



**INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK  
OCH SPECIALPEDAGOGIK**

# **SPECIALUNDERVISNING PÅ TRE SÄTT**

- en kvalitativ undersökning om hur en norsk skola organiserar specialundervisning

**Fredrik Dahl och Katarina Löfström**

---

Uppsats/Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Speciallärarprogrammet SLP610
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht 2018
Handledare:	Ann-Katrin Swärd
Examinator:	Girma Berhanu
Rapport nr:	HT18-2910-272-SLP610

# Abstract

Uppsats/Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Speciallärarprogrammet SLP610
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht 2018
Handledare:	Ann-Katrin Swärd
Examinator:	Girma Berhanu
Rapport nr:	HT18-2910-272-SLP610
Nyckelord:	Norge, Specialundervisning, Skolorganisation, Inkludering

---

- Syfte:** Syftet med studien är att undersöka hur specialundervisning organiseras och genomförs i en norsk kommunal ungdomsskola. Studien gäller elever i behov av specialundervisning och har inte begränsats till elever med intellektuell funktionsnedsättning. För att undersöka och besvara vårt syfte har vi använt oss av följande frågeställningar:
- På vilka sätt organiseras specialundervisningen?
  - På vilka sätt genomförs specialundervisningen?
- Teori:** Studiens teoretiska ram utgår från organisationsteori sett ur ett specialpedagogiskt organisationsperspektiv. Perspektivet synliggör hur specialundervisningen organiseras på skolan, vilka professioner som arbetar med eleverna, vilka insatser som ges till eleverna och i vilka skolsituationer som dessa särskilda insatser behövs.
- Metod:** Kvalitativa metoder i form av semistrukturerade intervjuer och deltagande observation. Intervjuer gjordes med skolans rektor, specialpedagogiska koordinator och en undervisande lärare. Deltagande observation genomfördes i en undervisningsgrupp och vid ett av intervjutillfällena gjordes en rundvandring i skolan tillsammans med rektor. Den insamlade empirin transkriberades, kategoriserades och tolkades utifrån en hermeneutisk ansats.
- Resultat:** Resultatet visar att skolan organiserar och genomför specialundervisning på tre olika sätt; i ordinarie klass, i Projektgrupp och på Förstärkt avdelning. Skolans val av att organisera specialundervisningen på dessa sätt påverkas av bedömningen av elevernas behov och möjligheter att bäst tillgodogöra sig specialundervisningen och inkluderas i en grupp.

## Förord

Den här uppsatsen är ett resultat av samverkan och många diskussioner oss skribenter emellan. Vi har både arbetat tillsammans och skrivit var för sig i ett delat Google-dokument. Katarina har i stort sett skrivit avsnitten centrala begrepp, litteraturgenomgång och tidigare forskning och teoretiska utgångspunkter. Fredrik har väsentligen skrivit metodavsnittet. Tillsammans har vi formulerat syfte och frågeställningar, genomfört intervjuer och observation, skrivit inledning, bearbetat och skrivit resultat och diskussion.

Vi vill tacka alla som gjort den här undersökningen möjlig. Den hade inte gått att genomföra utan skolpersonalens mottagande och deltagande vid den undersökta skolan i Norge. De avsatte tid för intervjuer och ordnade så vi kunde observera några lektioner. Vår handledare Ann-Katrin Swärd har stöttat oss i vårt arbete och kommit med många värdefulla råd och synpunkter. Ett tack går även till våra familjer och vänner som har stöttat oss under studietiden och visat förståelse för att de periodvis blivit bortprioriterade.

# Innehållsförteckning

Inledning.....	1
1 Syfte .....	2
1.1 Frågeställningar .....	2
2 Centrala begrepp.....	3
2.1 Inkludering .....	3
2.2 Oppläring.....	3
2.3 Ordinarie undervisning.....	3
2.4 Anpassningar .....	3
2.5 Specialundervisning .....	4
2.6 Kontaktlærer = kontaktlärare.....	4
2.7 Särskilt stöd.....	4
2.8 PPT .....	5
2.9 IOP .....	5
2.10 Funktionsnedsättning.....	6
3 Litteraturgenomgång och tidigare forskning .....	7
3.1 Historisk tillbakablick .....	7
3.2 Norska skolans organisation.....	8
3.2.1 Norm om lärartäthet .....	10
3.3 Inkluderande undervisning .....	10
3.4 Specialundervisning .....	12
4 Teoretiska utgångspunkter .....	14
4.1 Organisationsteori .....	14
4.2 Specialpedagogiskt perspektiv .....	15
5 Metod .....	16
5.1 Hermeneutisk ansats.....	16
5.2 Kvalitativ forskningsintervju.....	16
5.3 Deltagande observation .....	17
5.4 Urval och undersökningsgrupp .....	18
5.4.1 Beskrivning av informanterna .....	18
5.4.2 Beskrivning av skolan .....	19
5.5 Genomförande och datainsamling.....	20
5.6 Bearbetning av materialet och analys.....	21
5.7 Etiska aspekter.....	22
5.8 Generaliserbarhet, validitet och reliabilitet .....	22
6 Resultat.....	24

6.1 Från ordinarie undervisning till specialundervisning .....	24
6.2 Specialundervisning i ordinarie klass .....	25
6.2.1 Eleven i centrum.....	25
6.2.2 Resurser .....	26
6.2.3 Uppnåendemål.....	26
6.2.4 Samverkan .....	27
6.3 Specialundervisning i Projektgruppen.....	27
6.3.1 Eleven i centrum.....	27
6.3.2 Resurser .....	28
6.3.3 Uppnåendemål.....	29
6.3.4 Samverkan .....	29
6.4 Specialundervisning på Förstärkt avdelning .....	30
6.4.1 Eleven i centrum.....	30
6.4.2 Resurser .....	31
6.4.3 Uppnåendemål.....	31
6.4.4 Samverkan .....	31
7 Diskussion .....	32
7.1 Metoddiskussion.....	32
7.2 Resultatdiskussion .....	33
7.2.1 Specialundervisning i ordinarie klass .....	33
7.2.2 Specialundervisning i Projektgruppen.....	33
7.2.3 Specialundervisning på Förstärkt avdelning .....	34
7.2.4 Slutsats och vidare forskning.....	35
Referenslista .....	37
Bilagor .....	42

# Inledning

Vi läser båda till speciallärare med inriktning mot utvecklingsstörning och har båda erfarenhet av arbete med elever i grund- och gymnasiesärskola och med elever i behov av särskilt stöd i grund- och gymnasieskola. Under speciallärarutbildningen har vi kommit i kontakt med internationell litteratur om specialpedagogik och specialundervisning, däribland litteratur om norska skolan. Vi fick uppfattningen att inkludering och specialundervisning genomförs på ett annat sätt i Norge, än vad det görs i Sverige. Detta ville vi undersöka och veta mera om. Genom att sätta sig i ett annat lands styrdokument möjliggörs förståelse för det landets skolsystem, samtidigt som det bidrar till att synliggöra och kritiskt granska innehållet i det egna landets styrdokument.

I Sverige klargör Skollagen (SFS 2010:800) skolans ansvar att ge det stöd och den stimulans som varje elev behöver för att utvecklas och att undervisningen ska ske i en för eleven inkluderande verksamhet. För de elever som inte kan nå upp till grundskolans kravnivåer på grund av att de har en utvecklingsstörning finns grundsärskolan med egen läroplan. I vårt grannland Norge finns ingen särskild skolform för elever med utvecklingsstörning och en läroplan (Utdanningsdirektoratet, 2016) gäller för alla elever, både i grundskolan och i gymnasiet. När den ordinarie undervisningen inte är tillräcklig för eleven kan eleven ha rätt till specialundervisning (Opplæringslova, 1998). Elevens behov av specialundervisning utreds och beslutas ej av skolan utan görs av en sakkunnig resursenhet, kallad PPT, utanför skolans organisation.

Det har väckt vårt intresse att undersöka hur elever ges stöd i form av specialundervisning då det bara finns en skolform och att det är ett externt organ utanför skolan som beslutar om eleven är i behov av särskilt stöd, specialundervisning. Undersökningen handlar om hur specialundervisning organiseras och genomförs vid en grundskola i Norge. Avgränsning görs genom att omsätta de svenska begreppen särskilt stöd och möjlighet att gå i särskola till att det i Norge handlar om elevers rätt till specialundervisning. Vi avsåg först att undersöka var elever med intellektuella funktionsnedsättningar, som i Sverige går i grundsärskolan, återfinns i en norsk ungdomsskola. Tidigt i undersökningen märkte vi att i Norge handlar det främst om elever och elevers behov av specialundervisning snarare än att det fokuseras på om elever har intellektuella funktionsnedsättningar. Undersökningen är inte en jämförande studie med den svenska skolan.

# 1 Syfte

I Norge finns en skolform för alla elever. I skollagen (Opplæringslova, 1998) fastslås att varje elev som inte kan tillgodogöra sig den ordinarie undervisningen i skolan, har rätt till specialundervisning. Syftet med studien är att undersöka hur specialundervisning organiseras och genomförs i en norsk kommunal ungdomsskola. Undersökningen gäller elever i behov av specialundervisning och har inte begränsats till elever med intellektuell funktionsnedsättning.

## 1.1 Frågeställningar

För att undersöka och besvara vårt syfte om skolans specialundervisning kommer vi använda oss av följande frågeställningar.

- På vilka sätt organiseras specialundervisningen?
- På vilka sätt genomförs specialundervisningen?

## 2 Centrala begrepp

Under denna rubrik presenteras centrala begrepp som omnämns i texten och som har relevans för undersökningen. Utländska texter som det refereras till i uppsatsen är tolkade enligt vår översättning. Särskild tyngdpunkt har lagts på att definiera och förklara de norska uttryck och begrepp som både förekommer i texten och utgör grund för oss att förstå det norska skolsystemet.

### 2.1 Inkludering

I studien definieras inkludering utifrån ett demokratiskt synsätt och som elevers rätt att vara i en utvecklande lärandemiljö tillsammans med andra elever i ett socialt sammanhang (Haug, 2018). Individerna måste själv uppleva tillhörighet och känna sig inkluderad och den upplevelsen är egentligen inte något som kan definieras av andra. Demokrati innebär möjligheter att göra sin röst hörd samtidigt som respekt och hänsyn visas till andras åsikter. Här ingår också att utveckla respekt för människors olikheter. Att utveckla sådana färdigheter måste ske i dialog och i samarbete tillsammans med andra i ett socialt och tillåtande sammanhang (Kotte, 2017).

### 2.2 Opplæring

Opplæring är ett norskt ord med flera möjliga översättningar från norska till svenska beroende på i vilket sammanhang ordet används. Opplæring är synonym till de norska orden utdanning, undervisning, lære och trening. Gäller det utdanning motsvaras det av svenska ordet utbildning. Lære och trening kan översättas till de svenska orden lärande och träning och undervisning till undervisning (DinOrdbok, 2018). I den här texten har opplæring översatts till de tre svenska orden utbildning, undervisning och lärande, där sammanhanget fått avgöra vilket svenskt ord som passat bäst.

### 2.3 Ordinarie undervisning

Den undervisning som ska erbjudas elever och som ska fungera för elever i en ordinarie klass kallas ordinarie undervisning. Vad ordinarie undervisning innebär är en tolkningsfråga och kan variera mellan olika lärare och olika skolor. I det här arbetet definierar vi ordinarie undervisning som den undervisning lärare planerar ska fungera för elever i den aktuella klassen och genomför inom sin ordinarie tjänst. I arbete med människor, såsom undervisning, måste det individualiseras eftersom människor är olika, vilket ingår i en lärares uppdrag. Om det vid en överlämning till annan lärare/skola kan sägas att eleven fungerar i den ordinarie undervisningen innebär det att eleven kan följa undervisning som har erbjudits utan att några omfattande individuella anpassningar gjorts (Opplæringslova, 1998; Utdanningsdirektoratet, 2017a).

### 2.4 Anpassningar

Det svenska ordet anpassningar motsvaras av det norska ordet tilpassninger. Anpassningar görs inom den ordinarie undervisningen för att exempelvis tillrättalägga något i undervisningssituationen som



underlättar för den enskilde elevens måluppfyllelse. Undervisningen ska anpassas utifrån de enskilda elevernas behov och förmågor men anpassningar innebär inte att varje elev har rätt till ett individuellt tillrättat undervisningsupplägg. Då inte anpassningar är tillräckligt för att eleven ska kunna tillgodogöra sig undervisningen bör eleven utredas. Specialundervisning är anpassad undervisning, men all anpassad undervisning är inte specialundervisning (Opplæringslova, 1998; Utdanningsdirektoratet, 2017a).

## 2.5 Specialundervisning

I den här texten definieras och innebär specialundervisning detsamma som det innebär i Norge, det vill säga den undervisning, elever som bedömts inte kunna tillgodogöra sig den ordinarie undervisningen, har rätt till och skall erbjudas. När anpassningar inom den ordinarie undervisningen inte är tillräckliga för måluppfyllelsen kan eleven ha behov av specialundervisning. Specialundervisning innebär att realistiska undervisningsmål ställs för varje enskild elev men också att elevens undervisning innebär utbyte med andra elever. Elevens utvecklingsmöjligheter ska ligga till grund för bedömningen av undervisningsmetod (Opplæringslova, 1998; Utdanningsdirektoratet, 2017a). Tangen (2008) lyfter fram att i rättsliga sammanhang definieras specialundervisning som allt specialpedagogiskt stöd, utöver den ordinarie undervisningen, som ges utifrån särskilt formellt beslut.

## 2.6 Kontaktlærer = kontaktlärare

Varje elev ska ha en kontaktlärare (Opplæringslova, 1998). I den här texten har ordet översatts till att motsvara de svenska begreppen mentor och klassföreståndare. Vår bedömning är att kontaktlärarens funktion motsvaras av de båda svenska begreppen. I texten använder vi ordet kontaktlärare. Det är kontaktläraren som ansvarar för kontakter kring och uppföljning av den enskilde elevens undervisning och sådant som rör hela klassen under läsåret.

## 2.7 Särskilt stöd

Särskilt stöd är ett centralt begrepp i svensk skola. I Sverige innebär särskilt stöd en insats utanför ordinarie undervisning som eleven har rätt till om det framgår efter pedagogisk kartläggning, beskrivs och beslutas i ett åtgärdsprogram att eleven av olika anledningar har behov av åtgärder för att nå måluppfyllelse. Rektor beslutar om en pedagogisk kartläggning ska genomföras och om ett åtgärdsprogram ska upprättas men kan delegera uppgiften att kartlägga eleven och upprätta åtgärdsprogram till personal med specialpedagogisk kompetens. Beslut om elevens behov av särskilt stöd tas efter utredning av rektor på elevens skola (Skolverket, 2014). Särskilt stöd i Norge behöver inte innebära att eleven har specialundervisning. I Norge kan snarare begreppet särskilt stöd (spesiell støtte) innebära en stödjande åtgärd eleven för stunden behöver i en kontext och är snarare synonymt med begreppet tilpassning, vilket motsvarar extra anpassningar i svenska skolan. I den här undersökningen har vi valt att likställa innebörden av begreppet "särskilt stöd" att motsvara begreppet "krav på specialundervisning" (Opplæringslova, 1998).

## 2.8 PPT

PPT är en förkortning för Pedagogisk-Psykologisk-Tjenste och kallas även PP-tjensten. Det är kommunens rådgivande och sakkunniga resursenhet gällande specialpedagogiska frågor för barn, ungdomar och vuxna i behov av stöd eller specialundervisning i förskola, skola och vuxenutbildning. PPT är en resursenhet utanför skolan med samlad specialkompetens inom psykologi, specialpedagogik och logopedi som ska finnas tillgänglig i varje kommun. Flera kommuner kan ha en gemensam PPT. Det är inte skolans personal utan PPTs personal, bestående av logopedier, psykologer och specialpedagoger som efter anmält ärende, utreder, bedömer och tar beslut om elev skall ha specialundervisning eller ej.

