

Särskolans mångfacetterade kunskapsuppdrag

Andersson Anna-Lena¹, Göransson Kerstin², Klang, Nina¹ & Östlund Daniel³

¹Mälardalens universitet, ²Karlstad universitet, ³Högskolan Kristianstad

Föreliggande projektet riktar sig mot undervisning i grund- och gymnasiesärskola, skolformer som tar emot elever med intellektuell funktionsnedsättning. Enligt Skollagen, har elever som inte bedöms nå upp till grundskolans kunskapskrav på grund av en intellektuell funktionsnedsättning rätt att få sin utbildning enligt särskolans läroplan (SFS 2010:800). Inom skolformen är ca 14 400 elever mottagna (Skolverket, 2022) varav ca 5400 får sin utbildning inom ämnesområden. Vidare erbjuds elever utbildning inom gymnasiesärskolans individuella och nationella program och under läsåret 2020/2021 var ca 6540 elever mottagna i gymnasiesärskolan varav ca 2800 fick sin utbildning inom det individuella programmet (Skolverket, 2021). Andelen sk individintegrerade elever varierar stort mellan olika kommuner/skolhuvudmän, från 0% till 100%. På nationell nivå är andelen individintegrerade elever som läser ämnen 18% (Skolverket, 2022), vilket är en minskning i jämförelse med tidigare år (läsår 15/16 till 19/20 låg andelen på 20-22%). Andelen elever som får sin utbildning i grundsärskola och gymnasiesärskola har varierat över tid och den senaste statistiken (Skolverket, 2022) pekar på en ökning från 0,98 % 2017/2018 till 1,29% 2021/2022.

Utbildning i grund- och gymnasiesärskola har under längre tid existerat parallellt med den ordinarie utbildningen i grundskola och gymnasieskola. På nationell utbildningspolitisk nivå har dock länge funnits en strävan att samverkan mellan skolformerna ska utvecklas. I regeringens proposition inför 2010 års skollag står t.ex. ”Målet ska vara att utveckla samverkan mellan grundsärskolan och grundskolan. I en mer sammanhållen skola får eleverna möjligheter att möta varandra och utveckla förståelse för varandra och tolerans mot olikheter” (Prop. 2009/10:165, s. 385). Denna strävan uttrycks även i den senaste propositionen (SOU 2021:11). Forskning visar dock att skolformerna förefaller löpa i parallella spår och samverkan förekommer sparsamt (Göransson m.fl., 2020). Samtidigt visar forskning att lokala kontextuella faktorer som t.ex. hur särskolan är organiserad på lokal nivå har betydelse för hur mycket samverkan som förekommer. I kommuner med en separat organisation för särskolan med egna rektorer förekommer samverkan mer sällan än i kommuner med gemensam organisation (Anderson & Östlund, 2020; Sjöqvist m.fl. 2020).

I och med regeringens proposition (SOU 2021:11) och införandet av nya kursplaner står såväl grundsärskola som grundskola inför flera utmaningar. Det föreslås bland annat garanti för tidiga stödinsatser i svenska, svenska som andraspråk och matematik och förändrade timplaner som tillåter en mer flexibel utbildning i grundsärskola. Även gymnasiesärskola står inför förändringar i och med införandet av nya kurs- och ämnesplaner och det behövs mer forskning om hur undervisning i särskolan kan främjas för elever som är mottagna i särskolan, både för elever som har sin skolgång i ordinarie särskoleklasser och som individintegrerade elever i grund- eller gymnasieskolan.

Undervisningen i grund- och gymnasiesärskola kännetecknas av ett mångfacetterat kunskapsuppdrag. Det har skett stora förändringar under flera decennier i synen på den kunskap som elever med intellektuell funktionsnedsättning behöver. Från att fokus har tidigare varit på funktionella kunskaper såsom att ta på sig kläder eller att ta bussen, har fokus skiftat alltmer på akademiska kunskaper (Browder mfl., 2003). En större fokusering på akademiska kunskaper har föranlett en diskussion kring hur sociala och praktiska färdigheter kan få utrymme när undervisningen fokuserar på de akademiska kunskaperna (Moljord, 2017). Ett exempel är hur undervisning i matematik kan kopplas till vardagliga situationer såsom matlagning eller att läsa busstidtabell. Östlund (2012) problematiserade debatten kring större fokus på akademiska kunskaper och menar till exempel att det snarare är problematiskt om utbildningen enbart fokuserar på kunskapsutveckling utan inslag av omsorg eller om omsorgen om elever sker utan kunskapsutvecklande intentioner.

