

Lärares didaktiska val i undervisning för elever i anpassade skolformer

Anna-Lena Andersson, Nina Klang & Daniel Östlund*

Mälardalens universitet & Högskolan Kristianstad

Syftet med studien är att undersöka hur lärare i anpassade skolformer resonerar om didaktiska val i undervisning för elever i anpassad skolform, ett forskningsfält där kunskapen hittills varit begränsad. Studien baseras på empiriskt material från ett forsknings- och utvecklingsprojekt där 165 lärare från sju svenska kommuner deltog i forskningscirkel med inriktning på undervisningens planering, genomförande och utvärdering. Det empiriska materialet utgörs av 90 loggböcker som har analyserats med hjälp av kvalitativ innehållsanalys. Resultaten visar att lärares didaktiska val präglas av en medveten strävan att integrera akademiska mål med funktionella färdigheter, där innehållet ges mening genom koppling till elevers vardagserfarenheter och förståelsens betydelse. Struktur, tydlighet, repetition och tillgängliga lärmiljöer framstår som centrala villkor för att främja engagemang, självständighet och meningsfullt lärande. Undervisningen framträder som en komplex praktik där kvalificering, socialisering och subjektivering samverkar. Studien belyser undervisning i anpassad skolform som en didaktisk praktik där lärare aktivt förhandlar om innehåll, form och bemötande för att möjliggöra lärande.

Nyckelord: anpassade skolformer, didaktiska val, intellektuell funktionsnedsättning, meningsfullt lärande, multimodala resurser, vardagserfarenheter.

* Corresponding author: anna-lena.andersson@mdu.se

Inledning

Forskning betonar vikten av att studera lärares didaktiska val (Hopmann, 2007; Jank & Meyer, 2011). Dessa val blir särskilt centrala när undervisningens innehåll får sin betydelse i mötet med elevers olika förutsättningar. När undervisning ses som en aktiv och intentionell handling framträder läraren som en nyckelaktör i hur läroplaner tolkas och omsätts i specifika kontexter (Jank & Meyer, 2011; Werler, 2025). De didaktiska valen utgör ett kontinuerligt meningsskapande där innehållet prövas mot elevers behov och möjligheter till deltagande. Valen handlar inte bara om *vad* som undervisas, utan också *hur* och *varför* ett innehåll ges värde i relation till undervisningens sociala och kulturella sammanhang (Westbury, 2000). Med utgångspunkt i lärarens centrala roll i att planera och genomföra undervisning undersöker studien deras didaktiska val i anpassade skolformer för elever med intellektuell funktionsnedsättning (IF). Tidigare forskning visar att området är betydligt mindre utforskat än andra områden i förhållande till elever med IF, där fokus ofta legat på specifika interventioner snarare än på lärares professionella resonemang (Shurr & Bouck, 2013; Kurth, Morningstar & Kozleski, 2014; Agran m.fl. 2019). En svensk studie (Klefbeck, 2022) visar samtidigt att lärares didaktiska överväganden i anpassade skolformer formas i nära samspel med elevernas individuella läroprocesser och de ramar som styr undervisningen. Mot denna bakgrund undersöker föreliggande studie hur lärare i anpassade skolformer beskriver didaktiska val, och hur dessa val tar form i den vardagliga pedagogiska praktiken. Studien avser därmed att stärka kunskapen inom ett växande, men fortfarande relativt outforskat område där behovet av systematiserad kunskap är stort.

Bakgrund

I anpassade skolformer för elever med IF finns organisatoriska villkor som kan påverka lärares didaktiska val och beslut i planering och genomförande av undervisningen. Enligt skollagen (SFS 2010:800) har elever med IF rätt till utbildning enligt särskilda läroplaner när de inte bedöms kunna nå grund- eller gymnasieskolans kunskapskrav. Enligt aktuell statistik (Skolverket, 2025a) går cirka 15 600 elever i anpassad grundskola, varav 55 procent undervisas i ämnen, 37 procent i ämnesområden och åtta procent i en kombination. Endast omkring nio procent är integrerade i grundskoleklass. I anpassad gymnasieskola går cirka 7 600 elever, motsvarande knappt två procent av alla gymnasieelever, där 58 procent läser nationellt program och 42 procent individuellt (Skolverket, 2025b). Endast 12 procent av lärarna i anpassad grundskola och 16 procent i anpassad gymnasieskola har lärarlegitimation (Skolverket, 2025a). Lärartätheten är samtidigt nästan tre gånger så hög som i grundskolan, klasserna små (Skolverket, 2025a) och andelen elever i anpassad grundskola varierar, från inga alls i vissa kommuner till drygt 4,5 procent i andra kommuner (Skolverket, 2025b). De anpassade skolformerna kan förstås som en del av ett differentierat utbildningssystem, inte minst då dessa har särskilda timplaner och kursplaner med anpassat innehåll som styrdokument.

Utöver speciallärare och lärare arbetar i allmänhet också elevassistenter i verksamheten, en yrkesgrupp som har ansvar för såväl undervisningen som andra mer omsorgsriktade aktiviteter. Elevassistenter saknar ofta pedagogisk utbildning och ges begränsad tid för att delta i undervisningens planering. Historiskt, och fortfarande, bedrivs utbildning inom de anpassade skolformerna i stor utsträckning vid sidan av den ordinarie skolan. Forskning

visar att skolformerna länge löpt parallellt, med begränsad samverkan med övriga skolväsendet (Anderson & Östlund, 2019; Göransson m.fl., 2020; Östlund m.fl., 2021).

Forskning om lärares undervisning i de anpassade skolformerna är begränsad utifrån en svensk kontext (Frostlund & Nordgren, 2023; Klefbeck, 2022). Internationellt sett har en del av forskningen fokuserat på den syn på kunskaper och färdigheter som framträder i läroplaner och kursplaner. Till exempel har det av tradition i undervisning för elever med IF betonats funktionella kunskaper, såsom att ta på sig kläder eller att åka buss, men över tid har fokus skiftat mot akademiska kunskaper (Browder m.fl., 2003). En senare översikt visar dock att gränsen mellan funktionellt och akademiskt innehåll ofta är flytande och att lärare förväntas navigera denna överlappning i praktiken (Wäger & Bagger, 2025). Ett större fokus på akademiska kunskaper har också föranlett en diskussion om hur sociala och funktionella färdigheter kan få utrymme när undervisningen fokuserar på de akademiska kunskaperna (Moljord, 2017; Shurr & Bouck, 2013). Detta speglas också i hur olika skolmiljöer konstruerar undervisningens syfte, där innehållet kan präglas av exempelvis kunskapsförmedling, social träning eller funktionella färdigheter beroende på lärarnas tolkningar av läroplanen (Hansson m.fl., 2024). Kunskapsuppdraget förefaller därför vara komplext och motiverar behovet av att få djupare förståelse för hur lärare i de anpassade skolformerna resonerar om didaktiska val.

