



Självständigt arbete (examensarbete), 15 hp,  
för speciallärarexamen  
Termin år: VT 2018

## **Särskolan -vara eller icke vara?**

En komparativ studie om utbildning för  
elever med utvecklingsstörning i Sverige och  
Norge

**Cumpulsory school for children with intellectual disabilities  
–to be or not to be?**

**A comparative study on education for students with intellectual  
disabilities in Sweden and Norway**

Elisabeth Damerau



**Författare/Author**  
Elisabeth Damerau

**Titel/Title**

Särskolan –vara eller icke vara? En komparativ studie om utbildning för elever med utvecklingsstörning i Sverige och Norge  
Compulsory school for children with intellectual disabilities –to be or not to be? A comparative study on education for students with intellectual disabilities in Sweden and Norway

**Handledare/Supervisor**  
Kerstin Ahlqvist

**Examinator/Examiner**  
Daniel Östlund

**Sammanfattning/Abstract**

Att personer med utvecklingsstörning ska ha rätt till utbildning är i dag en självklarhet i både Sverige och Norge. Så har det dock inte alltid varit. Personer med utvecklingsstörning har ansetts vara "obildbara" och det dröjde till 1960-talet innan det infördes obligatorisk skolgång för personer med utvecklingsstörning i Sverige och Norge. Sverige är ett av få länder i världen som har en egen skolform för elever med utvecklingsstörning, nämligen särskolan. Både FN:s "standardregler" samt Salamancadeklarationen, talar dock för att personer med utvecklingsstörning ska inkluderas i skolan. Syftet med denna studie är att belysa särskolans vara eller icke vara. Studien belyser hur utbildningen för elever med utvecklingsstörning ser ut på två svenska och två norska skolor. Teorin som används för studien är variationsteorin, vilken har sitt ursprung från fenomenografin. Variationsteorin vill utveckla lärandet och är således en teoretisering av fenomenografin. Vidare används observation samt intervju som metod för studien. Vid de fyra skolorna där observationer och intervjuer är genomförda är utbildningen upplagd på olika sätt och studien fokuserar på huruvida eleverna blir inkluderade eller exkluderade i undervisningen. Studiens resultat visar att trots att skolor har valt att inkludera elever med utvecklingsstörning i "vanliga" klasser så exkluderas elever p.g.a. otillräckliga anpassningar. Gällande vad som är den optimala skolgången för elever med utvecklingsstörning går åsikterna isär, av de intervjuade lärarna. Om det i framtiden ska vara möjligt att i Sverige enbart ha en skolform för alla elever krävs det förändringar inom både grundskolan och grundsärskolan.

**Ämnesord/Keywords**

Delaktighet, exkludering, inkludering, särskola, utvecklingsstörning  
Participation, exclusion, inclusion, compulsory school for children with intellectual disabilities, intellectual disabilities

# Innehåll

1. Inledning .....	7
1.1. Bakgrund .....	7
1.2. Syfte.....	9
1.3. Frågeställningar .....	9
2. Litteraturgenomgång och tidigare forskning .....	10
2.1. Utvecklingsstörning .....	10
2.2. Särskola .....	11
2.3. Inkludering.....	13
2.4. Delaktighet.....	14
2.5. Skolan i Norge .....	15
2.6. Carlbeck-kommitténs utredning .....	17
2.7. Stortingsmelding nr. 54 (1989-90) .....	19
2.8. Sammanfattning av betydande tidigare forskning .....	22
3. Teori.....	22
4. Metod.....	24
4.1. Val av metod.....	25
4.2. Pilotstudie .....	26
4.3. Urval .....	26
4.4. Genomförande .....	27
4.5. Tillförlitlighet .....	28
4.6. Bearbetning.....	28
4.7. Etiska övervägande.....	29
5. Resultat .....	30
5.1. Bakgrundsbeskrivning .....	31
5.2. Observation i skola A i Sverige.....	32

5.2.1. Analys.....	34
5.3. Observation i skola B i Norge .....	35
5.3.1. Analys.....	37
5.4. Observation i skola C i Sverige .....	38
5.4.1. Analys.....	39
5.5. Observation i skola D i Norge .....	40
5.5.1. Analys.....	41
5.6. Intervju med läraren i skola A i Sverige.....	42
5.6.1. Analys.....	43
5.7. Intervju med de två lärarna i skola B i Norge.....	43
5.7.1. Analys.....	44
5.8. Intervju med läraren på skola C i Sverige .....	45
5.8.1. Analys.....	46
5.9. Intervju med läraren på skola D i Norge .....	46
5.9.1. Analys.....	47
5.10. Sammanfattning av observationer och intervjuer .....	47
6. Teoretisk tolkning.....	49
6.1. Teoretisk tolkning av resultatet .....	49
6.2. Slutsatser.....	51
7. Diskussion.....	52
7.1. Metoddiskussion.....	52
7.2. Resultatdiskussion .....	53
7.2.1. Skola A och B.....	53
7.2.2. Skola C och D.....	54
7.2.3. Delaktighet .....	55
7.2.4. Optimala skolgången.....	55

7.2.5. Vad som talar för särskola.....	56
7.2.6. Vad som talar emot särskola.....	57
7.2.7. Framtiden.....	57
7.3. Praktisk relevans.....	58
7.4. Fortsatt forskning.....	59
Referenser.....	60
Bilaga I: Intervjuguide.....	64
Bilaga II: Observationsschema.....	67

# 1. Inledning

Studiens syfte är att belysa utbildningen för elever med utvecklingsstörning i Sverige och Norge. I detta kapitel presenteras studiens bakgrund, syfte samt frågeställningar.

## 1.1. Bakgrund

Genom historien har personer med utvecklingsstörning kallats för bland annat *idioter* och *obildbara*. Att personer med utvecklingsstörning skulle ha rätt till utbildning var långt ifrån en självklarhet och det dröjde ändå till år 1968 innan det infördes obligatorisk skolgång för dessa personer i Sverige. Trots obligatorisk skolgång så särskildes personer med utvecklingsstörning från de andra eleverna och fick tillhöra särskolan, en egen skolform för elever med utvecklingsstörning (Grunewald, 2008; Frithiof, 2012). En skolform som lever kvar än i dag, år 2018. År 1993 antog Förenta Nationerna (FN) 22 stycken så kallade ”standardregler” som handlar om rättigheter för personer med utvecklingsstörning. Gällande inkluderande undervisning står det bland annat att konventionsstaterna ska se till att personer med funktionsnedsättning ska få följande; ”ändamålsenliga individanpassade stödåtgärder erbjuds i miljöer som erbjuder största möjliga akademiska och sociala utveckling som är förenlig med målet fullständig inkludering” (Regeringskansliet, 2008, s. 74). Något som därför både Sverige och Norge bör följa. Året därefter (1994) ratificerade även Sverige och Norge Salamancadeklarationen (2006) där det bl.a. står att integrerad skolgång är det mest effektiva sättet för att bygga upp en förståelse mellan barn i behov av särskilt stöd och barn utan särskilt stöd. Vidare står det att sammanföra barn i behov av särskilt stöd i exempelvis specialklasser [likt grundsärskolan] på varaktig basis bör vara en undantagslösning som endast ska ske i sällsynta fall. Något som inte går i riktlinje med den elevökning som särskolan har upplevt de senaste åren (Jakobsson & Nilsson, 2011). Sveriges grundsärskola strider med andra ord emot Salamancadeklarationen. År 2001 tillsatte den svenska regeringen Carlbeck-kommittén vars uppdrag var att undersöka utbildningen för elever med utvecklingsstörning. Detta utifrån visionen om ”en skola för alla”. Regeringens tanke från början var att Carlbeck-kommittén skulle utarbeta två olika förslag gällande utbildningen för elever med utvecklingsstörning; Antingen att särskolan skulle avskaffas eller behållas. En kort tid där efter fick dock Carlbeck-kommittén nya direktiv från regeringen som önskade att kommittén istället enbart skulle

arbeta utifrån att särskolan skulle behållas som en egen skolform och istället se till hur den kunde förbättras (SOU 2004:98; Dir. 2003:32). Därför kommer denna studie att belysa om det finns andra vägar att gå, än en egen skolform för elever med utvecklingsstörning. Ett land som i många avseenden är väldigt likt Sverige är vårt grannland Norge. I Norge skedde det likt Sverige en utredning, ”Stortingsmelding nr. 54 (1989-90)” (St.meld. nr. 54, 1989-90) gällande utbildningen för elever med bl.a. utvecklingsstörning. St.meld. nr. 54 (1989-90) fastslog år 1991 att ansvaret för den norska skolan skulle övergå från staten till kommun och landsting. Från och med år 1991 är det upp till varje norsk kommun att besluta vad de anser vara den bästa lösningen gällande utbildning för elever med utvecklingsstörning; specialskola, specialklasser eller inkluderande undervisning (St.meld. nr. 54, 1989-90). Vid samma tidsperiod som det skedde i Norge så kommunaliserades även den svenska skolan (från att tidigare ha varit statlig) och tanken var att särskolan liksom grundskolan skulle leva upp till visionen om ”en skola för alla” (Matson, 2017).

Under författarens tid på speciallärarutbildningen och även som verksam lärare, läser och diskuterar vi lärare olika teorier om lärande under utbildningens gång. Samtalen resulterar inte alltid i att teorierna genomsyrar lärarens praxis. Istället är det ofta tankar kring *hur* man kan utforma undervisningen som blir det bestående av en utbildning eller fortbildning. Behövs det då verkligen ännu en teori om lärande? Så länge lärare vill försöka lära elever finns det behov av sätt att uttrycka hur detta lärande konstitueras. Denna studie utgår från variationsteorin vilken fokuserar på det internationella lärandet i exempelvis ett klassrum. Det är emellertid inte *hur* vi arbetar i skolan som den vill belysa, utan *vad* vi vill att eleverna ska lära och varför de lär i en situation men inte i en annan. Fokus ligger därför i denna studie på om inkludering eller exkludering är att föredra när det gäller lärande genom delaktighet. Frågan blir således särskola eller icke särskola?

Studiens centrala begrepp är följande; utvecklingsstörning, särskola, inkludering samt delaktighet. **Utvecklingsstörning** innebär nedsatt förmåga gällande intelligens samt adaptivt beteende. Det finns stora variationer inom utvecklingsstörning och skiljer sig således åt mellan olika personer (Jakobsson & Nilsson, 2011). I skollagen (SFS 2010:800) står det att de barn som inte bedöms kunna uppnå grundskolans



kunskapskrav p.g.a. att de har en utvecklingsstörning ska mottas i **särskolan** (7 kap. 10§). Särskolan består av en tioårig grundsärskola och en fyraårig gymnasiesärskola (Jakobsson & Nilsson, 2011). Idén om **inkludering** i skolan handlar om att det är skolan som ska anpassa sig efter eleven och inte tvärtom (Sauer et al., 2013). Enligt ”International Classification of Functioning” (ICF) definition av begreppet ”**delaktighet**” betyder det ”en individs engagemang i en livssituation” (Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2012, s. 16). Flera forskare (Minuer, 2009; Sauer et al., 2009; Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2012) hävdar dock att begreppet delaktighet är problematiskt då det kan betyda olika för olika människor.

För att förstå särskolans vara eller icke vara så behövs det, likt i denna studie, en jämförelse mellan inkludering och icke inkludering i Sverige och Norge, en komparativ studie, där observation, intervjuer och granskning av styrdokument är centrala. Därav valet av variationsteorin. Utifrån detta så har följande syfte och frågeställningar utformats:

## **1.2. Syfte**

Syftet med denna studie är att belysa särskolans vara eller icke vara. Studien kommer att undersöka hur utbildningen ser ut för elever med utvecklingsstörning i två svenska och två norska skolor. Studien utgår från variationsteorin. Vidare är studiens bisyfte att belysa lärande för elever med utvecklingsstörning utifrån tanken om inkludering eller exkludering.

## **1.3. Frågeställningar**

- Vad finns det för eventuella likheter och skillnader mellan utbildningen för elever med utvecklingsstörning i Sverige och Norge? Hur ser eventuella anpassningar ut i de båda länderna?
- Hur ser förutsättningarna ut gällande delaktighet för elever med utvecklingsstörning i Sverige och Norge?
- Vad talar för respektive emot att Sverige ska fortsätta att behålla en egen skolform för elever med utvecklingsstörning?

## 2. Litteraturgenomgång och tidigare forskning

För denna studie kommer de flesta vetenskapliga artiklar gällande tidigare forskning från databasen "Summon". Även databaserna "SwePub" samt "ERIC" har använts. Samtliga artiklar som har sökts i databaserna har varit från år 2010 t.o.m. i dag. De sökord som har använts har varit; grundsärskola, särskola, utvecklingsstörning elever, Norway+pupils with intellectual disabilities och Norway special education. Kontakt har även tagits med två norska professorer som har gedigna kunskaper inom det norska skolsystemet med fokus på elever med utvecklingsstörning. Dessa två professorer har även bidragit med tips gällande tidigare forskning.

### 2.1. Utvecklingsstörning

Genom historien har människor sorterat och kategoriserat människor utifrån bland annat dess utseende och egenskaper, vilket var ett faktum redan på Platons tid (427-342 f.Kr). Personer som vi i dag kallar för att ha utvecklingsstörning har tidigare bl.a. blivit kallade för "idioter", "sinnesslöa" och "obildbara". Under början av 1900-talet ansågs dessa personer även vara farliga och asociala och p.g.a. dess egenskaper skedde både tvångsisolering och tvångssterilisering (Grunewald, 2008). I dag används förutom begreppet utvecklingsstörning även; förståndshandikapp, funktionshinder och intellektuell funktionsnedsättning. Det pågår en diskussion i forskarvärlden vad begreppet utvecklingsstörning istället kan ersättas med. Detta för att kunna få en mer internationell enhetlig definition av begreppet (Ineland, 2013). Det engelska begreppet för utvecklingsstörning var tidigare "mental retardation" som senare ersattes med "intellectual disability" vilket kan översättas till "intellektuell funktionsnedsättning" (Jakobsson & Nilsson, 2011). Då examensordningen för speciallärarexamen (SFS 2011:186) använder begreppet utvecklingsstörning, vilket än så länge är det vedertagna begreppet så är det dock enbart det begrepp som kommer att användas i denna studie.

Gällande definitionen av vad begreppet utvecklingsstörning innebär så finns det flera olika. När begreppet diskuteras rörande intelligens mätt i intelligenskvot (IQ) så har majoriteten av jordens befolkning ett IQ vars medelvärde motsvarar 100. En person med "normal" intelligens anses ha ett IQ mellan 90-110. Vidare kallas det att en person med ett IQ mellan 70-90 har "svag begåvning" och att när värdet är under 70 så räknas det

som utvecklingsstörning. För att ställa diagnosen utvecklingsstörning utifrån medicinska diagnoskriterier finns olika manualer. De mest internationellt kända är ”International Classification of Disabilities” (ICD) vilken är utgiven av Världshälsoorganisationen (WHO) samt ”Diagnostic Statistical Manual” (DSM) som är utgiven av det amerikanska psykiatriförbundet ”American Psychiatric Association” (APA). Det gemensamma för olika definitioner av begreppet utvecklingsstörning är att intelligens och adaptivt beteende behandlas.

En medicinsk förklaring till en utvecklingsstörning kan vara kromosomavvikelse, dit hör ”Downs syndrom” som den allra vanligaste. Fosterskador i samband med förlossning som till exempelvis syrebrist som kan orsaka hjärnskador kan även det leda till utvecklingsstörning. Beroende på var i hjärnan skadan uppkommer och vilken omfattning den har avgör graden av funktionsnedsättning (Jakobsson & Nilsson, 2011).

## **2.2. Särskola**

I skollagen (SFS 2010:800) står det att de barn som inte bedöms kunna uppnå grundskolans kunskapskrav på grund av att de har en utvecklingsstörning ska mottas i särskolan (7 kap. 10§). Särskolan består av en tioårig grundsärskola och en fyraårig gymnasiesärskola. Däremot är det tionde året på grundsärskolan frivilligt (Jakobsson & Nilsson, 2011). Grundsärskolan är en obligatorisk skolform (Sauer et al., 2013). Grundsärskolan har två olika inriktningar; ämnen och ämnesområden. Inriktningen ämnesområde kallas även för ”träningsskolan” (Jakobsson & Nilsson, 2011). Det är möjligt för elever inom grundsärskolan att läsa en kombination av ämnen och ämnesområden. I huvudsak läser eleverna i grundsärskolan samma ämnen som eleverna i grundskolan, men med högre grad av olika anpassningar och utifrån en egen läroplan och timplan (Sauer et al., 2013; Skolverket, 2011). Att gå i grundsärskola innebär att eleven får en utbildning som är anpassad för elever med utvecklingsstörning (Skolverket, 2016). Att tillhöra särskolan innebär vissa begränsningar vad det till exempelvis gäller vilken utbildning och yrkesval eleven kan välja i framtiden efter avslutad skolgång inom särskolan (Skolverket, 2016). På grund av bl.a. de ovannämnda begränsningarna måste det enligt skollagen (SFS 2010:800 7 kap. 5§) göras en noggrann utredning för att kunna bedöma om en elev tillhör grundsärskolan eller ej. Utredningen ska omfatta en pedagogisk, en psykologisk, en medicinsk och en social

bedömning. Ett beslut om mottagande i grundsärskolan går att överklaga (Skolverket, 2013).

En som är kritisk till utredningsförfarandet gällande skolformstillhörighet är Rosenqvist (2007). Han har i sin studie inriktat sig främst på elever med annan etnisk bakgrund än svensk som skrivs in i särskolan. Rosenqvist (2007) hävdar att det vid en utredning för skolformstillhörighet saknas både kultur- och språkanpassade test vilket bedöms försvåra bedömningen av en elevs förmåga. En rapport som stöder Rosenqvists (2007) utlåtande gällande problematiken av mottagandet av elever i särskolan är Skolinspektionens rapport från 2011. En av slutsatserna i rapporten är att utredningarna inte har varit så grundliga och att elever har kunnat bli placerade i särskolan på felaktiga grunder (Arvidsson, 2016; Skolinspektionen, 2011).