Anmälan till PPT kan göras av skola, vårdnadshavare eller elev. Skolan är skyldig att anmäla ärende till PPT om skolan bedömer att elev inte kan tillgodogöra sig ordinarie undervisning. Bedömningen av en elevs behov beskrivs i ett sakkunnigt utlåtande som sänds till skolan och utgör underlag för skolans planering av mål och insatser för eleven. Före anmälan görs och utredning startas måste samtycke inhämtas från elev eller dennes vårdnadshavare. Utredningen måste visa om eleven har behov av specialundervisning, i vilken omfattning, det vill säga antal klocktimmar, och vilken undervisning som ska erbjudas. I utredningen ska framgå vilka svårigheter som finns hos eleven vad gäller lärande, andra speciella omständigheter som är viktiga för lärandet, elevens utbyte av ordinarie undervisning, realistiska utbildningsmål för eleven och om eleven kan erbjudas stöd i den ordinarie undervisningen. Det framgår också om och i vilka ämnen betygskrav bör tas bort.

PPT kan också besluta att en elev inte är i behov av specialundervisning. Skolan har ett årligt uppföljningsuppdrag till PPT gällande måluppfyllelse för varje elev som har beslut om specialundervisning. Personal från PPT kan också göra skolbesök och handleda personal kring elever med beslut om specialundervisning. (Opplæringslova, 1998; Utdanningsdirektoratet, 2017a, 2017b).

## 2.9 IOP

IOP är förkortning för Individuell Opplærings Plan. I den här texten har det översatts till Individuell Utbildnings Plan, men förkortningen IOP används. För varje elev som bedömts av PPT ha behov av specialundervisning skall skolan upprätta en IOP. Planen skall innehålla hur skolan skall organisera specialundervisningen för att tillgodose elevens behov som beskrivits i det sakkunniga utlåtandet från PPT, till exempel hur de klocktimmar specialundervisning PPT beslutat ska omsättas i praktiken. Den skall innehålla vilka mål eleven behärskar i olika ämnen, formulerade kunskapsmål för eleven i de ämnen eleven skall ha specialundervisning, vilka metoder och vilket material som ska användas i undervisningen. Elev och vårdnadshavare ska erbjudas delta i målformuleringarna. I planen framgår också i vilka ämnen eleven befriats från krav på betyg. Kunskapsmålen ska vid ungdomsskolan vara 3-åriga men samtidigt brytas ned i mål för det aktuella läsåret. Hur och om målen i planen har uppnåtts utvärderas två gånger per läsår och nya mål formuleras. Vid läsårets slut ska planen skickas till PPT, där skolan visar hur elevens måluppfyllelse ser ut och samtidigt beskriver varför måluppfyllelsen ser ut som den gör (Opplæringslova, 1998; Utdanningsdirektoratet, 2017a).

## 2.10 Funktionsnedsättning

Vi använder genomgående begreppet funktionsnedsättning om människor som av olika anledningar har nedsatt förmåga att fungera fysiskt eller psykiskt. När vi vill specificera att den nedsatta funktionen är psykisk används begreppet intellektuell funktionsnedsättning. Dessa båda begrepp använder vi i översättningar från andra språk och när vi refererar till annan litteratur oavsett om begreppen utvecklingsstörning eller funktionshinder använts (Socialstyrelsen, u.å.).

## 3 Litteraturgenomgång och tidigare forskning

Under den här rubriken följer en genomgång av aktuell forskning och övrig litteratur som är relevant för undersökningen.

### 3.1 Historisk tillbakablick

Norge utvecklade en skola för alla tidigt, men vad skola för alla innebar och hur den organiserades har varierat under historien. År 1739 kom en lag om allmän skola på landsbygden, där 90 procent av befolkningen fanns, vilket räknas som det år norska grundskolan grundlades. Skolor i städerna fanns redan etablerade och den utveckling som skedde i stadsskolorna togs efter och infördes senare i landsbygdsskolorna. Separata läroplaner utvecklades för de två skolorna vilka fanns kvar fram till 1959 (Egelund, Haug & Persson, 2006).

I slutet av 1700-talet inleddes formell lärarutbildning, som fick genomslag först 100 år senare. Lärarna i skolorna var ofta självlärda, saknade utbildning och många blev lärare för att de inte klarade av kroppsarbete. Ända fram till andra hälften av 1800-talet hölls ofta skolorna på landsbygden tillfälligt i privata hem, där kringresande lärare samlade bygdens barn och undervisade dem en period. Fattiga elever och elever med inlärningssvårigheter erbjöds inget extra stöd vare sig i skolan eller hemma, istället sänktes de teoretiska kraven, det accepterades att de var frånvarande och de blev ofta utan läromedel (ibid).

Vid 1800-talets början påbörjades utbildningsutbud för elever med funktionsnedsättning, vilka identifierades i samband med att krav ställdes på att befolkningen skulle bidra med nytta och effektivitet i arbetslivet. De hamnade längst ner i samhället, då de uppfattades stå i vägen för utvecklingen på grund av låg arbetsförmåga och personliga resurser. Obligatorisk skolgång lagstodades för stadsskolorna 1827 och 1848 för landsbygdsskolorna. Man började med specialundervisning i grundskolan i Oslo på 1850-talet och 1860 spreds det till andra skolor i landet. Specialskolor byggdes och för döva startades en skola 1825, för blinda 1867 och för intellektuellt funktionsnedsatta 1874. Lagar stiftades under 1800-talet som innebar rättigheter för funktionsnedsatta att vistas på institutioner där undervisning ingick. Norge var 1881 först i världen med att lagstadga obligatorisk skolgång för döva, blinda och intellektuellt funktionsnedsatta. År 1896 kom lagen om försummade barns rätt till skolgång. Fler specialskolor startades och de drevs oftast av privatpersoner genom egna eller insamlade medel. Staten bidrog endast marginellt och trots att det rådde politisk enighet att satsa på utbildningsmöjligheter för många barn och ungdomar med funktionsnedsättning förekom stortingsdebatter om att helt dra in bidraget som ett sätt för staten att spara pengar (ibid).

Skolan för alla, folkskolan, avsågs bli den grundläggande skolan i Norge men för att kunna urskilja elever tillkom 1889 paragraf 10 i folkskolestadgan. Paragrafen innebar att följande tre grupper av barn inte skulle ha rätt att gå i folkskolan; de som av fysiska eller psykiska anledningar inte kunde följa undervisningen, de som drabbats av smittsamma sjukdomar och de som uppförde sig illa, eftersom dessa grupper ansågs ha skadlig inverkan på andra elever. För dessa elevgrupper fanns redan lagstadgad obligatorisk skolgång, men inte i grundskolan/folkskolan utan i specialskola/anstalt. Få specialskolor fanns och de hade egna segregationsparagrafer vilket gjorde att blivande elever måste diagnostiseras innan de kunde antas till skolan, så att de antogs till rätt skola. Eleverna delades enligt lag in i utbildningsbara och icke utbildningsbara ända fram till 1975 då lagen upphävdes. De

utbildningsbara fick rätt till undervisning på någon specialskola. De icke utbildningsbara föll utanför skolans ansvarsområde och skulle tas om hand av sjukvården och placerades på stora vårdinstitutioner eller gömdes undan hemma ända fram till 1970-talet (ibid).

År 1920 beslutades att rätten till fortsatt utbildning gällde endast dem som genomgått folkskola. Lagen gav upphov till enhetsskolan som innebar att alla barn skulle gå i samma skola. Elever i specialinstitutionerna omfattades inte av lagen och på specialskolorna fanns för få platser. Efter andra världskriget ändrades folkskolan från sju-årig till nio-årig och de teoretiska kraven i undervisningen ökade. Det blev svårare för fler elever att följa undervisningen och specialundervisning tillkom som ett verktyg för elever med svårigheter. År 1955 kom Stortingsbeslut att kommunerna skulle ta kostnaderna och ordna stödundervisning, vilket tidigare varit frivilligt. Det ledde till en kraftig utveckling av specialundervisning och elever placerades i särskilda undervisningsgrupper eller på specialskolor som ökade i antal. Många barn fick flytta hemifrån för att gå i skola. I och med en reform i slutet av 1980-talet avvecklades vårdinstitutionerna och barn och ungdomar med funktionsnedsättningar skulle tas emot i kommunala grundskolor. När specialskolorna för elever med intellektuell funktionsnedsättning lades ned som skolform i Norge skapades förstärkta avdelningar vid många skolor och elever och personal från specialskolan överfördes till dessa (Egelund, Haug & Persson, 2006).

### 3.2 Norska skolans organisation

I Norges skollag, kallad Opplæringslova (1998), fastslås hur undervisning ska bedrivas i grundskolan och i gymnasiet. Den enskilda skolan ska samverka med andra instanser i kommunen för alla elevers bästa men särskilt för elever i olika svårigheter. 1998 kom en ny skollag som ersatte tidigare skollag från 1985. Opplæringslova trädde i kraft läsåret 1999/2000 och har sedan den tillkom ändrats några gånger, senast i juni 2018 (Opplæringslova 1998). Genom de omfattande reformerna för skolan under 1990-talet utvidgades rätten till utbildning. Grunnskolereformen 1997 innebar att 10-årig istället för nioårig obligatorisk grundskola infördes med skolplikt från 6-års ålder. I Opplæringslova skrevs rätten till undervisning för alla i grundskola och vidaregående skola (gymnasium) in och att rätten till specialundervisning gäller före, under och efter skolpliktig ålder (Tangen, 2008).

Grundskolan delas in i barnetrinnet (barnskolan årskurs 1-7) och ungdomstrinnet (ungdomsskolan årskurs 8-10). Skolplikten upphör när barnet genomfört det tionde skolåret. Efter avslutad grundskola oavsett betyg har alla elever rätt till gymnasiestudier. I gymnasiet; vidaregående opplæring, finns studieförberedande och yrkesförberedande program. De studieförberedande programmen är 3-åriga och de yrkesförberedande är 3- eller 4-åriga, antingen 3 år i skola eller 2 år i skola och 2 år i yrkesförberedande verksamhet. Kommunen är huvudman för grundskolan och Fylket (motsvarande region, landsting) för gymnasiet. De allra flesta elever går i offentliga grundskolor då det finns få friskolor i Norge (Lundahl, Hultén & Tveit, 2016). Kunnskapsløftet, en ny utbildningsreform, infördes 2006. I samband med denna reform gjordes några lagändringar, nya föreskrifter tillkom liksom ändringar gjordes i läroplanen. Syftet med reformen var att stärka elevernas rättigheter till anpassad undervisning och att utveckla grundläggande färdigheter såsom läsa, skriva, tala, räkna och kunna använda digitala verktyg (Tangen, 2008). Läroplanen består av tre delar; Læreplan for fag (ämne). Prinsipper for opplæringen och Den generelle læreplanen. Kunnskapsløftet medförde att målstyrningen blev tydligare och att kompetensbaserade mål infördes i varje ämne. Betyg

sätts från årskurs åtta enligt en sexgradig skala där 1 är lägsta betyg och 6 är högsta. Betyg sätts även i ordning och uppförande, utifrån den tre-gradiga skalan; god, ganska god och lite god. Ordning och uppförande räknas inte in vid ansökan till vidare studier, men kan få betydelse för möjligheter till anställning. Underkända betyg finns inte i grundskolan (Lundahl, Hultén & Tveit, 2016).

Undervisningen ska omfatta kristendom, religion, livsfilosofi och etik (KRLE), norska, matematik, främmande språk, idrott, kunskap om hemmet, samhället och naturen samt estetisk, praktisk och social utbildning. Det finns två norska språk; bokmål och nynorska och kommunen beslutar själv vilket språk som används i dess skolor men ska erbjuda läroböcker på det språk som är elevens huvudspråk. De två sista skolåren ska eleven undervisas i båda språken inom ämnet norska men elev som får specialundervisning kan slippa det kravet. I undervisningstiden finns även utrymme till andra ämnen och aktiviteter som skolan och eleverna själva väljer. Lärarna ska tillrättalägga och genomföra undervisningen i enlighet med läroplaner och eleverna ska delta aktivt i undervisningen. Undervisande personal ska ha relevant pedagogisk utbildning, ha utbildning i sina ämnen och ansvara för elevernas undervisning. Annan personal i skolan, såsom elevassistenter, får inte ansvara för undervisningen men vara behjälplig i den (Opplæringslova, 1998). Alla delarna i Läroplanen är förordningar till Opplæringslova som ska omsätta elevernas rättigheter i undervisningen vid den enskilda skolan. I läroplansdelen Læreplan for fag anges ämnesinnehåll och uppnåendemål för samtliga ämnen i barn- och ungdomsskolan och det finns också tydliga anvisningar och mål för undervisningen i årskurserna. (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Undervisningen ska anpassas till den enskilde elevens förmåga och förutsättningar och ska bygga på grundläggande värderingar i kristen och humanistisk tradition med respekt för människovärde och natur utifrån de mänskliga rättigheterna. Elever som helt eller delvis saknar fungerande tal och har behov av AKK (Alternativ och kompletterande kommunikation), ska få använda egna kommunikationsformer och nödvändiga kommunikationshjälpmedel i undervisningen. Eleverna ska lära sig att tänka kritiskt och handla etiskt och miljömedvetet samt har rätt till en trygg skolmiljö som främjar hälsa, trivsel och lärande. Alla former av diskriminering, kränkningar och mobbing ska motverkas och alla elever ska ha medansvar och rätt till medverkan (Opplæringslova, 1998). I läroplanens del Prinsipper for opplæringen anges ramar och principer för undervisningen. I skolans arbete med att elever ska utveckla värdegrund och få en bred kulturell förståelse är inkludering ett centralt begrepp. Inkludering beskrivs som elevdeltagande i demokratiska processer och möjligheter att vara i en lärandemiljö som erbjuder dialog och samarbete med andra. Undervisningen ska leda till att eleverna kan ta eget ansvar för sina handlingar, får social tillhörighet och bemästrar olika roller i samhället. Skolan ska ha plats för alla och lärarna ska uppmärksamma och anpassa sitt ämne och sin undervisning utifrån elevernas behov.

Undervisningen ska även anpassas utifrån årskurs och utvecklingsnivå för både enskild elev och klass (Utdanningsdirektoratet, 2016). Lundahl et al (2016) menar att utmaningar finns att lösa gällande hur staten, lärarprofessionen och kommunerna samarbetar kring styrningen och riktningen för skolan. Haug (2017) påpekar att skolans främsta uppdrag är att möta mångfalden bland eleverna och lärarnas främsta uppdrag är att erbjuda undervisning som tillvaratar varje enskild elevs förutsättningar. Rätten till specialundervisning skall säkra optimal undervisning för varje elev, därför är en fungerande specialundervisning vid varje skola nödvändig. Utan specialundervisning skulle skolan kunna innebära förvaring för elever, vilket förekommer i vissa skolor där specialundervisningen är undermålig. I en inkluderande skola handlar det om att omprioritera resurser och kan fler elevers behov tillvaratas i den

ordinarie undervisningen minskar behov av specialundervisning, som av vissa elever kan upplevas utpekande.

### 3.2.1 Norm om lärartäthet

Inför läsåret 2018-2019 infördes en norm om lärartäthet i grundskolan för ordinarie undervisning. Normen heter Lærernorm och innebär en statlig reglering av gruppstorleken i klasserna i de enskilda skolorna. I ungdomsskolan, årskurs 8-10, skall gruppstorleken inte överstiga 21 elever per lärare. Resurser till specialundervisning räknas inte in. Från läsåret 2019-2020 ska gruppstorleken vara högst 20 elever per lärare i ungdomsskolan (Utdanningsdirektoratet, 2018a).

## 3.3 Inkluderande undervisning

Salamancadeklarationen (Svenska Uneskorådet, 2006) är en deklARATION om och en handlingsram för specialpedagogiska åtgärder som skrevs under av många länder, däribland Norge och Sverige, på världskonferensen i Salamanca i Spanien 1994. Många organisationer och regeringar deltog, diskuterade och kom överens om att undervisning bör organiseras i inkluderande skolsystem där alla barn tillåts delta oavsett funktionsnedsättning. Nes, Demo och Ianes (2017) påpekar att Italien och Norge var de första länderna i världen med att lagstadga och etablera inkluderande skolsystem med alla elevers rätt till undervisning och samtidigt motverka exkludering av elever med funktionsnedsättningar. Dessa länders ståndpunkter skulle få globala följder vad gäller tankar om och utveckling av inkluderande undervisning såsom Salamancadeklarationen.