En intervjustudie med lärare i anpassade skolformer har visat att lärare särskilt resonerar om behovet av förberedelse, att ge eleverna tid, att individualisera undervisningen och att vara flexibel (Blom, 2001). En senare intervjustudie visade att lärare lade stor vikt vid att presentera innehållet för sina elever på ett tillgängligt sätt, såsom exempelvis att använda konkret material eller att relatera till elevers vardagliga erfarenheter (Andersson, 2020). Lärare i intervjustudien betonade även betydelsen av variation i olika arbetssätt som engagerade eleverna och skapade tillfälle för samvaro. I en enkätundersökning som omfattade 2 008 lärare för elever med IF, framträdde en bild av en skolform där arbetet med sociala relationer och social omsorg om eleverna tog stor plats (Klang m.fl., 2020). Studier av lärares syn på bedömningspraktiker i anpassade skolformer visar att kunskapssynen rör sig mellan två logiker: dels som något stabilt och mätbart, dels som beroende av elevers mående och dagsform och därmed mer svår att mäta. I studien (Ineland & Silfver, 2018) kunde även en klivenhet kring bedömning synliggöras, då betyg sågs å ena sidan som ett kvitto på kunskap och å andra sidan som ett verktyg i att tillförsäkra likvärdighet i utbildning för alla elever. Berthén och Andersson (2019) visar i en översikt, med syfte är att belysa utmaningar i det formativa bedömningsarbetet i anpassade skolformer, att bedömning i anpassade skolformer ofta fokuserar på vad elever gör snarare än på vad de lär sig. Det har också förekommit kritik mot att undervisning i anpassade skolformer till stor del kännetecknas av en omsorg, där elever främst ses som behövande och ges begränsade möjligheter att påverka sin egen utbildning (Gustavsson m.fl., 2021; Hansson m.fl., 2024). Föreliggande studie grundar sig i analys av lärares dokumentation av deras undervisning där lärare i anpassade skolformer engagerades i ett FoU-program för att utveckla undervisningen för elever med IF.

Syftet med studien var att undersöka hur lärare resonerar om didaktiska val när det gäller undervisningsstrategier och innehåll. Studien fokuserar på undervisningens utformning och anpassningar som främjar elevers förutsättningar till lärande. Mot bakgrund av syftet formulerades följande forskningsfrågor:

- Hur resonerar lärare om didaktiska val när det gäller innehåll i relation till elevers lärande vid dokumentation av deras undervisning?
- Hur resonerar lärare om didaktiska val när det gäller olika undervisningsstrategier vid dokumentation av deras undervisning?
- Hur resonerar lärare om didaktiska val i relation till deras elevers lärande vid dokumentation av deras undervisning?

Teoretiska utgångspunkter

Lärares didaktiska val utgör en central del i undervisningen för elever i anpassad grund- och gymnasieskola, då det har betydelse för undervisningens innehåll, struktur och möjlighet till elevers delaktighet och lärande. Studien bygger på lärares egna reflektioner nedtecknade i loggböcker under ett forsknings- och utvecklingsarbete. Genom texterna synliggörs hur lärare resonerar om didaktiska val när undervisningen planeras, genomförs och utvärderas i relation till elevernas behov och undervisningens syfte.

För att analysera texterna används ett teoretiskt ramverk som kombinerar den didaktiska triangeln (Kansanen & Meri, 1999), undervisningens samhälleliga kontext (Öhman, 2014) och utbildningens tre dimensioner: kvalificering, socialisering och subjektifiering (Biesta, 2015). Medan Kansanen och Meris (1999) modell fokuserar på relationen mellan elev, lärare och innehåll som kärnan i undervisningspraktiken, synliggör Öhmans (2014) utvidgade didaktiska modell hur undervisning alltid är normbunden och samhälleligt situerad. Biestas (2015) modell bidrar med en förståelse av utbildningens syfte som lärares val balanserar mellan: utveckla kunskap och färdigheter (kvalificering), introducera normer och värden (socialisering) samt självständighet och agens (subjektifiering). Tillsammans erbjuder dessa teorier ett ramverk för att förstå hur lärare resonerar när de planerar, iscensätter och utvärderar sin undervisning.

Enligt Kansanen (2003) kan undervisningsprocessen förstås som en sammanlänkad kedja av undervisning (lärares aktiviteter), studerande (elevers aktivitet) och lärande som inbegriper en koppling mellan undervisning, studieaktiviteter och lärande. Detta benämns den didaktiska relationen, och Kansanen (2003) betonar att kärnan i lärarprofessionen möjliggör att koncentrera sig på relationen mellan elev och innehåll.

För att ytterligare synliggöra undervisningens normativa dimension används Öhmans (2014) utvidgade didaktiska modell, där undervisning inte enbart ses som en fråga om kunskapsförmedling, utan också som en samhällelig praktik. Undervisning är alltid värdebärande och inramad av normer, vilket påverkar elevers möjlighet till delaktighet, positionering och meningsskapande (Öhman, 2014). I detta sammanhang får lärares didaktiska val en central betydelse – inte bara för vad som undervisas, utan hur det görs och vilka värden som samtidigt förmedlas (Kansanen & Meri, 1999; Öhman, 2014).

Biestas (2015) modell beskriver utbildningens tre funktioner, kvalificering, socialisering och subjektifiering och utgör studiens analytiska ram för att förstå hur undervisning påverkar elevers lärande och utveckling. Modellen används för att tolka hur lärare resonerar kring didaktiska val som stödjer eller balanserar mellan dessa syften: att utveckla elevers

kunskaper och färdigheter (kvalificering), introducera dem i sociala och kulturella normer (socialisering) samt stärka deras självständighet, omdöme och agens (subjektifiering).

I anpassade skolformer aktualiseras alla tre utbildningsdimensioner, ofta i komplexa kombinationer där pedagogiska, sociala och omsorgsrelaterade aspekter vävs samman i lärares didaktiska överväganden. Den ökade betoningen på akademiska mål kräver didaktiska val som samtidigt stödjer både funktionella färdigheter och ämnesförståelse (Browder m.fl., 2003; Moljord, 2017). Med Biestas (2015) modell som ram visar studien hur lärare navigerar mellan kvalificering, socialisering och subjektifiering för att främja elevers kunskapsutveckling, delaktighet och självständighet. Genom att förena den didaktiska triangeln (Kansanen & Meri, 1999), Öhmans (2014) utvidgade modell och Biestas (2015) utbildningsdimensioner ger den teoretiska ramen en flerdimensionell förståelse av undervisning i anpassade skolformer. Tillsammans synliggör dessa perspektiv hur didaktiska val strukturerar innehåll, formas av samhälleliga normer och påverkar elevers kunskapsutveckling, delaktighet och självständighet. I studien används ramverket för att visa hur undervisning i anpassad skola förenar akademiska och funktionella mål med sociala och demokratiska uppdrag, där lärarens didaktiska överväganden är avgörande för en tillgänglig och meningsfull utbildning.

Studiens tillvägagångssätt

Studien bygger på resultat från ett treårigt forsknings- och utvecklingsprogram som genomförts inom ramen för det fristående forskningsinstitutet IFOUS (Innovation, forskning och utveckling i skola och förskola) i samverkan med sju kommuner. Programmet betonade samarbete mellan forskare och lärare och syftade till att tillgodose specifika behov hos deltagarna med utgångspunkt i pågående forskning. Projektet har godkänts av Etikprövningsmyndigheten (dnr 2024-00437-01).

Deltagare

Studien omfattar 165 lärare från anpassad grundskola (AG) och anpassad gymnasieskola (AGY), som deltog i 27 olika utvecklingsgrupper och bidrog genom loggboksanteckningar.

	AG	AGY	Totalt
Deltagare	86	79	165
Utvecklingsgrupper	17	10	27
Loggböcker	48	42	90
Kommuner	4	3	7

Tabell 1. Sammanställning av deltagare och aktiviteter i anpassad grundskola (AG) och anpassad gymnasieskola per kategori (AGY)

Sammanlagt ingick sju kommuner, varav vissa representerade både AG och AGY. Fördelningen av loggböcker och deltagare varierade mellan kommunerna, exempelvis stod en kommun för en stor andel av bidragen (22 loggböcker och 46 deltagare i AGY; 16 loggböcker och 40 deltagare i AG), medan mindre kommuner hade färre bidrag. Skillnaden mellan antalet loggböcker och deltagare förklaras av praktiska förutsättningar i verksamheterna och att

loggboksskrivandet var frivilligt. Urvalet grundas därmed på tillgången till de inlämnade loggböckerna. Loggböckerna samlades in vid två olika tillfällen per utvecklingsgrupp: december 2023 och maj 2024.