Grundsärskolan har under lång tid varit omdiskuterad. Under 1960-talet ifrågasattes specialskolor och specialklasser och en del elever med utvecklingsstörning integrerades i ”vanliga” klasser. Dock ansågs det att de personer som integrerades skulle anpassa sig till det rådande skolsystemet och inte tvärtom. Senare flyttade många särskoleklasser in till grundskolor. Flytten för särskoleelever innebar dock inte per automatik att de eleverna fick ökade kontakter med elever i grundskolan (Sauer et al., 2013). Även Frithiof (2012) och Mineur (2013) belyser problematiken med att tillhöra särskolan. Att kategoriseras som en ”särskild” elev får till följd att elever upplever ett hinder i relationen till människor utan utvecklingsstörning. Skolformstillhörigheten särskola markerar som namnet antyder, ”sär”, att man som elev är ”annorlunda” jämfört med de elever som går i grundskolan (Frithiof 2012; Mineur, 2013). I början av 2000-talet uppmärksammades frågan om särskolans vara eller icke vara på nytt (Sauer et al., 2013). Istället för att särskilja elever menar forskare på att tid istället borde läggas på att utveckla undervisningsmetoder så att varje elevs kunskapsutveckling optimeras (Frithiof, 2012). En av de som har ställt sig kritisk till särskolans existens är Handikappombudsmannen som menade på att ”särskolan som egen skolform motverkar visionen om full delaktighet och jämlikhet för personer med funktionshinder” (Sauer et al., 2013, s. 102). Vid samma tidpunkt tillsatte regeringen en kommitté vid namn Carlbeck, vars syfte var att undersöka särskolans framtid. Carlbeck-kommitténs utredning presenteras närmare i avsnitt 2.6.

### 2.3. Inkludering

Idén om inkludering i skolan handlar om att det är skolan som ska anpassa sig efter eleven och inte tvärtom (Sauer et al., 2013). Vidare brukar inkludering beskrivas som en rättighet för alla att vara delaktiga i bl.a. utbildning (Molin, 2004). En elev som är mottagen i grundsärskolan har rätt att läsa enligt grundsärskolans läroplan men att få sin undervisning i grundskolan om hon eller han önskar det (Jakobsson & Nilsson, 2011). En sådan form av undervisning brukar kallas för ”inkluderande” eller ”integrerande undervisning”. Jakobsson & Nilsson (2011) poängterar att de båda begreppen har flera betydelser och tolkas olika. Även Florian (2014) och Reindal (2016) lyfter problematiken kring begreppet inkludering och inkluderande undervisning och menar på att det inte finns en enhetlig internationell definition av begreppen. Detta trots att det är över 20 år sedan Salamancadeklarationen ratificerades. Det är därför enligt Jakobsson & Nilsson (2011) viktigt att diskutera med berörd personal på skolan vad de olika begreppen innebär och vilka för- respektive nackdelar som finns för en elev med utvecklingsstörning att tillhöra de olika skolformerna. Sauer et al. (2013) menar på att det finns de som hävdar att det inte är en avsevärd skillnad mellan inkludering och integrering, utan att de båda begreppen beskriver en process där ingen utesluts (s. 96). Något som Matson (2017) ställer sig kritisk till. Hon menar på att ”[i]nkludering förutsätter att man är med (delaktig) i gruppen/klassen, medan integrering förutsätter att man får vara med (delaktig) i gruppen/klassen” (Matson 2017, s. 24). Matson (2017) menar även på att tanken om inkludering kan kopplas till samhället i stort. Det vill säga att en skola som är inkluderande kan i sin tur bidra till att vi får ett inkluderande samhälle för alla människor. Vidare menar Matson (2017) att inkluderande undervisning är en process vars mål är att skapa en utbildning som är till för alla elever.

Göransson, Nilholm och Karlsson (2011) poängterar att Skolinspektionen inte utvärderar skolors mål och värderingar som är relaterade till begreppet inkludering. En av författarnas slutsatser är att det inte finns tillräckligt tydliga mål i den svenska skolan gällande inkludering och att begreppet skapar många möjligheter till olika tolkningar (Göransson et al., 2011). För att nå målet om en inkluderande undervisning som är till för alla elever menar Matson (2017) på att det krävs en övertygelse om att alla människor har rätt till utbildning, vilket är en mänsklig rättighet som formar ett

rättvisare samhälle (Matson, 2017). Att inkluderande undervisning är en mänsklig rättighet står det skrivit om i Förenta nationernas (FN) internationella konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning. År 1993 antog FN:s generalförsamling 22 stycken så kallade ”standardregler” som handlar om rättigheter för personer med utvecklingsstörning. Gällande inkluderande undervisning står det bl.a. att konventionsstaterna ska se till att personer med funktionsnedsättning ska få följande; ”ändamålsenliga individanpassade stödåtgärder erbjuds i miljöer som erbjuder största möjliga akademiska och sociala utveckling som är förenlig med målet fullständig inkludering” (Regeringskansliet, 2008, s. 74).

## **2.4. Delaktighet**

Enligt ”International Classification of Functioning” (ICF) definition av begreppet ”delaktighet” betyder det ”en individs engagemang i en livssituation” (Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2012, s. 16). Szönyi och Söderqvist Dunkers (2012) hävdar däremot att begreppet delaktighet saknar en tydlig innebörd vilket gör det problematiskt, då begreppet kan betyda olika för olika människor (Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2012). Även Mineur et al. (2009) problematiserar begreppet delaktighet och hävdar att forskning tyder på att personer med lindrig utvecklingsstörning anses ha motstridiga upplevelser av delaktighet. Å ena sidan positiva upplevelser genom till exempelvis mer stöd och anpassningar å andra sidan negativa begränsningar av ens livssituation och andras tankar gällande vad man kan klara respektive inte klara av på egen hand (Mineur et al., 2009).

Studier gällande delaktighet i skolan påvisar att skolan har svårt att skapa goda villkor gällande delaktighet för elever med utvecklingsstörning (Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2012). Som exempel lyfts att en grundläggande förutsättning för delaktighet för dessa elever är tillgänglighet (Molin, 2004). Detta innefattar såväl tillgängliga lokaler som läromedel och alternativa verktyg. Vidare påpekar Szönyi och Söderqvist Dunkers (2012) att många elever i särskolan skulle kunna utveckla en högre grad av självständighet om den fysiska tillgängligheten hade varit bättre utformad.

Under senare år har vikten av mångfald i samhället lyfts fram. Personer med utvecklingsstörning ska ses som en resurs i både skolan och i samhället som stort och att de liksom alla andra människor har något att bidra med och rätt till delaktighet. År 2011 beslutade regeringen om en ny handlingsplan som har sin utgångspunkt i FN-konventionen. Ett av målen i handlingsplanen är ”att samhället utformas så att människor med funktionsnedsättning i alla åldrar blir fullt delaktiga i samhällslivet” (Sauer et al., 2013, s. 37; Regeringskansliet, 2011). Denna handlingsplan kan tyckas strida mot det faktum att det i Sverige finns en särskild skolform för personer med utvecklingsstörning, nämligen särskolan.

## **2.5. Skolan i Norge**

Idén om en allmän skola i Norge går att spåra till 1739. Tanken var att skolor skulle etableras i hela Norge och vara till för alla barn oavsett bakgrund (Fasting, 2013; Nilsen, 2010). Dock gick inga elever med utvecklingsstörning i skola då. Fram t.o.m. början av 1960-talet så kallades personer med utvecklingsstörning för ”åndssvake”, vilket betyder ”sinnesslöa”, vilka inte hade rätt till utbildning. De ansågs inte kunna erhålla någon utbildning eftersom de i första hand behövde vård och omsorg. 1959 års lag om den norska folkskolan kom att innefatta alla barns rätt till undervisning. Det dröjde dock till 1962 då personer med utvecklingsstörning för första gången fick tillgång till utbildning. Successivt så fick allt fler personer med utvecklingsstörning utbildning och under 1980-talet så hade det kommit att bli en betydande verksamhet inom skolan (St.meld. nr. 54, 1989-90)). I Stortingsmelding nr. 61 (1984-85) fastslås det att alla elever har rätt till en likvärdig utbildning oavsett eventuella särskilda behov. Det poängteras även att elever med särskilda behov har rätt till utbildning i sin närmiljö (St.meld. nr 54, 1989-90). De statliga specialskolorna för elever med utvecklingsstörning blev nedlagda 1992. ”Idealet ble den inkluderende skolen, individuelt tilpasset opplæring for alle og at spesialundervisning burde skje innenfor rammen av klassen” (Tøssebro, Engan & Ytterhus, 2012, s. 76). Det vill säga att fr.o.m. 1990-talet skulle skolan använda sig av inkluderande undervisning och tillgodose alla elevers särskilda behov inom ramen för klassen, istället för tidigare specialskolor. Även Haug (2015) skriver om att skolan ska vara präglad av inkludering, vilket den norska staten signalerade tydligt i och med ratificeringen av Salamancadeklarationen 1994. Vidare skriver Haug (2015) att ”[i]nkludering handlar i breiaste meining om at kvar

enkelt elev skal delta maksimalt i fellesskapen i skulen og i den læreplanbaserte aktiviteten i skulen” (s. 105). Det vill säga att elever med särskilda behov i största möjliga mån ska delta i klassundervisningen. Även Thygesen (2007) behandlar inkluderingen i den norska skolan och skriver ”[i]nclusive education is seen as a fulfillment of the human-ecological perspective. The concept of inclusion denotes a program for changing the schools into educational institutions that are adapted for all students, regardless of their levels of intelligence, mobility or learning disabilities” (s.172). Vilket betyder att skolan måste göra anpassningar för alla elever oavsett eventuella svårigheter. Trots tanken om en inkluderande skola för alla elever så har föräldrar till barn med utvecklingsstörning rätt enligt norsk lagstiftning att söka en skolplats till sitt barn på en annan skola än den närliggande skolan där de bor. Detta råder det dock politisk oenighet kring om det fortsatt ska få vara möjligt eller ej. ”Norsk Forbund for Utviklingshemmete mener at altfor mange kommuner bruker åpningene til å undergrave den inkluderende skolen, at det er altfor mye bruk av spesialklasser og spesialskoler. De er ikke minst kritiske til framveksten av de såkalt forsterkte skolene” (Tøssebro et al., 2012, s. 77). Vilket betyder att en konsekvens av de så kallade ”öppningarna” i lagstiftningen gällande rätten till att välja en annan skola än den som ligger närmast hemmet kan få till följd att det finns allt för många specialklasser, specialskolor och så kallade ”förstärkta skolor” runt om i Norge. En förstärkt skola innebär en grundskola där det samlas flera elever från hela kommunen med en specifik funktionsnedsättning som till exempelvis utvecklingsstörning. Vanligtvis går de elever som har utvecklingsstörning i samma klass på den skolan i kommunen som är en förstärkt skola. Trots tanken om inkludering så försvaras de förstärkta skolorna med hänsyn till eleven. Detta då det har visat sig att barn exempelvis har blivit utsatt för mobbning p.g.a. sin utvecklingsstörning eller att de inte får någon behållning av undervisningen i sin ”hemskola” (Tøssebro et al., 2012).

Hur undervisningen av elever med utvecklingsstörning är organiserad i Norge skiljer sig således åt mellan kommunerna. I några skolor så är elever med utvecklingsstörning i mycket stor utsträckning i en klass tillsammans med andra elever utan utvecklingsstörning medan det i andra skolor finns särskilda undervisningsgrupper för elever med utvecklingsstörning, vilket vidare behandlas i kap. 5 (Engh , 2016).



## 2.6. Carlbeck-kommitténs utredning

Regeringen tillsatte år 2001 en kommitté som antog namnet ”Carlbeck”, för att hedra Emanuella Carlbeck som var en pionjär gällande rätten till utbildning för personer med utvecklingsstörning redan under 1800-talet. Carlbeck-kommitténs utredning är uppdelad i två delar, ett delbetänkande ”För den jag är – Om utbildning och utvecklingsstörning” (SOU 2003:35) samt ett slutbetänkande ”För oss tillsammans – Om utbildning och utvecklingsstörning” (SOU 2004:98). Kommitténs huvudsakliga uppdrag var att utarbeta två olika förslag gällande utbildningen för elever med utvecklingsstörning; antingen att särskolan och särvux skulle kvarstå eller att de skulle avskaffas som egna skolformer. Under arbetets gång fick dock kommittén nya direktiv från regeringen, nämligen att endast utarbeta författningsförslag gällande att särskolan och särvux skulle kvarstå som egna skolformer. Fokus för denna genomgång av utredningen läggs dock enbart på slutbetänkandet samt med fokus på barn (och inte ungdomar och vuxna).

Carlbeck-kommitténs två huvuduppgifter är ”att föreslå åtgärder för att förbättra kvaliteten i särskolan och att hitta vägar för att öka kontakterna och samverkan mellan elever med och utan utvecklingsstörning” (SOU 2004:98, s. 90). Kommittén lyfter att strävan mot att uppnå en skola för alla har inneburit att ökad samverkan mellan skolformerna har utretts flera gånger tidigare. För att nå kommitténs mål föreslås en rad olika författningsförslag. Tanken med de olika författningsförslagen är att bestämmelserna för grundskolan och särskolan ska vara så lika som möjligt. Den främsta anledningen till det är att alla elever ska ha samma rättigheter och skyldigheter gällande sin skolgång. Under utredningsförfarandet möts stora olikheter på mellan skolor och kommuner vilket kommittén skriver hotar en likvärdig utbildning. Kommittén poängterar att Sverige har anslutit sig till FN:s standardregler där ett av målen är att skolundervisningen ska vara till för alla elever. Under 1990-talet övertog kommunerna ansvaret för särskolorna från landstinget med hopp om att underlätta samverkan mellan de olika skolformerna. Kommittén menar på att de olika skolformerna har närmat sig varandra men att det i många fall stannar vid att särskolan har flyttat in i grundskolans lokaler och förblir isolerade öar i den övriga skolverksamheten som de uttrycker det. Vidare belyser kommittén vikten av att ”[o]m skolan kan bemästra variation, mångfald och olikhet på ett bättre sätt än i dag, skulle detta reducera behovet av speciella grupper, lösningar och traditionell

specialundervisning som medför segregering och marginalisering” (SOU 2004:98, s. 212). Kommittén förespråkar inkludering av elever med utvecklingsstörning i grundskolan och skriver att det ställer krav på skolan gällande bland annat organisation, undervisning och kompetens. Vidare skriver de att ”[i]nkludering och samverkan handlar ytterst om hur man ser på olikheter, på delaktighet och samhörighet och inte minst på ansvar. Vi konstaterar att de grundläggande värderingar som utvecklas och befasts i skolan har betydelse för hur vårt framtida samhälle kommer att se ut” (SOU 2004:98, s. 16). Kommittén belyser vikten av att se till varje enskild elev gällande inkludering och att hänsyn måste tas till varje situation beroende av kontexten. En av förutsättningarna för inkluderande undervisning är ett flexibelt arbetssätt. Vidare krävs en skolledning som är väl medveten om arbetet som krävs för att få till en fungerande inkludering. Om det i framtiden ska vara möjligt att ha enbart en skolform för alla elever krävs det förändringar inom både grundskolan och särskolan. Ett led i den riktningen är att kommittén föreslår att det görs ett tillägg i läroplanen gällande samverkan mellan de två skolformerna. De skriver att ”[f]ör att få förståelse för andra människors olikheter krävs det möten i vardagen” (SOU 2004:98, s. 18). Som exempel nämns att de praktisk-estetiska ämnena är en lämplig samverkansytta mellan sär- och grundskolan. Inom ämnen som är av mindre teoretisk karaktär så har elever med utvecklingsstörning vanligtvis lättare att känna att de kan samspela på lika villkor.

Ett problem som dock lyfts kring inkludering av elever från särskolan i grundskolan är att det inte alltid finns resurser och kompetens att ta emot elever med utvecklingsstörning i grundskolan. Som exempel lyfter kommittén att föräldrar till barn med utvecklingsstörning som har valt att deras barn ska gå i grundskolan har tvingats att ändra sina beslut p.g.a. att deras barn inte har fått tillräckligt med hjälp och anpassningar i grundskolan. Kommittén poängterar att det är viktigt att det förs en dialog mellan vårdnadshavare och skolan och att förutsättningarna för elevens skolgång tydliggörs. Vidare belyser kommittén även vikten av specialpedagogisk kompetens och skriver att den är ”nödvändig i all skolutbildning och bidrar till att stärka arbetet med samspel, delaktighet och samarbete för alla elever” (SOU 2004:98, s. 211).

Kommittén föreslår skärpta regler när det gäller mottagandet av en elev i särskolan och att en omfattande utredning alltid ska göras vilken ska innehålla en pedagogisk, en psykologisk, en social samt en medicinsk bedömning. Vidare ska det vara kommunernas ansvar att en sådan utredning görs och att den är av hög kvalitet. Ur rättssäkerhetssynpunkt hävdar även kommittén att beslut om elevtillhörighet i särskolan bör omprövas. Detta då utbildningen i särskolan får framtida konsekvenser för eleven då hon eller han exempelvis inte har rätt att söka vidare till universitetsutbildning. Förutom en omfattande utredning föreslår kommittén även striktare bedömning gällande vem som har rätt att gå i särskola. Tidigare har exempelvis elever inom autismspektrumtillstånd kunnat mottas i särskola. Kommittén menar på att det i framtiden istället ska krävas att samtliga elever har en utvecklingsstörning. Således kan en elev med ”enbart” autism inte tillhöra särskolan. Vidare bör de elever som mottas i särskola erbjudas en skolplats nära hemmet, likt eleverna i grundskolan (SOU 2004:98).