Deklarationen (Svenska Uneskorådet, 2006) skrevs på engelska och centrala begrepp som förekommer i originalet har i den svenska utgåvan översatts enligt följande. "Inclusion" och "inclusive education" har översatts till integration. "Special needs education" har översatts till undervisning för elever med behov av särskilt stöd eller för elever med behov av särskilt stöd i undervisningen. Överenskommelsen gäller alla elevers rätt till undervisning oavsett funktionsnedsättning och hur undervisningen bör organiseras för elever i behov av särskilt stöd. I deklARATIONEN fastslås att elever lär bäst tillsammans i integrerade miljöer och att integrerande undervisning skall erbjudas inom ordinarie skolväsende. Lärarutbildningar ska förbereda för undervisning av elever i behov av särskilt stöd och integration med syfte att det särskilda stödet kompletterar den ordinarie undervisningen. Integrerad undervisning ökar kvaliteten för alla elever och är det bästa sättet att motverka diskriminerande attityder. DeklARATIONEN anger också att förändrat synsätt på elever med funktionsnedsättning måste ske; genom att skifta fokus från att se problem till att se möjligheter. I deklARATIONEN påtalas också vikten av att skolan samverkar med olika instanser i samhället.

Inkluderande specialundervisning i enlighet med SalamancadeklARATIONEN (Svenska Uneskorådet, 2006) är ett globalt intresse men definieras och genomförs på olika sätt lokalt i olika länder menar Walton (2015). I Japan råder kollektivistisk kultur, där kollektivets bästa går före individens bästa vilket innebär att den enskilde måste anpassa sig till kollektivet. Detta avspeglar sig i japanska skolor genom att elever med beteendesvårigheter och funktionsnedsättning ofta utesluts ur kollektivet eftersom de förmodas skapa problem. De hänvisas till enskild undervisning eller till undervisning i liten grupp eftersom de anses ha andra behov än kollektivet och inte bidrar till kollektivets utveckling (Futaba, 2016). Syftet med integrerad undervisning är att alla elever ska

undervisas tillsammans oberoende av deras olikheter. I de länder där man lyckats med integrering framkommer det att skolan har arbetat tillsammans med föräldrar och andra aktörer i samhället. Gemensamma insatser krävs från lärare, övrig skolpersonal, elever och familjer för att förändra arbetssätt och synsätt vad gäller undervisning för elever i behov av särskilt stöd (Svenska Uneskorådet, 2006). Skolsystem ser olika ut men i stora delar av världen delas samma bekymmer vad gäller genomförande av inkluderande undervisning (Walton, 2015).

Futaba (2016) påpekar att inkluderande undervisning i en kollektivistisk kultur är möjlig om fokus skiftas, från kategorisering av elever utifrån funktionsnedsättning och förmåga att bidra till kollektivet, till organisering av skola och undervisning i syfte att inkludera alla skolans elever i kollektivet. Japanska lärare och rektorer byter ofta skolor och för en skolas stabilitet spelar föräldrars, volontärers och andra samhällsmedborgares engagemang i verksamheten en stor roll för varaktigheten i att upprätthålla inkluderande arbetssätt. Genom att engagera andra aktörer utanför skolan, såsom föräldrar och volontärer, gör att eleverna själva lär sig att ta större ansvar för varandra, eftersom kollektivet i närområdet tar ansvar för varandras barn. Syftet måste vara att skolan ska vara bäst för eleverna och inte bäst för lärarna. Haug (2018) menar att arbetet med att skapa en inkluderande skola är både krävande och omfattande, vilket inbegriper skolans alla nivåer från myndigheter till elever, föräldrar och lärare.

Vid en specialpedagogisk konferens i Sydafrika enades man om fem angelägna punkter att uppmärksamma och att lösa i arbetet med att göra specialundervisningen inkluderande. De fem punkterna är elever som upplever svårigheter, få förståelse för inkludering respektive exkludering, lärarutbildning som förbereder för inkluderande undervisning, forskning gällande inkluderande undervisning och systemomfattande genomförande och utvärdering. De fem punkterna finns på alla nivåer i utbildningssystemet från den enskilde elevens upplevelse till hur utbildningssystem organiseras samt klargör forskningens betydelse och behovet av att globalt och lokalt föra resonemang och definiera vad inkluderande undervisning innebär (Walton, 2015). Futaba (2016) menar att arbetssättet i japanska skolor att äldre elever hjälper och samarbetar med yngre elever kan nyttjas för att möjliggöra inkludering för elever med funktionsnedsättning om fokus riktas mot allas rätt att inkluderas. En modell för personalen där alla skolans elever är allas elever och ansvar, kan innebära att elever med funktionsnedsättningar går i ordinarie klasser med tillgång till extra resurslärare som stöttar upp där behov finns.

Haug (2014) menar att inkludering inte praktiseras i skolverksamheten på det sätt som det beskrivs i Kunnskapslöftet, istället har begreppet inkludering blivit synonymt med specialundervisning och inte som ett lärande tillsammans med andra i en ordinarie grundskoleklass. Han anser att kommunerna har skapat egna "särskolor" som exkluderar elever från den ordinarie skolan genom att placera elever med intellektuell funktionsnedsättning i specialgrupper. Det är vanligt att i de kommunala så kallade "särskolorna" saknas kompetent personal genom att lärare ej har utbildning i specialpedagogik samt att assistenter ansvarar för undervisning. Haug vill se ett skifte från rätt till undervisning till rätt till lärande för alla elever. Bachmann, Haug och Nordahl (2016) påtalar att det i Norge finns lite forskning om människor med intellektuell funktionsnedsättning och skola. Därför menar de att resultatet av den forskning som bedrivs inom ämnesområdet bara i begränsad skala kan relateras till annan forskning. Lillejord (2015, februari) anser att Norge kommit långt i arbetet med att utveckla en inkluderande skola och att ge elever möjlighet till anpassad undervisning. Det är dock inte tillräckligt eftersom skolan inte klarar att anpassa undervisningen till alla elever och elevgrupper.



Visionen om anpassad undervisning utvecklades redan under 1970-talet i Norge och i arbetet med att utforma en inkluderande skola ansågs Norge vara ett föregångsland.

Inkludering har växt fram under lång tid men är som begrepp relativt nytt i den norska skolan. Inkludering handlar om alla elever, men framför allt om processer kring elever i behov av särskilt stöd, en grupp som tidigare exkluderades till statliga specialskolor. Genom att avveckla specialskolorna och inrätta PPT, möjliggjordes överföringen av specialpedagogiska kompetenser och kunskaper via PPT i kommunen ut i de lokala grundskolorna. Tanken med inkludering var bra men frågor uppstod kring huruvida grundskolor kunde möta elever i behov av särskilt stöd. Diskussion pågår i det norska skolväsendet om grundskolan har kapacitet att möta alla elevers olikheter i undervisningen (Nilsen, 2010; Haug, 2018).

### 3.4 Specialundervisning

Läsåret 2017-2018 fick 7,9% av eleverna i grundskolan i Norge specialundervisning vilket innebär nästan 50 000 elever. Fler pojkar än flickor har specialundervisning. Andelen elever med specialundervisning ökar under grundskoletiden från 3,8% i årskurs 1 till 10,7% i årskurs 10. 92% av eleverna har klasstillhörighet och de övriga 8%, 3993 elever, går i fasta avdelningar för specialundervisning. 353 skolor har fasta avdelningar där elever med specialundervisning går, av dessa är 56 skolor som enbart har elever med specialundervisning. Hur stor andel elever som har intellektuell funktionsnedsättning anges ej. Antalet elever i specialundervisning varierar kommuner emellan vilket beror på att specialundervisning tolkas olika och används i olika stor omfattning i landets kommuner. Statistiken visar hur många som får specialundervisning men säger inget om dess kvalitet (Utdanningsdirektoratet, 2018b).

Där ordinarie undervisning håller god kvalitet behövs särskilda åtgärder, såsom specialundervisning, sätts in i mindre omfattning och omvänt där den ordinarie undervisningen håller låg kvalitet ökar behovet av särskilda åtgärder (Haug, 2018). Specialundervisning döljer svagheter i skolors undervisning och är en avlastning för lärare och skolor som inte kan möta alla elever (Skrtic, 1991). En inkluderande skola står inför utmaningen att erbjuda undervisning av sådan kvalitet att behovet av särskilda åtgärder reduceras till ett minimum (Haug, 2018). Om skolans personal utgår från att utforma en fungerande organisation för alla elever, i stället för att fokusera på enskilda elever som hinder eller problem i organisationen, ökar möjligheterna att finna problemlösande strategier som leder till ett inkluderande arbetssätt (Skrtic, 1991).

Wendelborg och Tøssebro (2011) undersökte genom föräldraenkäter inkludering av elever med olika funktionsnedsättningar i Norge. Resultatet visade att inkludering i undervisning i ordinarie klass minskade med stigande ålder för elever med intellektuell funktionsnedsättning eftersom det blev svårare att genomföra. Ämneskraven ökar för varje årskurs i grundskolan och var en orsak till att eleverna med intellektuell funktionsnedsättning fick svårare att hänga med i klassrumsundervisningen. Istället ökades deras specialundervisning utanför klassrummet med påföljd att eleverna fick svårare att följa undervisningen i klassrummet och blev mindre delaktiga i klassens aktiviteter och sociala gemenskap. Federici och Skaalvik (2014) påpekar att både relationsskapande emotionellt stöd och ämnesstöd från läraren påverkar elevers resultat i ämnet. Goda relationer och lärarstöd i ämnet tillsammans ökar självförtroende och lust att ta sig an utmaningar hos elever, vilket påverkar studieresultatet.

Wendelborg och Tøssebro (2011) menar att deras undersökning påvisar att det finns ett starkt samband mellan deltagande i skolaktiviteter och socialt umgänge med kamrater. Där det finns tillgång till elevassistenter måste dessa förstå att i deras roll även ingår att stötta elever i socialt umgänge med andra elever och att inte själva utgöra ett hinder för eleven att umgås med andra elever. Vissa elever har svårt att på egen hand utveckla sociala relationer och få kamrater och behöver då erbjudas stöd i att utveckla fungerande strategier för att inleda och upprätthålla goda kamratrelationer. Resultatet i studien visar att när skolan ökar elevers specialundervisning tillsammans med elevassistenter eller specialpedagoger utanför klassrummet i syfte att öka elevers kunskapsutveckling tar man samtidigt ifrån eleverna möjligheter till social interaktion med klasskamrater i klassen. Resultatet blir att när man löser ett problem skapar man ett annat (Wendelborg & Tøssebro 2011). Elevens och ämneslärarens möjligheter att skapa en relation med varandra uteblir dessutom (Federici & Skaalvik 2014).

Hausstätter och Takala (2010) jämför och diskuterar specialundervisning i Finland och Norge i relation till PISA-resultat utifrån statistiska tabeller och ländernas olika sätt att anordna specialundervisning i sina utbildningssystem. Finlands PISA-resultat ligger i toppen medan Norges resultat ligger betydligt längre ner på listan. Finlands tidiga insatta specialundervisning gällande elevers språkutveckling och läs- och skrivstrategier och matematik får positiva effekter för eleverna och för landets PISA-resultat (Kivirauma & Ruohoi, 2007). I Finland erhåller en hög andel elever specialundervisning vilken sätts in direkt, så snart man uppmärksammar att en elev är i behov av stöd i något eller flera ämnen, och ofta pågår detta under en begränsad tid. Några elever har specialundervisning under hela grundskoletiden, men de flesta som får specialundervisning har det i de lägre årskurserna. Eleverna får antingen specialundervisning i alla ämnen, och exkluderas från den ordinarie undervisningen helt, eller i vissa ämnen, och exkluderas delvis från den ordinarie undervisningen (Hausstätter & Takala, 2010).

Kivirauma och Ruohoi (2007) menar att i Finland förstås främst inkludering som elevers rätt att lära sig medan Haug (2018) påpekar att lärande bäst sker i ett sammanhang tillsammans med andra i den ordinarie undervisningen. För att närma sig inkluderingstanken bör man satsa mindre på specialundervisning som sker utanför den ordinarie undervisningen. Innan specialundervisning sätts in i Norge utreds eleven och behov och omfattning av specialundervisning skrivs in i IOP men eleven ges andra stödåtgärder såsom anpassningar i den ordinarie undervisningen vilka inte registreras statistiskt som specialundervisning. Haussäter och Takala (2010) påpekar att insatser inte sätts in lika tidigt i Norge som i Finland och att det i specialundervisningen i Norge inte fokuseras i lika hög grad på läs- och skrivinläring men om Norges resultat skulle öka genom att överföra det finska systemet med en period specialundervisning för eleven helt exkluderat från ordinarie undervisning är författarna tveksamma till. Nes et al (2017) undersökning av hur specialundervisningen genomfördes i Norge och Italien visade att i strid med intentionerna om en inkluderande skola i de båda länderna, fortsätter exkluderande specialundervisning enskilt eller i mindre grupp, parallellt med att flexibla lösningar inom helklass eller i olika gruppkonstellationer utvecklas för alla barn. Att undersöka hur skolor arbetar med specialundervisning bidrar till diskussionen och kan ge nya infallsvinklar till definitioner om vad inkludering innebär samt blir ett tillfälle för skolans personal att sätta ord på sin vardag och synliggöra den (Haug, 2018; Walton, 2015). Den här undersökningen kan bidra med en infallsvinkel hur specialundervisning organiseras.

## 4 Teoretiska utgångspunkter

Under den här rubriken redogörs för undersökningens teoretiska utgångspunkter.

### 4.1 Organisationsteori

Flaa, Hofoss, Holmer-Hoven, Medhus och Rønning (1998) definierar en organisation som ett medvetet, stabilt och målinriktat samarbete mellan människor. Familjer och befolkning är aldrig organisationer eftersom de inte uppfyller alla tre kriterier i definitionen samtidigt som de inte har etablerats i en målrealiseringsprocess. Varje organisation är ett självständigt väsen, inte ens de som grundat den känner den fullt ut. Organisationsteorins studieobjekt är de formella organisationerna i ett samhälle. Teorin säger att relationerna mellan människor struktureras och att aktiviteterna fördelas medvetet för att nå uppställda mål och lösa uppgifter i en organisation. Hur detta görs ser olika ut i olika organisationer. Organisationsteorin hjälper oss att förstå och förklara organisationerna, i denna undersökning en skola i Norge. Fördomar, det vill säga förutfattade meningar och ogrundade uppfattningar som råder inom en organisation utgör dess organisationskultur. Frågor ställs för att få fram vilka fördomar som finns i organisationen, inte om fördomar finns, för att synliggöra organisationskulturen. Organisationsteorin kan även bidra med att förbättra organisatoriska processer och strukturer såsom att utveckla nya kunskaper och lösningar. Flaa et al (1998) menar att "Den ska vara analytisk och teoretisk reflekterande samtidigt som den ska lösa praktiska problem." (s.11).

Glosvik (2006) påpekar att organisationsteori handlar om hur människor agerar i kollektiva sammanhang liksom att den enskilda människan påverkas av den formella organisationens kontext. Det rör sig också om ord och begrepp som används för att analysera och strukturera sociala relationer där formellt samarbete mellan människor är en del av kontexten. Flaa et al, (1998) menar att det kan vara svårt att dra en skarp skiljelinje mellan det formellt organiserade samarbetet och de mer ostrukturerade beteendemönstren i en organisation. Genom målinriktat och formaliserat samarbete söks uppgifter och problem löses. Att konstruera den perfekta organisationen på teoretiska grunder är en utopi menar Simon (1997). Kärnan i organisationers administration är beslutsfattande av olika konkreta organisatoriska problem. Dessa beslut styrs av människors logiska val, därför kan inte kollektiva aktörers rationella beslutsfattande tas för givna i exempelvis pedagogiska verksamheter. När organisationer ses som ett brett spektrum av situationer som kräver att olika beslut måste fattas, uppskattas handlingskraftiga ledare medan passiva ledare anses förhindra lösning. En handlingskraftig ledare lyssnar både inåt i organisationen och utåt mot omgivande krav och faktorer, innan beslut fattas (Simon, 1997).