Forskningscirkel som modell

Studien inspirerades av forskningscirklar som en deltagarorienterad modell för kollektiv kunskapsutveckling, där vetenskaplig och erfarenhetsbaserad kunskap möts och yrkesverksamma ges utrymme att analysera sin praktik och pröva nya arbetssätt (Persson, 2009). IFOUS-programmet byggde på denna idé men med en utökad treårig struktur bestående av styrgruppsmöten, ledarseminarier och lokala utvecklingsgrupper. Varje skola utsåg processledare, ofta förstelärare, med ansvar för att organisera möten, leda kollegiala samtal och stödja arbetet med att formulera problemområden, utveckla didaktiska strategier och dokumentera undervisningen. Forskargruppen bidrog med teori, handledning och återkoppling utan att ta över lärarnas problemformuleringsföreträde, i linje med forskningscirkelmodellen (Persson, 2009).

Vid programmets start bildade lärare, skolledare och huvudmän lokala utvecklingsgrupper som formulerade problemområden utifrån verksamheternas utmaningar. Arbetet bedrevs iterativt genom att planera, genomföra, observera och utvärdera undervisningsmoment, vilket dokumenterades i loggböcker. Detta möjliggjorde ett kontinuerligt och kollektivt utforskande av didaktiska val nära den pedagogiska praktiken. På så sätt förenade programmet forskningscirkelns fokus på gemensam reflektion med en systematisk struktur och ett tydligt lokalt ansvarstagande.

Analys

Det empiriska materialet i studien bestod av 90 insamlade loggböcker, vilka dokumenterade didaktiska situationer, lärares observationer av deras elevers framsteg och reflektioner om de genomförda didaktiska situationerna. Reflektionerna var huvudsakligen formulerade på gruppnivå snarare än för enskilda elever. Analysen genomfördes stegvis med hjälp av kvalitativ innehållsanalys med fokus på det manifesta innehållet, det vill säga det som uttryckligen framkommer i texten, utan att tolka bakomliggande meningar eller underliggande budskap (Elo & Kyngäs, 2008). Tillvägagångssättet var förenligt med den metodologiska ram som föreslagits av Graneheim och Lundman (2004), vilket betonar en systematisk analys av explicit och urskiljbart innehåll och text för att identifiera återkommande mönster och teman. Den manifesta innehållsanalysen möjliggjorde en strukturerad extrahering där det uppenbara och synliga i texten tolkades. Genom att identifiera teman, kategorier och underkategorier var syftet att söka en djupare förståelse av lärares didaktiska reflektioner (Graneheim & Lundman, 2004).

Analysprocessen genomfördes stegvis och induktivt. Först lästes loggböckerna upprepade gånger för att skapa en helhetsförståelse (ALA). Därefter identifierades meningsbärande enheter, som kondenserades och kodades (ALA). Därefter sammanfördes koder genom aggregering och syntetisering (ALA). Dessa kategorier bidrog till en nyanserad och strukturerad förståelse av materialet, och genomfördes initialt av en forskare (ALA). Via en iterativ och multidimensionell tolkning av flera forskarperspektiv (ALA, NK, DÖ) förfinades analysen och de identifierade temana bidrog till att stärka analysens trovärdighet. Dessa

kategorier utvecklades initialt av en forskare (ALA) och förfinades därefter genom en iterativ analys där forskargruppen (ALA, NK, DÖ) tillförde specialpedagogiska, didaktiska och sociokulturella perspektiv för att pröva och stärka kategoriernas analytiska precision. Samarbetet i forskargruppen säkerställde att flera perspektiv övervägdes, vilket gav djup till analysen och förbättrade dess giltighet. Samarbetet bestod av gemensamma analysmöten där forskarna jämförde sina respektive kodningar, diskuterade alternativa tolkningar och prövade kategoriernas hållbarhet mot råmaterialet. Genom denna kollektiva prövning kunde otydligheter identifieras, perspektivbredd skapas och temana förankras i en gemensam analytisk förståelse. Metodiken gjorde det möjligt att avslöja relevanta mönster och teman inbäddade i loggböckerna, vilket gav insikter i de synpunkter och tillvägagångssätt som användes av lärare under deras professionella utvecklingsresa. Analysprocessens induktiva och iterativa karaktär framhävde den nyanserade förståelsen som uppnåts, vilket säkerställde att resultaten var förankrade i det empiriska materialet samtidigt som de tog hänsyn till datans komplexitet.

I tabell 2 illustreras hur analysen har organiserats i olika abstraktionsnivåer och hur de identifierade temana och kategorierna konkretiseras genom representativa citat från loggböckerna. Citaten har kodats där siffrorna 1–7 representerar de sju medverkande kommunerna, förkortningarna AG och AGY står för anpassad grundskola respektive anpassad gymnasieskola, följt av årtal då loggboken samlades in.

Huvudtema	Undertema	Exempel
Hur resonerar lärare om didaktiska val när det gäller innehåll i relation till elevers lärande vid dokumentation av deras undervisning?	Undervisning som stärker elevers självförtroende och delaktighet.	Lärares anpassar undervisningen genom att reducera materialmängd och kombinera praktiska och teoretiska moment. Exempel: "Praktiskt och teoretiskt på samma lektion. Vuxna vet vad som ska tränas på. Eleverna har blivit delaktiga i sitt lärande." (6, AG, 2023)
	Elevers självständighet.	Elevers självförtroende stärks med tydliga mål och mindre grupper. Exempel: "Vi tänker dela in klassen i tre grupper och tala engelska där. Vi bedömer eleverna före och efter." (2, AGY, 2023)

Tabell 2. Översikt av huvudtema, undertema och exempel.

Resultat

Här nedan kommer varje övergripande tema med underliggande teman att redovisas. Varje underliggande tema exemplifieras med citat från loggböckerna. Namn och platser är fingeerade i samtliga teman. Tolkningsprocessen och analysen utgår från lärares reflektioner i loggböcker från år 2023 och 2024. Tabell 3 redovisar underteman för varje övergripande tema.

Huvudtema	Undertema
Hur resonerar lärare om didaktiska val när det gäller innehåll i relation till elevers lärande vid dokumentation av deras undervisning??	Undervisning som stärker elevers självförtroende och delaktighet Dagsformens betydelse Elevers självständighet
Hur resonerar lärare om didaktiska val och undervisningsstrategier?	Undervisning med hjälp av multimodala resurser Fokus på socialt samspel och kommunikation Undervisning som aktivt engagerar elever
Hur resonerar lärare om didaktiska val när det gäller innehåll?	Djup, omfång och repetitionens roll för kunskapsförankring Vardagserfarenheter och förståelsens betydelse Tid och repetitionens roll för att befästa kunskap

Tabell 3: Huvudteman och underteman

Hur resonerar lärare om didaktiska val när det gäller innehåll i relation till elevers lärande vid dokumentation av deras undervisning?

I det här temat reflekterar lärare kring elevers lärandeprocesser och behov, och hur didaktiska val anpassas för att stödja lärandet. Tre underteman framträder: (I) Undervisning som stärker elevers självförtroende och delaktighet och (II) Dagsformens betydelse samt (III) Elevers självständighet.