## **2.7. Stortingsmelding nr. 54 (1989-90)**

Titeln på Stortingsmelding nr. 54 (1989-90) är ”Om opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov”. Dokumentet är framtaget av ”Utdannings- og forskningsdepartementet” (Departementet) vid norska stortinget, vilket motsvarar det svenska utbildningsdepartementet vid Sveriges riksdag. Ett ”stortingsmelding” (St.meld.) är inte ett fattat beslut utan en genomgång inom ett specifikt område. St.meld. nr. 54 (1989-90) lyfter vad titeln antyder, nämligen statens ansvar för barn, ungdomar och vuxna med särskilda behov. Huvudinnehållet för detta dokument är hur den framtida organisationen av specialundervisningen ska se ut för personer med särskilda behov, där elever med utvecklingsstörning ingår. Detta då staten tidigare har ansvarat för all utbildning för personer med utvecklingsstörning men då ansvaret istället ska överföras till kommun och landsting. Vidare behandlar dokumentet lagar, förordningar samt önskade åtgärder kring den nya organisationen. Dokumentet behandlar flera grupper av elever som är i behov av särskilt stöd. Fokus för denna genomgång av dokumentet läggs dock enbart på elever med utvecklingsstörning.

En av anledningarna till ansvarsförändringen, från stat till kommun och landsting, är att det tidigare har varit oklarheter kring ansvarsfördelningen för dessa elever. Tidigare var

tanken att de statliga specialskolorna skulle vara en extraresurs i de lokala skolornas utbildningsutbud. Men en följd av det blev att ansvarsförhållandena istället blev otydliga. Vidare har det tidigare varit en skev geografisk spridning av de statliga skolorna för specialundervisning. I en statlig sammanställning visar det sig att 5% av kommunerna använder 40% av elevplatserna. En av orsakerna till detta är att majoriteten av de statliga specialskolorna främst är placerade i storstäderna.

Departementet poängterar dock att staten fortsatt bör ha visst ansvar. Som exempel kan nämnas att staten ska ansvara för att alla elever ska få en likvärdig utbildning oavsett var de bor i landet. De lyfter även vikten av likvärdighetsprincipen, vilken ska säkra att alla människor ska ha samma rättigheter. För att skydda likvärdighetsprincipen finns särskilda lagar som ska se till att personer med bland annat utvecklingsstörning inte ska bli diskriminerade. Dock menar departementet på att likvärdighetsprincipen bör stärkas ytterligare för att personer med bl.a. utvecklingsstörning ska ges ett ännu bättre skydd emot eventuell diskriminering. Staten ska även ansvara för specialpedagogisk kompetensfördelning i landet. Departementet önskar att de tidigare 15 statliga specialskolorna görs om till sammanlagt tio specialpedagogiska center. Tanken med dessa center är att specialpedagogisk kompetens ska fördelas runt om i landet och ska erbjuda rådgivning och vägledning till lärare och andra personer som kommer i kontakt med bland annat personer med utvecklingsstörning i sin vardag. Vidare ska de specialpedagogiska centren även se till att alla elever med utvecklingsstörning ska få anpassad utbildning i sin närmiljö. På grund av den tidigare ojämna geografiska fördelning av de statliga skolorna är det fem specialskolor som inte görs om till specialpedagogiska center. De skriver att "[h]vis de ulike forvaltningsnivåene ikke er interessert i å overta disse skolene, vil en gradvis nedtrapping og avvikling være en nødvendig løsning" (St.meld. nr. 54, 1989-90), s. 22). Gällande dessa skolor menar departementet på att det därför är upp till de berörda kommunerna att fatta beslut gällande ett eventuellt avvecklande eller ej av de specialskolorna. Förutom de specialpedagogiska center som ska förse skolor med specialpedagogisk kompetens önskar även departementet att det upprättas ett specialpedagogiskt team vid varje skola som har nära samarbete med övriga instanser som är involverade i eleverna med utvecklingsstörning. Som exempel nämns bland annat "Pedagogisk-psykologisk

tjeneste” (PP-tjenesten). Det är en sakkunnig och vägledande instans, skild från skolan, vilka ska säkra att de personer som behöver särskild hjälp under sin utbildning ska få rätt till det. De ska bl.a. ge råd gällande innehållet och omfattningen av specialundervisningen. Vidare ska varje enskild kommun vara förpliktigad till att det ska finnas PP-tjeneste i kommunen.

Departementet skriver att skolan ska eftersträva att tillrättalägga undervisningen för elever med särskilda behov i vanliga klasser med lärare som har specialpedagogisk kompetens. Vidare står det att ”[d]epartementet mener at det bør legges vekt på utradisjonelt innhold og arbeidsmåter for de elever som vil dra nytte av det, og at skoler bør utvikle planer for alternativt innhold i undervisningen” (St.meld. nr. 54, 1989-90), s. 14). Vilket betyder att skolor bör vara flexibla och nytänkande i sin undervisning. Departementet belyser även att vissa elever kan ha fördelar med att få sin utbildning vid en så kallad ”forsterket skole”. Vid en sådan skola har elever möjlighet att få tillhöra en ”vanlig” klass samtidigt som de kan ha specialundervisning under delar av dagen i en mindre grupp med lärare som har särskild kompetens. Vilken lösning som väljs för varje enskild elev med utvecklingsstörning ska vara det som gynnar eleven bäst efter det att en omfattande kartläggning är genomförd. Departementet poängterar dock att det är viktigt för samtliga elever att känna tillhörighet i en klass och att undervisningen bör ske i ett socialt samspel i en grupp. Det är inte nödvändigt att alla elever gör samma aktivitet men att upplevelsen är att det är en samhandling. Vilket det vidare står skrivit om i St.meld. nr. 61 (1984-85), nämligen att elever med utvecklingsstörning ska få vara med i meningsfylld samhandling på sina premisser. ”Mulighetene for aktiv deltaking på likefot vil variere sterkt fra situasjon til situasjon. Derfor må det pedagogiske tilbud ha stor grad av fleksibilitet. Det bør skje en oppmyking av den tradisjonelle klasseundervisningen. Det er viktig at det utvikles pedagogiske modeller som bygger på lagarbeid og pedagogisk differensiering” (St.meld. nr. 54, 1989-90), s. 21). Dock skriver departementet att en avvägning mellan två motsägelsefulla mål bör göras ”1. Alle elever har rett til opplæring i tilknytning til sitt eget oppvekstmiljø, og det må derfor utvikles tilstrekkelig desentraliserte tilbud. 2. Alle har rett till opplæring i samsvar med sine egne evner og forutsetninger, og det må derfor utvikles nødvendig spesialiserte og differensierte tilbud” (St.meld. nr. 54, 1989-90), s. 54). Vidare poängterar departementet att fastän staten inte längre har ansvar för elever med

utvecklingsstörning vid specialskolor så innebär det inte att alla elever måste få sin undervisning i ”vanliga” klasser (St.meld. nr. 54, 1989-90).

## **2.8. Sammanfattning av betydande tidigare forskning**

Författaren har inte funnit någon tidigare komparativ studie, likt denna, gällande utbildning för elever med utvecklingsstörning i Sverige och Norge. På grund av detta är tidigare forskning inom området mycket begränsad. Författaren hoppas därför att denna studie kommer att bidra med viktig kunskap inom området för utbildning av elever med utvecklingsstörning. Den tidigare forskning som är mest relevant för denna studie att tillgå i dagsläget finns gällande särskola och inkludering. Flera forskare (Frithiof, 2012; Mineur, 2013) lyfter problematiken med att som elev tillhöra särskolan. Att kategoriseras som en "särskild" elev får till följd att elever upplever ett hinder i relationen till människor utan utvecklingsstörning. Även namnet "särskola" ifrågasätts då det markerar att man som elev är "annorlunda" jämfört med de elever som går i grundskolan (Frithiof, 2012; Mineur, 2013). Istället för att särskilja elever menar forskare på att tid istället borde läggas på att utveckla undervisningsmetoder så att varje elevs kunskapsutveckling optimeras (Frithiof, 2012). Begreppet "inkludering" lyfts även det av flera forskare (Florian, 2014; Göransson et al., 2011; Matson, 2017; Molin, 2004; Reindal, 2016). Bland annat lyfts problematiken med att det inte finns en enhetlig internationell definition av inkludering och inkluderande undervisning. Göransson et al. (2011) menar på att det inte finns tillräckligt med tydliga mål i den svenska skolan gällande inkludering och att begreppet därför skapar många möjligheter till olika tolkningar.

## **3. Teori**

Denna studie utgår från variationsteorin, vilken är en relativ ny teori som fortfarande är under utveckling. Teorin har sitt ursprung inom fenomenografin (Holmqvist, 2004; Marton & Booth, 2000; Mun Ling, 2014). Fenomenografin uppkom i början av 1970-talet av en grupp forskare som forskade om inlärningspsykologi vid Pedagogiska institutionen vid Göteborgs universitet (Alexandersson, 1994). Fenomenografin utformades inte "inom en uttalad teoretisk referensram eller i direkt anslutning till en

bestämd filosofisk idétradition utan den är empiriskt utprövad” (Alexandersson, 1994, s. 112). Begreppet ”fenomenografi” kan delas upp i två ord; ”fenomen” och ”grafi”. Den första delen av ordet betyder ”det som visar sig” och kan beskriva alla våra erfarenheter. Den andra delen betyder ”beskriva i ord eller bild” och är en inriktning mot beskrivning. Tillsammans betyder begreppet fenomenografi således ”beskriver det som visar sig” (Alexandersson, 1994; Svensson, 1989). ”Det som beskrivs är uppfattningar samt likheter och skillnader mellan uppfattningar” (Svensson, 1989, s. 35). Det vill säga hur människor upplever ett och samma fenomen (Mun Ling, 2014).

Variationsteorin vill utveckla lärandet och är således en teoretisering av fenomenografin (Marton & Booth, 2000). ”Teorin grundas på att allt lärande kräver variation av olika slag. Det handlar inte om att finna den rätta eller bästa undervisningsmetoden, eller variation i val av metod, utan vilken form av variation i lärandets objekt som används i en planerad undervisningssituation” (Holmqvist, 2004, s. 75). Vidare så grundar sig variationsteorin på tre olika faktorer; urskiljning, simultanitet samt variation, vilka samtliga är av betydelse för att en lärandeprocess ska kunna ske. Att lära sig ny kunskap innebär till viss del att ändra perspektiv. För att kunna urskilja så krävs en erfaren variation (Holmqvist, 2004). Marton och Tsui (2004) skriver som exempel att ”[a] particular color is experienced against the background of other colors that were experienced in the past/.../ Variation is experienced very much as we experience a melody. Each tune is experienced in the context of other tunes” (s.17). Människan har inte förmågan att fokusera på alla aspekter av ett fenomen på en och samma gång vilket leder till att vissa aspekter tar fokus före andra. Utan att ha kunskaper om skillnader så går det heller inte att urskilja likheter. Som exempel gällande urskiljning kan elevers läsinlärning nämnas. Först blir eleven vanligtvis känd med bokstäver, därefter med ord och senare med att sätta samman orden till meningar och kunna läsa. När eleven har lärt sig att läsa är det inte längre samma fokus kring de enskilda bokstäverna och eleven har på så sätt bytt perspektiv. Det vill säga att ”det som tidigare varit bakgrund framträder på ett tydligare sätt och att det man först riktat sin uppmärksamhet mot utgör bakgrunden” (Holmqvist, 2004, s. 77). Vilket även kan kopplas till skolornas arbete med inkludering av elever med utvecklingsstörning i ”vanliga” klasser.

Den andra faktorn inom variationsteorin är ”simultanitet” och betyder förmågan att se delar och/eller en helhet. ”En del av något kan samtidigt i sig själv vara en helhet, och helheten kan vara en del av något ännu större” (Holmqvist, 2004, s. 79). Exempelvis kan en hel cirkel motsvara 100%. Men det går också att se enskilda delar i cirkeln och även delar i förhållande till hela cirkeln. Det vill säga, simultanitet bygger på urskiljning. Att se på något på ett nytt sätt samtidigt som det kan kopplas till tidigare erfarenheter och på så vis bilda en helhet (Holmqvist, 2004). Även Marton och Tsui (2004) skriver om betydelsen av tidigare erfarenheter; “Our previous experiences affect the way in which we perceive the situation, but the way in which we perceive the situation also affects what experiences we see as relevant in that particular situation” (s. 5). Den tredje och sista faktorn är ”variation av omvärldsupplevelser”, vilket betyder att något upptäcks p.g.a. att det avviker från det ”normala” mönstret i omvärlden. Vilket innebär att den tredje faktorn bygger på motsatser och avvikelser. Exempelvis måste en person ha upplevt värme för att kunna upptäcka vad kyla innebär. ”I en lärandeprocess kan elever tillämpa en strategi som kan vara fruktbar trots att den är ”felaktig”/.../Först när man erhåller ett exempel som skiljer sig från det övriga och där strategin visar sig vara felaktig, finns det möjlighet till nytt lärande” (Holmqvist, 2004, s. 81).

Vidare finns det två aspekter gällande lärande; vad och hur. Vad-aspekten kopplas till det innehåll som ska läras och vilken förmåga som ska utvecklas hos den lärande. Hur-aspekten kopplas till hur personer lär sig och är den aspekt som vanligtvis utbildningsreformer fokuserar på. Enligt variationsteorin kopplas vad- och hur-aspekten ihop så att fokus sätts på det innehåll som på bästa sätt kan hjälpa att förbättra de förmågor som är målet för lärandet (Mun Ling, 2014).

## **4. Metod**

Nedan presenteras de metoder som har valts för denna studie samt urval, genomförande och etiska överväganden. Studien är kvalitativ med en fenomenografisk ansats.



## 4.1. Val av metod

För att få svar på frågeställningarna (1.3.) för denna studie valdes strukturerad icke deltagande observation samt intervju. Bjørndal (2005) och Repstad (2007) belyser flera fördelar med att kombinera olika metoder. Genom ett flertal metoder kan metodens validitet prövas. En annan fördel är att tilliten till forskningsresultaten stärks. Backman (2008) menar på att observation är en komplicerad process som är beroende av observatören som är ett tolkande subjekt. Även Bell (2015) belyser att olika observatörer har olika fokus och uppfattar saker på olika sätt. Vidare menar Bell (2015) på att det är lätt att lägga in privata tolkningar i det som är observerat, vilket kan leda till en subjektiv tolkning av verkligheten. Däremot poängterar flera forskare (Backman, 2008; Bell, 2015) att det finns fördelar med observation som metod och att forskare kan få betydelsefull information vid observationer. Det gäller bara att vara medveten om eventuella risker för subjektivitet och ständigt ha ögonen öppna (Bell, 2015). Backman (2008) hävdar att "[v]ill man/.../veta något om verkligheten, så ska man observera den!" (s. 31). Vidare har kvalitativ forskningsmetod valts och fyra kvalitativa intervjuer med sammanlagt fem lärare har genomförts. Tack vare intervjuer så ges möjligheten att noggrant undersöka på förhand givna fenomen. "I intervjun kan forskaren för säkra [*sic*] om att ett visst fenomen blir behandlat vid ett givet tillfälle och kan därmed göra jämförelser som det kanske skulle vara mycket svårt eller omöjligt att göra genom att invänta en spontan behandling av fenomenet" (Svensson, 1989, s. 41). Vilket även kan kopplas till variationsteorin som poängterar att människan inte har förmåga att fokusera på alla aspekter av ett fenomen på en och samma gång (Holmqvist, 2004). Bryman (2011) menar på att i kvalitativa intervjuer läggs tyngdvikten på intervjupersonernas egna uppfattningar och synsätt. Kvale & Brinkmann (2014) menar även de på att syftet med en kvalitativ intervju är att förstå intervjupersonens egna perspektiv. Vidare menar Bell (2015) på att intervjun är en subjektiv teknik som kan leda till skeva och svåranalyserade svar. Trots dessa nackdelar är dock Bell (2015) likt andra forskare positivt inställda till kvalitativa intervjuer då fördelarna är fler än nackdelarna (Backman, 2008; Bryman, 2011; och Kvale & Brinkman, 2014).

För att få in en större mängd datainsamling till studien tänktes även enkät att användas som metod. Detta för att få fler lärares åsikter om bl.a. vad de anser vara den optimala

skolgången för elever med utvecklingsstörning. Vidare tänktes även textanalys att användas som metod för att analysera Carlbeck-kommitténs utredning samt St.meld. nr. 54 (1989-90). Dock valde båda dessa metoder bort p.g.a. studiens begränsade omfattning.

## **4.2. Pilotstudie**

Inför denna studie genomfördes en pilotstudie med en speciallärare som arbetar på en grundsärskola. Syftet med pilotstudien var att kontrollera intervjufrågorna inför de kommande fyra intervjuerna och se om frågorna var tydliga samt om de kunde tillföra studiens frågeställningar (1.3) någon information. Vid pilotstudien upptäcktes att det blev otydligt med två frågor i en följd, vilka var: ”Hur ser du på inkluderingen av elever på grundsärskolan i grundskolan? Är det något som ni arbetar med eller som du har några erfarenheter av?” Följdfrågan var dessutom en ja- eller nej-fråga vilket inte är önskvärt, då det inte ger något djupare svar. Frågan skrevs därför om inför intervjun (med läraren på skola C) med formuleringen: ”Vilka erfarenheter av inkludering av grundsärskolans elever på grundskolan har du”? Samt: ”På vilka sätt arbetar du i dagsläget med din klass för att dina elever med utvecklingsstörning ska känna sig inkluderade och inte exkluderade på er skola”? En fråga lades även till i intervjuguiden vilken var: ”Hur skulle den optimala skolgången för elever med utvecklingsstörning se ut enligt dig”? Vilket är en betydelsefull fråga då den kan bidra med viktig information gällande studiens sista frågeställning: ”Vad talar för respektive emot att Sverige ska fortsätta att behålla en egen skolform för elever med utvecklingsstörning”?

## **4.3. Urval**

För denna studie har fyra olika skolor valts, två svenska och två norska, för att genomföra observationer i klasser där det går elever med utvecklingsstörning. Det är ett ”medvetet urval”, detta för att kunna få se skillnader i undervisningen av elever med utvecklingsstörning. Vidare har ett så kallat ”bekvämlighetsurval” gjorts gällande intervjuerna (Repstad, 2007). Det är de fem lärarna som är mentorer i de fyra olika klasserna som har blivit intervjuade. På skola B har två lärare ett väldigt nära samarbete och båda arbetar med den elev som har blivit observerad. Därför har en gemensam intervju genomförts vid ett och samma tillfälle med de två lärarna.