Det handlar snarare om organisationsteori i plural, det vill säga flera organisationsteorier, beroende på vad, vilka fenomen, och på vilken nivå som fokus riktas mot i en organisation. Det kan röra sig om målformuleringar för verksamheten, formella ramar, kollektivet, stabilitet över tid och det formella samarbetet mellan människor. När skolan definierats som en organisation kan den ses som ett studieobjekt. De sätt som sociala system organiseras får konsekvenser för utfallet och resultatet. I skolsammanhang innebär detta till exempel att rektorns ledarstil, vilka personalens arbetsuppgifter är och hur eleverna organiseras i klasser påverkar både lärares och elevers ömsesidiga relationer, lärarnas undervisning och elevernas kunskapsutveckling (Glosvik, 2006).

Organisationsteori har ett tvärvetenskapligt angreppssätt och ingen särskild teoretisk modell, utan begrepp och modeller kan lånas från andra discipliner. De organisatoriska fenomenen kan studeras på olika nivåer i en organisation; individnivå, organisationsnivå och interorganisatorisk nivå. Individuella egenskaper, beteendemönster och relationer emellan i ett organisatoriskt sammanhang studeras på individnivå. Hur olika drag hos organisationen påverkar de enskilda individernas attityder och beteenden studeras. På organisationsnivå studeras hur organisationen är uppbyggd, de processer som äger rum mellan och inom organisationens olika delar. Interorganisatorisk nivå innebär studier i det som sker mellan olika organisationer. Det som sker i en organisation beror oftast på samspelet mellan de tre nivåerna, men det är möjligt att enbart undersöka en nivå (Flaa et al, 1998).

Organisationsteorin är sprungen ur Webers byråkratiteori. Weber hade ett förståelseinriktat synsätt och eftersträvade en orsaksförklaring till handlingars process och inverkan. Detta kunde nås genom tolkande förståelse av sociala handlingar i en kontext, så som en organisation (Bryman, 2008). Den klassiska organisationsteorin intresserade sig främst för hur effektiva organisationssystem, som en stat, borde byggas upp och var i den bemärkelsen normativ. Modern organisationsteori syftar främst till att förstå och förklara organisationsbeteende och har övergått till att bli deskriptiv. Då det handlar om organisationsförändringar förekommer fortfarande normativa inslag. Organisationer ses som komplexa sociala system där samspelet och påverkan mellan aktörer, teknik och struktur betonas. För att kunna beskriva och förklara det som sker internt i en organisation såsom beslutsprocesser och utformandet av strukturer, måste hänsyn tas till kopplingar med omgivningen. Begreppen modeller, perspektiv, metaforer och referensramar används alla för att göra en förenklad framställning av verkligheten. Perspektivet gör att studieobjektets väsentliga drag kan framhävas och övriga egenskaper hos verkligheten kan utlämnas (Flaa et al, 1998).

## 4.2 Specialpedagogiskt perspektiv

Eftersom undersökningen handlar om hur en skola organiserar specialundervisning ser vi behov av att avgränsa och använda organisationsteorin ur ett specialpedagogiskt perspektiv. Ahlberg (2013) menar att perspektiv är det samma som forskarens utblick. Där forskaren tar sin utgångspunkt påverkar det forskaren ser och inte ser. Utgångspunkten i vår studie är inte att se individen, eleven, som bärare av skolproblem och att stödåtgärder ska sättas in för att kompensera elevens problem och brister. Istället ser vi på hur skolan som organisation löser situationer och händelser för att organisera en välfungerande specialundervisning för eleverna.

Vi utgår, med organisationsteorin i ryggen, ifrån det Ahlberg (2013) beskriver som ett organisationsperspektiv. Att utgå från ett organisationsperspektiv innebär att intressera sig för hur specialundervisningen organiseras på skolan, såsom vilka professioner som arbetar med eleverna, vilka insatser som ges till eleverna och i vilka skolsituationer som dessa särskilda insatser behövs. Ahlberg (2013) hänvisar till Skrtics organisationsteoretiska tankar om att skolan bör ersätta byråkratiska särskiljande lösningar till mera flexibla lösningar för elever i behov av särskilt stöd. För att möjliggöra inkluderande lösningar är det viktigt att lärare även reflekterar över sin verksamhet och sina undervisningsmetoder i ett vidgat perspektiv, det vill säga ur ett organisatoriskt perspektiv. De samverkansformer som finns i skolorganisationen gällande stödjande former för elever i behov av specialundervisning är av vikt att synliggöra. Händelser och handlingar som pågår i skolan uppmärksammas för att förklara hur organisationen påverkar organiseringen av elevernas undervisning.

## 5 Metod

Under den här rubriken beskrivs de kvalitativa metoder som använts i undersökningen, både för att samla in, bearbeta och analysera materialet. Metoderna är användbara till Ahlbergs organisationsperspektiv för att undersöka de för perspektivet relevanta frågorna, se punkt 4.2 ovan. I denna del beskrivs också urvalsförfarandet, val av undersökningsgrupp, undersökningens generaliserbarhet, validitet och reliabilitet och undersökningens etiska aspekter.

### 5.1 Hermeneutisk ansats

Undersökningen har en hermeneutisk ansats. Det innebär tolkning av det som ligger bakom en text, ett samtal eller en handling, för att skapa en förståelse av studieobjektet, i det här fallet skolan. Forskaren växlar perspektiv mellan den aktuella delen och den framväxande helheten (Wallén, 1996). Sjöström (1994) menar att det centrala i en hermeneutisk metod är att pröva och ifrågasätta sina egna tolkningar. Egna slutsatser ska prövas och bestridas tills det står klart att den tolkning som presenteras är den rimligaste.

Ödman (2017) beskriver tolknings- och förståelseprocessen i arbetet med undersökningsmaterialet som att lägga ett pussel. Analysen byggs upp av de bilder, pusslets bitar, som ständigt skapas och förändras beroende på hur materialet sätts ihop i delar och helheter. Varje liten pusselbit är därför viktig och fyller en viktig funktion i och för sammanhanget. I arbetet med materialet väcks frågor om helheter och om våra föreställningar om dessa och relationerna och samspelet mellan delarna och helheten.

Sett ur ett hermeneutiskt perspektiv handlar det om kontextualisering och de-kontextualisering. Det vill säga förståelse av sammanhang och kontext vilket är avgörande för vår förståelse och tolkning. Förförståelsen är, enligt Ödman (2017), ett centralt begrepp i detta och menar att forskaren alltid har en tanke bakom det som upplevs. Förförståelse har betydelse eftersom den både hindrar och möjliggör analys och tolkning. Därför är det viktigt att den egna förförståelsen synliggörs. Omedveten förförståelse tenderar att styra riktningen i sökandet och därmed begränsa tolkningarna. Istället bör forskaren arbeta med att varsebli sin förförståelse så att inte bara det som redan är bekant och känt ses och bekräftas utan också det som är obekant, och så att säga inte stämmer in i mallen, framkommer.

### 5.2 Kvalitativ forskningsintervju

Den semistrukturerade intervjun kännetecknas av att den som intervjuar har förberett en intervjuguide med frågor utifrån aktuella teman. Utrymme för avvikelser från guiden finns om intervjupersonen tar upp någonting intressant som intervjuaren vill veta mer om. Frågorna kännetecknas av att det är öppna frågor men också av att det är hur-frågor och vad-frågor (Justesen & Mik-Meyer, 2011). Semistrukturerad intervju är lämplig i undersökningar då ny kunskap ska sökas om någonting, samtidigt som forskaren på förhand har utvalda teman och frågor som informanterna ska svara på. Samma frågor ställs till informanterna, oavsett deras profession, för att få dem att reflektera över frågorna i förhållande till undersökningens syfte och frågeställningar (Gillham, 2008). Avsikten med intervju som metod är att få bilder och beskrivningar om studieobjektet av informanterna, för att sedan

kunna tolka och analysera det (Kvale & Brinkmann, 2014). Trost (2005) menar att det handlar om att förstå den intervjuade, hur den känner och tänker, hur den föreställer sig saker och vilka erfarenheter den har.

Intervjutillfället är ett utbyte av åsikter och tankar, ett professionellt samtal, mellan personer kring ett gemensamt intresse eller tema som skapar kunskap i interaktionen mellan intervjuaren och den som blir intervjuad. Vid intervjutillfället är det intervjuaren som är styrande och har tagit ställning till vad som ska kartläggas och undersökas. Detta ska alltid ställas mot undersökningens syfte och frågeställningar, det vill säga det forskaren vill veta med undersökningen. Intervjun som metod kan ses som enkel men på samma gång svår eftersom det för intervjuaren handlar om att behärska samtalsfärdigheter (Kvale och Brinkmann, 2014).

### 5.3 Deltagande observation

Justesen och Mik-Meyers (2011) menar att observation som metod är ett bra komplement till intervjun, då observationen kan ge mer informell kunskap om studieobjektet. Genom observationen får forskaren en mer obearbetad kunskap till skillnad från intervjun som mer ger återgivande kunskap. Fangen (2005) nämner att observation är ett sätt att med andra ögon se och höra det som spontant uppstår i olika situationer och är ett bra komplement tillsammans med andra metoder för informationsinsamling.

I undersökningen används det som Fangen (2005) beskriver som den deltagande observationen. Det är en engagerande metod där forskaren kommer nära och deltar tillsammans med de människor som studeras i undersökningen samtidigt som forskaren är där för att observera och studera dem. Fangen menar att forskaren, i och med detta, genomför två former av handlande under observationen. Engagemanget tillför undersökningen subjektivt material, vilket en kvantitativ metod inte gör. Utöver engagemanget i rollen som forskare blir man också engagerad som människa i det som observeras. Stensmo (2002) menar att det handlar om att delta i undervisningen och ta del av det som deltagarna upplever.

Fangen (2005) belyser olika grader av deltagande i observationen och menar att det är en balansgång mellan distans och deltagande. Det kan handla om att endast observera till att helt och hållet delta i det som observeras. Men ett deltagande ses som nödvändigt för att skapa förståelse för det som undersöks men det krävs distans för att inte helt och hållet gå in i observationen och förlora den analytiska förmågan. Idealet, enligt Fangen, är att naturligt smyga sig in i det sociala sammanhanget utan att någon känner sig obekvämt även om de vet att forskaren egentligen inte är en del av dem. Ett deltagande innebär inte att forskaren behöver göra samma saker eller handlingar som deltagarna utan snarare om att, som Fangen beskriver det, delta i ett allmänt socialt samspel.

Holme och Krohn Solvang (1997) menar att intervju och observation tillsammans som metoder innebär ett flexibelt förhållningssätt gentemot studieobjektet, då det kan närmas på olika sätt. Flexibiliteten kan också vara en svaghet eftersom det kan vara svårt att jämföra information då den har hämtats vid olika tillfällen och på olika sätt.

## 5.4 Urval och undersökningsgrupp

Slumpmässigt bekvämlighetsurval har skett av skola, då möjlighet att göra besök på skolan styrde urvalet. Kontakt via E-mail togs med sex ungdomsskolor i tre kommuner i Norge, med förfrågan om deltagande och presentation av undersökningens syfte (bilaga 1). Tre skolor från två kommuner svarade att de kunde vara behjälpliga i undersökningen och att frågan sänts vidare till skolornas specialpedagogiska koordinator som skulle återkomma. En specialpedagogisk koordinator vid en skola hörde av sig. Påminnelsemail skickades ut till de andra två skolorna som visat intresse, men något mer svar från dem kom ej. Kontakt inleddes med den ungdomsskola vars specialpedagogiska koordinator hade återkopplat.

Specialpedagogiska koordinatören blev den personen på ungdomsskolan som förmedlade kontakter och bokade tider för intervjuer och observationer. Tre klassrumsobservationer planerades i undersökningen i syfte att observera genomförande av skolans olika sätt att organisera specialundervisning. En klassrumsobservation hos projektgruppen bokades inledningsvis och koordinatören skulle återkomma med flera alternativ för observationer. Projektgruppen kallas en mindre undervisningsgrupp som finns på skolan, där det enbart bedrivs specialundervisning.

Skolan meddelade att önskemålet om flera observationer inte kunde tillgodoses på grund av tidsbrist och sjukfrånvarande personal. Det innebar en begränsning i undersökningen men detta var vad skolan kunde erbjuda ifråga om observationer. Bryman (2008) beskriver denna typ av urval som ett bekvämlighetsurval i och med att forskaren får tillgång till att använda det material som finns tillgängligt i stunden för undersökningen. Stensmo (2002) menar att faktorer såsom möjlighet och tillgång till material styr urvalet.

Vid valet av informanter till intervjuerna användes det som Bryman (2008) beskriver som målstyrt urval. I detta urval väljs informanterna utifrån deras relevans för undersökningens syfte och frågeställningar. Forskaren har därför vissa mål i åtanke och vill i urvalet, om möjligt, få fram en variation i resultatet genom att välja informanter som skiljer sig åt i fråga om arbetsuppgifter eller beslutsfattande. Utifrån ovanstående aspekter planerades att intervjua skolans rektor, skolans specialpedagogiska koordinator och flera olika lärare involverade i specialundervisning vid skolan. Genom att dessa nyckelpersoner befinner sig på olika nivåer i organisationen och arbetar direkt och/eller indirekt med specialundervisning borde deras olika kompetenser tillsammans kunna förmedla en bild av hur skolan arbetar med specialundervisning. Skolan kunde inte tillgodose önskemålet om intervjuer med flera olika lärare på grund av tidsbrist, arbetsbelastning och sjukfrånvaro.

### 5.4.1 Beskrivning av informanterna

Informanterna benämns i texten utifrån sina yrkesroller enligt följande; rektorn kallas R, specpedkoord kallas S och läraren kallas L, när enskildas svar förekommer. Rektorn, R har arbetat på skolan i 35 år, först som textillärare och sedan 2012 som utbildad rektor. I uppdraget som rektor ingår att leda och delegera arbetet på skolan och att ingå i nätverk och samverka med rektorer på kommunens övriga skolor samt ha uppföljningsansvar gentemot kommunala nämnden. R har det övergripande ansvaret för skolans olika verksamheter både vad gäller personal och ekonomi.

Specialpedagogiska koordinatören, kallad specpedkoord samordnar och samverkar med PPT, skolans ledning, enskilda lärare och elevassistenter kring frågor som rör specialpedagogik och

specialundervisningen. Tillsammans med assisterande rektor följer specpedkoord upp hur specialundervisningen genomförs i hela skolans organisation. S har arbetat på skolan i 16 år och de senaste sju åren som skolans enda specpedkoord. Hen har specialpedagogik i sin lärarutbildning och har sex timmar av sina 22 arbetstimmar i veckan till tjänsten som specpedkoord. Övrig tid planerar och undervisar S i norska i fyra klasser och genomför specialundervisning med olika elever i flera klasser. Från detta läsår har S inget kontaktläraryrke, vilket hen har haft tidigare läsår.

Läraren, L har arbetat som lärare i 23 år och är utbildad ämneslärare i mat, hälsa och miljö. L har arbetat på skolan i 17 år, dessförinnan arbetade hen sex år på en gymnasieskola. Utöver lärarutbildningen har L även läst specialpedagogik. Under åren har L haft både klassrumsundervisning och specialundervisning enskilt och i grupp. L är kontaktlärare för eleverna i projektgruppen och ansvarig för projektgruppens planering och undervisning.