Undervisning som stärker elevers självförtroende och delaktighet

I loggböckerna beskriver lärare genom sina reflektioner olika sätt att anpassa undervisningen för att stärka elevers självförtroende och delaktighet. Genom att kombinera praktiska och teoretiska moment inom samma lektion, beskriver lärarna hur de skapar en varierad lärmiljö där elever kan delta aktivt i sitt eget lärande. Reflektionerna visar även hur tydliga bildmallar och anpassade skattningsunderlag används för att stödja elevers förståelse av sin egen utveckling. Återkommande i lärares loggböcker är att återkoppling utgör en viktig del av undervisningen, och att olika sätt att synliggöra lärandet bidrar till att öka elevers medvetenhet om var de befinner sig. En reflektion var: ”Praktiskt och teoretiskt på samma lektion. Vuxna vet vad som ska tränas på. Eleverna har blivit delaktiga i sitt lärande. Återkoppla i sitt lärande. [...] Stöd av bildstöds mallar. Eftersom skattningsunderlaget gjordes om blev det tydligt var eleven befann sig.” (6, AG, 2023).

Det empiriska materialet speglar lärares reflektioner kring vikten av att skapa en trygg lärmiljö som grund för att stärka elevers självförtroende och delaktighet. Genom sina beskrivningar betonar lärare att när elever upplever trygghet i gruppen ökar deras benägenhet att be om hjälp och att instruera andra, vilket illustreras i följande citat: ”Är en person [elev med IF] trygg i en grupp kan det ge personen självförtroende att instruera andra eller be om

hjälp, dvs ett bättre samarbete uppstår.” (1, AGY, 2024). Detta, menar lärare i sina loggboks-reflektioner, kan i sin tur främja samarbete och social interaktion mellan elever.

Dagsformens betydelse

Återkommande reflektioner är betydelsen av att synliggöra lärande och elevers dagsform för att elever ska vilja delta och få möjlighet att lära. I flera loggböcker beskrivs utmaningen att observera elevers kunskapsutveckling, att kunna läsa av elevers energi och anpassa undervisningen utifrån dagsformen. I en loggbok beskrivs: ”Även vädret och elevernas dagsform påverkar hur de arbetar och viljan till att arbeta. Det kan göra att vi missar att en kunskapsutveckling har skett och vi får inte syn på den vid observationen.” (1, AGY, 2024).

Förutom att synliggöra elevers lärande reflekterar lärare över vikten av att ge elever möjlighet att själva avgöra graden av interaktion med andra elever. I loggböckerna beskrivs hur ett lyhört och flexibelt bemötande från vuxna bidrar till att elever i större utsträckning vågar ta initiativ och vågar ställa frågor.

Att som personal vara tillmötesgående i det som går att tillmötesgå, gör att eleven vågar ta sig ur sin bekvämlighetszon och vågar ställa frågor (och bjuda in). Personalen kan fråga om de får sitta i elevens rum när eleven ska äta. Men det är viktigt här att följa elevens dagsform och inte som personal tvingar sig på. (6, AGY, 2023)

Dagsformens betydelse framträder genom lärares reflektioner om hur elevers energi och dagsform påverkar deras delaktighet och hur lärande kan synliggöras. Ett lyhört och flexibelt bemötande beskrivs som avgörande för att elever ska våga ta initiativ och ställa frågor.

Elevens självständighet

Lärare reflekterar i loggböckerna över hur elevers självständighet främjas genom upprepade övningstillfällen, tydliga instruktioner och ämnesövergripande arbetssätt. I beskrivningarna framgår att både ämnesövergripande arbete och en genomtänkt undervisning stärker elevers förmåga att arbeta självständigt: ”Vi ser att ämnesövergripande arbete är gynnsamt för elevernas självständighet. Vi ser att eleverna behöver upprepade tillfällen att öva för att öka självständigheten och att repetition av moment, uppgifter och instruktioner gynnar självständigheten, liksom tydlighet i instruktionerna.” (2, AGY, 2024).

Vidare framhålls att undervisningssituationen där eleverna får arbeta självständigt utan att vara alltför beroende av direkt stöd från lärare, bidrar till ökad självständighet och stolthet över det egna arbetet. I en loggbok beskriver en lärare hur en undervisningssituation väcker tydlig glädje hos elever – en vilja att ta sig an nya uppgifter: ”Det blev en undervisningssituation där jag upplevde det som att de upplevde sin egen självständighet och fylldes av en glädje över att de kunde arbeta på egen hand.” (2, AGY, 2024).

I det empiriska materialet beskrivs hur ett större fokus på undervisning och elevers självständighet har bidragit till att elever blivit mer självständiga i sin kommunikation. Lärare lyfter fram trygghet i lärmiljön som viktig för att göra så att elever både vill och vågar ta kontakt med andra även utanför den egna klassen. I flera loggböcker framhålls betydelsen av att erbjuda elever upprepade och roliga övningar som de känner igen för att skapa flera möjligheter till lärande och social utveckling.

Fokus har ökat hos eleverna och de är mer självständiga i sin kommunikation. Igenkänning, många receptioner och det är lustfyllt för eleverna. Eleverna har blivit trygga med varandra och törs ta kontakt/ fråga elever som de inte går i samma klass. De har fått fler sociala kontakter. (2, AG, 2024)

Elevers självständighet synliggörs i materialet genom hur upprepade övningar, tydliga instruktioner och ämnesövergripande arbetssätt stärker deras förmåga att arbeta på egen hand, ta initiativ och delta mer självständigt både i lärande och sociala sammanhang.

Hur resonerar lärare om didaktiska val och undervisningsstrategier?

I loggböckerna reflekterar lärare om olika didaktiska val och betydelsen av dessa val för deras elevers motivation och delaktighet. Tre underteman framträder i loggböckerna: (I) Undervisning med hjälp av multimodala resurser, (II) Fokus på socialt samspel och kommunikation samt (III) Undervisning som aktivt engagerar elever.

Undervisning med hjälp av multimodala resurser

I det empiriska materialet beskrivs hur lärare förbereder undervisningen genom att använda multimodala resurser såsom korta filmer och visuella hjälpmedel. Genom att använda en kombination av aktiviteter och olika verktyg, såsom bild, ljud, text och praktiska övningar, reflekterar de över hur elevers engagemang och förståelse stärks i undervisningssituationen.

Jag förberedde eleverna dagen innan med att berätta om att vi skulle åka iväg och om vad vi skulle leta efter i skogen. Jag visade små korta filmer från SPSM [Specialpedagogiska skolmyndigheten] om småkryp där de på filmen var tydliga bilder och stödtecken. [...] Visade olika förstoringsglas som de skulle få ha med när de letade efter småkrypen. (3, AG, 2023)

Lärare reflekterar över hur användningen av multimodala resurser kan stödja elevers delaktighet genom att ge dem möjlighet att vara medskapare i undervisningen. Genom att kombinera flera uttrycksformer och låta elever skapa eget material beskrivs elever bli mer engagerade och ansvarstagande. Av lärares beskrivningar framgår att lärandet upplevs bli mer meningsfullt när uppgiften utgår från elevens egna idéer och uttrycksformer, jämfört med när läraren tillhandahåller färdigt material. Ett exempel på detta framgår i följande reflektion: ”Att eleverna själva skapat receptet och instruktionerna verkar ha varit mer effektivt än de recept eller instruktioner som vi lärare skapat åt dem.” (2, AGY, 2024).