Den komplexitet som finns i grund- och gymnasiesärskolans kunskapsuppdrag föranleder större behov av kompetensutveckling för personal som arbetar i dessa skolformer. Studier visar att den didaktiska kompetensen hos personal som arbetar med elever med intellektuella funktionsnedsättningar kan utvecklas genom att lärare kontinuerligt reflekterar över sina didaktiska val i relation till elevers lärande (Norwich & Ylonen, 2015; Norwich mfl., 2021). Utöver speciallärare/lärare arbetar i allmänhet elevassistenter i verksamheten och en studie av svenska förhållanden (Östlund et al, 2020) visar att gruppen har ansvar för såväl undervisningen som andra mer omsorgsinriktade aktiviteter. Vidare visade studien att elevassistenterna sällan hade någon pedagogisk utbildning och liten utsträckning fick tidsmässig möjlighet att delta i planering av undervisningen. Kompetensutvecklingen behöver således riktas till flera yrkesgrupper som arbetar med elever med intellektuell funktionsnedsättning, innefattande speciallärare, lärare och elevassistenter.

Det är en utmaning för lärare att erbjuda elever som har intellektuell funktionsnedsättning en tillrättalagd undervisning (Berry & Kim, 2008; Göransson m.fl., 2016). Generellt behöver elever i inlärningssvårigheter mer tid för att ha möjlighet att tillägna sig grundläggande färdigheter (Göransson m.fl., 2016; Huffman m.fl., 2004). Samtidigt visar studier (Berry & Kim, 2008; Bierbaum m.fl., 2005) att det är en utmaning för lärare att realisera styrdokumentens högt ställda krav i undervisningen och att bedöma elevers kunskapsnivå. För att få förståelse och gynna lärandet hos elever behövs fortlöpande utvärdering och vägledning av lärare (Baxter m.fl., 2002; Berry & Kim, 2008; Göransson m.fl., 2016). Lärares explicita undervisning och kontinuerliga återkoppling, individuell vägledning samt undervisning i strategier som var tillämpbara på olika uppgifter, liksom uppgifter med koppling till elevers vardag (Chuang & Tam, 2005; Göransson m.fl., 2016; Kroesbergen & Van Luit, 2003; Milo m.fl., 2004; Strickland & Maccini, 2012).

För elever med inlärningssvårigheter tar det tid att lära (Cole m.fl., 2004) och det är viktigt för elever som har intellektuell funktionsnedsättning att arbetsuppgifter erbjuds utifrån den utbildningsnivå eleven befinner sig på (Bierbaum m.fl., 2005; Dessemontet m.fl., 2012; Freeman & Alkin, 2000). Förutom individuellt anpassade arbetsuppgifter är det viktigt att eleverna erbjuds aktivt stöd för att övergå från ett konkret arbetssätt med visuella representationsformer till abstrakt representation av begrepp och fenomen. Dessutom menar Chung och Tam (2005) och Hord & Xin (2015) att lärare behöver identifiera och undanröja hinder genom att till exempel skapa ett tillåtande samtalsklimat i klassrummet. Exempelvis kan arbete i mindre grupper där elever kan kommunicera och sätta ord på sitt lärande, liksom en stegvis undervisning i kognitiva strategier för att lösa lära sig lösa mer avancerade uppgifter (Hord & Xin, 2015). Tidigare forskning visar sammanfattningsvis på att det finns flera strategier för undervisning som är långsiktigt hållbar, men att lärare kan möta flera utmaningar i att skapa tillrättalagd undervisning för målgruppen.