#### **5.4.2 Beskrivning av skolan**

På skolan finns ledning och administration, cirka 50 lärare, 20 miljöpersonal och en skolsköterska. Ledningen utgörs av rektor och administrationen består av sekreterare, assisterande rektor och undervisningsinspektör. Inspektörens arbetsuppgifter är bland annat att följa upp och samordna undervisning och ansvara för vikarieanskaffning. Miljöpersonal är assistenter utan högskoleutbildning såsom barn- och ungdomsarbetare och personer med vårdutbildning samt högskoleutbildade miljöterapeuter. Miljöpersonalen arbetar under vägledning från lärarna och finns till hands i klasserna där behov finns och de får aldrig själva ansvara för undervisningen i ämnen. Arbetsuppgifter kan bland annat vara rastvårdskap och enskild undervisning. Miljöterapeuternas arbetsuppgifter är främst att undanröja hinder för elever med beteendessvårigheter. Vid skolan finns ett Resursteam med specialpedagogisk kompetens som handhar elevärenden. Tre lärare har samtidigt andra uppdrag i sina lärartjänster, såsom studievägledare, specpedkoord och sociallärare. Socialläraren arbetar med elevers sociala utveckling, främst med beteendeproblematik och psykisk ohälsa tillsammans med skolsköterskan. Lärarna organiseras i arbetslag, kallade team, på olika sätt utifrån ämnesansvar eller kontaktläraryrke i årskurs.

Den undersökta skolan har innevarande läsår 442 elever i klasserna 8-10 och tar emot elever från två barnskolor i kommunen. Sammanlagt finns 17 klasser på skolan fördelade enligt följande. I årskurs åtta finns fem klasser med 19-21 elever i vardera klassen. I årskurs nio finns sju klasser där elevantalet i fyra klasser är mellan 22-26 elever och i tre klasser är mellan 29-33 elever. I årskurs tio finns fem klasser med cirka 33 elever i varje klass. För att följa normen om lärartäthet med maxantal elever i en klass per lärare prövar man vid skolan att ha två lärare de flesta lektioner i teoretiska ämnen i de större klasserna där elevantalet överstiger 22 elever istället för att dela klasserna och göra nya.

Skolan består av flera byggnader och är belägen en bit utanför tätortens centrum, i utkanten av ett villaområde med både idrottsanläggning och grönområde i dess närhet. I huvudbyggnaden finns skolans ledning, administration, personalrum, lärares arbetsrum, bibliotek, matsal (kantina) och klassrum. De andra byggnaderna innehåller hemkunskapslokaler, idrottssal och klassrum. I Norge serveras ingen skollunch utan eleverna har mat med sig som de kan äta i matsalen. Skolan serverar enklare lunch till självkostnadspris tre dagar i veckan.

Skolan är en så kallad förstärkt skola med en förstärkt avdelning. Verksamheten finns i en egen byggnad och tar emot elever från kommunens alla barnskolor. Skolan har något som kallas för



Projektgruppen, vilket är ett mellanting mellan tillrättalagd specialundervisning i ordinarie klass och specialundervisning på förstärkt avdelning. Gruppen har sina lokaler i samma byggnad som hemkunskapens lokaler.

Vid skolan finns ett Resursteam, vilket är ett forum för samverkan mellan skolans olika professioner. I teamet ingår specpedkoord, skolsköterska, sociallärare, lärare L, specialpedagog från Förstärkt avdelning och assisterande rektor. Hit kan lärare anmäla elevärenden och få råd och vägledning gällande exempelvis anpassningar och förhållningssätt till elever. Teamet gör också kartläggningar inför att elev ska anmälas till PPT för utredning om specialundervisning.

## 5.5 Genomförande och datainsamling

Inför besöket på skolan hade vi läst norska styrdokument och utifrån det, diskuterade vi och skrev ner vår gemensamma förståelse om norsk skola och specialundervisning i Norge, för att synliggöra våra föreställningar och få en gemensam referensram att utgå ifrån inför intervjuer och observationer. Detta gjorde vi för att undvika att vår omedvetna förförståelse skulle styra vårt sökande till sådant vi är vana vid, men som gäller för svensk skola. Omedveten förförståelse kunde innebära att vi i vår undersökning, skulle intervjua, observera och tolka resultat utifrån en uppfattning som styrts av förståelsen av svenska förhållanden och därmed hindra oss i att upptäcka sådant vi inte känner till. Ödman (2017) menar att förförståelse ger riktning i sökandet och är avgörande för hur vi ser på det som ska undersökas, det vill säga utan förförståelse finns inget problem och inga ledtrådar. Vår förförståelse är baserad på vår erfarenhet av att arbeta med specialundervisning, i form av extra anpassningar och särskilt stöd i svenska skolan. Genom att vi synliggjorde vår förförståelse reducerades risken att rikta sökandet mot det redan bekanta och istället rikta sökandet mot det okända.

Skolan besöktes vid två tillfällen. Första tillfället var en heldag och andra tillfället en förmiddag. Intervjuerna genomfördes med en informant i taget. Ett konferensrum i huvudbyggnaden hade ställts till förfogande och där genomfördes intervjuerna med läraren och specialpedagogiska koordinatören. Båda intervjuerna genomfördes på eftermiddagen samma dag. Intervjun med rektor genomfördes vid andra tillfället på rektorns kontor. Vid samma tillfälle visade rektor runt i huvudbyggnadens lokaler, presenterade oss för en elevgrupp och berättade om skolans olika byggnader. Intervjuerna tog cirka 45-60 minuter vardera. Alla intervjuer spelades in, både med diktafon och iphone och vi var båda två med under intervjuerna.

Intervjufrågorna hade förberetts i en intervjuguide tidigare, se bilaga 2. Frågorna hade utformats för att vara tydliga och kopplade till undersökningen syfte och frågeställningar men också till Ahlbergs organisationsperspektiv. Eftersom undersökningen genomfördes i Norge, med ett annat språk, är tydlighet viktig för att skapa förståelse för frågorna och minska risken för missuppfattningar, både vid intervjusituationen och vid transkriberingen. Intervjuguiden består av både huvudfrågor och följdfrågor. Beroende på informanternas svar användes inte alltid följdfrågorna och inte heller alla huvudfrågor, men det kan också vara så att det ställts följdfrågor som inte står med i guiden. Intervjuerna liknade mera professionella samtal (Kvale & Brinkmann, 2014) än fråga-svar situationer. Specialpedagogiska koordinatören började ofta svara på frågorna innan vi ställt färdigt dem, vilket gjorde att det var svårt att höra vad som sades. De gånger vi var osäkra på om det svar vi fått gällde frågan vi ställt eller inte, ställdes frågan en gång till. Intervjuguiden användes som en checklista och

möjliggjorde att vi kunde hålla ordning på frågor och svar genom att pricka av dem under samtalets gång.

Utöver intervjuer med rektor, specialpedagog och speciallärare har en klassrumsobservation gjorts hos Projektgruppen, gruppen beskrivs mer i resultat. Enligt information från specialpedagogiska koordinatören bedrivs enbart specialundervisning i den här gruppen. Projektgruppen observerades hela förmiddagen samma dag som två intervjuer genomfördes. Vi följde gruppen från klockan 8:00 på morgonen till rasten efter lunchen klockan 12:30 och deltog i morgonsamling, tre lektioner; norska, matematik och samhällskunskap, två raster och en matsituation. Innan eleverna kom på morgonen fick vi mycket information om skolan och om skolans organisering av specialundervisning av läraren L och miljöterapeuten. Denna information bidrog till att underlätta förståelsen av studieobjektet för oss, både inför observationen och inför intervjuerna som skulle genomföras senare under dagen.

I observationerna användes en observationsmall (bilaga 3) som utformats med hänsyn till undersökningens syfte och frågeställningar. Vi deltog båda i observationen hos Projektgruppen men dokumenterade den på olika vis. Katarina skrev i berättande form med mallen i åtanke medan Fredrik följde mallens rubriker och skrev i punktform. Rundvandringen på skolan med rektor antecknades i punktform och skrevs rent i nära anslutning till tillfället.

## 5.6 Bearbetning av materialet och analys

Bearbetning av intervjuerna inleddes med genomlysning i sin helhet av varje intervju i nära tidsanslutning till intervjutillfällena. Därefter delades arbetet med transkriptionerna upp mellan oss på så vis att vi transkriberade var sin intervju och den tredje, rektorsintervjun, transkriberades hälften var. Allt som sades i intervjuerna översattes från norska till svenska och skrevs ner. Stor vikt lades vid att översättningen skulle bli riktig, vilket innebar att vi fick lyssna flera gånger för att få bekräftelse på att norska uttryck översatts med relevanta svenska ord och uttryck. I samband med detta sammanställdes också en gemensam ordlista över de norska ord och uttryck som bedömdes vara återkommande i intervjuerna, för att underlätta översättningen och eliminera risken för att vi skulle göra olika översättningar av ord och begrepp. En del av informationen går förlorad eller blir missvisande om ord och uttryck översatts felaktigt. Därför är det också viktigt att det inte går för lång tid mellan inspelningstillfället, transkriberingen och bearbetning av intervjuerna (Kvale & Brinkmann, 2014).

De transkriberade intervjuerna bearbetades först genom att informanternas svar delades in i olika teman, utifrån undersökningens frågeställningar, som färgkodades. Därefter sammanställdes temana från de tre intervjuerna. På så vis kunde informanternas svar tillsammans fördjupa och förtydliga våra teman och vi kunde också se om deras svar överensstämde med varandra eller avvek från varandra.

Anteckningarna från observationerna bearbetades på samma sätt som de transkriberade intervjuerna genom att samma teman urskildes och färgkodades. Materialet från observationen i Projektgruppen kopplades ihop med det material som framkom om Projektgruppen i intervjuerna.

Eftersom vi utgår från ett specialpedagogiskt organisationsperspektiv (Ahlberg, 2013) är det perspektivets frågor som är centrala och styrde vårt letande av teman. I tolkningen av skolans organisering av specialundervisning framkom bakomliggande teman som påverkar varför specialundervisningen organiseras som den gör. De teman som framkom under tolkningsarbetet var

eleven i centrum, resurser, uppnåendemål och samverkan. Vi såg att dessa teman hängde samman med hur specialundervisningen organiserades på tre sätt vid skolan. I resultatet kommer specialundervisningen vid skolan presenteras under rubriker satta utifrån de tre sätten; specialundervisning i ordinarie klass, specialundervisning i Projektgruppen och specialundervisning på Förstärkt avdelningen. Oavsett på vilket av de tre sätten som eleverna får sin specialundervisning föregås det av en beslutsprocess som vi presenterar under rubriken, från ordinarie undervisning till specialundervisning. För att tydliggöra presentationen presenteras temana under varje nivå av specialundervisning.

## 5.7 Etiska aspekter

Etiska överväganden spelar en central roll i all forskning. I undersökningen följs Vetenskapsrådets (2017) etiska regler, vilka vi inledningsvis informerade deltagarna om. Forskningsetiskt förhållningssätt innebär att informanterna får information om undersökningen, bland annat syftet (informationskravet), erbjuds delta i undersökningen och godkänner deltagande (samtyckeskravet) och garanteras anonymitet (konfidentialitetskravet) samt informeras om att det insamlade materialet används till det som det ska användas till och därefter förstörs (nyttjandekravet).

Undersökningens resultat skall samlas in, analyseras och tolkas sanningsenligt och på ett sådant sätt att inte enskilda personer och verksamheter kommer till skada. Forskarens uppdrag är att söka sanning utan att det kränker enskilda deltagare och i den här undersökningen även enskild skola och kommun. I Norge handlar de etiska reglerna också om hur hänsyn tas till personer som ingår i studier och hur man redovisar och handskas med resultatet man erhåller. De etiska regler man använder i Norge (De nasjonale Forskningsetiske komiteene, 2016) överensstämmer med Vetenskapsrådets etiska regler.

De etiska kraven har i undersökningen tillämpats enligt följande. I samband med att skolan kontaktades, informerades om syftet med undersökningen, att deltagande var frivilligt och när som helst kunde avbrytas. Först efter intresse, möjlighet att avsätta tid och samtycke till att vilja delta i undersökningen, inleddes samarbete i enlighet med samtyckeskravet. Deltagarna gav sitt skriftliga samtycke till att delta i undersökningen via e-mail. För att undvika att röja skolans och informanternas identitet har vi av etiska skäl (Vetenskapsrådet, 2017) valt att inte skriva ut några namn, vare sig informanternas, skolans eller kommunens. Resultatet presenteras på ett sådant sätt att skolan och enskilda personer inte ska kunna urskiljas. Det insamlade materialet, såsom ljudupptagningar, transkriptioner, observationsprotokoll och mejlkonversationer förvaras på sådant sätt att obehöriga ej kan få tillgång till dem. När det gäller transkriptioner och observationsprotokoll har skolans namn ej skrivits ut och informanternas namn har fingerats. Det insamlade materialet ska endast användas i den här undersökningen och kommer efter vår examination att förstöras.

## 5.8 Generaliserbarhet, validitet och reliabilitet

En återkommande fråga i den vetenskapliga forskningen är huruvida forskningsresultat är generaliserbara eller representativa för en större grupp (Kvale & Brinkmann, 2014). En rad olika faktorer har påverkat vår undersökning och dess resultat. Några av faktorerna har vi inte kunnat påverka, såsom val av skola och möjligheter till observation. Andra faktorer såsom

undersökningsmetoder och val av informanter till intervjuerna har vi kunnat påverka genom urval, men det är ändå så att vi har fått förhålla oss till det som vi har fått tillgång till.

Det är en begränsad undersökning då vi enbart undersöker en skola, gör två observationer, hos Projektgruppen och rundvandringen, och genomför intervjuer med skolans rektor, specialpedagogisk koordinator och speciallärare. Undersökningens resultat blir signifikativt för den undersökta skolan och en liknande undersökning på en annan skola kan ge ett helt annat resultat. Detta medför att undersökningens resultat inte kan ses som generaliserbara eller representativa för hur norska rektorer, specialpedagogiska koordinators, lärare eller skolor väljer att organisera och genomföra specialundervisning. Däremot säger det väldigt mycket om hur skolan och informanterna i undersökningen väljer att arbeta med specialundervisningen (Bryman, 2008).

## 6 Resultat

Under rubriken presenteras undersökningens resultat. Innevarande läsår har 65 elever specialundervisning vid skolan. Skolan organiserar specialundervisningen på tre olika sätt; i ordinarie klass, i Projektgruppen och på Förstärkt avdelning. Beslutsprocessen vid skolan som föregår verkställande av elevers specialundervisning redovisas i ett inledande avsnitt.

### 6.1 Från ordinarie undervisning till specialundervisning

Här redogörs för skolans process, från att elev uppmärksammas av lärare till att specialundervisningens mål formuleras i IOP. De flesta elever med beslut om specialundervisning har fått det utrett redan i barnskolan men det förekommer att dessa elever behöver utredas på nytt eller att tidigare outredda elever upptäcks.

När undervisande lärare uppmärksammar att elev har svårt att nå kunskapsmål ska anpassningar göras och prövas och elevens kontaktlärare ska informeras. "Det är en hårfin gräns mellan anpassningar och specialundervisning" (S). Är inte anpassningarna tillräckliga tas formell kontakt med specpedkoord för att få råd och handledning och samtidigt görs en anmälan till skolans Resursteam. Till teamet anmäler lärare elever som de har frågor om och som de önskar få hjälp med. Resursteamet har mötestid var 14:e dag och ibland deltar personal från PPT på mötena. "Det är ett forum som vi önskar och få sätta en form för, och utforma ett samarbete med PPT för det sitter ju en del kompetens där som behövs på skolan" (R).

Specpedkoord genomför språkliga kartläggningar och pedagogiska utredningar inför anmälan av elevärenden till PPT. Vid kartläggningen görs språkliga tester och andra adekvata test för att få fram om eleven har koncentrationssvårigheter och presterar åldersadekvat eller ej vad gäller exempelvis läsning. Andra kartläggningar, framförallt i norska, engelska och matematik, genomförs av enskilda ämneslärare och samordnas av specpedkoord. "Det ideala hade varit att det hade funnits resurser från PPT på skolan som hade arbetat direkt med eleverna, detta hade kanske medfört att färre elever anmäls till PPT" (S).