Undervisning med hjälp av multimodala resurser framträder genom lärares användning av filmer, visuella stöd och praktiska verktyg för att stärka elevers engagemang och förståelse. Reflektionerna visar att kombinationen av flera uttrycksformer även stödjer elevers delaktighet och medskapande, där elevproducerat material – som egna recept och instruktioner – beskrivs som särskilt meningsfullt och effektivt för lärandet.

Fokus på socialt samspel och kommunikation

I loggböckerna beskriver lärare sina reflektioner över didaktiska strategier för att främja goda relationer mellan elever och mellan lärare och elev. De beskriver till exempel hur rättvisa och

fair play i mindre grupper kan bidra till att motivera elever att engagera sig. Lärarna lyfter även fram hur mindre gruppssammansättningar och tydliga samtalsregler skapar tryggare förutsättningar för att flera elever ska våga uttrycka sig. ”Fokuseleven tycker att det är viktigt med rättvisa så diskussionen kring fair play verkar ha motiverat eleven att delta i spelet. [...] Diskussionen kunde ha varit i mindre grupper så kanske fler hade vågat prata.” (2, AGY, 2023).

Dessutom beskriver lärare hur elever oftare tar egna initiativ till att kommunicera direkt med varandra, både under lektioner och på raster. Genom sina observationer dokumenterar lärare en ökad social interaktion, där elever spontant börjar samarbeta och umgås utanför lärarstyrda aktiviteter. I loggbokstexterna tolkas detta som ett positivt tecken på att eleverna i högre grad ser varandra som sociala och kommunikativa partners.

Vi ser att elever i högre grad än innan kommunicerar direkt med varandra och samlas i grupper för att hänga på rasten. Ett exempel på slutet av en lektion där en elev frågar en annan om de ska spela Yatzy på klubben sedan. Ett initiativ som varit sällsynt tidigare. (1, AGY, 2023)

I flera loggböcker beskrivs att lärares didaktiska val och undervisningsstrategier består av olika verktyg för att skapa trygghet och för att stimulera elever att kommunicera. Betydelsen av att erbjuda olika uttrycksformer – sång, lek, och pratkartor – beskrivs av lärare som viktiga för att möta elevens individuella kommunikationsbehov, vilket beskrivs i citatet: ”Vi vill utveckla bildstödet med pratkartor för att se om eleven är intresserad av att kommunicera på det sättet. Vi vill använda sånger och leken som ett arbetssätt för att stimulera kommunikationen.” (5, AG, 2023).

Fokus på socialt samspel och kommunikation synliggör hur lärare med små grupper, tydliga samtalsstrukturer och varierade uttrycksformer stödjer trygghet och delaktighet, vilket i sin tur gör att elever oftare tar egna initiativ och kommunicerar direkt med varandra.

Undervisning som aktivt engagerar elever

I loggböckerna återkommer beskrivningar av hur tydligt strukturerade uppgifter kan stärka elevers engagemang och självständighet. Lärare lyfter särskilt fram betydelsen av undervisningsmoment som möjliggör kreativt deltagande. Genom att begränsa antalet moment och samtidigt ge utrymme för individuella val, reflekterar lärare över hur elevers självständighet synliggörs. I flera loggböcker återkommer beskrivningar där elever uttrycker stolthet över sitt arbete i undervisningssituationer som upplevs som trygga, med få moment och meningsfullt innehåll.

Läraren gav eleverna mallar så de fick rita sina egna bullar för att göra eget säljmaterial. [...] Eleverna var stolta över sina bullar. De kände att bullarna var deras skapelser. [...] Detta gick mycket bättre än kanelbullarna då det var färre moment än vid kanelbullebaket (ingen jäsning). Vi såg självständigheten genom elevernas egna initiativ. (2, AGY, 2023)

I flera loggböcker reflekterar lärare över hur undervisning med återkommande moment av aktivering och reflektioner kan främja både engagemang och deltagande hos eleverna.

Genom att pröva modeller där begrepp introduceras stegvis, tillämpas praktiskt, diskuteras tillsammans och därefter examineras, uttrycker lärare att deras strukturer uppskattas av eleverna och stödjer deras lärande. En beskrivning visar: ”En observation som gjordes under lektionsserien var att modellen med att introducera, förtesta, praktiskt prova, diskutera och slutligen examinera begrepp gav ett ökat engagemang och deltagande.” (2, AGY, 2024).

Det är tydligt att undervisning som aktivt engagerar elever framträder genom tydligt strukturerade och meningsfulla uppgifter där begränsade moment och möjlighet till kreativa val stärker elevers engagemang, självständighet och stolthet över sitt arbete.

Hur resonerar lärare om didaktiska val när det gäller undervisningens innehåll?

Lärarnas val av undervisningsinnehåll och representationsformer utgör en central del av både planering och genomförande i undervisningen. För lärare finns flera aspekter att ta hänsyn till vid val av relevant innehåll. Innehållet väljs i relation till utbildningens syfte och i relation till kunskapsområde, men framför allt i relation till elevers olika förutsättningar. I det här temat reflekterar lärare över hur undervisningens innehåll väljs, struktureras och anpassas för att skapa en meningsfull undervisning. Tre centrala aspekter och underteman framträder: (I) Djup, omfång och repetitionens roll för kunskapsförankring, (II) Vardagserfarenheter och förståelsens betydelse samt (III) Tid och repetitionens roll för att befästa kunskap.

Djup, omfång och repetitionens roll för kunskapsförankring

Ett genomgående tema i loggböckerna var vikten av att anpassa nivå och omfång i uppgifter och ge elever återkommande möjligheter till repetition för att befästa kunskap. Genom sina beskrivningar visar lärare hur undervisningen planeras med hänsyn till elevers olika kunskapsnivåer. Flera loggbokstexter innehåller exempel på hur material fördelas i tre nivåer för att möta elevers varierade behov och förutsättningar: ”Materialet som skulle användas var också förberett med tre olika nivåer och anpassat efter grupperna olika kunskapsnivåer.” (2, AGY, 2023).

I loggböckerna reflekterar lärare över vikten av att anpassa undervisningens djup och omfång för att främja elevers förståelse. Genom sina anteckningar uttrycker lärare att det ofta saknades färdigt material som är anpassat efter kunskapsnivåer. Som en följd beskriver lärare hur undervisningen i stor utsträckning bygger på lärarnas egenutvecklade arbetsmaterial. Detta illustreras såhär: ”Göra en enklare skattningsmatris till eleverna samt en vuxenvariation. Jobbar med samma elever. Skattningar tar lång tid. PP’n är för omfattande. Litet innehåll och upprepa flera gånger / lektion. [...] Mindre innehåll i taget.” (6, AG, 2023).

Djup, omfång och repetitionens roll för kunskapsförankring framträder genom lärares återkommande arbete med att anpassa nivå och mängd i undervisningen samt erbjuda upprepade övningstillfällen, där differentierat och egenutvecklat material möjliggör att elever befäster kunskap i sin egen takt.

Vardagserfarenhet och förståelsens betydelse

I flera loggböcker reflekterar lärare över hur undervisningen blir mer begriplig och meningsfull när innehållet kopplas till elevers tidigare erfarenheter. Genom sina anteckningar betonar lärare att visuellt stöd och bekanta kontexter gör undervisningen mer tillgänglig och att det skapar förutsättningar för elever att få syn på sitt eget kunnande.