Föreliggande program avser att utgöra ett bidrag till kommunernas arbete med grund- och gymnasiesärskolans mångfacetterade kunskapsuppdrag genom en särskild fokus på skolpersonalens didaktiska medvetenhet och skolornas kontextuella villkor.

Syfte och frågeställningar

Syftet med programmet är att bidra med kunskap om hur undervisning för elever mottagna i särskolan (anpassad grund- och gymnasieskola) kan utvecklas/utformas i ett dialektiskt förhållande till lokala förutsättningar för att öka elevernas förutsättningar att nå skolformernas övergripande och kursplanespecifiserade mål.

Frågeställningar:

- Vad karakteriserar de undervisningspraktiker som utvecklas inom programmet utifrån ett didaktiskt perspektiv?
- Hur kan lärare stödjas i att utveckla en medvetenhet om didaktiska val och en förmåga att öppet pröva och värdera dessa i relation till elevers utveckling mot målen?
- Hur kan ett ömsesidigt förhållande mellan: (I) lokala kontextuella faktorer; (II) utveckling av ett lokalt utvecklingsarbete samt (III) utveckling av specifika undervisningspraktiker beskrivas och förstås?

Teoretiska utgångspunkter

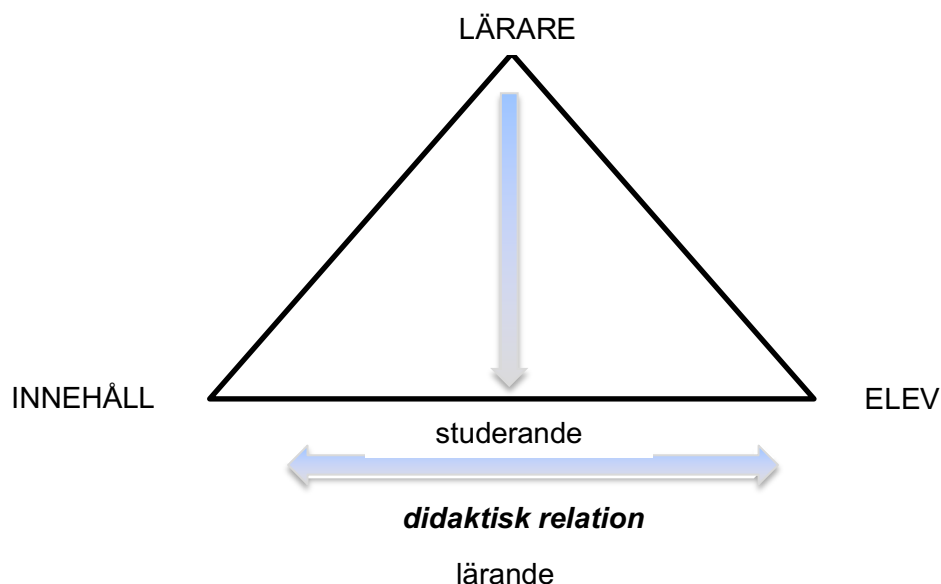
En utgångspunkt för forskningsinsatsen är att lokala utvecklingsprocesser, i detta program undervisningsprocesser, är en flerdimensionell process som sker i dialog med en kontext. De olika kontexter som de utvecklingsgrupper som deltar i programmet utgör en del av betraktas således som betydelsefulla för att förstå hur de lokala undervisningsprocesserna gestaltar sig. Vi lutar oss här mot en modell utvecklad av Ball et al. (2012) om skolutvecklingsprocessers kontextuella dimensioner. Modellen skiljer på fyra aspekter som sinsemellan kan vara mer eller mindre sammankopplade:

- situerad kontext – t.ex. skolans historia och elevunderlag, om det är en skola med lång historia med särskoleklasser/individintegrerade elever eller en nyetablerad, organiseringen av särskolan i förhållande till grund-/gymnasieskolan
- professionell kultur – t.ex. lärares uppfattningar om skolan och särskolan, om utbildning och undervisning, skolans ”klimat”
- materiell kontext – t.ex. särskolans lokaler, särskolepersonalens utbildning, ekonomiska resurser, infrastruktur
- extern kontext – t.ex. andel elever mottagna i särskolan i kommunen, organisering av särskolan, pedagogisk utbildning hos lärare på kommunal nivå, typ av kommun, andel vårdnadshavare med eftergymnasial utbildning inom kommunen, andel elever med utländsk bakgrund inom kommunen, läroplaner.