Anmälan till PPT görs av specpedkoord efter samråd med föräldrar och i förekommande fall med eleven. Med anmälan följer en pedagogisk rapport där det framgår vilka test som genomförts och varför skolan bedömer att eleven inte har utbyte av den ordinarie undervisningen och bör utredas vidare. "Det är ingen idé för en lärare att hänvisa till PPT utan att det har gjorts något förarbete" (R). Ärendet hamnar därefter på PPT:s väntelista. I väntan på utredning och utlåtande från PPT kan skolan aldrig ta beslut om att elev behöver specialundervisning utan måste vänta på resultatet från PPT:s utredning, men lärare kan vända sig direkt till PPT för att få råd och vägledning kring enskilda elever.

Det skolan kan göra under tiden är att fortsätta med anpassningar i ordinarie undervisning för eleven. Skolan har också möjlighet att i högst tre veckor sätta in stödåtgärder som är utanför den ordinarie undervisningen. Ekonomiska medel till detta får omfördelas och tas ur redan befintliga medel till ordinarie undervisning. "Specialundervisning är för de elever som inte tillgodogör sig undervisningen i den årskurs de går"(R).

Med PPTs beslut och sakkunniga utlåtande om elevs behov av specialundervisning följer ett beslut om hur många timmar eleven skall ha specialundervisning, vilket utlöser extra ekonomiska resurser i form av pedagogtimmar eller miljöpersonaltimmar och skolan får från kommunen en klumpsumma att fördela. Hur det ekonomiska anslaget till specialundervisning används är ett beslut som tas av rektor i samråd med skolans Resursteam, men står det särskilt specificerat i det sakkunniga utlåtandet att elev exempelvis ska ha miljöterapeuttimmar måste skolan följa det. R påpekar att de resurser skolan har fått till specialundervisning ska användas till det och inte till något annat. Eventuella förändringar under ett läsår, exempelvis nya beslut om specialundervisning innebär att de pengar och personal man redan har måste omfördelas, vilket är en utmaning för skolan. "Jag har den personal som jag har och kan inte säga upp någon på grund av att den saknar en kompetens som efterfrågas" (R). Budget för specialundervisning läggs och beslutas inför kommande läsår.

När elev fått beslut om specialundervisning startar arbetet med att utforma en IOP för eleven. Skolan ska konkretisera hur specialundervisningen ska genomföras, ämnesmål ska brytas ned i konkreta uppnåendemål och det ska tydligt framgå i vilka ämnen som eleven har specialundervisning i och hur det förhåller sig med krav på betyg. Målen i varje ämne är dels treåriga, dels konkretiserade och nedbrutna till aktuellt läsår. "Det är kontaktläraren som ansvarar för att IOP skrivs och gör detta tillsammans med ämneslärare, men jag är behjälplig i det arbetet" (S).

Ny IOP skrivs för varje nytt läsår. När den är klar går kontaktlärare igenom den tillsammans med eleven och vårdnadshavare och visar aktuella mål och ger dem möjlighet att komma med synpunkter och möjlighet att önska andra, färre eller fler mål. När elev och vårdnadshavare godkänt målen så är det dessa mål som styr planeringen av elevens specialundervisning. Vid utvecklingssamtalen, två gånger per år, följs IOP:en upp och målen utvärderas om de är uppnådda eller ej. Är elevens mål för högt ställda skrivs målen om i en ny IOP. Elevens specialundervisning och måluppfyllelse dokumenteras i en årsrapport i juni, som vårdnadshavare tar del av och skriver under. Årsrapporten skickas sedan till PPT. "Jag läser igenom alla elevers IOP:er och årsrapporter för att kontrollera så att elevens specialundervisning överensstämmer med elevens beslut från PPT, att vi gjort det vi ska" (S).

## 6.2 Specialundervisning i ordinarie klass

Det är 47 elever som har specialundervisning i ordinarie klass. I 8:an finns elever med specialundervisning i alla klasser, i 9:an finns elever med specialundervisning i 5 klasser och i 10:an finns det elever med specialundervisning i fyra klasser. För att följa normen om lärartäthet (Utdanningsdirektoratet, 2018a) prövar skolan att ha två lärare de flesta lektioner i de teoretiska ämnena; norska, engelska och matematik, i de större klasserna, där elevantalet överstiger 22 elever istället för att dela klasserna. Vid lärares eventuella sjukfrånvaro tas aldrig resurs från specialundervisningen till att lösa ordinarie undervisning. "Jag är stolt över den specialundervisning vi driver på skolan, att eleverna så långt som möjligt ska vara i klassen sin" (R).

### 6.2.1 Eleven i centrum

Skolan försöker begränsa antalet lärare eleverna möter i undervisningen genom att organisera lärarna i arbetslag årskursvis. Lärarnas ämneskompetens hindrar att detta kan genomföras fullt ut då flera av

lärarna undervisar i sina ämnen i flera årskurser. R påpekar vikten av att lära känna eleverna för att skapa en relation. Den här terminen köper R in och äter frukost med de elever som önskar. Till frukosten kommer elever från olika klasser och om det är elever som har specialundervisning eller ej har R inte funderat över, frukosten är för de elever som vill och den ger många vinster.

“Jag lär känna mina elever och de får en pratstund med rektor och går sedan mätta till sina lektioner. När vi möts i korridoren är det naturligt att hälsa på varandra eftersom vi har skapat en relation.” (R).

I möjligaste mån ges eleverna tillrättalagd specialundervisning i klassrummet tillsammans med sin klass i ordinarie undervisning och arbetar med sina mål men gör det utifrån det tema klassen arbetar med. Informanterna menar att elevers rätt till specialundervisning styrs av elevers behov av att mötas av en undervisning utifrån sina behov och sin nivå, inte av eventuella diagnoser.

### **6.2.2 Resurser**

Är det många elever som har specialundervisning i de stora klasserna sätts ibland en tredje lärare in vilket ofta är S. Vid genomgångar kan lärarna dela klassen men det behöver inte betyda att en lärare tar alla elever med specialundervisning utan S ser en fördel i att kunna variera delningen. Specialundervisning ska ske i klassen eleven tillhör, men R tillägger att denna modell är mera kostsam då mer resurser till specialundervisning behövs i flera klassrum samtidigt. Tidigare samlade man flera elever från olika klasser i mindre grupper med specialundervisning. Detta var ett mer kostnadseffektivt sätt att bedriva undervisning på och lättare att hålla budgetens ekonomiska ramar. Även om en utredning från PPT visar att en elev inte är i behov av specialundervisning kan det ändå vara så att eleven behöver anpassningar i klassrummet för att nå måluppfyllelse och i en klass med många elever är detta en utmaning menar R. ”Vi skulle nog kanske önska att vi hade fler utbildade specialpedagoger men det finns inte många med den kompetensen dess värre” (R).

### **6.2.3 Uppnåendemål**

Elever har främst specialundervisning i norska, matematik och engelska men det förekommer i enstaka fall även elever med specialundervisning i samhälls- och naturämnena. Det kan i en klass betyda att läraren i ett ämne har elever med många olika uppnåendemål att förhålla sig till och anpassa undervisningen utifrån. Det är undervisande lärare i ämnet som ansvarar för att elever med specialundervisning får arbeta med uppgifter och möta lektionsinnehåll som överensstämmer med målen i deras IOP, men S är i olika omfattning behjälplig i processen. För att undervisningen ska bli inkluderande måste elevens behov styra. Vilket kan innebära att enskilda eller gruppvisa genomgångar och arbeten varvas med undervisning i klass i olika omfattning. S säger att strävan alltid ska vara att elev med specialundervisning ska nå så långt som möjligt i ämnet även om krav på betyg tagits bort och målen är på en grundläggande nivå. Elever måste behärska grundläggande kunskaper i ämnet för att förstå det, vilket är särskilt viktigt i norska som är ett ämne elever förutsätts behärska för att lyckas i andra ämnen, menar L. Informanterna påpekade att om elevens mål i IOP motsvaras av barnskolans mål i ämnet, behöver det inte hindra att eleven kommer nå betyg i ämnet i gymnasiet, även om det är ovanligt.

## 6.2.4 Samverkan

Lärarna har ämnesmöte en till två gånger i veckan. Arbetsrummen och personalrummet finns i huvudbyggnaden och lärarna har möjlighet att träffas under raster. Kontaktlärarna tar in information om innehåll, planering och mål i olika ämnen från ämneslärarna för att sammanställa i veckobrev till sina klasser. R ser behov av en diskussion om hur specialundervisning organiseras i kommunen, då ekonomiska resurser och budgetbeslut skapar förutsättningar för hur specialundervisning kan bedrivas. På rektorsmöten läggs det mycket fokus på ekonomi men R menar att man även bör diskutera mera pedagogiska frågor gällande organisationen av specialundervisningen. Erfarenhetsutbyte rektorer emellan är betydelsefullt, enligt R, liksom behovet av att ventilera åsikter och funderingar som rör den egna skolans organisation. Kommunen lägger sig inte i hur den enskilda skolan utformar specialundervisningen men menar att det är bra att den bedrivs i klassrummet tillsammans med den ordinarie klassen.

## 6.3 Specialundervisning i Projektgruppen

L berättade att i Projektgruppen bedrivs enbart specialundervisning och observationen visade att i gruppen går fem elever olika stor del av skolveckan. Alla eleverna har en klasstillhörighet till ordinarie klass och följer enskilda scheman. En elev går hela skolveckan i projektgruppen, men målet är att eleven på sikt ska ha lektioner tillsammans med sin ordinarie klass. ”Detta är bästa lösningen för eleven, vi får ta det i elevens tempo, annars blir eleven hemma igen” (L). De andra eleverna får specialundervisning i sina klasser de lektioner de inte är i Projektgruppen.

Enligt observationen finns gruppens lokaler i samma byggnad som hemkunskapens lokaler, en bit från huvudbyggnaden. Alla elevers veckoschema finns anslagna i uppehållsrummet och eleverna uppmuntras av personalen att kontrollera sitt schema så de befinner sig på rätt plats. Eleverna får stöd av personalen att tolka sitt schema, vad gäller tid, plats och ämne. Personalen ställer också frågor till eleverna om vilka olika teman de arbetar med i ämnena och vilka uppgifter de ska göra på lektionerna i sina ordinarie klasser.

För att en elev ska få specialundervisning i Projektgruppen måste det föreligga stora problem för eleven att följa ordinarie undervisning tillsammans med sin klass berättar L. Gruppen är främst till för elever som får specialundervisning på grundläggande nivå och som inte förväntas nå upp till betyg i ämnet. På lektionerna i Projektgruppen undervisas eleverna i norska, engelska, matematik, natur och samhällsämnen. Två personal arbetar tillsammans i gruppen, läraren, L och en miljöterapeut. Båda två arbetar tillsammans med eleverna under deras lektioner och raster. L fungerar som kontaktlärare för eleverna i Projektgruppen och är huvudansvarig för deras specialundervisning.

### 6.3.1 Eleven i centrum

Utgångspunkten är att inga elever ska gå på heltid i Projektgruppen. L berättar att de så långt som det är möjligt försöker få eleven att följa sin ordinarie klass, men en del elever behöver få sin undervisning i en mindre grupp. ”Många elever behöver bli sedda och känna att någon bryr sig om dem för att de ska komma igång och arbeta” (L). Eleverna har alla olika mål formulerade i IOP som de ska arbeta mot. Elevers placering i Projektgruppen handlar inte endast om att lära och utveckla skolkunskaper, för att nå betyg eller grundläggande kunskaper, utan också om att kunna utveckla sociala färdigheter,



såsom att interagera med andra elever och skapa relationer, för att så småningom kunna återgå till sin ordinarie klass. L säger också att det är viktigt att fundera över varför eleverna i Projektgruppen ska följa undervisningen i ordinarie klass när det klassen arbetar med är för svårt. Informanterna anser att skolan är en inkluderande skola men att inkludering är en pågående process där planering och genomförande av specialundervisning hela tiden måste anpassas till eleverna och utvärderas utifrån elevers och lärares upplevelse av elevers tillhörighet i olika sammanhang.

Projektgruppens lektioner styrs och anpassas utifrån elevernas förutsättningar och möjligheter. Det kan innebära kortare arbetspass varvade med korta raster. "Det har visat sig att de elever vi har nu är väldigt arbetsvilliga och koncentrerade så vi kan köra en timma med samma ämne" (L). Då de alltid är två personal under lektionerna finns möjligheter att dela gruppen, eller att miljöterapeuten följer med och närvarar under lektion som elev har i ordinarie klass. "Vi märker att eleverna är trygga när de får vara i den lilla gruppen, de vågar ta för sig på ett helt annat sätt än i den stora klassen" (L). Miljöterapeuten hämtar ibland elever i hemmet som försovit sig på morgonen, vilket skedde den morgon vi gjorde observationen.

Eleverna i Projektgruppen har möjlighet delta i olika aktiviteter som ligger efter lektionstid berättade miljöterapeuten under observationen. Det kan till exempel vara fysisk aktivitet, friluftsliv eller matlagning. Aktiviteterna är för alla skolans elever men när det gäller elever med specialundervisning kan det ibland föreligga behov av personalstöd för ett deltagande. Om en elev med beslut om specialundervisning vill vara med på en aktivitet ska det först lyftas och beslutas i skolans resursteam, då platserna är begränsade.

Enligt observationen bestod Projektgruppens lokaler består av ett klassrum i anslutning till ett grupprum, ett uppehållsrum med kök och lärarens arbetsrum. Elevernas individuella scheman var anslagna i uppehållsrummet och personalen startade skoldagen med att gå igenom alla scheman. Eleverna måste veta vilka lektioner de ska ha i gruppen och vilka de ska ha med sin ordinarie klass, påpekade L vid observationen. Varje elev har sin egen bestämda arbetsplats bestående av bord och stol, placerade en och en. Elevernas arbetsmaterial förvarades i lärarens arbetsrum och delades ut då det skulle användas. Datorer fanns tillgängliga för de elever som önskade. Under observationen använde L digitala verktyg i de gemensamma genomgångarna, såsom film och olika web-sidor och L förklarade under intervjun att det är ett arbetssätt hen använder eftersom det är ett medium som tilltalar eleverna i gruppen. Enligt observationen fick eleverna enskilda uppgifter att arbeta med efter genomgången och personalen fångade snabbt upp elever som fastnade i någon uppgift och som behövde stöd och stöttning för att komma vidare. Det var lugnt och tyst i klassrummet, endast småprat mellan personal och elever förekom.

### **6.3.2 Resurser**

Informanterna berättade att skolan inför detta läsår valt att satsa på Projektgruppens elever och tillfört ekonomiska resurser så att det alltid kan vara två personal i gruppen. Modellen med två lärare på lektionerna i ordinarie klasser anser L är positivt för alla elever, men särskilt för Projektgruppens elever kan det underlätta att återgå till ordinarie klass samtidigt som färre elever behöver få specialundervisning i Projektgruppen. Behovet av personalresurser i gruppen varierar beroende på elevers behov och vilka elever som för stunden går i gruppen. "När den eleven är här, kräver den någon intill sig hela tiden" (L).

Enligt observationen tillgodosåg personalresurserna elevernas behov under lektionerna. Under lärarens genomgång plockade miljöterapeuten fram material och arbetsuppgifter som eleverna skulle arbeta enskilt med efter genomgången. Personalen var samstämmiga i sina instruktioner till eleverna och inga diskussioner dem emellan förekom om lektionsinnehållet under lektionerna.

### **6.3.3 Uppnåendemål**

Eleverna i projektgruppen får varje vecka ett veckobrev inför kommande veckas lektioner med information om vad de ska arbeta med, aktuella mål i respektive ämnen och om målen är kortsiktiga veckomål eller om det är långsiktiga, månadsmål. Det är den undervisande läraren som eleven har, i Projektgruppen och i förekommande fall i ordinarie klass, som skriver veckobrev, bedömer och följer upp elevernas mål, och det är L som sammanställer veckobreven till eleverna. Eleverna har de flesta lektionerna i norska, matematik och engelska i Projektgruppen men L försöker anpassa så att eleverna följer respektive ordinarie klassers teman men på en grundläggande nivå. "Specialundervisningen är till för att eleven ska utvecklas och att eleven ska få en grundkompetens som behövs för att behärska andra ämnen" (L).