Med hjälp av bildstödet fick eleverna syn på sin egen förförståelse, de kunde till viss del förutse vad boken skulle handla om. Eleven föreställer sig vad boken kommer att handla om utifrån framsidan. [...] Eleverna föreställer sig vad boken ska handla om och med hjälp av Spågumman kan de berätta vilken sorts berättelse (fantasi, spännande). (2, AG, 2023)

I det empiriska materialet beskriver lärare vikten av att elever får förståelse för sin omvärld. Genom sina beskrivningar lyfter de fram hur intresset för aktuella och vardagliga händelser väcks genom att knyta undervisningen till tidigare erfarenheter – som ett odlingsprojekt där elever själva identifierar behovet av större odlingslådor för att få en tillräcklig skörd till djuren. I reflektionerna framhålls att elever inte bara kom ihåg vad de hade lärt sig, utan också började resonera över hur tidigare resultat kunde förbättras.

Eleverna börjar odlingen. Det märks att erfarenheten från höstens projekt har gett eleverna en bredare kunskap då det refererar till detta. Eleverna säger att dom behöver större lådor för att odla ärtskott (samma gröda som hösten), då det inte räckte sist för att mata alla djuren. Detta är ett gott tecken för oss att eleverna ser konsekvenser och att kunskapen har fäst sig. (2, AG, 2024)

Vardagserfarenhet och förståelsens betydelse framträder genom lärares reflektioner om hur undervisningen blir mer begriplig och meningsfull när innehållet knyts till elevers tidigare erfarenheter. Genom visuellt stöd och bekanta sammanhang får elever syn på sin förförståelse och kan relatera nytt lärande till konkreta vardagssituationer, vilket stärker deras förståelse och förmåga att resonera vidare utifrån tidigare kunskaper.

Tid och repetitionens roll för att befästa kunskap

I loggböckerna uttrycker lärare att tiden har betydelse i undervisningen. De beskriver hur tidsaspekten utgör en återkommande utmaning och att aktiviteter inte får pågå för länge, då elever har svårt att behålla fokus, men inte heller för korta stunder, eftersom eleverna riskerar att inte hinna genomföra uppgiften. Genom sina loggboksanteckningar synliggör lärare hur tidsramar behöver anpassas för att stödja elevers lärande och koncentrationsförmåga: ”Vi ska genomföra en längre uppgift efter lovet och då kan det finnas nya utmaningar då de behöver fokusera under längre tid.” (2, AGY, 2024).

I loggböckerna reflekterar lärare även över tidens betydelse i relation till elevers lärande. Genom sina anteckningar synliggör de hur det ofta krävdes lång tid för elever att komma in i undervisningsinnehållet, och att förståelsen och kunskapen behövde byggas upp gradvis genom upprepade repetitioner.

Låta arbetsmomenten ta tid. Jobba mycket med repetition. Inte släppa ett moment så snabbt som man gör med andra elever, utan hålla kvar vid uppgifterna och låta eleverna prova och testa sig fram. [...] Vi ser att behovet är stort av att stanna upp, låta moment ta tid och återkomma. (2, AGY, 2024)

Tid och repetitionens roll för att befästa kunskap framträder i lärarnas reflektioner om att elever behöver både tillräckligt lång tid för att komma in i uppgifter och återkommande repetitioner för att kunskap ska befästas. Det empiriska materialet visar hur anpassade tidsramar och ett medvetet arbetssätt där moment återkommer över flera tillfällen stödjer elevers fokus, förståelse och gradvisa lärande.

Diskussion

Studien visar att lärares reflektioner i utvecklingsarbete med undervisning kännetecknas av varierade resonemang om val av innehåll, undervisningsstrategier och elevers behov. Resultaten synliggör hur lärarens didaktiska överväganden formas i mötet mellan elevers förutsättningar och läroplanernas intentioner. Den här studiens resultat kan förstås i ljuset av Biestas (2015) utbildningsdimensioner – kvalificering, socialisering och subjektifiering, och Öhmans (2014) vidareutveckling av den didaktiska triangelns dynamik, där lärares relationer till både innehåll och elever framstår som avgörande för undervisningens karaktär.

I förhållande till den första forskningsfrågan, som handlar om lärares didaktiska val av innehåll i relation till elevernas lärande, beskriver lärare hur de utformar innehållet för att stödja elevers lärande genom att stärka självförtroende och delaktighet, beakta dagsform och främja en gradvis ökad självständighet. I relation till den andra forskningsfrågan, som rör lärares didaktiska val och undervisningsstrategier, utgör multimodala resurser, tydlig struktur och ett begränsat antal moment aspekter som bidrar till ett ökat engagemang och delaktighet genom strategier som kombinerar förberedelse, igenkänning och elevers delaktighet. Med koppling till den tredje forskningsfrågan, som handlar om lärares didaktiska val i relation till val av innehåll, visar resultaten att val av innehåll förankras i elevernas vardagserfarenheter och byggs upp genom nivå- och tempoanpassning med återkommande repetitioner.

Didaktiska val som stöd för kvalificering och meningsfullt lärande

Tidigare studier har främst undersökt undervisningens innehåll utifrån styrdokumentens intentioner. Dessa studier har samtidigt poängterat behovet av att, i takt med en ökande förskjutning mot akademiska kunskaper, även inkorporera funktionella kunskaper som är kopplade till att hantera vardagen utanför skolan (Moljord, 2017; Wåger & Bagger, 2025; Östlund, 2012). Även i den här studien som bygger på lärares reflektioner om sin undervisning i loggböcker, framkommer det att lärare vid val av innehåll resonerar om behovet av att koppla innehållet till elevers vardagserfarenheter. Det kan tolkas som att de akademiska krav som ställs på utbildning i de anpassade skolformerna behöver förstås i ljuset av elevers varierade förutsättningar för lärande.

Lärarnas didaktiska val kan därmed tolkas som en strävan att främja kvalificering (Biesta, 2015) där akademiska mål integreras med funktionella färdigheter och innehåll förankrat i elevers vardagserfarenheter.

Kvalificering framstår här som mer än kunskapsöverföring, genom konkreta och varierade uttrycksformer. Med stöd i den didaktiska triangeln (Kansanen & Meris, 1999) kan lärares resonemang förstås som ett uttryck för ett medvetet arbete med den didaktiska relationen, det vill säga relationen mellan lärare, elev och innehåll. När lärare i loggböckerna reflekterar över betydelsen av ämnesövergripande arbetssätt, praktisk förankring och nivåanpassat material för att stärka elevers engagemang och självständighet, synliggörs lärarens ansvar för att skapa meningsfulla möten mellan elev och innehåll.

Studien visar hur kvalificering alltid sker inom en kontext formad av normer och värderingar. I lärarnas loggböcker återkommer beskrivningar av hur trygghet, relationer och bemötande har betydelse för elevers möjlighet att tillägna sig undervisningsinnehållet. När lärarna anpassar uppgifter efter sina elevers dagsform, erbjuder olika vägar in i undervisningen eller skapar utrymme för eleven att själv avgöra graden av social interaktion, tydliggörs att kvalificering förutsätter en undervisningsmiljö som är tillåtande och lyhörd. Det antyder att kvalificering, i anpassade skolformer, inte enbart handlar om vad eleverna lär sig, utan även hur undervisningens form och bemötande skapar eller begränsar tillgången till kunskap. Ett sätt att nyansera förståelsen för dessa didaktiska val (Kansanen & Meris, 1999) är att se undervisningens sociala och normativa villkor i ett nytt perspektiv. Enligt Öhmans (2014) utvidgade modell förstås undervisningen också som en samhällelig och normbärande praktik.