I tabellen (1) nedan är en kort sammanfattning av skolorna i siffror.

**Tabell 1.**

<b>Skola</b>	<b>Land</b>	<b>År</b>	<b>Antal elever på skolan</b>	<b>Antal elever med utvecklingsstörning</b>
Skola A	Sverige	F-6	475	8
Skola B	Norge	1-7	303	8
Skola C	Sverige	1-9 (och F-6)	410	44
Skola D	Norge	8-10	330	14

#### **4.4. Genomförande**

Författaren tog kontakt med de två svenska och de två norska skolorna och bestämde tid för observation. Vidare informerade klassernas mentorer skriftligen kring de etiska övervägandena (se 4.7.). Vid samtliga observationer skedde även muntlig information för samtliga berörda kring de etiska övervägandena. Efter observationerna bestämde författaren tid för intervju med klassernas mentorer. Samtliga intervjuer tog ca 30 minuter och spelades in samt transkriberades efter intervjupersonernas godkännande. Tre av intervjuerna är genomförda via telefon och en är genomförd på skola C. Detta då läraren på skola C hade starka önskemål om det och författaren självklart ville ta hänsyn till det liksom konfidentialitetskravet (se 4.7.). Författaren är därför medveten om att det kan ha påverkat resultatet av intervjun. Vidare är författaren medveten om att intervjun som är genomförd med de två lärarna på skola B också kan påverka resultatet då de har kunnat föra en dialog sinsemellan till skillnad från de övriga lärarna som har intervjuats enskilt. Tanken med att intervjuerna genomfördes en tid efter att observationerna genomfördes var för att ha tid till reflektion och för att på så sätt kunna anpassa intervjufrågorna utefter vad som hade observerats vid varje enskild skola. Samtliga observationer är genomförda under en skoldag vid varje skola (A-D). Vid samtliga lektionstillfällen har ett observationsschema använts (se bilaga II). De fem observationspunkterna har vidare observerats utifrån om eleverna med utvecklingsstörning inkluderas eller exkluderas. Definitionen av inkludering används vid observationerna om eleverna med utvecklingsstörning inkluderas i klasser på skolan med elever utan utvecklingsstörning. Definitionen av exkludering används vid det motsatta, dvs. då elever med utvecklingsstörning ej inkluderas i klasser med elever utan utvecklingsstörning. Begreppet exkludering används även i det sammanhang då elever

går i klasser med elever utan utvecklingsstörning men då inga anpassningar är gjorda för eleverna så att det trots en inkludering i klassen blir exkluderade.

#### **4.5. Tillförlitlighet**

Oavsett vilken metod som väljs för studien menar Bell (2015) på att samtlig information som samlas in vid en studie måste kritiskt granskas för att avgöra hur tillförlitlig den är. Kvale & Brinkmann (2014) diskuterar bland annat ledande frågor som förekommer i kvalitativa intervjuer vilka kan testa tillförlitligheten i intervjupersonernas svar. De hävdar att ledande frågor används i allt för lite utsträckning vid kvalitativa intervjuer. Vidare poängterar Kvale & Brinkmann (2014) även att en vanlig invändning emot tillförlitligheten gällande intervjuer är att olika intervjuare kommer fram till olika resultat. Som exempel lyfter de att om en person som intervjuas framställer sig på olika sätt inför olika människor som intervjuar dem och exempelvis ändrar uppfattning under intervjuens gång. Något som resulterar i att intervjun inte anses ha hög tillförlitlighet. För att i största möjligaste mån öka tillförlitligheten av intervjuerna har samtliga av intervjuerna spelats in samt transkriberas. Gällande studiens genomförda observationer diskuteras begreppen ”inkludering” och ”exkludering”. Vid studiens sammanställning är författaren medveten om att läsaren kan ställa sig kritisk till användningen av de båda begreppen. Detta då begreppet exkludering har använts gällande alla elever som inte går i en klass med andra elever utan utvecklingsstörning. Likaså används begreppet exkludering då tillräckliga anpassningar inte är gjorda för en elev som egentligen räknas ingå i en inkluderande undervisning enligt skolan (A). Dessa avvägningar har dock gjorts för att få en mer lättöverskådlig bild över undervisningen för eleverna med utvecklingsstörning vid de fyra olika skolorna.

#### **4.6. Bearbetning**

Samtliga intervjuer pågick under ca 30 minuter och har spelats in med hjälp av en mobiltelefon, efter intervjupersonernas godkännande. Där efter har samtliga intervjuer transkriberats. Kvale och Brinkmann (2014) skriver ”[a]tt transkribera innebär att transformera, att ändra från en form till en annan” (s. 218). Det vill säga att överföra det talade språket till skriftspråk. Vidare menar Kvale och Brinkmann (2014) att mycket går förlorat i en transkribering så som kroppsspråk, rösten och intonationen. I samtliga transkriberingar har inga betoningar i intonationer eller detaljer kring pauser eller ord

som exempelvis ”hm” och ”eh” tagits hänsyn till. Detta då syftet med transkriberingen inte har varit en detaljerad språklig analys utan varit att kunna redogöra för fem olika lärares syn på deras tankar kring bl.a. inkludering, delaktighet samt den optimala skolgången för elever med utvecklingsstörning. Transkriberingarna efter varje avslutad intervju blev ca sex sidor i omfång. Det vill säga totalt ca 24 sidor transkription av samtliga fyra intervjuer. Förutom observationsschemat (se bilaga II) som fylldes i vid varje observation så fördes även separata fältanteckningar för att lättare kunna återberätta de olika observationerna vid sammanställningen av resultatet. Likt variationsteorin som beskriver det som visar sig, så beskriver fältanteckningarna det som visar sig i klassrummet. Enligt variationsteorin så har människan inte förmåga att fokusera på alla aspekter av ett fenomen på en och samma gång vilket leder till att vissa aspekter tar fokus före andra (Holmqvist, 2004). Vilket även avspeglas i det insamlade materialet för studien. Då det insamlade observationsmaterialet har analyserats har fokus valts att primärt läggas på det som urskiljer sig mest gällande inkludering respektive exkludering och de anpassningar som görs eller inte görs för elever med utvecklingsstörning vid de fyra olika skolorna (A-D). Gällande intervjuerna så har fokus lagts på tre områden; inkludering, delaktighet och den optimala skolgången för elever med utvecklingsstörning. Detta val grundar sig på att dessa tre områden visade sig vara gemensamma för intervjupersonerna att det lades mest fokus på kring tankar och reflektioner. På grund av det blev dessa områden mest intressant för studien att fokusera på.

#### **4.7. Etiska övervägande**

Vetenskapsrådet (2002 och 2017) har tagit fram fyra allmänna huvudkrav gällande forskning. Detta för att forskningen ska hålla en hög kvalitet. De fyra huvudkraven är följande:

1. Informationskravet
2. Samtyckeskravet
3. Konfidentialitetskravet
4. Nyttjandekravet

Den första regeln innebär att forskaren ska informera sina intervjupersoner om deras uppgift och att deras deltagande är helt frivilligt samt att forskaren ska informera

angående den aktuella forskningsuppgiftens syfte. Den andra regeln innefattar att ett samtycke från intervjupersonerna måste finnas för att forskaren ska kunna genomföra sin intervju. Regel nummer tre beskriver på vilket sätt de medverkande har rätt att bestämma på vilka villkor de ska delta. Den sista regeln behandlar att deltagarna inte på något sätt får utsättas för påtryckning eller påverkan (Vetenskapsrådet, 2002 och 2017). Samtliga fyra huvudkrav har följts noggrant under hela denna studie. Gällande konfidentialitetskravet så valde läraren vid skola C att intervjun skulle hållas på hennes arbetsplats och inte ske via telefon. Intervjuerna har avidentifierats helt och hållet. Det innebär att varken skola, lärare eller elever namnges med riktiga namn. I studien har en avgränsning gjorts då endast lärare är intervjuade, vilket etiskt kan ifrågasättas då studien i stor utsträckning fokuserar på elevernas skolsituation. Det innebär dock inte att deras åsikt inte är viktig gällande deras skolgång. Detta val är gjort enbart för att begränsa studiens omfång. Förutom vid intervjuerna har etiska överväganden särskilt gjorts vid observationerna samt vid sammanställningen av resultatet för studien. Förutom diagnosen utvecklingsstörning, som samtliga elever har som har blivit observerade, så har det under studiens gång även framkommit att många av eleverna har andra diagnoser också samt olika svårigheter kopplade till sina diagnoser. Denna kännedom om eleverna är dock inte av stor betydelse för studien och är därför inte etiskt försvarbart att redovisa i studien. Samtliga intervjupersoner har fått ta del av sammanställningen av intervjuerna och komma med synpunkter. Två av lärarna önskade att två meningar skulle omformuleras men det var inget som påverkade studiens resultat.

## 5. Resultat

I detta kapitel redovisas de observationer som är genomförda för studien i två svenska och två norska skolor samt intervjuer med en lärare från skola A, C och D samt två lärare i skola B. Vidare presenteras författarens tolkning och slutsatser över resultatet. Fokus för observationerna har varit följande:

- Undervisningsaktivitet
- Undervisningsmaterial
- Fysisk tillgänglighet i undervisningen

- Socio kommunikativ tillgänglighet
- Samhandling

Den första observationspunkten innebär vilken lektion det är eleverna har och den andra punkten gäller hur materialet för undervisningen ser ut. Vidare har den fysiska tillgängligheten i undervisningen observerats. Detta för att se om skolans miljö är tillgänglig för alla elever, med fokus på eleverna med utvecklingsstörning. Har eventuella Anpassningar gjorts i miljön? Har eleverna tillgång till relevanta läromedel, teknisk utrustning samt eventuella alternativa verktyg? Den socio kommunikativa tillgängligheten har även den observerats för att se om eleverna med utvecklingsstörning behärskar den kommunikativa tekniken som används i skolan, verbal såväl som icke-verbal. Brist på tillgänglig information vid instruktioner kan leda till svårigheter för eleverna att följa med i undervisningen. Slutligen har även samhandling observerats, det vill säga att vara med i samma handling i klassen och vara delaktig i utförandet av en aktivitet (Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2012). Dessa fem observationspunkter har vidare observerats utifrån om eleverna med utvecklingsstörning inkluderas eller exkluderas. Definitionen av inkludering används vid observationerna om eleverna med utvecklingsstörning inkluderas i klasser på skolan med elever utan utvecklingsstörning. Definitionen av exkludering används vid det motsatta, dvs. då elever med utvecklingsstörning ej inkluderas i klasser med elever utan utvecklingsstörning. Begreppet exkludering används även i det sammanhang då elever går i klasser med elever utan utvecklingsstörning men då inga Anpassningar är gjorda för eleverna så att det trots en inkludering i klassen blir exkluderade. För att begränsa studiens omfång kommer dock inte samtliga lektioner som har observerats att redovisas. Därför kommer endast en lektion som har observerats vid skola A, C och D samt två lektioner vid skola B att redovisas för denna studie.

## 5.1. Bakgrundsbeskrivning

För denna studie har det genomförts observationer vid fyra skolor;

- **Skola A:** En svensk grundskola, år F-6, med 475 elever varav åtta elever har utvecklingsstörning och läser enligt grundsärskolans läroplan i grundskolan.
- **Skola B:** En norsk ”barneskole” (vilket motsvarar en svensk grundskola), år 1-7, med 303 elever varav åtta elever med utvecklingsstörning som tillhör en ”förstärkt avdelning” på skolan.

- **Skola C:** Består av en svensk grundskola år F-6 samt en grundsärskola år 1-9 med totalt 410 elever varav 44 elever har utvecklingsstörning. Observationer är endast genomförda vid grundsärskolan.
- **Skola D:** En norsk ”ungdomsskole” (vilket motsvarar en svensk högstadieskola) år 8-10 med 330 elever varav 14 elever med utvecklingsstörning som tillhör en ”tillrättalagd avdelning” på skolan.

## 5.2. Observation i skola A i Sverige

Skolan där denna observation är genomförd i tillhör en kommun där det inte finns några grundsärskolor. Samtliga elever som har utvecklingsstörning och som läser enligt grundsärskolans läroplan går tillsammans med eleverna i grundskolan. Däremot så har eleverna delar av sin undervisning i en särskild undervisningsgrupp tillsammans med andra elever med utvecklingsstörning. Skolans lokaler är ej särskilt anpassade för elever med utvecklingsstörning eller andra funktionsnedsättningar. Denna observation är genomförd i år 2 i en klass med sammanlagt 20 elever varav en elev, Alicia, har utvecklingsstörning. I klassen finns förutom klassläraren, Anna, även tre assistenter. En av assistenterna, Agneta, är personlig assistent till Alicia och är med henne under hela skoldagen. Klassrummet består av flera arbetsbord där det sitter två elever vid varje arbetsbord i rader bakom varandra. Varje elev har tillgång till en låda med sitt arbetsmaterial i placerad i en arbetshurts intill ena väggen av klasrummet. Längst fram i klassrummet finns lärarens arbetsbord, en whiteboard samt utplacerade små runda mattor till eleverna som ligger i en stor cirkel på golvet där klassen har sina samlingar.

En av dagens lektioner är svenska. Lektionen inleds med att läraren, Anna, berättar för eleverna att det är läxförhör men att läxan egentligen är till i morgon men att hon tror att eleverna redan kan orden. Anna ber eleverna hämta sina läxförhörböcker. Alicia får sin läxförhörbok av Agneta och ser mycket undrande ut. Anna inleder läxförhöret och Alicia sitter med sin blyertspenna i handen men skriver inte. Agneta skriver begynnelsebokstaven i flera av orden på en plastficka som är placerad bredvid Alicia, som Alicia sedan skriver av i sin läxförhörbok. Alicia har svårigheter med finmotoriken och att forma bokstäverna. Agneta suddar och korrigerar bokstäverna efter varje ord i Alicias läxförhörbok. Alicia skriver bara enstaka ord av de ord som Anna läser upp. När eleverna har skrivit klart varje ord ska de räcka upp handen så att Anna vet att de är



klara så att hon kan läsa upp nästa ord. Alicia räcker sällan upp handen utan hennes fokus ligger på att forma bokstäver och att viska och kommunicera med Agneta. Förutom Agneta och en plastficka så har Alicia inga andra hjälpmedel vid läxförhöret.

Efter läxförhöret är det dags för eleverna att fortsätta svensklektionen och samlas i en ring på golvet framme vid tavlan. Anna frågar eleverna vad känslor betyder och vad det finns för några känslor. Alicia räcker upp handen och får ordet och säger ”man tycker om varandra”. Anna frågar ”om man tycker om något, vad är det för känsla?” Alicia svarar då ”man tycker om sina kompisar”. Anna säger ”jag skriver tycka om på tavlan”. Eleverna kommer på flera känslor och säger bl.a. glad, ledsen, arg, besviken, orolig, rädd och sur. Anna går igenom de olika orden och frågar eleverna vad som gör dem ledsna. Alicia räcker upp handen och säger ”när Adrian säger fula ord och när Angeli och Alexander bråkar”. Alicia försöker att vidareutveckla men Anna avbryter och visar stopptecknet och säger ”stopp”. Anna berättar senare att de ska få var sitt vitt A4-papper som de ska vika två gånger så att pappret får fyra rutor. I varje ruta ska eleverna rita fyra olika känslor. Sedan ska de välja en bild som de ska få visa och berätta om för sina klasskompisar. Eleverna går tillbaka till sina platser. Klasskompisen som sitter bredvid Alicia hjälper henne att vika pappret. Sedan ritade Alicia två ovalformade ringar i två av rutorna som hon färglägger randigt i rosa, lila, blått och grönt. Ruta tre och fyra ritade Alicia en rektangel över och färglägger även dem randigt men lägger till färgerna gul och svart och säger att de rutorna är arga. En stund senare är det dags för Alicia att gå till matsalen 20 min. före sina klasskompisar, vilket hon gör varje dag för att få längre tid till att äta lunch.

Efter lunchrasten får eleverna sätta sig i en ring och visa upp en av sina fyra bilder. Klasskompisarna ska gissa vilken känsla eleven har målat utifrån att titta på bilden. Alicia räcker upp handen flera gånger men ytterst sällan väljer eleverna att fråga Alicia vad hon tror. När det är dags för Alicia att visa sin bild för klassen hymlar klasskompisarna med ögonen och säger ”va? vad är det?” Anna säger då ”det ska ni gissa”! En elev gissar på ”glad” vilket är rätt svar. Sedan ska eleverna gå tillbaka till sina platser och klippa ut sina känslor som de ska klistra upp på ett randigt skrivpapper och skriva vilken känsla de har ritat och vad som får dem att känna den känslan. Alicia börjar med att klippa ut och klistra fast känslan ”glad”. Agneta frågar Alicia vad som

gör henne glad. Alicia svarar ” jag blir glad för jag har det bra i skolan och med min mamma”. Agneta skriver det Alicia säger på Alicias iPad, vilken Agneta befogar över och så ska Alicia skriva av den texten på sitt papper. Agneta håller för ett svart papper över iPad-skärmen så att Alicia bara ska se ett ord i taget. Alicia suddar så fort hon inte är nöjd med sina bokstäver och det blir mycket suddande och pappret går i sönder på flera ställen som Alicia sedan får klistra ihop med hjälp av tejp. När Alicia försöker laga det går pappret i sönder på nya ställen som hon får laga även de.