Undervisning och lärande kan studeras utifrån många aspekter, vilken aspekt som väljs är till stor del avgörande för hur undervisningsprocessen förstås. Som övergripande teoretiskt ramverk har vi valt att utgå från en modell utvecklad inom den europeiska kontinentala didaktiska traditionen av Kansanen och Meri (Kansanen, 1999; 2003; Kansanen & Meri, 1999). Utgångspunkten för modellen är den didaktiska triangeln med sina tre komponenter elev, lärare och innehåll/undervisningsstoff som alltid förkommer i undervisning.

Undervisningsprocessen beskrivs som en undervisnings (lärarens aktiviteter) – studerande (elevens aktivitet) – lärande process (teaching--studying-learning process). Relationen mellan elev och undervisningsinnehåll, dvs. elevens aktivitet, förväntas leda till elevens

lärande och utveckling. Det är också denna relation som läraren genom sin undervisning skapar förutsättningar för (se figur 1 nedan). Denna lärarens relation till elevens relation till undervisningsinnehållet, benämns den didaktiska relationen och det är denna didaktiska relation som modellen lyfter fram som central i lärarprofessionen: ” To concentrate on the relation between the student and the content or on studying is, however, the core of a teacher’s profession.” (Kansanen, 2003).



Figur 1. Den didaktiska relationen i den didaktiska triangeln (Kansanen, 2003; cf. Kansanen & Meri, 1999)

Metod

Projektet utgår ifrån att undervisningspraktiker är situerade i skolornas olika kontexter och skolpersonalens behov varierar därmed från situation till situation. Projektet påbörjas därför med inledande sondering och beskrivning av behov och förutsättningar på olika styrningsnivåer inom de involverade kommunerna för att sedan, gemensamt utifrån de lokala förutsättningarna, forma forskningscirkel. Eftersom kontexten har betydelse för verksamhetens utveckling är forskarnas intention att planera in tillfällen för utbyte av erfarenheter mellan kommunerna, genom att vara kritiska vänner, besöka varandras verksamhet och redovisa utvecklingsprojekt för varandra.

Forskningscirkel - arbetsätt

Utgångspunkten för att arbeta med utveckling inom ramen för en forskningscirkel bygger på idén om att en pågående dialog mellan yrkesverksamma och forskare bidrar till utveckling av

den egna praktiken (Persson, 2009). I själva processen är tanken att utbytet mellan yrkesverksamma lärare och forskare ska bidra till en förändrad syn hos båda parter utifrån det forskningsproblem som forskningscirkeln avser att undersöka. En grundläggande idé är att deltagarna ska använda sina nya kunskaper i den egna undervisningen eller för att utveckla skolans praktik. Persson (2009, s. 9) uttrycker några starka argument för att använda forskningscirkeln som form för kompetensutveckling och för att driva skolutveckling:

Enskilda, sporadiska och riktade fortbildningsinsatser erbjuder inte lärarna att vara reflekterande över sin egen praktik. För att göra detta krävs tid, kontinuitet, möten och dialog. Det tycks som att forskningscirkeln skulle kunna vara en plats för reflektion över handling genom att erbjuda lärare tid och plats för att undersöka sin egen praktik (s. 9).