Undervisning som relationell och social praktik

Undervisningen framträder i denna studie som en relationell och social praktik, där lärarnas didaktiska val formas i mötet mellan elever, innehåll och undervisningens syfte. I sina beskrivningar och reflektioner av undervisning fokuserar dessutom lärarna på socialt samspel mellan elever och vuxna, vilket stämmer överens med tidigare forskning som beskriver att sociala relationer och social omsorg om eleverna ses som betydelsefullt av lärare i anpassade skolformer (Klang m.fl., 2020).

När lärare reflekterar över att begränsa antalet moment, erbjuda mallar eller förbereda undervisning med visuellt stöd, visar de en didaktisk medvetenhet i att skapa relationer där eleven ges möjlighet att möta och bearbeta innehållet på sina egna villkor. För att förstå denna komplexa undervisningspraktik blir relationen mellan lärare, elev och innehåll central – inte bara som en strukturell utgångspunkt utan som en dynamisk del i lärarens didaktiska överväganden. Med stöd i den didaktiska triangeln (Kansanen 2003) kan dessa val förstås som uttryck för en medveten styrning av relationen mellan lärare, elev och innehåll.

De didaktiska valen handlar inte enbart om praktiska beslut, utan uttrycker också grundläggande föreställningar om undervisningens syfte. I linje med Biesta (2015) framträder dessa val som uttryck för kvalificering med syfte att stödja elevers kunskapsutveckling, men resultaten visar att kvalificeringen alltid samspelar med socialisering och subjektivering. När undervisningen formas utifrån elevens intresse, dagsform och kommunikativa behov, exempelvis genom pratkartor, sång eller lek, blir det tydligt hur undervisningen samtidigt stärker elevernas sociala deltagande och deras utveckling som självständiga aktörer. När lärarna organiserar undervisningen med strukturer som mindre grupper, samtalsregler och ett relationellt lyhört arbetssätt, där de lyssnar på eleverna, anpassar bemötandet efter deras behov och bygger tillitsfulla relationer, framträder samtidigt undervisningens demokratiska

uppdrag. Genom att skapa utrymme för delaktighet, inflytande och respektfullt samspel blir dessa didaktiska val inte bara ett stöd för elevernas lärande, utan också ett uttryck för skolans ansvar att ge elever möjlighet att utveckla demokratiska förmågor och erfarenheter.

Att främja elevens självständighet

I studien framträder självständighet både som en förutsättning för och som ett mål med undervisningen. Samtidigt lyfter lärarna också fram betydelsen av att stödja elevernas självständighet och självförtroende i undervisningen. Med självständighet som både förutsättning och mål avses att elevernas befintliga grad av självständighet påverkar vilka didaktiska val lärarna gör (förutsättning), samtidigt som undervisningen är utformad för att stärka elevernas förmåga att agera, delta och arbeta mer självständigt över tid (mål).

Lärarnas återkommande reflektioner om behovet av att justera djup, omfång och tempo i undervisningen visar hur kvalificering snarare framträder som en rörlig och situationsbunden process, där elever erbjuds skilda vägar in i lärandet.

I ljuset av Biestas (2015) utbildningsfilosofi kan detta förstås som ett uttryck för kvalificeringens dimension, det vill säga hur undervisningen stödjer elevernas kunskapsutveckling genom att den anpassas efter deras förutsättningar. I tidigare forskning har det riktats kritik mot att omsorgen om eleverna ibland sker på bekostnad av fokus på elevers kunskapsutveckling och att elevernas inflytande över utbildningens innehåll riskerar att hamna i skymundan (Hansson m.fl., 2024).

Med stöd i den didaktiska triangeln (Kansanen & Meri, 1999) kan valen förstås som ett uttryck för hur relationen mellan lärare, elev och innehåll medvetet formas för att möjliggöra förståelse. När lärare beskriver hur de utvecklar eget material eller delar upp uppgifter i flera steg, blir det tydligt hur innehållets tillgänglighet ständigt omförhandlas i mötet med elevens behov och skolans villkor.

Undervisningens innehåll utgör en central del av skolans uppdrag, där valet av vad som behandlas inte bara formar elevers kunskaper utan även deras möjligheter att förstå och delta i samhället. En ytterligare aspekt som återkommer i loggböckerna är tiden som en didaktisk resurs. Lärarna beskriver hur det behöver avsättas tillräckligt med tid för uppgifter för att eleverna ska hinna förstå, bearbeta och genomföra dem, men att uppgifterna samtidigt inte ska vara så långa att eleven tappar fokus. Det handlar om att hitta en balans där undervisningen blir utmanande men inte överväldigande. Tid framstår här som en avgörande förutsättning för att skapa en meningsfull relation mellan elev och innehåll, en kärna i undervisningen (Kansanen, 2003). Samtidigt visar reflektionerna hur tid och stöd möjliggör att elever kan utveckla de kunskaper och färdigheter som undervisningen syftar till att främja, vilket tydliggör den kvalificerande dimensionen av utbildning (Biesta, 2015).

Bias och metodologiska begränsningar

Studien bygger på lärares egna loggboksanteckningar, vilket innebär risk för självrapporteringsbias och att dokumentationen inte alltid speglar undervisningen i praktiken. Eftersom loggboksskrivandet var frivilligt och ojämnt fördelat mellan kommuner och lärare påverkas materialet av vilka erfarenheter som deltagarna valde att dokumentera. Därtill kan variationer i elevgrupper, lokala organisatoriska villkor och lärarnas utbildningsbakgrund ha påverkat

både undervisningen och det som antecknades. Resultaten bör därför förstås som kontextbundna och situerade i de miljöer där materialet samlades in.

Sammanfattande syntes

Studien visar att didaktiska val i anpassade skolformer är resultatet av ett kontinuerligt och relationellt förhandlingsarbete där kvalificering, socialisering och subjektivering inte går att separera. Lärarna skapar undervisning som balanserar akademiska krav med funktionella och sociala behov, men denna balans är bräcklig och ständigt omförhandlad. Den didaktiska relationen framstår som navet i denna komplexitet, en relation som måste byggas och upprätthållas i varje undervisningssituation.

Implikationer och framtida forskning

Studiens resultat visar att undervisning i anpassade skolformer kräver didaktiska val som integrerar akademiska mål med elevernas behov av delaktighet, trygghet och självständighet. Detta innebär flera implikationer för praktik och huvudmannanivå. För det första behöver skolorganisationer säkerställa tid för planering, repetition och nivåanpassning, eftersom dessa strukturer framstår som centrala för att undervisningen ska bli tillgänglig och meningsfull. För det andra understryker resultaten vikten av relationellt lyhörda lärmiljöer, där elevens dagsform och kommunikativa förutsättningar ges utrymme att påverka undervisningens upplägg. För det tredje visar studien att lärare behöver stöd i att utveckla differentierat undervisningsmaterial, då färdigt material sällan motsvarar behovet i elevgrupperna.

För framtida forskning aktualiseras behovet av att undersöka hur olika organisatoriska förutsättningar, såsom tid, bemanning och kollegialt lärande, påverkar lärares didaktiska val och elevers möjligheter till lärande. Det finns även skäl att vidare studera hur kvalificering, socialisering och subjektivering balanseras i praktiken, särskilt i relation till ökade krav på akademiskt innehåll i anpassade skolformer.

Om författarna

Anna-Lena Andersson är lektor vid Mälardalens universitet. Hennes forskning fokuserar på undervisning och lärande i både reguljära och anpassade skolformer.

Nina Klang är professor i pedagogik vid Mälardalens universitet. Hennes forskning inbegriper studier av undervisning och lärande för elever i anpassade skolformer.