### 5.2.1. Analys

Sammanfattningsvis så inleds svensklektionen med ett **läxförhör** som kommer oförberett för samtliga elever, inklusive Alicia. Alicia inkluderas i undervisningsaktiviteten men några anpassningar görs ej trots att hon har svårigheter med att skriva. Detta får flera konsekvenser. Alicia ges ingen möjlighet till att delta på läxförhöret utifrån sina förutsättningar och är därför mycket oförstående kring uppgiften och i mycket liten utsträckning delaktig i utförandet av uppgiften. Alicia inkluderas således i undervisningsaktiviteten samt samhandling men exkluderas utifrån de övriga punkterna. Gällande undervisningsaktiviteten med **känslor** så inkluderas Alicia i undervisningsaktiviteten. Några anpassningar görs dock ej heller vid detta undervisningstillfälle och således exkluderas Alicia då hon har svårigheter med finmotoriken och då hon inte ges möjlighet till att uttrycka sig på ett annat sätt. Alicia behärskar till vissa delar den socio kommunikativa tillgängligheten men förstår inte allt och exkluderas således. Gällande samhandling är Alicia med i utförandet av samma aktivitet men i liten utsträckning delaktig och oförstående kring uppgiften. Alicia inkluderas således i undervisningsaktiviteten samt samhandling men exkluderas utifrån de övriga punkterna.

Tabellen (2) nedan visar observationen i skola A utifrån studiens observationsschema.

**Tabell 2.**

	<b>Inkludering</b>	<b>Exkludering</b>
<b>Undervisningsaktivitet</b>	<b>Läxförhör:</b> Alicia är med i klassen. <b>Känslor:</b> Alicia är med i klassen.	
<b>Undervisningsmaterial</b>		<b>Läxförhör:</b> Anteckningsbok och blyertspenna. Alicia har svårigheter att skriva. <b>Känslor:</b> Papper och pennor. Alicia har svårigheter med finmotoriken och att rita.
<b>Fysisk tillgänglighet</b>		<b>Läxförhör:</b> Några anpassningar i miljön görs ej för Alicia. Hon ges ej någon teknisk utrustning eller alternativa verktyg för att klara uppgiften. <b>Känslor:</b> Några anpassningar i miljön görs ej för Alicia. Assistenten har en iPad men som nästan inte används. Hon ges ej någon övrig teknisk utrustning eller alternativa verktyg för att klara uppgiften.
<b>Socio kommunikativ tillgänglighet</b>		<b>Läxförhör:</b> Alicia har svårigheter att följa med i undervisningen. Några anpassningar görs ej för Alicia. <b>Känslor:</b> Alicia har svårigheter att följa med i undervisningen. Några anpassningar görs ej för Alicia.
<b>Samhandling</b>	<b>Läxförhör:</b> Alicia är med i utförandet av aktiviteten men i liten utsträckning delaktig och mycket oförstående kring uppgiften. På gränsen till exkludering. <b>Känslor:</b> Alicia är med i utförandet av aktiviteten men i liten utsträckning delaktig och mycket oförstående kring uppgiften. På gränsen till exkludering.	

### 5.3. Observation i skola B i Norge

Skolan där denna observation är genomförd i har en så kallad ”förstärkt avdelning” där åtta elever med utvecklingsstörning är inskrivna. Samtliga elever tillhör en ”hemklass”

med elever utan utvecklingsstörning. Fyra av eleverna som i denna studie kallas för BE (går i skola **B** och är **Exkluderade**) är mycket sällan tillsammans med sin hemklass medan fyra andra elever som i denna studie kallas för BI (går i skola **B** och är **Inkluderade**) till mycket stor del är med sin hemklass. Samtliga åtta elever har ett eget litet arbetsrum på den förstärkta avdelningen. Det finns även särskilda lokaler för idrott, upplevelserum samt ett stort badrum med ett stort höj- och sänkbart badkar. De har även ett stort kök och samlingsrum. Totalt disponerar den förstärkta avdelningen över 400 m<sup>2</sup> av skolans yta.

På förmiddagen observeras en musik- och rörelselektion med BE samt fem assistenter och en specialpedagog. Lektionen inleds med att alla sitter i soffan i det stora samlingsrummet och att de sjunger en ”god morgon sång” med tecken och där efter så tar specialpedagogen fram en sångpåse med olika djur och figurer. Alla eleverna får ta en figur i taget från sångpåsen och sjunga sången som passar till figuren. I sångpåsen finns det bl.a. en bock, en spindel, ett troll, en gris, en häst och en ko. Eleverna har språksvårigheter och en del av eleverna har inget verbalt språk alls utan endast läten och använder en del tecken. Ingen av eleverna sjunger med i sångerna utan de enda rösterna som hörs är de fem assistenterna och specialpedagogen som sjunger. En elev suckar och drar upp ett får från påsen. En elev mimar med i sången medan en annan håller för ansiktet och en annan elev skrattar. Sedan delar specialpedagogen ut sånghäften till alla assistenter. En elev vill hålla i en av assistenternas sånghäfte men då säger assistenten ”det är mitt”. De vuxna väljer låtar ur sånghäftet och sjunger. En elev börjar bli trött och gör läten medan en annan elev börjar gråta. Sedan ställer sig alla upp på golvet och sjunger ”björnen sover” då eleverna en efter en får leka björn och ligga på golvet. Där efter sjunger de och går runt i ring och dansar till ”bro bro breja” innan lektionen är slut.

På eftermiddagen observeras två klasser i år 3 som har matematik och norska, där en elev, Beate, från BI går. Det är sammanlagt 31 elever, två lärare, två assistenter samt en specialpedagog. Eleverna delas in i fem olika grupper. Eleverna roterar mellan fem olika matematik- och språkstationer i fem olika klassrum. Samtliga klassrum är väldigt rymliga med arbetsbord i flera rader där många elever kan sitta bredvid varandra. Klassrummen är även försedda med teknisk utrustning så som laptops och hörselslinga och mikrofon. Alla eleverna har även en låda med sitt arbetsmaterial i placerad i en

arbetshurts intill ena väggen av klasrummet. Längst fram i klassrummet finns lärarens arbetsbord samt en whiteboard och smartboard. Vid alla stationer förutom en så sitter eleverna vid arbetsbord och arbetar och vid en station får de välja om de önskar sitta vid bord eller på golvet när de spelar ett matematikspel. Vid station ett övas multiplikationstabellen via ett datorprogram med olika svårighetsgrad. Läraren Bjørn inleder med att fråga eleverna hur man kan räkna ut  $3 \times 2$ ? Som exempel kommer snabbt upp  $3+3$  och  $2+2+2$ . Bjørn säger att vissa kanske föredrar att rita prickar och att han därför delar ut ett papper som eleverna kan ha till sin hjälp om de önskar. Samtliga elever har tillgång till var sin laptop och Bjørn går runt i klassrummet och hjälper till om eleverna behöver hjälp men eleverna är väldigt självgående, inklusive Beate. Vid station två med läraren Bodil övas 7:ans multiplikationstabell. Eleverna lyssnar och sjunger med till en sång som handlar om 7:ans multiplikationstabell. Sedan spelar eleverna, två och två, ett spel med tärningar och ska färglägga de tal som är i 7:ans tabell. Beate har ibland svårigheter att räkna ut de olika talen men hennes klasskompis som hon samarbetar med hjälper och förklarar för henne. Även Bodil finns till elevernas hjälp om de behöver det. Vid station tre ska eleverna läsa en saga om en pannkaka. Sagan består av en mängd sönderklippta textremsor. Alla elever får ca tre textremsor var. En elev börjar läsa första textremsan i sagan och sedan ska den elev som har fortsättningen läsa. Detta moment är något svårt för Beate och assistenten som har hand om denna station pekar på Beates lappar var och när hon ska läsa. Station fyra är en station med läsförståelse med texter och frågor till på olika svårighetsgrader. Vid station fem får eleverna bygga med plusplus utifrån temat ”vår”. Beate bygger en robot. När lektionen är slut splittras grupperna och klasserna samlas var för sig.

### 5.3.1. Analys

Sammanfattningsvis exkluderas eleverna BE vid samtliga observationspunkter vid **musik- och rörelselektionen**. Detta trots att bl.a. både den fysiska och socio kommunikativa tillgängligheten är särskilt anpassade för dessa elever på skola B. Vidare är eleverna i mycket liten utsträckning delaktiga vid ”sånghäftmomentet” då sångerna väljs av personalen ur ett sånghäfte vilket inte eleverna får ta del av. Gällande **stationsundervisningen** så inkluderas Beate, tillhörande BI, i samtliga observationspunkter där anpassningar görs i hennes ”hemklass”. Vidare är hon delaktig vid samtliga stationer efter sina förutsättningar.

Tabellen (3) nedan visar observationen i skola B utifrån studiens observationsschema.

**Tabell 3.**

	<b>Inkludering</b>	<b>Exkludering</b>
<b>Undervisningsaktivitet</b>	<b>Stationsundervisning (BI):</b> Matematik och norska. Beate är med i klassen.	<b>Musik och rörelse (BE):</b> Musik- och rörelselektion. BE är inte tillsammans med andra elever utan utvecklingsstörning.
<b>Undervisningsmaterial</b>	<b>Stationsundervisning (BI):</b> Datorprogram, matematikspel, läsförståelse och plusplus. Beate hanterar samtliga undervisningsmaterial och får hjälp med läsförståelsen som är något svår för henne.	<b>Musik och rörelse (BE):</b> Små plastfigurer i en sångpåse samt sånghäften. Finns endast sånghäften till de vuxna.
<b>Fysisk tillgänglighet</b>	<b>Stationsundervisning (BI):</b> Anpassningar i skolans miljö har gjorts. Beate har tillgång till relevanta läromedel.	<b>Musik och rörelse (BE):</b> Anpassningar i skolans miljö har gjorts men eleverna befinner sig på en egen avdelning åtskilda från elever utan utvecklingsstörning. Eleverna ges inga alternativa verktyg eller andra Anpassningar för sånghäftena.
<b>Socio kommunikativ tillgänglighet</b>	<b>Stationsundervisning (BI):</b> Beate behärskar den kommunikativa tekniken som används vid lektionen.	<b>Musik och rörelse (BE):</b> Eleverna har delvis svårigheter att följa med i undervisningen. Några Anpassningar bortsett från små plastfigurer görs ej. De ges ingen möjlighet att följa med i sångerna från sånghäftena.
<b>Samhandling</b>	<b>Stationsundervisning (BI):</b> Beate är med i utförandet av samtliga aktiviteter under lektionen.	<b>Musik och rörelse (BE):</b> Eleverna är delvis med i utförandet av musik- och rörelselektionen men till stor del är dem inte det, mycket p.g.a. sånghäftena upptar en stor del av lektionen.

## 5.4. Observation i skola C i Sverige

Skolan där denna observation är genomförd i är en skola bestående av en grundskola år F-6 samt en grundsärskola år 1-9. Observationer för denna studie har endast genomförts i grundsärskolan. Grundsärskolan består av sammanlagt åtta klasser, två klasser som läser inriktning ämne och sex klasser som läser inriktning ämnesområde. Klassen för denna observation går i år 4-9 och läser inriktning ämne. Det går sammanlagt åtta elever i klassen. Varje elev har en arbetsbänk i det mycket trånga klassrummet. Nästan samtliga arbetsbänkar avskiljs från varandra med hjälp av stora skärmar. Varje elev har tillgång till en låda med sitt arbetsmaterial i placerad i en arbetshurts intill ena väggen

av klasrummet. I ena hörnet av klassrummet har läraren sitt arbetsbord och längst fram finns även en whiteboard.

En av dagens lektioner är matematik. Läraren, Cecilia, ber eleverna komma fram till ett litet bord framme vid tavlan för att hämta sina ”lyckoböcker”. Alla eleverna har ett litet arbetshäfte som är indelat i olika matematiska områden utifrån ”lyckoböckerna”. När en arbetsuppgift är löst lägger eleven en plastbricka vid ett nummer på en ”lyckobricka”. När sedan samtliga arbetsuppgifter är lösta för uppgiften så vänder eleven på ”lyckobrickan” och ett mönster syns då. Om eleven har gjort rätt så ska det vara samma mönster som det som syns i ”lyckoboken”. En elev i klassen ska räkna ut vilken fotboja som ska sättas på de olika spökena för att talen tillsammans ska bli 444. Eleven vet att den ena fotbojan på ett spöke är 304 och ska räkna ut vad den andra ska vara. Cecilia ser att eleven tänker och räknar i huvudet och säger ”jättebra att du räknar i huvudet”. Cecilia hämtar träplattor med 100-rutor och 10-stavar och ental och säger till eleven att han alltid kan kontrollräkna med hjälp av dem. Eleven verkar dock inte förstå på vilket sätt materialet kan hjälpa honom. En annan elev arbetar med digital och analog tid. En tredje elev ska räkna ut vilket tal som fattas, t.ex;  $84 = 90 - \underline{\quad}$   $89 = 90 - \underline{\quad}$   $80 = 90 - \underline{\quad}$  och har bönor till sin hjälp att räkna med. Eleven frågar läraren efter hjälp. Så fort Cecilia lämnar eleven slutar eleven att arbeta.

#### 5.4.1. Analys

Sammanfattningsvis så exkluderas eleverna på samtliga punkter i observationsschemat då dessa elever inte har **matematik** med andra elever på skolan som inte har utvecklingsstörning. Vad gäller undervisningsmaterialet, ”lyckoböckerna”, så är det individualiserat utifrån elevernas olika kunskaper i matematik. Angående den fysiska tillgängligheten så är teknisk utrustning obefintlig vid denna matematiklektion och vad det gäller den socio kommunikativa tillgängligheten och alternativa verktyg i matematikundervisningen är den näst intill obefintlig. Kring delaktighet så finns det skillnader mellan eleverna i klassen hur delaktiga de är.

Tabellen (4) nedan visar observationen i skola C utifrån studiens observationsschema.

**Tabell 4.**

	<b>Inkludering</b>	<b>Exkludering</b>
<b>Undervisningsaktivitet</b>		<b>Matematik:</b> Eleverna är inte tillsammans med andra elever utan utvecklingsstörning.
<b>Undervisningsmaterial</b>		<b>Matematik:</b> ”Lyckoböcker”, träplattor, bönor.
<b>Fysisk tillgänglighet</b>		<b>Matematik:</b> Eleverna ges individanpassade matematikuppgifter men knappt några hjälpmedel.
<b>Socio kommunikativ tillgänglighet</b>		<b>Matematik:</b> Eleverna behärskar den kommunikativa tekniken som används under lektionen.
<b>Samhandling</b>		<b>Matematik:</b> Eleverna har individualiserade arbetsuppgifter.

## 5.5. Observation i skola D i Norge

Skolan där denna observation är genomförd vid är en ”ungdomsskole” år 8-10, vilket motsvarar en svensk högstadieskola. På skolan finns en så kallad ”tillrättalagd avdelning” där 14 elever med utvecklingsstörning går. Det går sex elever i den klassen som har observerats som har en mentor och olika många assistenter beroende på vilken lektion eleverna har. Klassrummet är relativt litet och trångt med ett L-format bord där eleverna har var sin arbetsplatt vid. Det finns även två separata arbetsbänkar som är avskärmade med hjälp av stora skärmar samt ett litet grupprum intill klassrummet med ett arbetsbord. I ena hörnet av klassrummet har läraren en pulpet och längst fram finns även en whiteboard och smartboard. Varje elev har tillgång till en låda med sitt arbetsmaterial i placerad i en arbetshurts intill ena väggen av klassrummet.

En av dagens lektioner är stationsundervisning med motorikövningar. Klassläraren, Doris, ber eleverna att ta fram var sin blyertspenna. Vid station ett ska eleverna skriva sin adress på ett kuvert. Det är inte alla eleverna i klassen som kan sin adress. Doris ber eleverna att skriva det dem vet. Hon påminner dem även om att inte glömma när de till exempel ska skriva bokstaven f att den både ska ”upp till vinden och ner till källaren”. Vid station två ska eleverna följa streck utan att släppa pennan. Strecken är formade likt bokstäverna M och U i skrivstil i en lång följd efter varandra. Vissa elever säger till



Doris att de tycker att det är svårt medan andra gör det utan större svårigheter. Vid station tre ska eleverna dra ut skosnören från en sko och sedan trä i dem igen och trä i skosnören i en stjärnformad mall. Vid station fyra ska eleverna följa valfri ritning och bygga antingen en bil eller en traktor med tekniklego. Några elever har redan påbörjade byggarbeten med tekniklego som de fortsätter att bygga vidare på. Vid station fem är det små muttrar som ska sättas på en platta och dras upp med en tång. En del elever gör det snabbt och enkelt medan andra behöver lite mer tid på sig. Efter att alla eleverna har fått arbeta vid varje station så är lektionen slut.

### 5.5.1. Analys

Sammanfattningsvis så exkluderas eleverna på samtliga punkter utifrån observationsschemat då dessa elever inte har **motorik** med andra elever på skolan som inte har utvecklingsstörning. Anpassningar gällande undervisningsmaterial, den fysiska och socio kommunikativa tillgängligheten så görs det anpassningar för eleverna och alla elever är delaktiga under lektionen. Gällande samhandling så är samtliga arbetsuppgifter individuella, men utförandet av aktiviteten sker samtidigt i grupp.

Tabellen (5) nedan visar observationen i skola D utifrån studiens observationsschema.

**Tabell 5.**

	<b>Inkludering</b>	<b>Exkludering</b>
<b>Undervisningsaktivitet</b>		<b>Motorik:</b> Eleverna är inte tillsammans med andra elever utan utvecklingsstörning.
<b>Undervisningsmaterial</b>		<b>Motorik:</b> Blyertspenna, papper, skosnören, tekniklego, byggmaterial.
<b>Fysisk tillgänglighet</b>		<b>Motorik:</b> Särskilda anpassningar i miljön görs för eleverna.
<b>Socio kommunikativ tillgänglighet</b>		<b>Motorik:</b> Eleverna behärskar den kommunikativa tekniken.
<b>Samhandling</b>		<b>Motorik:</b> Utförandet av undervisningsaktiviteten sker individuellt men samtidigt i grupp.

## 5.6. Intervju med läraren i skola A i Sverige

Anna tog lärarexamen i språk och skapande år 2010, utan specifik ämnesinriktning. Hon arbetade på fritids sina första år efter lärarexamen och fick sin lärartjänst på skola A år 2013. För Anna betyder begreppet ”inkludering” att man känner en naturlig tillhörighet i en grupp. Något som Anna anser att hennes elev Alicia gör. När klassen har morgonsamling och Alicia inte är där är hon saknad av sina klasskompisar berättar Anna. Alicia är med Annas klass måndagar, torsdagar och fredagar. De övriga två dagarna är hon i en särskild undervisningsgrupp för elever med utvecklingsstörning och som samtliga läser enligt grundsärskolans läroplan. För att inkludera Alicia i klassen så berättar Anna att hon inte tänker på något särskilt utan när det gäller exempelvis grupparbete i klassen så anser hon att alla elever ska kunna arbeta med vem som helst i klassen.

