile?file=3862>

Skolporten (2014). Gemensamma lärandevägar för elever i grundsärskolan. Ett dokumentationsarbete kring elever i grundsärskolan som läser efter ämnen i grundskolan och ämnesområden i inriktningen träningskolan, 17, *Skolportens numrerade artikelserie för utvecklingsarbete i skolan*. Skolporten AB.

Skolverket (2022). Elever i grundsärskolan. Läsåret 2022/23.

<https://www.skolverket.se/om-oss/publikationer-och-nyhetsbrev/sok-publikationer>

Skolverket (2023). *Elever i komvux som särskild utbildning - läsåret 2022/23*.

<https://www.skolverket.se/publikationer?id=11294>

Szumski, G., & Karwowski, M. (2012). School achievement of children with intellectual disability: The role of socioeconomic status, placement, and parents' engagement. *Research in developmental disabilities, 33*(5), 1615–1625.

<https://doi.org/10.1016/j.ridd.2012.03.030>

Szönyi, K. (2005). *Särskolan som möjlighet och begränsning: Elevperspektiv på delaktighet och utanförskap* (PhD dissertation, Pedagogiska institutionen). Hämtad från

<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-731>

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

Specialpedagogiska skolmyndigheten.

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

Stockholm: Specialpedagogiska skolmyndigheten.

SÖ 2008:26. *Sveriges internationella överenskommelser*.

https://www.un.org/disabilities/documents/convention/crpd_swedish_corrected.pdf

UNICEF. (2018). *Barnkonventionen: FN:s konvention om barns rättigheter* (Unicef

Sveriges officiella hemsida). <https://unicef.se/barnkonventionen>

Åkerström, J., & Brunnberg, E. (2013). Young people as partners in research: experiences from an interactive research circle with adolescent girls. *Qualitative Research : QR, 13*(5), 528–545. <https://doi.org/10.1177/1468794112451035>

Östlund, D. (2012). *Deltagandets kontextuella villkor: Fem träningskoleklassers pedagogiska praktik*. (Diss.). Malmö: Malmö högskola.