Det finns inga egentliga formella krav på formen för forskningscirkeln, men Persson (2009) rekommenderar att forskningscirkeln leds av en forskarutbildad cirkelledare, att 5-8 deltagare ingår och att de olika deltagarna genomför ett eget utvecklingsprojekt eller en mindre empirisk undersökning. Persson (2009) ger fyra olika exempel över varianter på forskningscirkel, 1) med ett givet tema 2) utifrån ett ämne 3) utifrån frågor som finns i en verksamhet 4) utifrån att en specifik yrkeskategori möts i forskningscirkeln. I föreliggande IFOUS-program kommer en hybridmodell att praktiseras där träffarna leds av lokala processledare och har ett särskilt fokus på undervisningspraktiken och lärares didaktiska val, där den didaktiska relationen ligger i fokus (Kansanen, 2003). Processledarna får däremot stöttning och handledning via kontinuerliga träffar med forskargruppen. Forskargruppen träffar också utvecklingsgrupperna genom återkommande utvecklingsseminarier och fokusgruppsintervjuer. Det konkreta arbetet i respektive forskningscirkel kommer att fokusera på progressionen i elevernas lärande och dokumentation i form av filmsekvenser från undervisningspraktiken kommer att utgöra det huvudsakliga underlaget för arbetet i forskningscirkeln tillsammans med elevproducerat material och pedagogiska planeringar. Utöver konkret material från undervisningspraktiken kommer även forskningsbaserade texter att bearbetas och användas för reflektion, analys och utveckling. Sammanfattningsvis kommer arbetet i respektive forskningscirkel att bidra med underlag för att koppla forskningen till praktiken med fokus på elevernas utveckling och progression samt bidra till lärares fördjupade insikter om didaktiska val.

Fokusgruppsintervjuer

Fokusgruppsamtal genomförs med företrädare för särskoleverksamhet i respektive kommun och verksamhet. Fokusgruppsamtal hålls också med deltagare i forskningscirkelarna en gång per termin. Fokusgruppsamtal är en passande metod för att undersöka människors åsikter och underliggande värderingar och det innebär att data samlas in genom gruppinteraktion (Wibeck, 2000). Under återkommande fokusgruppsamtal ombeds skolpersonal berätta om hur de tycker att deras undervisning har utvecklats och ge goda exempel ur sin undervisning

med fokus på såväl didaktiska aspekter i undervisningen som elevers lärande som dessa resultat i.

Fallstudier

Multipla fallstudier används för att undersöka förhållandet mellan lokala kontextuella faktorer (dvs situerad, materiell och extern kontext, jmf teoretiska utgångspunkter s.4) och utformning av lokalt utvecklingsarbete. Fallstudie som metod syftar till att få en holistisk beskrivning av ett fenomen, som i det här projektet utgörs av lokalt utvecklingsarbete (Merriam, 1998; Stake, 2006). Analysenhet på övergripande nivå utgörs av de deltagande kommunerna men även mer specifika jämförelser görs mellan verksamheter som huvudsakligen fokuserar på ämnen, ämnesområden eller bedriver utbildning enligt individuella eller nationella program.

Etiska överväganden

Ansökan om etisk prövning görs under hösten 2023.

Tidsplan

Nedan presenteras tidplan för projektet:

Termin	Aktiviteter	Databearbetning
Hösttermin 2022	<ul style="list-style-type: none">• sättning av projektets styrning och organisation• utvecklingsseminarium 1 (arbete i tvärgrupper)	
Vårtermin 2023	<ul style="list-style-type: none">• sondering och beskrivning av behov och förutsättningar• fokusgruppintervjuer med processledare• etikprövning• utvecklingsseminarium 2• processledarmöte (handledning av dem som leder de lokala forskningscirkelarna)	<ul style="list-style-type: none">• transkribering och analys av intervjuer• analys av dokument och statistik
Hösttermin 2023	<ul style="list-style-type: none">• processledarmöte (handledning av dem som leder de lokala forskningscirkelarna)• processledarledda cirklar• fokusgruppsintervju 1• utvecklingsseminarium 3 (innefattande arbete i tvärgrupper)	<ul style="list-style-type: none">• transkribering och analys av intervjuer• analys av elevproducerat material, planeringar osv