Begreppet ”delaktighet” betyder för Anna att alla elever får lika stor del. Som exempel poängterar hon att under klassens morgonsamlingar får alla elever prata om de önskar. Anna lyfter även som exempel kring delaktighet vid grupparbeten; ”där är det alltid jag som bestämmer vem som ska jobba med vem. Just för att alla ska få vara delaktiga i en grupp”. Vidare berättar Anna att det även är hon som delar in eleverna i grupper då de har idrott så att alla elever ska känna sig delaktiga. Anna tillägger att ”[n]u har ju min elev bra motorisk förmåga och verbal och har talet och då är det kanske också lättare att vara delaktig i gruppen”. Ett problem kring delaktigheten som Anna däremot lyfter är att hon ofta arbetar med olika teman tillsammans med klassen. Är det ett tema som pågår under exempelvis en två veckors period behöver de arbeta med temat varje dag säger Anna. Då Alicia endast är med klassen tre dagar i veckan leder det till svårigheter för henne att se sammanhang då hon inte deltar vid samtliga lektionstillfällen.

Beträffande hur den optimala skolgången skulle se ut för Annas elev med utvecklingsstörning svarar hon att ett drömscenario hade varit att se var eleven har det bäst och att koppla ämnena i grundsärskolans läroplan till grundskolans läroplan. I dagsläget har Alicia extra rörelselektioner med sin särskilda undervisningsgrupp. Anna menar på att det hade varit möjligt för Alicia att få den rörelsen tillsammans med klassen då de har ”utepass” en gång i veckan med just rörelse. Hon är säker på att det även hade varit möjligt att hitta fler lösningar kring de två olika läroplanerna och

möjliggjort att Alicia hade kunnat vara med klassen fem dagar i veckan, istället för tre som i dagsläget.

### 5.6.1. Analys

Sammanfattningsvis så betyder begreppet **inkludering** för Anna att man känner en naturlig tillhörighet i en grupp, vilket hon anser att hennes elev, Alicia, gör. Vidare betyder begreppet **delaktighet** enligt Anna att alla elever får lika stor del. Hon lyfter dock problematiken kring delaktigheten då Alicia endast är med klassen tre dagar i veckan. Beträffande hur den **optimala skolgången** skulle se ut säger Anna att ett drömscenario hade varit att se var eleven har det bäst och att koppla ämnena i grundsärskolans läroplan till grundskolans läroplan.

## 5.7. Intervju med de två lärarna i skola B i Norge

Bodil är utbildad förskollärare och blev klar år 2002. Hennes inriktning är idrott samt specialpedagogik. Bjørn tog lärarexamen med inriktning idrott och informations- och kommunikationsteknik (IKT) år 2010. När det gäller begreppet ”inkludering” i skolan så drar Bjørn en parallell till samhället. Han säger att anledningen till att de arbetar med inkludering i skolan är för att skolan bör vara en avbild av samhället som vi lever i. Vidare så säger han att i samhället så kan vi inte ta ut eller skicka i väg vuxna som inte fungerar på samma sätt som alla andra. Därför menar Bjørn på att det bör vara på samma sätt i skolan, då skolan ska spegla samhället. Bjørn säger även att inkludering ”det är ju subjektivt. Det är ju skillnad på hur barn känner sig inkluderade...Så det är ju ett mål att barnen ska känna sig inkluderade, att de ska känna att de har en tillhörighet, att de är en del av en klass och en skola och ett samhälle. En viktig del”. Bodil håller med och tillägger att inkludering för henne kopplat till skolan innebär en tillhörighet i samma grupp där alla är tillsammans. På frågan gällande hur de ser på inkluderingen av eleven med utvecklingsstörning, Beate, så säger Bjørn att målet är att alla elever i klassen är medlemmar i klassen helt och hållet på samma sätt men att vissa elever har särskilda behov vilket gör att de ibland behöver ha anpassningar även utanför klassrummet. Samtidigt som han poängterar att målet alltid är att elever med särskilda behov ska vara med mest möjligt i klassen och vara inkluderade i klassen precis på samma sätt som de andra eleverna i klassen.

Begreppet ”delaktighet” kopplat till skolan betyder för Bjørn att för att få känna tillhörighet och känna sig inkluderad så måste alla få en plats i klassen. Bjørn lyfter att de under detta läsår har arbetat med att fördela olika ansvarsuppgifter till eleverna när de arbetar i grupp så att alla elever känner sig delaktiga. Annars blir det lätt att några i en grupp gör väldigt mycket och andra väldigt lite menar han på. Bjørn lyfter även att det är viktigt att ta hjälp av elevernas intressen för att på så sätt känna sig delaktiga. Som exempel lyfter han att han har en elev som gillar ”quiz-böcker” väldigt mycket och att han då ibland tar hjälp av det för att få eleven att känna sig delaktig på lektionen. Vidare så poängterar han att det ofta kan vara de små enkla sakerna som kan göra en stor skillnad för en elev gällande delaktighet och att det därför gäller att som lärare att dra nytta av elevers intressen i undervisningen då det fungerar. Beträffande delaktigheten för elever med utvecklingsstörning så säger Bodil att hon tycker att de har nått en stor framgång sedan de började ta in de eleverna mer i klassen. Tidigare så arbetade de oftast utanför klassrummet tillsammans med en specialpedagog eller en resurs.

Som svar gällande hur den optimala skolgången för en elev med utvecklingsstörning skulle se ut enligt Bodil så säger hon att det är så som de arbetar i dagsläget med att samtliga elever med särskilda behov är mest möjligt tillsammans med sin klass i klassrummet. Bjørn säger att ”[e]n ideal skola för de eleverna vill ju vara att känna framgång och behärska de områden som de har möjlighet till att kunna./.../ Så det att godta barns olikheter och vilka mål de kan uppnå det är det ideala, att kunna mäta framgång inom alla områden”.

### 5.7.1. Analys

Sammanfattningsvis så betyder begreppet **inkludering** för Bodil en tillhörighet i samma grupp där alla är tillsammans. Bjørn säger att skolan bör vara en avbild av samhället där alla människor ska vara inkluderade. Gällande begreppet **delaktighet** så säger Bjørn att för att få känna sig inkluderad så måste alla elever få en plats i klassen. Både Bodil och Bjørn anser att den **optimala skolgången** för deras elev, Beate, är så som den ser ut i dagsläget. Det vill säga att hon i största möjliga mån är tillsammans med sin klass.

## 5.8. Intervju med läraren på skola C i Sverige

Cecilia blev färdigutbildad lärare i matematik och NO år 2000 och har sedan dess arbetat på skola C. Tre år senare fortsatte hon sina studier och blev klar specialpedagog år 2006 och sedan år 2015 blev hon anställd som förstelärare på grundsärskolan på skola C. Cecilia berättar att för henne betyder ”inkludering” att man är med i ett sammanhang. Hon berättar att grundsärskolans lokaler på skola C är i ena änden av skolan. Cecilia säger att vissa menar på att för att man ska anses vara totalt inkluderad så skulle i så fall grundsärskolans lokaler ligga mitt i grundskolan och inte i ena änden av skolan. Hon tillägger att hon anser att trots den placeringen som grundsärskolan på skola C har i dag så kan de anses vara inkluderade på skolan. Cecilia menar på att hennes elever behöver en lugnare och lite mer avskärmd tillvaro för att orka med sina skoldagar. Hon berättar om sina erfarenheter av att ha elever som har varit inkluderade i grundskolan. Cecilias erfarenheter är att samtliga elever har mått dåligt av det och att de har fått avbryta samarbetet med grundskolan i samtliga fall förutom ett. Cecilia berättar att eleverna i fråga har gråtit och stannat hemma från skolan de dagar de har vetat om att de skulle ha lektioner på grundskolan. Hon tillägger att ”det är ju ett ständigt tillkortakommande för de här eleverna och jag tycker det är helt galet att göra så”. Hon berättar sedan om en elev där dock inkluderingen i grundskolan fungerade relativt väl. Det var en elev som var ”superpresterande i idrott, som då deltog i grundskolans i drottslektioner. Den här eleven var outstanding även där och hade väldigt hög status. På så vis blev han ju mottagen på ett annat sätt kanske än om man sitter och presterar minst i svenskan och där var det ju bra och rätt och fullföljdes hela vägen ut”. Gällande arbetet med inkludering av Cecilias elever på grundskolan i dagsläget så finns inget sådant arbete.

När Cecilia berättar vad begreppet ”delaktighet” betyder för henne så säger hon att det dels handlar om att få vara med att fatta beslut samt att eleverna får delta tillsammans med andra och göra saker. Som exempel lyfter Cecilia att hennes klass har klassråd varannan vecka. Om det är en fråga som eleverna inte är överens om så berättar Cecilia att det blir omröstning och att eleverna är helt införstådda med vad det innebär med demokratiska beslut.

Gällande hur den optimala skolgången skulle se ut för elever med utvecklingsstörning enligt Cecilia svarar hon att "[d]et är jättesvårt, för det är en omöjlig nöt att knäcka". Hon anser att grundsärskolan är en optimal skolform för hennes elever. Som exempel nämner hon att det är färre antal elever i hennes klass och att personalen som arbetar med eleverna har möjlighet att vara med i alla lägen till skillnad från personalen i grundskolan. En problematik kring elevtillhörigheten i grundsärskolan som Cecilia dock lyfter är att när många av eleverna är i tonåren så vill de tillhöra "den vanliga skolan som de säger eller de vill passa in som de säger och inte identifiera sig med grundsärskolan. Jag tror inte det går att lösa så att det blir optimalt för alla parter alltid".

### 5.8.1. Analys

Sammanfattningsvis så betyder begreppet **inkludering** för Cecilia att man är med i ett sammanhang. Hennes erfarenheter av inkludering av elever från särskolan i grundskolan är övervägande negativa. Beträffande begreppet **delaktighet** så betyder det för Cecilia bl.a. att man får vara med och fatta beslut. Gällande hur den **optimala skolgången** skulle se ut säger hon att "det är en omöjlig nöt att knäcka". Dock anser hon att grundsärskolan är den optimala skolformen för hennes elever.

## 5.9. Intervju med läraren på skola D i Norge

Doris är i grunden utbildad sjuksköterska och har läst till extra yrkespedagogik för att få lärarbehörighet. Hon blev klar med sin utbildning år 2015 och har sedan dess arbetat på den tillrättalagda avdelningen där hon arbetar i dag. Begreppet "inkludering" betyder för Doris att vara en del av något. "Inte nödvändigtvis att man måste vara med i all undervisning med den övriga skolan men att man är en del av skolan så att man syns i miljön". Vidare berättar hon att skillnaderna mellan hennes elever och eleverna i den "normala" skolan blir större ju äldre eleverna blir vilket gör det svårt för hennes elever att ta del av undervisningen i den "normala" skolan. Doris tillägger att "det kräver ju så pass mycket anpassningar till våra elever att det inte bara är att träffas".

Kring begreppet "delaktighet" reflekterar Doris och säger att hon inte tycker att hennes elever är delaktiga i hur de lägger upp undervisningen på skolan. "De har inte på något sätt någon valmöjlighet höll jag på att säga. Det är på något sätt vi som hittar på vad som är bäst för dem och så lägger vi upp uppläggen kring det så att de kan delta".

Vidare så berättar hon att eleverna inte heller är delaktiga när det gäller upprättandet av deras IUP:er, utan att det är pedagogerna som skriver de utifrån sin kompetens. Däremot så säger hon att de försöker kartlägga elevernas intressen och vilka ämnen de tycker om så att det förhoppningsvis väcker deras intresse till att arbeta med deras uppsatta IUP-mål.

Doris anser att hennes elever har den optimala skolgången så som den är på den tillrättalagda avdelningen. Bland annat med tanke på att hon säger att skillnaderna blir allt större ju äldre eleverna blir. Att eleverna därför har socialt umgänge med kompisar på deras kognitiva nivå anser Doris är väldigt positivt.

De får vänner och socialt umgänge på ett helt annat sätt [här]. Det tänker jag att det är ett väldigt fint sätt att ge eleverna social träning i och det samtidigt som de får sig vänner. Jag tänker att man kan inte förvänta sig att en vanlig elev i en normalklass ska vara kompis med någon på lågstadiet eller kanske lägre ner till förskolan, nej! Skillnaderna är så stora så jag tänker att det är ett fint sätt att organisera det på.

Däremot så önskar Doris att samarbetet med resten av skolan skulle vara bättre så att hennes elever skulle kunna vara mer inkluderade i den övriga skolan vid de tillfällen som skulle fungera. Hon berättar att hennes elever har en ”hemklass” på skolan och att de till exempelvis äter julfrukost tillsammans med sin hemklass men Doris menar på att de skulle kunna utöka samarbetet med deras hemklasser.

### 5.9.1. Analys

Sammanfattningsvis så betyder begreppet **inkludering** för Doris att vara en del av något. Hon reflekterar kring begreppet **delaktighet** och säger att hon inte tycker att hennes elever är delaktiga i upplägget kring undervisningen. Vidare anser Doris att hennes elever på den tillrättalagda avdelningen har den **optimala skolgången**.

## 5.10. Sammanfattning av observationer och intervjuer

Av de fyra observerade skolorna (A-D) så är det skola A i Sverige och skola B i Norge som arbetar med inkludering av sina elever med utvecklingsstörning i ”vanliga” klasser. Medan eleverna i skola C i Sverige och skola D i Norge exkluderas från elever utan utvecklingsstörning. Anpassningarna som görs för eleverna med utvecklingsstörning i de olika skolorna gällande undervisningsmaterial, fysisk tillgänglighet samt socio

kommunikativ tillgänglighet skiljer sig åt. Den skola där anpassningarna är som störst för att inkludera sina elever är skola B. Fastän mest anpassningar finns på denna skola är dock en del elever, BE, till mycket liten del inkluderade i ”vanliga” klasser. Arbetet med skolornas olika anpassningar får resultat kring elevernas delaktighet. Trots att skola A arbetar med inkludering så blir eleven med utvecklingsstörning, Alicia, till stor del exkluderad och kan inte vara delaktig i undervisningsaktiviteterna till samma utsträckning som sina klasskamrater. Gällande skola C och D så påminner de i stor utsträckning om varandra gällande att eleverna med utvecklingsstörning befinner sig på en egen avdelning på skolan och de är till liten del tillsammans med övriga skolan.

Gällande intervjuerna av de fem lärarna vid skola A-D så har de en del lika åsikter gällande exempelvis vad begreppet ”inkludering” betyder för dem kopplat till skolan. Flera av dem säger att det betyder tillhörighet i en grupp och att vara tillsammans. Många av lärarna delar även åsikt gällande begreppet delaktighet och säger att eleverna ska känna tillhörighet och få vara med vid exempelvis grupparbeten. De norska lärarna vid skola B och D belyser vikten av att kartlägga elevernas intressen för att få dem delaktiga. Något som de svenska lärarna inte lyfter. När det gäller vad som är den optimala skolgången för deras elever med utvecklingsstörning går deras åsikter isär. Läraren på skola A, Anna, menar på att det bästa är att se till var varje elev har det bäst. Att vara inkluderad tre dagar i veckan i grundskolan som hennes elev Alicia är ser hon dock inte helt oproblematiskt på. Detta då eleven ibland går miste om sammanhang då hon inte är med Annas klass varje dag. Lärarna vid skola B, Bodil och Bjørn, hävdar att den optimala skolgången är så som den är i dagsläget för deras elev Beate som är inkluderad fem dagar i veckan i ”vanlig” klass. Läraren vid skola C, Cecilia, säger att vad som är den optimala skolgången är jättesvårt att svara på och hon tillägger att ”det är en omöjlig nöt att knäcka”! Hon anser dock att grundsärskolan är den skolform som är optimal för hennes elever. Även läraren på skola D, Doris, anser att hennes elever har den optimala skolgången som går på en ”tillrättalagd avdelning” vilken till stor utsträckning påminner om den svenska grundsärskolan.



## 6. Teoretisk tolkning

I den teoretiska tolkningen används variationsteorin, vilken även är den teori som studiens resultat diskuteras utifrån.

### 6.1. Teoretisk tolkning av resultatet

Denna studie utgår från variationsteorin som har sitt ursprung från fenomenografin vilken bl.a. lägger vikt vid att beskriva uppfattningar samt likheter och skillnader mellan uppfattningar (Holmqvist, 2004; Marton & Booth, 2000; Mun Ling, 2014; Svensson, 1989). Uppfattningen gällande begreppet ”inkludering” av de fem lärarna (Anna, Bodil, Bjørn, Cecilia och Doris) på de fyra olika skolorna (A-D) är till stor del lika. De säger att för dem betyder inkludering kopplat till skolan att känna tillhörighet i en grupp och att vara tillsammans. Bjørn poängterar även att inkludering är subjektivt och att det finns skillnader på hur elever känner sig inkluderade. Målet är alltid att de ska känna sig inkluderade och ha en tillhörighet. Anna nämner ingenting om subjektivitet kopplat till inkludering och säger att hennes elev Alicia är inkluderad i klassen, vilket talar emot studiens resultat då resultatet pekar på att Alicia i de flesta avseenden är exkluderad utifrån studiens observationer (se tabell 2). Vilket dock kan tala för att det likt variationsteorin krävs erfaren variation och betydelse av urskiljning och simultanitet vid en lärandeprocess (Holmqvist, 2004). Gällande begreppet ”delaktighet” säger flera av lärarna att det betyder att få känna tillhörighet och att få vara med. De norska lärarna på skola B och D poängterar även vikten av att tillvarata elevers intressen för att på så sätt få de lättare delaktiga vid lektionerna. Något som kan förstås utifrån ”vad och hur aspekten”, dvs. vilken förmåga som ska utvecklas hos eleven samt hur hon eller han tillägnar sig kunskap. Vilket även är relevant kring vad som anses vara den optimala skolgången för elever med utvecklingsstörning. Detta då fokus enligt variationsteorin ska sättas på innehållet som på bästa sätt kan hjälpa att förbättra de förmågor som är målet för lärandet (Mun Ling, 2014).