Det är L som planerar projektgruppens undervisning. Undervisningen planeras utifrån elevernas mål i IOP:er. L dokumenterar, veckovis, vad de har arbetat med och stämmer av detta mot elevernas mål och ser om de har nått aktuellt mål eller om de behöver arbeta vidare för att nå det. "Jag bedömer de elever jag har" (L). Projektgruppens undervisning planeras också utifrån aktuella teman som klasserna, på skolan, arbetar med, men med skillnaden att L anpassar innehållet och arbetet utifrån eleverna. Eftersom eleverna har olika mål och är på olika nivåer arbetar de ofta med olika uppgifter och samarbetar inte med varandra i gruppen. Strävan är att lektionerna ska följa ett för eleverna känt mönster där L inledningsvis presenterar lektionsinnehållet genom en gemensam genomgång.

Enligt observationen fick eleverna olika uppgifter att arbeta med enskilt efter de gemensamma genomgångarna. Eleverna arbetade i norska med textproduktion och de uppgifter som förekom hos eleverna under lektionen var alla olika, som exempel, en elev skrev på en egen längre fiktiv berättelse, en elev gjorde en powerpoint presentation om Japan och en elev skrev en kortare faktatext.

### **6.3.4 Samverkan**

Projektgruppens lärare, L, deltar inte i de ämnesmöten som lärarna på skolan har utan får själv ta reda på vad som avhandlas på dessa möten. L har arbetat vid skolan i många år och ingår i Resursteamet vilket underlättar för samverkan med aktuella kontakt- och ämneslärare för gruppens elever. "Mitt ansvar blir att checka med andra lärare vad eleverna ska göra på deras lektioner" (L). Informanterna påtalar vikten av samverkan mellan elevers lärare i planeringsarbetet för att gruppens elever ska kunna återgå till undervisning i ordinarie klass. L har fortlöpande kontakt med hemmen och skickar ut veckobrev. L och miljöterapeuten har samverkansmöten varje vecka. "Vi jobbar tätt samman, men det är jag som ansvarar för undervisningen och upplägget och vi har alltid samtal på morgonen och samarbetstid i veckan" (L).

## 6.4 Specialundervisning på Förstärkt avdelning

På Förstärkta avdelningen går det 13 elever som alla har specialundervisning. Verksamheten finns i en separat byggnad innehållande lokaler för elever och arbetsrum för lärare. Eleverna har i lokalerna tillgång till motoriska rum, terapibad, upplevelserum och olika tekniska hjälpmedel. På avdelningen arbetar 6 specialpedagoger och 8 miljöpersonal, varav en specialpedagog har övergripande ansvar för avdelningens specialundervisning.

På Förstärkta avdelningen går enligt informanterna elever som har så stora funktionsnedsättningar, både intellektuella och andra, att de inte bedöms ha utbyte av att följa undervisningen i en ordinarie klass. Alla elever på den Förstärkta avdelningen bildar mindre åldersblandade undervisningsgrupper men varje elev har en klasstillhörighet till en ordinarie klass på skolan. Då skolan är en förstärkt skola innebär det att man får större ekonomiska resurser från kommunen att fördela i sina olika verksamheter.

R påpekar att gruppen elever med fysiska funktionshinder har minskat och istället ersatts av elever som av andra orsaker inte kan nå upp till målen för ungdomsskolan. Specialpedagogerna är kontaktlärare för eleverna och ansvarar för undervisningen, lektionsförberedelser och kontakter med vårdnadshavare. Varje specialpedagog är kontaktlärare för ca 3 elever och arbetar endast med elever på Förstärkt avdelningen.

### 6.4.1 Eleven i centrum

Skolans mål är att alla elever ska ha det bra, bli sedda och hörda, ha möjligheter att utvecklas utifrån sina förutsättningar och aldrig bli lämnade utanför. Det innebär att alla elever oavsett funktionsnedsättning ska tillhöra en klass, ha en kontaktlärare och så långt som möjligt ha sin undervisning tillsammans med sin klass. Där behov finns ska elever få undervisning i mindre grupper tillsammans med andra elever som de har möjligheter att knyta kontakter till. Kontakter som knyts i skolan kan leda till att vänskap utvecklas även utanför skolan menar R. Eleverna på förstärkta avdelningen har en klasstillhörighet och läser vissa ämnen tillsammans med ordinarie klass men läser också vissa ämnen i olika grupper på den förstärkta avdelningen. Det handlar om att se var eleven har störst chans att lyckas menar R och tillägger att det kanske inte alltid är till elevens bästa att hela tiden sitta med i en klass. R berättar att tanken med skolans specialundervisning är att den ska ske i klassrummet men det handlar också om att se vad som är bäst för eleverna. Informanterna menar att eleverna på Förstärkta avdelningen har det bättre i en mer tillrättalagd miljö tillsammans med andra elever med liknande behov och funktionsnedsättning än i en ordinarie klass med jämnåriga ungdomar.

Om det är elever som ska punktmarkeras eller observeras på raster, vilket det ibland är, så är det först och främst miljöpersonalen som gör det. Detta gäller främst elever på förstärkta avdelningen, enligt R, som tillägger att det oftast snarare handlar om att hålla ett öga på eleverna snarare än att punktmarkera dem. Elevernas klasstillhörighet innebär att de kan vara med sin klass viss del av skoltiden i praktiska och estetiska ämnen, hur mycket varierar mellan olika elever, styrs av vilka mål som finns i deras IOP och om det gagnar eleven.

### **6.4.2 Resurser**

Då skolan är en förstärkt skola innebär det att man får större ekonomiska resurser från kommunen att fördela i sina olika verksamheter vilket underlättar för elever från förstärkta avdelningen att besöka sina ordinarie klasser. R anser att de ekonomiska resurser som finns avsatta till avdelningen väl tillgodoser elevernas specialundervisning och avdelningens höga personalbemanning och specialpedagogiska kompetens möjliggör god kvalitet för varje elev. Miljöpersonalen följer ofta med eleverna ut i klasserna men håller även i lektioner på avdelningen. Några av miljöpersonalen är miljöterapeuter, vilket innebär att dessa får ta större ansvar för elevernas sociala utveckling.

### **6.4.3 Uppnåendemål**

För att undervisningen ska bli inkluderande måste elevens behov styra, vilket kan innebära att enskilda ämnen har tagits bort. Elever som går på den förstärkta avdelningen har fritagits från betyg i de flesta ämnen i ungdomsskolan eftersom de bedömts inte kunna nå upp till betygsmålen och har istället en IOP med sociala mål och praktiska mål för att utveckla färdigheter för ett så självständigt liv som möjligt. Målen är knutna till elevernas individuella förutsättningar. Några elever har endast sociala mål och mål knutna till vardagskunskaper såsom att äta själv, klä sig och sköta sin hygien. Eleverna har oftast inga möjligheter att nå betyg i till exempel ett ämne som norska men kan nå betyg i mer praktiska ämnen som mat och hälsa och konst och hantverk. Men även om de inte får betyg så ska de ändå läsa norska och lära sig så långt som det är möjligt menar informanterna. När eleverna inte når upp till kravnivåerna för årskurs 10 i ämnena har eleverna ämnesmål för lägre stadier (barnskolan). Eleverna får ett intryck på att de fullföljt ungdomsskolan oavsett om de fått betyg i ämnen eller ej.

Eleverna har oftast haft beslut om specialundervisning sedan skolstarten i barnskolan och har där fått sin specialundervisning inom klassen, men steget till ungdomsskolan innebär att de inte kan tillgodogöra sig undervisningen då ämnesinnehållet och kraven blir för höga. Informanterna menar att ingen av eleverna som går på den förstärkta avdelningen har kommit så långt i sin utveckling som en ordinarie elev i ungdomsskolan har. En inkluderande undervisning styrs av elevens behov. "Förstärkta avdelningen erbjuder ett ställe där eleverna fungerar och kan få känna sig bäst, att få en bänk i ett klassrum är inte tillräckligt." (S). Inkludering är att uppleva tillhörighet och få undervisningen anpassad till sina behov anser S.

### **6.4.4 Samverkan**

R påpekar att personalen många gånger hamnar vid sidan om övriga skolans personal, då de har sina arbetsrum i en annan byggnad än huvudbyggnaden och inte deltar i samma möten som övrig personal. "Jag är väldigt stolt över den Förstärkta avdelningen, vi är bra på att se eleverna" (R). R ser personalen på den Förstärkta avdelningen som en styrka eftersom de ofta på eget initiativ samverkar med skolans övriga personal kring avdelningens elever. R ser ett behov av att personalen från avdelningen oftare delar i möten som rör alla på skolan. S menar att Förstärkta avdelningens personal ofta på eget initiativ samverkar med undervisande lärare för att planera de lektioner som deras elever går med sina ordinarie klasser.

## 7 Diskussion

Under rubriken diskuteras metodval och undersökningens resultat.

### 7.1 Metoddiskussion

Syftet med studien var att undersöka hur en norsk ungdomsskola organiserar sin specialundervisning. Vi använde kvalitativa metoder, semistrukturerade intervjuer och deltagande observation för att undersöka vårt syfte då de möjliggjorde insamling av empiri som kunde tolkas och kodalas utifrån en hermeneutisk ansats. Metoderna svarade väl upp mot syftet att undersöka hur specialundervisningen organiserades vid skolan anser vi.

Ganska snart insåg vi att skolan bedrev specialundervisning på tre olika sätt och platser; i ordinarie klass, i Projektgruppen och på Förstärkt avdelning. Vi avsåg att observera verksamhet och intervjua personal på alla tre nivåer för att kunna få en samlad bild av skolans specialundervisning. Skolan kunde inte tillgodose våra önskemål om flera observationer och intervjuer, vilket begränsade vårt urval. Vi fick ingen möjlighet att besöka den Förstärkta avdelningen eller någon ordinarie klass och intervjua den personal som arbetar där utan fick förlita oss på det informanterna berättade om de verksamheterna.

Eftersom vi gjorde undersökningen i ett annat land med andra styrdokument än de vi är vana vid, från Sverige, ställde vi frågor till informanterna om vad som gäller i det norska skolsystemet enligt lagar och förordningar samt om ungdomsskolans olika verksamheter. På det viset fick vi ett omfattande råmaterial att tolka som vi kunde använda oss av för att förstå verksamheten och organisationen av specialundervisning på den förstärkta avdelningen och i ordinarie klasser på skolan.

Genom att ha besökt skolan och fått en guidad rundvandring av rektor kunde vi också uppleva miljön och få bekräftat det informanterna berättade i intervjuerna. Detta tillsammans med den framväxande bilden, genom tolkning och analys av empirin, av hur skolan organiserar specialundervisning gav oss större möjligheter att förstå det informanterna berättade om de verksamheter vi inte fick observera. Dock kan bilden ses som ensidig, då infallsvinklar saknas från verksam personal i de verksamheterna. Enligt Ödman (2017) skulle man kunna säga att pusselbitar saknas för att skapa en fullständig bild av den undersökta skolans organisation av specialundervisning. Vi har satt samman all information vi fått till en helhet, men vi vet ju inte om våra informanternas uppgifter överensstämmer med uppgifter som vi skulle fått från dem vi inte fick möjlighet att intervjua eller observera. Vi vet inte heller vad informanterna utelämnade i intervjuerna.

I arbetet med transkribering av intervjuerna upptäckte vi att det var bra att vi haft en omfattande intervjuguide med många frågor. Det gjorde att vi fick ett omfattande material i vilket vi kunde se många återkommande begrepp som blev våra kategorier i kodningsarbetet. Dessutom reducerades riskerna för språkliga missuppfattningar då samma frågor ställdes till alla informanterna och att vi ställde följdfrågor varje gång vi inte förstod enskilda norska ord och begrepp eller informanternas svar. Dessa följdfrågor finns ej angivna i intervjuguiden. Enligt Kvale och Brinkmann (2014) erbjuder den semistrukturerade intervjuens flexibilitet möjligheter att frånga intervjuguiden och vid behov ställa andra fördjupande frågor som behövs under intervjutillfället. Transkriberingsarbetet tog tid men med den noggrannhet vi genomförde det underlättade för oss i arbetet med att urskilja kategorier i analysen.

## 7.2 Resultatdiskussion

I skollagen (Opplæringslova, 1998) fastslås att varje elev som inte kan tillgodogöra sig den ordinarie undervisningen i skolan, har rätt till specialundervisning. Skolans beslutsgång gällande specialundervisningsärenden överensstämmer med den gång som beskrivs i styrdokumentet (Opplæringslova, 2018; Utdanningsdirektoratet 2017a; 2017b). Däremot ställer vi oss frågande till om specpedkoords sex timmar i veckan till att samordna specialundervisningen vid skolan är tillräckligt. Genom att vi kom till skolan och ställde frågor på deras specialundervisning bidrog vi till att informanterna tvingades synliggöra sin egen verksamhet och skolans organisation vilket enligt Walton (2015) och Haug (2018) kan ge nya infallsvinklar för den som är inom organisationen. Samtidigt som Glosvik menar att organisationens kontext påverkar hur enskilda individer, i det fallet lärarna, agerar.

Den undersökta skolan organiserar och genomför specialundervisning på tre olika sätt. Det är utifrån dessa sätt resultatet kommer diskuteras tillsammans med de bakomliggande teman vi fann. Vi frågade informanterna var elever med lindrig intellektuell funktionsnedsättning går på skolan, men fick enbart svar på att elever med större intellektuella funktionsnedsättningar går på den Förstärkta avdelningen. Om elever med lindrig intellektuell funktionsnedsättning går i ordinarie klass eller i Projektgruppen fick vi inget svar på.

### 7.2.1 Specialundervisning i ordinarie klass

47 av eleverna som erhåller specialundervisning på skolan får den i sin ordinarie klass. Specialundervisningen på det här sättet innebär att eleverna ska följa sin klass och på ordinarie lektioner få sin specialundervisning tillgodosedd. Haug (2018) påpekar att lärande bäst sker tillsammans med andra i ordinarie undervisning vilket väl stämmer överens med detta sätt som skolan organiserar sin specialundervisning. Skolan följer normen om lärartäthet (Utdanningsdirektoratet, 2018) genom att sätta in resurser och öka antalet lärare i klasserna i teoretiska ämnen. God kvalitet på ordinarie undervisningen menar Haug (2018) kan minska behovet av specialundervisning.

I ordinarie klass går elever som främst har specialundervisning i norska, matematik och engelska och det är i dessa ämnen som det i de stora klasserna sätts in två lärare. Under en skolvecka har eleverna flera ämnen och en slutsats som vi drar är att elever med specialundervisning kan ha stora svårigheter att följa undervisningen i andra ämnen om de har mål i exempelvis norska som motsvarar barnskolans mål. Något svar på vem som stöttar dessa elever i de stora klasserna då inte två lärare finns tillgängliga och eleven inte har beslut om specialundervisning i ämnet gavs inget svar på.

Federici och Skaalvik (2014) påpekade att relationsskapande aktiviteter påverkar elevers studieresultat. Vi drar paralleller till att rektors frukost inte bara handlar om att se eleverna utan också är en möjlighet för rektor att lyssna på eleverna och bli en del i elevernas skolvardag.