	<ul style="list-style-type: none"> • processledarmöte 	
Vårtermin 2024	<ul style="list-style-type: none"> • processledarmöte (handledning av dem som leder de lokala forskningscirkarna) • processledarledda cirklar • fokusgruppsintervju 2 • utvecklingsseminarium 4 (innefattande arbete i tvärgrupper) • processledarmöte 	transkribering och analys av intervjuer analys av elevproducerat material, planeringar osv
Hösttermin 2024	<ul style="list-style-type: none"> • implementering av lärdomar från forskningscirklar (SKA), utvecklingsgrupper dokumenterar utvecklingsprojekt • forskarna träffar processledarna i början och slutet av terminen • utvecklingsseminarium 5 (innefattande arbete i tvärgrupper) • processledarmöte 	analys och sammanställning av material, artikelskrivning
Vårtermin 2025	<ul style="list-style-type: none"> • utvecklingsgrupper skriver rapporter om sina utvecklingsprojekt • utvecklingsseminarium 6 (innefattande arbete i tvärgrupper) • processledarmöte 	feedback till rapportskrivare

Referenser

- Baxter, J., Woodward, J., Voorhies, J., & Wrong, J. (2002). We talk about it, but do they get it? *Learning Disabilities Research and Practice*, 17(3), 173–185.
- Berry, R. A., & Kim, N. (2008). Exploring teacher talk during mathematics instruction in an inclusion classroom. *The Journal of Educational Research*, 101(6), 363–378.
- Bierbaum, L. J., Henrich, C. C., & Zigler, E. F. (2005). Disobedient behaviours in children with intellectual disability. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 30(2), 115–119.
- Boesen, J., Helenius, O., Bergqvist, E., Bergqvist, T., Lithner, J., Palm, T., & Palmberg, B. (2014). Developing mathematical competence: From the intended to the enacted curriculum. *The Journal of Mathematical Behavior*, 2014(33), 72–87.
- Browder, D., Spooner, F., Ahlgrim-Delzell, L., Flowers, C., Algozzine, B., & Karvonen, M. (2003). A content analysis of the curricular philosophies reflected in states' alternate

- assessment performance indicators. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 28(4), 165-181.
- Chung, K., & Tam, Y. (2005). Effects of cognitive-based instruction on mathematical problem solving by learners with mild intellectual disabilities. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 30(4), 207-216.
- Cole, C. M., Waldron, N., & Majd, M. (2004). Academic progress of students across inclusive and traditional settings. *Mental retardation*, 42(2), 136-144.
- Dessemontet, R. S., Bless, G., & Morin, D. (2012). Effects of inclusion on the academic achievement and adaptive behaviour of children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56(6), 579-587.
- Freeman, S. F. N., & Alkin, M. C. (2000). Academic and social attainments of children with mental retardation in general education and special education settings. *Remedial and Special Education*, 21(1), 3-26.
- Gersten, R., Chard, D. J., Jayanthi, M., Baker, S. K., Morphy, P., & Flojo, J. (2009). Mathematics instruction for students with learning disabilities: A meta-analysis of instructional components. *Review of Educational Research*, 79(3), 1202-1242.
- Göransson, K., Hellblom-Thibblin, T., & Axdorph, E. (2016). A conceptual approach to teaching mathematics to students with intellectual disability. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(2), 182-200.
- Göransson, K., Bengtsson, K., Hansson, S., Klang, N., Lindqvist, G., & Nilholm, C. (2020). Segregated education as a challenge to inclusive processes: A total population study of Swedish teachers' views on education for pupils with intellectual disability. *International Journal of Inclusive Education*, 1-16.
- Hord, C., & Xin, Y. P. (2015). Teaching area and volume to students with mild intellectual disability. *Journal of special education*, 49(2), 118-128.
- Huffman, L. F., Fletcher, K. L., Bray, N. W., & Grupe, L. A. (2004). Similar and differences in addition strategies of children with and without mental retardation. *Education and training in developmental disabilities*, 39(4), 317-325.
- Kansanen, P. (1999) Teaching as Teaching-Studying-Learning Interaction, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 43(1), 81-89.
- Kansanen, P., & Meri, M. (1999). The didactic relation in the teaching.-studying-learning process. I B. Hudson, F. Buchberger, P. Kansanen, & H. Seel (Red.), *Didaktik/Fachdidaktik as science(-s) of the teaching profession?* (ss.107-116). Thematic Network of Reacher Education in Europe.
- Kansanen, P. (2003) Studying--the Realistic Bridge Between Instruction and Learning. An Attempt to a Conceptual Whole of the Teaching-Studying- Learning Process, *Educational Studies*, 29(2-3), 221-232.
- Kilpatrick, J., Swafford, J., & Findell, B. (2001). The strands of mathematical proficiency. I J. Kilpatrick, J. Swafford & B. Findell (Red.), *Adding it up: Helping children learn mathematics* (s. 115-155). Mathematics Learning Study Committee, Center for Education, Division of Behavioral and Social Sciences and Education. National Academy Press.