Daniel Östlund är professor i pedagogik med inriktning specialpedagogik vid Högskolan Kristianstad. Daniels forskning fokuserar på undervisning, elevers delaktighet och professionell utveckling i anpassade skolformer.

Referenser

- Agran, M., Jackson, L., Kurth, J. A., Ryndak, D., Burnette, K., Jameson, M., Zagona, A., Fitzpatrick, H., & Wehmeyer, M. (2019). Why Aren't Students with Severe Disabilities Being Placed in General Education Classrooms: Examining the Relations Among Classroom Placement, Learner Outcomes, and Other Factors. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 45(1), 4-13.
- Andersson, A.-L. (2020). *Utbildningssituationen för elever med lindrig intellektuell funktionsnedsättning: Lärares och föräldrars perspektiv*. [Doktorsavhandling, Mälardalens universitet]. Publications Electronic Archive: <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:mdh:diva-49075>
- Anderson, L., & D. Östlund. (2019). Swedish Special Needs Teachers' Views on Their Work and Collaborations in Education for Students with Intellectual Disabilities. *The New Educational Review* 57(3), 225–235.
- Berthén, D., & Andersson, F. (2019). Utmaningar i det formativa bedömningsarbetet i grundskolan och gymnasieskolan. I Lindberg I, Eriksson I & Pettersson A. (red.) *Formativ bedömning: utmaningar för undervisningen*, (s. 112-132). Stockholm. Natur och Kultur.
- Biesta, G. (2015). What is education for? On good education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism. *European Journal of Education*, 50(1), 75–81.
- Blom, A. (2001). *Vem undervisar särskolans elever? delrapport 1 i projektet "Det särskilda med särskolan"*. Stockholm: Socialtjänstförvaltningen, Forsknings- och utvecklingsenheten.
- Browder, D., Spooner, F., Ahlgrim-Dezell, L., Flowers, C., Algozzine, B., & Karvonen, M. (2003). A content analysis of the curricular philosophies reflected in states' alternate assessment performance indicators. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 28(4), 165–181.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115.
- Frostlund, J., & Nordgren, P. (2023). Inkludering, en skola för alla och elever med intellektuell funktionsnedsättning i grundskolan: En forskningsöversikt av forskning i Sverige, Norge, Danmark och Finland. *Nordisk Tidskrift för Allmän Didaktik*, 9(1), 3–19.
- Göransson, K., Bengtsson, K., Hansson, S., Klang, N., Lindqvist, G., & Nilholm, C. (2020). Segregated education as a challenge to inclusive processes: A total population study of Swedish teachers' views on education for pupils with intellectual disability. *International Journal of Inclusive Education*, 26, 1367–1382.
- Graneheim, U., & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: Concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24(2), 105–112. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2003.10.001>
- Gustavsson, A., Wendelborg, C., & Tøssebro, J. (2021). Educated for welfare services—The hidden curriculum of upper secondary school for students with intellectual disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*, 49(4), 424–432. <https://doi.org/10.1111/bld.12418>

- Hansson, S., Bengtsson, K., Lindqvist, G., Klang, N., & Göransson, K. (2024). Construction of learning environments: A multiple case study in special education settings. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 24(2), 242–253.
- Hopmann, S. (2007). Restrained teaching: The common core of Didaktik. *European Educational Research Journal EERJ*, 6(2), 109–124. <https://doi.org/10.2304/eej.2007.6.2.109>
- Jank, W., & Meyer, H. (2011). Didaktikens centrala frågor. I Uljens M. (red.) *Didaktik*, (s. 47–74). Studentlitteratur.
- Ineland, J., & Silfver, E. (2018). Bedömning och betygssättning av elever med utvecklingsstörning: attityder och erfarenheter från pedagogers perspektiv. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 23(1–2), 107–126. <https://publicera.kb.se/pfs/article/view/53253>
- Kansanen, P. (2003). Studying—The realistic bridge between instruction and learning. An attempt to a conceptual whole of the teaching-studying- learning process. *Educational Studies*, 29(2–3), 221–232. <https://doi.org/10.1080/03055690303279>
- Kansanen, P., & Meri, M. (1999). The didactic relation in the teaching studying-learning process. I B. Hudson, F. Buchberger, P. Kansanen, & H. Seel (Red.), *Didaktik/Fachdidaktik as science(-s) of the teaching profession?* (ss. 107–116). Thematic Network of Teacher Education in Europe.
- 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. <https://doi.org/10.1080/1034912x.2019.1679724>
- Klefbeck, K. (2022). Att få tillträde till lärprocesser : professionell utveckling för lärare som undervisar elever med intellektuell funktionsnedsättning och autism i grundskolan. [Doktorsavhandling, Malmö universitet]. Publications Electronic Archive: <https://doi.org/10.24834/isbn.9789178772629>
- Kurth, J. A., Morningstar, M. E., & Kozleski, E. B. (2014). The Persistence of Highly Restrictive Special Education Placements for Students With Low-Incidence Disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 39(3), 227–239. <https://doi.org/10.1177/1540796914555580>
- Moljord, G. (2017). Curriculum research for students with intellectual disabilities: A content-analytic review. *European Journal of Special Needs Education*, 33(5), 646–659. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1408222>
- Persson, S. (2009). *Forskningscirkelar : en vägledning*. Resurscentrum för mångfaldens skola, Avdelningen barn och ungdom, Malmö stad.
- SFS 2010:800. *Skollag*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800
- Shurr, J., & Bouck, E. (2013). Research on curriculum for students with moderate and severe intellectual disability: A systematic review. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 48, 76–87. <https://doi.org/10.1177/215416471304800108>
- Skolverket (2025a). *Pedagogisk personal i skola och vuxenutbildning*. Läsåret 24/25. Skolverket. Tillgänglig online: <https://www.skolverket.se/getFile?file=13230>

- Skolverket (2025b). *Den ökade andelen elever i anpassad grundskola*. (Rapport 2025:10). Skolverket. Tillgänglig online: Tillgänglig online: <https://www.skolverket.se/publikationer?id=13231>
- Werler, T. (2025). Exploring the Research Landscape of the General Didactics Network at NERA. *Nordisk Tidskrift för Allmän Didaktik*. <https://doi.org/10.57126/noad.2025.27418>
- Westbury, I. (2000). Teaching as a reflective practice: what might didaktik teach curriculum? I Westbury, I., Hopmann S, & Riquarts K. (red.). *Teaching as a reflective practice. The German Didaktik Tradition*, (s. 15-39). Routledge.
- Wäger, J., & Bagger, A. (2025). Didactic dimensions of teaching content for and with students with intellectual disabilities (ID): a scoping review. *European Journal of Special Needs Education*, 40(1), 53–68. <https://doi.org/10.1080/08856257.2024.2323250>
- Öhman, J. (2014). Om didaktikens möjligheter – ett pragmatiskt perspektiv. *Utbildning & Demokrati*, 23(3), 33-52. <https://doi.org/10.48059/uod.v23i3.1023>
- Östlund, D. (2012). Om speciallärare med inriktning utvecklingsstörning är svaret—vad är då frågan? I Östlund D., & Barow T. (red.), *Bildning för alla—En pedagogisk utmaning*, (s. 145-158). Högskolan Kristianstad.
- Östlund, D., Barow, T., Dahlberg, K., & Johansson, A. (2021). In between special needs teachers and students: Paraprofessionals work in self-contained classrooms for students with intellectual disabilities in Sweden. *European Journal of Special Needs Education*, 36(2), 168–182. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1901370>