I studien har fem lektioner observerats; En svensklektion (A), en musik- och rörelselektion (BE), en lektion med stationsundervisning (BI), en matematiklektion (C) samt en motoriklektion (D). Fem lektioner med stor variation gällande innehåll och undervisning. Enligt variationsteorin kräver allt lärande variation av olika slag.

Variationsteorin lyfter vikten av vilken form av variation som används i en planerad undervisningssituation (Holmqvist, 2004). För att kunna belysa det ytterligare skulle fler av samma lektioner ha behövts observerats vid de olika skolorna. Däremot så kan en stor variation ses emellan de fyra olika skolorna. Svensklektionen på skola A inleds med ett läxförhör som egentligen skulle genomföras dagen efter. Vilket kan tolkas som impulsivt och ogenomtänkt medan lektionen med stationsundervisning på skola B verkar planerad in i minsta detalj med en stor variation av olika utmaningar för eleverna, vilka dessutom är utformade efter elevernas olika förutsättningar och behov. Som tidigare har nämnts så sätts fokus enligt variationsteorin på det innehåll som på bästa sätt kan hjälpa att förbättra de förmågor som är målet för lärandet (Mun Ling, 2014). Något som således stämmer bra överens med skola B. Vilket kan ställas i kontrast till svensklektionen på skola A. Utifrån variationsteorin är det svårt att förstå hur ett oförberett läxförhör ska kunna förbättra Alicias stavningsförmåga då hon dessutom redan har läs- och skrivsvårigheter. Vilket blir en paradox då Anna säger att hon har en tanke med elevers olika förmågor gällande elevsammansättningen vid exempelvis grupparbete. Något som lärarna vid skola B ständigt gör, nämligen att de tillvaratar elevernas förmågor och har en tanke bakom grupsammansättningen och eventuella anpassningar just med tanke på elevers olika förmågor och för att eleverna ska få känna sig delaktiga i alla lärmoment.

Marton & Tsui (2004) skriver om betydelsen av tidigare erfarenhet vilket kan kopplas till Cecilias erfarenheter av inkludering av elever med utvecklingsstörning i grundskolan. Hennes erfarenheter av det är att samtliga elever som har varit inkluderade i grundskolan har mått dåligt av det och att de har fått avbryta samarbetet med grundskolan förutom i ett fall. I det fallet där inkluderingen fungerade så var eleven högpresterande i idrott och Cecilia tror att det fungerade just p.g.a. att eleven hade en hög status i klassen. Vilket således kan kopplas till simultanitet. Vidare anser fyra av de fem lärarna att deras elever har den optimala skolgången. Den lärare som anser att det skulle kunna ske förbättringar i skolgången och ett bättre samarbete emellan grundskolan och särskolan är Anna. Tidigare erfarenhet kan även kopplas till eleverna där det märktes tydligt att Beate i skola B visste vad som skulle hända och var väl förtrogen med arbetssättet ”undervisningsstationer” vilket kan ställas i kontrast till

Alicia som vid många tillfällen sökte blicken till hennes assistent Agneta och verkade mycket osäker om vad som skulle ske och vad som förväntades av henne.

## 6.2. Slutsatser

Följande slutsatser dras, då studien visar att:

- Det finns likheter mellan skola A i Sverige och skola B i Norge. Båda dessa skolor arbetar för att vara inkluderande för elever med utvecklingsstörning och alla elever går i ”vanliga” klasser. Men det finns också skillnader skolorna emellan (A och B) gällande de anpassningar som görs för eleverna vilket gör att eleven i skola A blir exkluderad. Detta trots att skolans tanke är att arbeta för inkludering av samtliga elever.
- Det finns likheter mellan skola C i Sverige och skola D i Norge gällande att elever med utvecklingsstörning går i samma klass med endast andra elever med utvecklingsstörning. Men det finns också skillnader skolorna emellan (C och D). En skillnad är att eleverna i skola C går i en särskild skolform, grundsärskola, till skillnad från den så kallade ”tillrättalagda avdelningen” på skola D vilken inte är en egen skolform. Dock är det ingen skillnad gällande elevsammansättningen vid de båda skolorna, C och D.
- Samtliga fyra skolor (A-D) i Sverige och Norge har svårigheter gällande att skapa förutsättningar som resulterar i full delaktighet för alla elever med utvecklingsstörning.
- Lärarnas åsikter går isär, vid de fyra olika skolorna (A-D), gällande hur den optimala skolgången ser ut för elever med utvecklingsstörning.
- Det som talar för att Sverige ska fortsätta ha en egen skolform för elever med utvecklingsstörning är åsikten från läraren vid skola C, som anser att det är den bästa skolformen för hennes elever. Vilket hon även får stöd av från Carlbeck-kommitténs utredning. Utredningen hävdar att särskolan ska finnas kvar men att det trots det går att arbeta utifrån tanken om att inkludera elever med utvecklingsstörning i grundskolan i största möjliga mån (SOU 2004:98).

- Det som talar emot att Sverige ska fortsätta ha en egen skolform för elever med utvecklingsstörning är att inkluderande undervisning är en mänsklig rättighet och ingår i FN:s så kallade ”standardregler” vilka Sverige har ratificerat (Regeringskansliet, 2008). Sverige har likaså ratificerat Salamancadeklarationen (2006) vilken även den poängterar att specialklasser, (likt grundsärskola), på varaktig basis bör vara en undantagslösning, vilket Sverige strider emot.
- Om det i framtiden ska vara möjligt att i Sverige enbart ha en skolform för alla elever krävs det förändringar inom både grundskolan och särskolan.

## 7. Diskussion

I detta kapitel diskuteras metod, resultat, praktisk relevans samt fortsatt forskning.

### 7.1. Metoddiskussion

Denna studie kombinerar två olika metoder; observation samt intervju. Likt Bjørndal (2005) belyser så finns det flera fördelar med att kombinera olika metoder. Genom ett flertal metoder kan till exempelvis metodens validitet prövas. En annan fördel är att tilliten till forskningsresultaten stärks. Backman (2008) menar på att forskaren måste välja en metod som förser henne eller honom med data som kan besvara forskarens frågeställningar. Utifrån studiens syfte vidhålls att metodvalet var rätt, för att kunna besvara studiens frågeställningar. I och med att en kvalitativ intervju leder till större flexibilitet under intervjuens gång får forskaren mer ingående och detaljerade svar till skillnad från en kvantitativ metod vars syfte ofta är att generera korta svar som kan kodas och vidare bearbetas genom till exempelvis statistik (Bryman, 2011). Vidare menar Bryman (2011) och Kvale & Brinkmann (2014) på att i kvalitativa intervjuer läggs tyngdvikten på intervjupersonernas egna uppfattningar och synsätt. En fördel hade däremot varit att ha möjlighet att intervjua fler än fem lärare, för att få en mer nyanserad bild av lärarnas profession och synsätt gällande inkludering, delaktighet samt den optimala skolgången för elever med utvecklingsstörning. Detta var dock inte möjligt på grund av det begränsade omfånget av denna studie. För att kunna studera hur utbildningen för elever med utvecklingsstörning i Sverige och Norge ser ut krävdes

förutom intervjuer även observationer i intervjupersonernas klasser. Backman (2008) hävdar att om man vill ”veta något om verkligheten så ska man observera den”! (Backman, 2008, s.31). Att observera är med andra ord ett tillvägagångssätt för forskaren att samla in data (Backman, 2008).

Förutom ovannämnda metoder tänktes även vid uppstarten av studien att en enkätundersökning skulle användas för att få in en större mängd datainsamling. Författaren vidhåller dock att rätt beslut togs att inte ta med enkäter. Detta då enbart datainsamlingen av observationerna och intervjuerna blev ett allt för stort material att sammanställa för omfånget av denna studie. Författaren är dock medveten om att en enkätundersökning bland lärare som undervisar elever med utvecklingsstörning i Sverige och Norge hade kunnat tillföra studien ett mer nyanserat resultat. Likaså tänktes även textanalys att användas som metod för att analysera Carlbeck-kommitténs utredning samt St.meld. nr. 54 (1989-90). Författaren vidhåller även vid detta bortval av metod att rätt beslut togs p.g.a. studiens begränsade omfattning. Istället valde författaren att redovisa de två olika dokumenten i två avsnitt (2.6. och 2.7.).

## **7.2. Resultatdiskussion**

Nedan kommer studiens resultat diskuteras.

### **7.2.1. Skola A och B**

Likt studiens slutsatser (6.2.) visar så finns det både likheter och skillnader mellan de fyra olika skolorna (A-D) i Sverige och Norge. En av likheterna mellan skola A i Sverige och skola B i Norge är att elever med utvecklingsstörning går i ”vanliga” klasser och ska vara inkluderade tillsammans med elever utan utvecklingsstörning. Idén om inkludering i skolan innebär att det är skolan som ska anpassa sig efter eleven och inte det motsatta (Sauer et al., 2013). Vid de genomförda observationerna för studien visade det sig dock att så inte alltid är fallet. Eleven i skola A, Alicia, är tillsammans med en ”vanlig” klass i grundskolan tre dagar i veckan. Hon har en personlig assistent till sin hjälp och en iPad. Dock har Alicias assistent Agneta valt att ta hand om Alicias iPad som om det vore hennes egna, vilket starkt kan ifrågasättas. Detta då den blir till mycket liten hjälp för Alicia då hon inte ser den som ”sin” trots att den är det. Detta trots att allt lärande kräver variation (Holmqvist, 2004). Vidare görs det inga specifika

anpassningar för undervisningen utan hon ska göra samma arbetsuppgifter som sina klasskamrater. Svensklektionen inleds med ett oförberett läxförhör vilket är mycket svårt för Alicia och hon får sudda och efter nästan varje skriven bokstav. Även vid undervisningssituationen kring känslor så görs det inte heller där några anpassningar. Alicia ska måla precis som de andra eleverna i klassen. Detta trots att hon har svårigheter med finmotoriken. Att exempelvis en iPad eller annat hjälpmedel används är därför mycket svårt att förstå utifrån inkluderingstanken att det är skolan som ska anpassa sig efter eleven och inte tvärtom (Sauer et al., 2013). Detta får konsekvenser vid bl.a. det moment då Alicia ska visa upp sin bild som ska visa känslan ”glad” då hennes klasskamrater hymlar med ögonen och säger ”va? vad är det”? Vidare får det konsekvenser då Alicia får sudda jättemycket vid flera av arbetsuppgifterna och då pappret går i sönder ska hon själv tejpa ihop det. Att Alicia inte ges de bästa förutsättningarna för sin undervisning blir ytterst påtagligt. Detta då nästan inga anpassningar görs kring någon av punkterna utifrån observationsschemat, vilket därför trots skolans tanke om inkludering leder till exkludering. Vilket således kan kopplas till urskiljning. En av orsakerna till detta kan vara att det inte finns tillräckligt med tydliga mål i den svenska skolan gällande inkludering, vilket Göransson et al. (2011) poängterar som en brist i den svenska skolan.

Vad det gäller eleven i klass BE, Beate, som inkluderas i en ”vanlig” klass fem dagar i veckan så syns tydliga anpassningar som skolan har gjort kring de olika punkterna i studiens observationsschema gällande; undervisningsaktivitet, undervisningsmaterial, fysisk tillgänglighet, socio kommunikativ tillgänglighet samt samhandling. Matson (2017) skriver att en skola som är inkluderande kan bidra till ett inkluderande samhälle vilket skola B tydligt visar på. Vad som däremot är anmärkningsbart på skola B är de elever som i studien kallas för BE, dvs. de elever som exkluderas, och som i mycket liten utsträckning ingår i inkluderande undervisning på skola B. Detta med tanke på de anpassningar skolan har gjort för att möjliggöra inkluderande undervisning för alla elever.

### 7.2.2. Skola C och D

Det finns likheter mellan skola C i Sverige och skola D i Norge gällande att elever med utvecklingsstörning går i samma klass med endast andra elever med

utvecklingsstörning. Detta strider mot både FN:s standardregler (Regeringskansliet, 2008) samt Salamancadeklarationen (2006). Vad som däremot skiljer de två skolorna åt är att eleverna i skola C går i en egen skolform, grundsärskola, till skillnad från eleverna på den så kallade ”tillrättalagda avdelningen” på skola D. Trots att den ”tillrättalagda avdelningen” inte är en egen skolform så finns det enbart en skillnad mellan skola C och D och det är att eleverna på skola D har en ”hemklass” med elever utan utvecklingsstörning. Men detta till trots så är eleverna nästan aldrig tillsammans med sin hemklass. Det vill säga, organisationen och undervisningen är näst intill identisk vid de två olika skolformerna. En följdfråga blir då vad fick St.meld. nr. 54 (1989-90) för någon genomslagskraft? Är de allra flesta specialskolor nedlagda men lever de facto ändå kvar? I St.meld. nr. 54 (1989-90) står det att staten ska ansvara för att alla elever ska få en likvärdig utbildning oavsett var de bor i landet. Studien visar dock tydligt att utbildningen för eleverna BI och BE på skola B samt för eleverna på skola D är långt ifrån likvärdig.

### 7.2.3. Delaktighet

Vidare påvisar studien att samtliga fyra skolor i Sverige och Norge har svårigheter gällande att skapa förutsättningar som resulterar i full delaktighet för alla elever med utvecklingsstörning. Den enda elev i studien som är full delaktig är Beate i klass BI, på skola B. Szönyi och Söderqvist Dunkers (2012) belyser komplexiteten kring inkluderande undervisning som ofta sägs motsvara delaktighet vilket de ställer sig kritiska till. De menar på att delaktighet först och främst bör förstås i den kontext där eleven befinner sig i. Vilket kan betyda att eleverna i exempelvis klass BE kan vara delaktig trots att de befinner sig i ett litet sammanhang. Dock påvisar studiens resultat att så inte är fallet för dessa elever. Detta då de inte ges förutsättningar och anpassningar för att vara fullt delaktiga i musik- och rörelselektionen, vilken bl.a. består i att lärarna väljer sånger ur musikhäftan som inte eleverna ens får tillgång till. Vidare stöder det Szönyi och Söderqvist Dunkers (2012) slutsats gällande att skolor har svårigheter med att skapa goda villkor för delaktighet till elever med utvecklingsstörning.

### 7.2.4. Optimala skolgången

Lärarnas åsikter går isär, vid de fyra olika skolorna (A-D), gällande hur den optimala skolgången ser ut för elever med utvecklingsstörning. Lärarna vid skola B, C och D

anser att den optimala skolgången är den som deras elever ges vilken har presenteras vid observationerna att den ser mycket olika ut vid de fyra skolorna. Lärarna vid skola C och D anser att den optimala skolgången är att eleverna går i klasser tillsammans med andra elever med utvecklingsstörning. Vilket kan kopplas till betydelsen av tidigare erfarenheter (Marton & Tsui, 2004). Läraren vid skola C, Cecilia, har nästan enbart dåliga erfarenheter av att inkludera elever från grundsärskolan i grundskolan och samtliga försök till inkludering, bortsett från ett enda, har varit tvunget att avbrytas då det inte har fungerat. Detta medan lärarna vid skola B anser att den optimala skolgången är så som eleven i klass BI har det, dvs. att vara inkluderad i en ”vanlig” klass. Läraren på skola A säger att det bästa är att se till var eleven har det bäst, om det är i grundskola eller grundsärskola låter hon vara osagt. Att lärarnas åsikter går isär kan kopplas till fenomenografin då de olika lärarna har olika erfarenheter och olika upplevelser från skolans värld. Förutom deras erfarenheter bör även komplexiteten gällande utbildningen för elever med utvecklingsstörning belysas. Cecilia säger att ”det är en omöjlig nöt att knäcka [och] jag tror inte det går att lösa så att det blir optimalt för alla parter alltid”. Författaren ställer sig dock kritisk till ett sådant tankesätt gällande att skolan inte ska kunna leva upp till att ge den bästa utbildningen till varje enskild elev oavsett utvecklingsstörning eller andra särskilda behov. För att däremot kunna uppnå det så krävs det mycket engagemang och stor variation kring arbetssätt från de lärare som arbetar med elever med utvecklingsstörning. Vilket kan vara en belastande arbetsuppgift som eventuellt alla lärare inte är beredda till att ta. Detta då särskilda anpassningar kräver mycket planering och samarbete på flera olika plan; individ-, grupp- och organisationsnivå.

#### 7.2.5. Vad som talar för särskola

Det som talar för att Sverige ska fortsätta ha en egen skolform för elever med utvecklingsstörning är åsikten från läraren vid skola C, som anser att det är den bästa skolformen för hennes elever. Vilket hon även får stöd av från Carlbeck-kommitténs utredning. Utredningen hävdar att särskolan ska finnas kvar men att det trots det går att arbeta utifrån tanken om att inkludera elever med utvecklingsstörning i grundskolan i största möjliga mån (SOU 2004:98). Detta är skola A ett exempel på. Carlbeck-kommittén skriver att inkluderande undervisning av elever med utvecklingsstörning i grundskolan ställer krav på skolan gällande bl.a. organisation, undervisning och



kompetens (SOU 2004:98). Skola A kan dock inte utifrån studiens resultat anses ha uppnått dessa mål och lyckats med sin inkludering. Detta då eleven Alicia, trots skolans tanke om inkluderande undervisning, kan anses vara exkluderad p.g.a. att hon inte ges ”rätt” anpassningar och förutsättningar för sin skolgång. Vad som också talar för att behålla grundsärskolan som en egen skolform är att lärarna på skola C och D behandlar utanförskap och mobbning som en konsekvens om elever med utvecklingsstörning inte får gå i en särskild klass tillsammans. Utanförskap kan även kopplas till eleven i skola A, vars klasskamrater inte i alla situationer är så förstående för Alicia. Vidare går näst intill inga skillnader att finna mellan skola C och D. Vilket kan betyda att om särskolan försvinner som en egen skolform så kanske den trots det lever kvar i praktiken.