- Kroesbergen, E. H., & Van Luit, J. E. H. (2003). Mathematics interventions for children with special educational need: A meta-analysis. *Remedial and Special Education*, 24(2), 97–114.
- Niss, M. A. (2004). The Danish "KOM" project and possible consequences for teacher education. I R. Strässer, G. Brandell, B. Grevholm & O. Helenius (Red.), *Educating for the future: Proceedings of an International symposium on mathematics teacher education: preparation of mathematics teachers for the future* (s. 179–190). Kungl. Vetenskapsakademien.
- Milo, B. F., Seegers, G., Ruijsenaars, W. A., & Vermeer, H. J. (2004). Affective consequences of mathematics instruction for students with special needs. *European journal of special needs education*, 19(1), 49–68.
- Strickland, T. K., & Maccini, P. (2012). The effects of the concrete-representational-abstract integration strategy on the ability of students with learning disabilities to multiply linear expressions within area problems. *Remedial and Special Education*, 34(3), 142–153.
- Merriam, S.B. (1994). Fallstudien som forskningsmetod. Studentlitteratur.
- Moljord, G. (2018;2017;). Curriculum research for students with intellectual disabilities: A content-analytic review. *European Journal of Special Needs Education*, 33(5), 646-659.
- Norwich, B., Benham-Clarke, S., & Goei, S. L. (2021). Review of research literature about the use of lesson study and lesson study-related practices relevant to the field of special needs and inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 36(3), 309-328.
- Norwich, B., & Ylonen, A. (2015). Lesson study practices in the development of secondary teaching of students with moderate learning difficulties: A systematic qualitative analysis in relation to context and outcomes. *British Educational Research Journal*, 41(4), 629-649.
- Persson, S. (2009). *Forskningscirklar: en vägledning*. Malmö: Resurscentrum för mångfaldens skola. Avdelningen barn och ungdom, Malmö stad.
- Prop, 2009/10:165. Den nya skollagen: För kunskap valfrihet och trygghet. <https://www.regeringen.se/49b729/contentassets/c507a849c3fa4173b7d03df20bad2b59/den-nya-skollagen---for-kunskap-valfrihet-och-trygghet-hela-dokumentet-prop.-20092010165>
- SFS 2010:800. Skollag.
- SOU 2021:11 Bättre möjligheter för elever att nå kunskapskraven – aktivt stöd- och elevhälsoarbete samt stärkt utbildning för elever med intellektuell funktionsnedsättning. Hämtad från <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2021/02/sou-202111/>
- Sjöqvist, A., Göransson, K., Bengtsson, K., & Hansson, S. (2021). The arts: A precious part of special education? how principals value and organise arts education in compulsory school for pupils with intellectual disability in Sweden. *European Journal of Special Needs Education*, 36(3), 454-468.
- Stake, R.E. (2006). *Multiple case study analysis*. The Guilford Press.
- Östlund, D., Barow, T., Dahlberg, K., & Johansson, A. (2021). In between special needs teachers and students: paraprofessionals work in self-contained classrooms for students with intellectual disabilities in Sweden. *European Journal of Special Needs Education*, 36(2), 168-182.

Östlund, D. (2012). Om speciallärare med inriktning utvecklingsstörning är svaret – vad är då frågan? I D. Östlund och T. Barrow (Red.) *Bildning för alla – en pedagogisk utmaning*. Högskolan Kristianstad.

Wibeck, V. (2000). *Fokusgrupper. Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Studentlitteratur.