#### 7.2.6. Vad som talar emot särskola

Det som talar emot att Sverige ska fortsätta ha en egen skolform för elever med utvecklingsstörning är att inkluderande undervisning är en mänsklig rättighet och ingår i FN:s ”standardregler” vilka Sverige har ratificerat (Regeringskansliet, 2008). Sverige har likaså ratificerat Salamancadeklarationen vilken även den poängterar att specialklasser, (likt grundsärskola), på varaktig basis bör vara en undantagslösning, vilket Sverige strider emot (Salamancadeklarationen, 2006). Trots att varken FN:s standardregler eller Salamancadeklarationen är lagar så kan det ändå anses anmärkningsvärt att Sverige trots allt bortser från delar av dessa dokument samt är ett av få länder i hela världen att ha en egen skolform för elever med utvecklingsstörning. Vad som också talar emot att Sverige ska ha en egen skolform för elever med utvecklingsstörning är utredningsförfarandet inför mottagande i särskolan. Detta då mycket kritik har riktas emot utredningsförfarandet och då skolformstillhörigheten får stora konsekvenser för en elevs framtid om hon eller han mottas i särskolan på felaktiga grunder. Klass BI på skola B visar att det är fullt möjligt med inkluderande undervisning.

#### 7.2.7. Framtiden

Om det i framtiden ska vara möjligt att i Sverige enbart ha en skolform för alla elever krävs det förändringar inom både grundskolan och särskolan vilket även var en slutsats som Carlbeck-kommittén kom fram till (SOU 2004:98). Detta visar studien tydligt genom de genomförda observationerna och intervjuerna. Carlbeck-kommittén skriver

att en av förutsättningarna för inkluderande undervisning är ett flexibelt arbetssätt samt att det krävs en skolledning som är väl medveten om arbetet som krävs för att få till en fungerande inkludering. Utifrån observationerna så ställer sig författaren frågande till om personalen på skola A har full förståelse för det. Vidare krävs det en öppenhet skolformerna sinsemellan och en förståelse för olikheter och vilka anpassningar som behövs för elever med utvecklingsstörning. Det vill säga att skolan bör likt Bjørn, på skola B, uttrycker det ”godta barns olikheter”.

### **7.3. Praktisk relevans**

Denna studie har belyst den komplexitet som det innebär att Sverige har två skolformer. År 2018 skulle man kunna tro att Sverige hade kommit längre med att kunna se till varje elevs bästa och göra de anpassningar som krävs för att alla elever ska kunna få tillhöra en och samma skolform. Dessvärre pekar studien på stora brister gällande inkluderande undervisning, vilka är av värde till fortsatt forskning inom området för att en förändring ska kunna komma till stånd. I examensordningen för speciallärarexamen (SFS 2011:186) står det att studenten ska ”vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare i frågor som rör...lärande och kunskapsutveckling hos barn och elever med utvecklingsstörning...samt [kunna] leda utveckling av det pedagogiska arbetet med målet att kunna möta behoven hos alla barn och elever” (s. 3). Författaren hoppas kunna dela med sig av de nyvunna kunskaperna som har erhållits via de observationer och intervjuer som är genomförda för denna studie, till både elever, lärare och skolledning. Vikten av att möta varje enskild elevs behov kan inte nog poängteras. Carlbeck-kommittén (SOU 2004:98) skriver att en av förutsättningarna för inkluderande undervisning är ett flexibelt arbetssätt. Tyvärr visar studien stora brister gällande detta. Däremot så kan mycket lärdom dras ifrån klass BI, på skola B, som dagligen gör anpassningar för sina elever vilket gör att elever med utvecklingsstörning kan vara fullt delaktiga utifrån sina individuella förutsättningar. Vidare står det även i examensordningen för speciallärarexamen (SFS 2011:186) att studenten ska ”visa insikt om betydelsen av samarbete och samverkan med andra skolformer” (s. 3). En lärdom som denna studie visar i allra högsta grad, nämligen vikten av samarbete mellan grundsärskola och grundskola för att på bästa sätt kunna uppnå inkluderande undervisning med full delaktighet för alla elever.

## **7.4. Fortsatt forskning**

Kommer Sverige att som ett av få länder i världen fortsätta behålla en egen skolform för elever med utvecklingsstörning? Vad har hänt sedan Carlbeck-kommitténs utredning gjordes och har den fått den genomslagskraft som regeringen hade hoppats på? Det vill säga att elever i grundsärskolan skulle inkluderas i grundskolan. Inför denna studie var det ytterst svårt att hitta en skola liknade skola A i Sverige. Så borde väl inte fallet ha varit efter att det snart har gått 14 år sedan Carlbeck-kommitténs utredning publicerades? Vad säger dagens beslutsfattare och vad är politikernas framtida vision gällande utbildningen för elever med utvecklingsstörning? Har Sverige något att lära av Norges organisation kring utbildningen för elever med utvecklingsstörning? Mer forskning kring hur lärare kan arbeta med alla elever, oavsett utvecklingsstörning eller ej, i ett och samma klassrum, i en och samma skolform är önskvärd.

## Referenser

- Alexandersson, Mikael (1994). Den fenomenografiska forskningsansatsens fokus. I Bengt Starrin & Per-Gunnar Svensson (Red.), *Kvalitativ metod och vetenskapsteori* (s. 111-136). Lund: Studentlitteratur.
- Arvidsson, Jessica (2016). *Sysselsättning och social rättvisa: En nationell registerstudie om 12 269 unga vuxna med intellektuell funktionsnedsättning*. Doktorsavhandling, Högskolan i Halmstad, Akademin för hälsa och välfärd. Från <http://hh.diva-portal.org/smash/get/diva2:920464/FULLTEXT03.pdf>
- Backman, Jarl (2008). *Rapporter och uppsatser* (2. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Bell, Judith (2015). *Introduktion till forskningsmetodik*. (5. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Bjørndal, Cato R.P (2005). *Det värderande ögat – Observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. Stockholm: Liber.
- Bryman, Alan (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder* (2. uppl.). Malmö: Liber.
- Dir. 2003:32 Tilläggsdirektiv till kommittén för översyn av utbildningen för barn, ungdomar och vuxna med utvecklingsstörning. I SOU 2004:98.
- Engh, Roar (2016). *Barn og unge med utviklingshemming i skolen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Fasting, Rolf B. (2013). Adapted Education: The Norwegian Pathway to Inclusive and Efficient Education. *International Journal of Inclusive Education*, 17 (3), s. 263-276. doi: 10.1080/13603116.2012.676083
- Florian, Lani (07/2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29 (3), 286-294. doi: 10.1080/08856257.2014.933551
- Frithiof, Elisabeth (2012). Särskolan i ljuset av FN-konventionen om mänskliga rättigheter för personer med funktionsnedsättning. I Barow, Thomas & Östlund, Daniel (Red.), *Bildning för alla!: En pedagogisk utmaning* (s. 135-144). Kristianstad: Högskolan i Kristianstad.
- Grunewald, Karl (2008). *Från idiot till medborgare*. Stockholm: Gothia.
- Göransson, Kerstin, Nilholm, Claes & Karlsson, Kristina (2011). Inclusive education in Sweden? A critical analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 15 (5), 541-555. doi: 10.1080/13603110903165141

- Haug, Peder (2015). Kvalificering for inkludering. I Kermit, Patrick, Gustavsson, Anders, Kittelsaa, Anna & Ytterhus, Borgunn (Red.), *Utviklingshemming: Hverdagsliv, levekår og politikk* (s. 105-120). Oslo: Universitetsforlaget.
- Holmqvist, Mona (2004). *En främmande värld: Om lärande och autism*. Lund: Studentlitteratur.
- Ineland, Jens (2013). Mäta hälsa, levnadsvanor och livsvillkor hos personer med utvecklingsstörning: Teoretiska och metodologiska perspektiv och överväganden. Östersund: Umeå universitet.
- Jakobsson, Inga-Lill & Nilsson, Inger (2011). *Specialpedagogik och funktionshinder*. Stockholm: Natur och kultur.
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (3. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Marton, Ference & Booth, Shirley (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Marton, Ference & Tsui, Amy B.M (2004). *Classroom discourse and the space of learning*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Matson, Inga-Lill (2017). *Grus i maskineriet? Några kommunala tjänstemäns, politikernas, föräldrars och lärarens syn på en skola för alla*. Doktorsavhandling, Stockholms universitet, Specialpedagogiska institutionen.
- Mineur, Thérèse, Bergh, Susanne & Tideman, Magnus (2009). *Livssituationen för unga vuxna med lindrig utvecklingsstörning: En kunskapsöversikt baserad på skandinavisk forskning 1998-2009*. Stockholm: Handikapp & habilitering, Stockholms läns landsting.
- Mineur, Thérèse (2013). *Skolformens komplexitet: elevers erfarenheter av skolvardag och tillhörighet i gymnasiesärskolan*. Örebro: Örebro universitet.
- Molin, Martin (2004). *Att vara i särklass: om delaktighet och utanförskap i gymnasiesärskolan*. Doktorsavhandling, Linköpings universitet – Örebro universitet - Högskolan i Trollhättan/Uddevalla, Institutionen för individ och samhälle. Från <http://www.divaportal.org/smash/get/diva2:20962/FULLTEXT01.pdf>
- Mun Ling, LO (2014). *Variationsteori –för bättre undervisning och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilsen, Sven (2010). Moving towards an educational policy for inclusion? Main reform stages in the development of the Norwegian unitary school system. *International Journal of Inclusive Education*, 14 (5), s. 479-497. doi:10.1080/13603110802632217

- Regeringskansliet (2008). *FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning*. Ds 2008:23. Stockholm: Fritzes.
- Regeringskansliet (2011). *En strategi för genomförande av funktionshinderspolitiken 2011-2016. Bilaga till protokoll vid regeringssammanträde 2011-06-16 nr II:23*
- Reindal, Solveig M (01/2016). Discussing inclusive education: an inquiry into different interpretations and a search for ethical aspects of inclusion using the capabilities approach. *European Journal of Special Needs Education*, 31 (1), 1-12. doi: 10.1080/08856257.2015.1087123
- Repstad, Pål (2007). *Närhet och distans – kvalitativa metoder i samhällsvetenskap* (4. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Rosenqvist, Jerry (2007). *Specialpedagogik i mångfaldens Sverige: Om elever med annan bakgrund än svensk i särskolan. Ett samarbetsprojekt mellan Specialpedagogiska Institutet och Högskolan Kristianstad*.
- Salamanca deklARATIONEN och Salamanca + 10* (2006). Svenska Unescorådets skriftserie, nr 2/2006. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Sauer, Lennart, Molin, Martin & Ineland, Jens (2013). *Utvecklingsstörning, samhälle och välfärd* (2. uppl.). Malmö: Gleerups.
- SFS 2010:800 *Skollag*.
- SFS 2011:186 *Examensordningen för speciallärarexamen*.
- Skolinspektionen (2011). *Särskolan – Granskning av handläggning och utredning inför beslut om mottagande*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundsärskolan 2011*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2013). *Mottagande i grundsärskolan och gymnasiesärskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2016). *Grundsärskolan är till för ditt barn*. Stockholm: Wolters Kluwers.
- SOU 2003:35 *För den jag är: om utbildning och utvecklingsstörning*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 2004:98. *För oss tillsammans: om utbildning och utvecklingsstörning*. Stockholm: Fritzes.
- Stortingsmelding nr. 54 (1989-90). *Om opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov*. Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Stortingsmelding nr. 61 (1984-85). *Om visse sider ved spesialundervisninga og den pedagogisk-psykologiske tenesta*. Kyrkje- og undervisningsdepartementet.
- Svensson, Lennart (1989). Fenomenografi och kontextuell analys. I Roger Säljö m fl.

*Som vi uppfattar det. Elva bidrag om inläring och omvärldsuppfattning* (s. 33-52).  
Lund: Studentlitteratur.

Szönyi, Kristina & Söderqvist Dunkers, Tove (Red.). (2012). *Där man söker får man svar: delaktighet i teori och praktik för elever med funktionsnedsättning*. Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten.

Thygesen, Ragnar (2007). Students with Learning Disabilities: An Update on Norwegian Educational Policy, Practise, and Research. *Learning Disabilities Research & Practice*, 22 (3), 176-182. doi: 10.1111/j.1540-5826.2007.00245.x

Tøssebro, Jan, Engan, Elin & Ytterhus, Borgunn (2012). Har vi en inkluderende skole? I Tøssebro, Jan & Ytterhus, Borgunn (Red.), *Funksjonshemmete barn i skole og familie: Inkluderingsideal og hverdagspraksis* (s. 75-101) (2. uppl). Oslo: Gyldendal Akademisk.

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

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

# Bilaga I: Intervjuguide

## A. Intervju med läraren på skola A

- Hur ser din profession ut? (Inriktning, ev. specialisering, hur många verksamma år?)
- Vad betyder begreppet ”inkludering” kopplat till skolan, för dig?
- Hur ser du på inkluderingen av eleven med utvecklingsstörning som du har i din klass?
- På vilka sätt arbetar du i dagsläget med din klass för att din elev med utvecklingsstörning ska känna sig inkluderad och inte exkluderad?
- På vilka sätt görs anpassningar i skolans miljö så att den är tillgänglig för eleven/eleverna med utvecklingsstörning? (Tillgång till relevanta läromedel, teknisk utrustning, alt. verktyg)
- På vilka sätt görs anpassningar kring det kommunikativa i skolan för eleven/eleverna med utvecklingsstörning? (Verbal & icke-verbal. T.ex. information vid instruktioner)
- Vad betyder begreppet ”delaktighet” kopplat till skolan, för dig?
- Hur ser du på delaktigheten för eleven med utvecklingsstörning i din klass?
- Hur ser du på förutsättningarna som eleven med utvecklingsstörning ges för sin utbildning?
- Hur skulle den optimala skolgången för din elev med utvecklingsstörning se ut enligt dig? (grundsärskola/grundskola/inkludering/exkludering)

## B. Intervju med de två lärarna på skola B

- Hur ser er profession ut? (Inriktning, ev. specialisering, hur många verksamma år?)
- Vad betyder begreppet ”inkludering” kopplat till skolan, för er?
- Hur ser ni på inkluderingen av eleven med utvecklingsstörning som ni har i er klass?
- På vilka sätt arbetar ni med era två klasser för att eleven med utvecklingsstörning ska känna sig inkluderad och inte exkluderad?
- På vilka sätt görs anpassningar i skolans miljö så att den är tillgänglig för eleven/eleverna med utvecklingsstörning? (Tillgång till relevanta läromedel, teknisk utrustning, alt. verktyg)
- På vilka sätt görs anpassningar kring det kommunikativa i skolan för eleven/eleverna med utvecklingsstörning? (Verbal & icke-verbal. T.ex. information vid instruktioner)
- Vad betyder begreppet ”delaktighet” kopplat till skolan, för er?
- Hur ser ni på delaktigheten för eleven med utvecklingsstörning i er klass?



- Hur ser ni på förutsättningarna som eleven med utvecklingsstörning ges för sin utbildning?
- Hur skulle den optimala skolgången för er elev med utvecklingsstörning se ut enligt er? (med klassen hela tiden, liten undervisningsgrupp osv)

### **C. Intervju med läraren på skola C**

- Hur ser din profession ut? (Inriktning, ev. specialisering, hur många verksamma år?)
- Vad betyder begreppet ”inkludering” kopplat till skolan, för dig?
- Vilka erfarenheter av inkludering av grundsärskolans elever på grundskolan har du?
- På vilka sätt arbetar du i dagsläget med din klass för att dina elever med utvecklingsstörning ska känna sig inkluderade och inte exkluderade på er skola?
- På vilka sätt görs anpassningar i skolans miljö så att den är tillgänglig för eleverna med utvecklingsstörning? (Tillgång till relevanta läromedel, teknisk utrustning, alt. verktyg)
- På vilka sätt görs anpassningar kring det kommunikativa i skolan för eleverna med utvecklingsstörning? (Verbal & icke-verbal. T.ex. information vid instruktioner)
- Vad betyder begreppet ”delaktighet” kopplat till skolan, för dig?
- Hur ser du på delaktigheten för eleverna med utvecklingsstörning i din klass?
- Hur ser du på förutsättningarna som eleverna med utvecklingsstörning ges för sin utbildning?
- Hur skulle den optimala skolgången för elever med utvecklingsstörning se ut enligt dig? (grundsärskola/grundskola/inkludering/exkludering)

### **D. Intervju med läraren på skola D**

- Hur ser din profession ut? (Inriktning, ev. specialisering, hur många verksamma år?)
- Vad betyder begreppet ”inkludering” kopplat till skolan, för dig?
- Vilka erfarenheter av inkludering av dina elever på övriga skolan har du?
- På vilka sätt arbetar du i dagsläget med din klass för att dina elever med utvecklingsstörning ska känna sig inkluderade och inte exkluderade på er skola?
- På vilka sätt görs anpassningar i skolans miljö så att den är tillgänglig för eleverna med utvecklingsstörning? (Tillgång till relevanta läromedel, teknisk utrustning, alt. verktyg)
- På vilka sätt görs anpassningar kring det kommunikativa i skolan för eleverna med utvecklingsstörning? (Verbal & icke-verbal. T.ex. information vid instruktioner)

- Vad betyder begreppet ”delaktighet” kopplat till skolan, för dig?
- Hur ser du på delaktigheten för eleverna med utvecklingsstörning i din klass?
- Hur ser du på förutsättningarna som eleverna med utvecklingsstörning ges för sin utbildning?
- Hur skulle den optimala skolgången för elever med utvecklingsstörning se ut enligt dig? (Tillrättalagd avdelning/ungdomsskole/särskild undervisning grupp)

## Bilaga II: Observationsschema

	<b>Inkludering</b>	<b>Exkludering</b>
<b>Undervisningsaktivitet</b>		
<b>Undervisningsmaterial</b>		
<b>Fysisk tillgänglighet i undervisningen</b>		
<b>Socio kommunikativ tillgänglighet</b>		
<b>Samhandling</b>		