### 7.2.2 Specialundervisning i Projektgruppen

Syftet med Projektgruppen är att eleverna som går där ska utveckla sitt lärande i en trygg miljö tillsammans med andra elever och personal. Eleverna är i olika omfattning med i sina ordinarie klasser. Skolan sätter eleven och elevens lärande i centrum och arbetar för att eleven så småningom ska återgå till sin ordinarie klass i sin takt. Enligt Hausstätter och Takala (2010) är det gynnsamt för elevers lärande att en viss tid få specialundervisning exkluderad från ordinarie undervisning. Stort

ansvar faller på läraren L att uppdatera sig och anpassa undervisningen för eleverna i Projektgruppen utifrån de teman som lärare planerar för klasserna i den ordinarie undervisningen. Eleverna i Projektgruppen är både i gruppen och i sina ordinarie klasser. En risk då elevers specialundervisning förläggs utanför den ordinarie klassen ökar risken att eleverna hamnar utanför klassens sociala umgänge (Wendelborg & Tössebo, 2011). Då L inte deltar i ämnesmöten med andra lärare kan det bli svårare för ämneslärarna att inkludera Projektgruppens elever i den ordinarie undervisningen. Om elevernas lärare inte informerat sig om eller lämnat information mellan sig hur elevernas lärande framskrider hindrar det eller försvårar optimal planering för eleverna. En inkluderande undervisning förutsätter samverkan mellan lärare i organisationen påpekar Haug (2018). Målinriktat samarbete mellan människor i en organisation (Flaa et al, 1998) påverkar organisationens utfall (Glosvik, 2006), i det här fallet elevers möjlighet att inkluderas i sin ordinarie klass genom att få arbeta med de teman klasskamraterna gör. På det sätt som specialundervisning organiseras och genomförs i Projektgruppen är exkluderande enligt Nes et al (2017) och Haug (2014) då eleverna inte får sin undervisning i sina ordinarie klasser. Däremot möts eleverna i gruppen av en anpassad undervisning vilket Lillejord (2015, februari) menar är en del i en inkluderande skola. Veckobreven eleverna i Projektgruppen får gör att eleverna förbereds på vad de ska göra och blir en del av sin kunskapsutveckling. Vet eleverna vad de ska arbeta med så kan de också förbereda sig på det.

### **7.2.3 Specialundervisning på Förstärkt avdelning**

På Förstärkt avdelning går elever med intellektuell funktionsnedsättning vars uppnåendemål ofta handlar om praktiska färdigheter. Krav på betyg har tagits bort i de allra flesta ämnen men eleverna ska ändå få möjlighet att utvecklas så långt som det är möjligt.

Rektor påpekade att för eleverna på Förstärkt avdelning är personalbehovet väl tillgodosett och miljöpersonal alltid följer med eleverna till sina ordinarie klasser. Vid skolan ansågs detta som goda resurser men det nämndes inget om vikten av miljöpersonalens roll i att stötta elever likt det Wendelborg och Tössebo (2011) tar upp att personal kan utgöra hinder för elevers möjligheter att skapa kamratrelationer.

Informanterna berättade att elever på Förstärkt avdelning gått i ordinarie klass på barnskolan men i ungdomsskolan fungerar inte det längre då kunskapskraven i ordinarie klasser blir för svåra. Det överensstämmer med Wendelborg och Tössebros (2011) resultat att svårigheter att inkluderas i ordinarie klass ökar i takt med elevers stigande ålder. Höjda krav i teoretiska ämnen i ungdomsskolan gör att elever som har intellektuell funktionsnedsättning får det ännu svårare att följa sin klass i teoretiska ämnen och specialundervisning utanför klass gör det ännu svårare att följa klassen. Därför kan bara eleverna följa sin ordinarie klass i vissa praktiska ämnen.

Den förstärkta avdelningen på skolan kan uppfattas som det Haug (2014) menar är egna "särskolor" som kommunerna skapade i samband med att specialskolorna för elever med intellektuell funktionsnedsättning, lades ned. Undervisningen som bedrivs på den Förstärkta avdelningen kan också tolkas som väl fungerande i enlighet med det Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006) beskriver. Elevers lärande sker bäst i inkluderande miljöer och även om eleverna går i en egen byggnad så har de lektioner i praktiska ämnen tillsammans med sin klass. De har en klasstillhörighet till en ordinarie klass och följer klassens lektioner när de har utbyte av det och kan lyckas. Personalen vid avdelningen har enligt rektor god specialpedagogisk kompetens och eleverna går tillsammans i

grupper där de har möjligheter att skapa kamratrelationer. Frågan är om det Haug (2014; 2018) menar med inkludering egentligen innebär att alla elever oavsett funktionsnedsättning ska ha en bänk och få undervisning i en ordinarie klass. En bänk i ett klassrum kan se ut som rätt till undervisning men behöver inte innebära rätten till lärande eller att inkluderas i klassens sociala gemenskap.

#### **7.2.4 Slutsatser och vidare forskning**

Den undersökta skolan organiserar specialundervisningen utifrån elevers rätt till lärande och försöker så långt det är möjligt ordna så elever får specialundervisning i sin ordinarie klass. Det är elevers behov som styr och var eleven bäst kan lyckas, både att utvecklas som person och utveckla kunskaper.

På skolan uppfattade vi en sorts positiv stolthet kring hur de organiserade och genomförde sin specialundervisning. Rektorn var väldigt stolt över sin skola och menade att de på skolan bedriver en specialundervisning som sätter eleven i centrum. Hen är också stolt över den Förstärkta avdelningen och menar att trots att personalen kommer lite vid sidan om så är hen trygg i att de genomför en bra specialundervisning med gruppen elever. Eleverna där har möjlighet att skapa kamratrelationer med varandra vilket de inte skulle kunna ha möjlighet till annars om de placerades i ordinarie klasser.

Projektgruppens elever fick möjlighet att i den lilla gruppen arbeta på sin nivå utifrån anpassade teman och uppgifter. Syftet med att gå där var att under trygga förhållanden utveckla grundkunskaper för att så småningom kunna återgå till sin ordinarie klass. Det handlar också om att stärka självförtroende genom att hela tiden ha personal som kan lotsa dem vidare.

Skolan var väl medvetna om de inkluderingstankar som Haug pratar om men samtidigt väl medvetna om att alla elever inte kan nå upp till kravnivåerna för betyg i ungdomsskolan. Inkludering kan också innebära att vara i ett sammanhang på den Förstärkta avdelningen eller i Projektgruppen och vi tolkar det som att eleverna får delta tillsammans med sin ordinarie klass i de ämnen där de kan lyckas och också ha en möjlighet att nå betyg.

Det sakkunniga utlåtandet från PPT och de formulerade målen i IOP säkerställer att det stödet eleven behöver i sin kunskapsutveckling synliggörs och varje lärare måste arbeta med det. Ansvaret läggs inte bara på den ansvarige specpedkoord. Det ges många tillfällen för kontaktlärare och ämneslärare att samverka och diskutera vad specialundervisning innebär och vad vanlig, ordinär, undervisning är. Alla lärarna på skolan blir involverade i specialundervisningen eftersom det finns elever i alla ordinarie klasser som har specialundervisning. Lärarna blir även involverade på så sätt att de måste lösa många uppgifter själva och i samverkan med varandra, till exempel skriva IOP. Skolans motto verkar vara att se var eleverna har störst chans att lyckas. Skolans specialundervisning ska ske i klassrummet men det ska tas hänsyn till var eleverna bäst kan lyckas.

Även om skolan har specialundervisning som utifrån rådande forskning kan ses som exkluderande så utgår skolan ändå från vad som är möjligt att genomföra. Projektgruppen kan liknas med det som i Finland definieras som bra specialundervisning. Där sätts specialundervisningen in tidigt, eleverna undervisas utanför klassen, dock en kortare tid. Egentligen är det inga större skillnader mot projektgruppen men forskare menar att specialundervisning i Norge eventuellt sätts in för sent. I Finland sätts insatserna in mycket tidigare.



Studiens resultat har visat hur en norsk skola organiserar och genomför sin specialundervisning men är kanske inte representativt för hur andra norska skolor organiserar och genomför detta. I en fortsatt studie hade det varit intressant att vidga perspektivet och genomföra en jämförande studie mellan flera kommunala ungdomsskolor utifrån samma syfte och frågeställningar. Skolan vi undersökte hade en Förstärkt avdelning och en Projektgrupp men det har inte alla skolor i Norge. Det väcker, enligt vår mening, flera intressanta frågor om var eleverna som i vår undersökta skola får sin specialundervisning tillgodosedd i dessa grupper, får sin specialundervisning på andra skolor, där dessa båda grupper inte finns.

I en fortsatt studie hade det varit intressant att observera hur specialundervisningen organiseras och genomförs i ordinarie klass och på Förstärkt avdelning på den undersökta skolan eftersom vi inte fick tillgång till och möjlighet att observera dessa verksamheter i vår undersökning, då skolan inte hade möjlighet att erbjuda detta. Även om vår studie har visat hur specialundervisningen organiseras i de verksamheterna, utifrån genomförda intervjuer, hade observationer kunnat breddat och fördjupat undersökningen. Studiens resultat har visat att elever kan undantas betyg i ämnen men ändå ha möjlighet till att söka och gå gymnasiet. Det hade varit intressant att undersöka vad det innebär för dessa elever och för deras fortsatta studier på gymnasiet och i det senare yrkeslivet.

I vår roll som speciallärare har undersökningen medfört att vi har fått en inblick i hur en norsk skola arbetar med specialundervisning och hur det genomförs rent praktiskt. Det vi tar med oss i vårt yrke som speciallärare är främst de specialpedagogiska implikationer som rör inkludering och elevers rättigheter att möta ett lärande anpassat utifrån deras förutsättningar, möjligheter och behov. Den synen på lärande och socialt deltagande som informanterna beskrev visar på att skolans ambition att inkludera elever handlar om att eleverna ska känna sig inkluderade och utvecklas så långt som det är möjligt. Skolan ska heller inte vara ett hinder för elevers utveckling.

Det väcker bland annat frågor om hur vi i Sverige arbetar med specialundervisningen på våra skolor och hur vi ser på eleverna. I Norge handlar det om att skolan har elever och elever som är i behov av specialundervisning medan vi i Sverige tenderar till att, enligt vår uppfattning, fokusera mer på diagnoser och funktionsnedsättningar snarare än på det behov av specialundervisning som eleverna har.

## Referenslista

- Ahlberg, A. (2013). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik - att bygga broar*. Stockholm: Liber.
- Bachmann, K., Haug, P. & Nordahl, T. (2016). *Kvalitet i opplæringen for elever med utviklingshemming*. (Skriftserien HVO-MF;Notat 2/2016) Volda: Høgskulen i Volda og Møreforskning Volda. Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/11250/2375195>
- Bryman, A. (2008). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber
- Dalen, M. (2008). *Intervju som metod*. Malmö: Gleerups.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Oktan.
- DinOrdbok. (2018). *Opplæring* Tillgänglig: <https://www.dinordbok.no/norsk-svensk/?q=Oppl%C3%A6ring>
- Egelund, N., Haug, P. & Persson, B. (2006). *Inkluderende pedagogik i skandinavisk perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Fangen, K. (2005). *Deltagande observation*. Stockholm: Liber.
- Flaa, P., Hofoss, D., Holmer-Hoven, F., Medhus, T. & Rønning, R. (1998). *Introduktion till organisationsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Federici, R. A., & Skaalvik, E. M. (2014). Students' perception of instrumental support and effort in mathematics: the mediating role of subjective task values. *International Education Studies*, 17(3), 527-540. doi: <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1007/s11218-014-9264-8>
- Futaba, Y. (2016). Inclusive education under collectivistic culture. *Journal of Research in Special Educational Needs*. 16(s1), 649-652. doi: 10.1111/1471-3802.12325

- Gillham, B. (2008). *Forskningsintervjun: tekniker och genomförande*. Lund: Studentlitteratur.
- Glosvik, Ö. (2006). Organisasjonsteoretiske perspektiv i utdanningsleiing. I K. Sivesind, G. Langfeldt & G. Skedsmo (red.). *Utdanningsledelse*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Haug, P. (2014). The practices of dealing with children with special needs in school: A Norwegian perspective. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 19(3), 296-310. Doi: 10.1080/13632752.2014.883788
- Haug, P. (2017). Å møte mangfoldet i opplæringa. I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning: Innhold og funksjon* (s.9-30). Oslo: Samlaget.
- Haug, P. (2018). *Dette vet vi om inkludering*. Oslo: Gyldental.
- Hausstätter, RS & Takala, M., 2010. Kan spesialundervisning göra skillnad? Undersökning av skillnaderna mellan särskilda utbildningssystem mellan Finland och Norge i förhållande till PISA-resultaten. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 13(4), 271-281. doi: <http://doi.org/10.1080/15017419.2010.507372>
- Holme, I M., & Krohn Solvang, B. (1997). *Forskningsmetodik Om kvalitative og kvantitative metoder* (2.a uppl). Lund: Studentlitteratur.
- Justesen, L., & Mik-Meyer, N. (2011). *Kvalitative metoder från vetenskapsteori till praktik*. Lund: studentlitteratur.
- Kivirauma, J. & Ruoho, K. (2007). Excellence through special education? Lessons from the Finnish school reform. *International Review of Education*, 53(3), 283-302. doi: 10.1007/s11159-007-9044-1
- Kotte, E. (2017). *Inkluderande undervisning Lärares uppfattningar om lektionsarbete utifrån ett elevinkluderande perspektiv*. Doctoral thesis, Malmö Studies in Educational Sciences, 81). Malmö Fakulteten för lärande och samhälle. Tillgänglig: <http://dspace.mah.se/handle/2043/23228>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitative forskningsintervjun* (3:e uppl). Lund: Studentlitteratur.

- Lillejord, S. (2015, februari). Den lange veien mot en inkluderende skole. *Bedre skole*, volym (1), 84-86.
- Lundahl, C., Hultén, M. & Tveit, S. (2016). *Betygssystem i internasjonell belysning* [Elektronisk resurs]. Stockholm: Skolverket.
- Nes, K., Demo, H. & Ianes, D. (2017). Inclusion at risk? Push- and pull-out phenomena in inclusive school systems: the Italian and Norwegian experiences. *International Journal of Inclusive Education*, 22(2), 111-129. doi: 1080/13603116.2017.1362045
- Nilsen, S. (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), 479-497. DOI: 10.1080/13603110802632217
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Tillgänglig: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- SFS 2010:800. Skollag. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Simon, H. (1997). *Administrative Behavior 4th Edition A Study of Decision-Making Processes in Administrative Organizations*. New York: The Free Press.
- Skolverket (2014). *Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Stockholm: Skolverket.
- Skrtic, T. (1991). The Special Education Paradox: Equity as the Way to Excellence. *Harvard Educational Review*, 61(2), 148-206. Tillgänglig: <https://search-proquest-com.ezproxy.ub.gu.se/docview/212269460?accountid=11162>
- Socialstyrelsen. (u.å.). *Frågor och svar om funktionsnedsättning och funktionshinder, användning av begreppen*. Tillgänglig: <http://www.socialstyrelsen.se/fragorochsvar>
- Sjöström, U. (1994). Hermeneutik - att tolka utsagor och handlingar. I B. Starrin & P-G. Svensson (Red.), *Kvalitativ metod och vetenskapsteori* (s.73-90). Lund: Studentlitteratur

- Stensmo, C. (2002). *Vetenskapsteori och metod för lärare: en introduktion*. 1. uppl. Uppsala: Kunskapsförbundet.
- Svenska Unescorådet. (2006). *Salamanca-deklarationen och Salamanca +10*. Hämtad 2018-11-23, från: <https://www.unesco.se/?infomat=salamancadeklarationen-och-salamanca-10>
- Tangen, R. (2008). Retten til utdanning for alle. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 128-153). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Trost, J. (2005). *Kvalitative intervjuer*. 3. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Tillgänglig: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/hvordan-er-lareplanene-bygd-opp/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017a). *Veilederen Spesialundervisning*. Tillgänglig: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017b). *Hva gjør PP-tjenesten?* Tillgänglig: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/pp-tjenesten/hva-gjor-pp-tjenesten/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018a). *Lærernorm for grunnskolen - kalkulator (2018-19)*. Tillgänglig: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/larernormkalkulator/larernorm-for-grunnskolen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018b). *Hva vet vi om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning?* Tillgänglig: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/notat-om-spesialundervisning>
- Walton, E. (2015). Global Concerns and Local Realities: The “Making Education Inclusive” Conference in Johannesburg. *Intervention in School and Clinic*. 50(3), 173–177. doi: 10.1177/1053451214542039
- Wendelborg, C. & Tøssebro, J. (2011). Educational arrangements and social participation with peers amongst children with disabilities in regular schools. *International Journal of Inclusive Education*. 15(5), 497-512. doi: 10.1080/13603110903131739

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*.

Wallén, G. (1996). *Vetenskapsteori och forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.

Ödman, P-J. (2017). *Tolkning, förståelse, vetande Hermeneutik i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.

# Bilagor

(Bilaga 1)

## Missivbrev: E-mail till skolor

Hej!

Vi är två lärare och studenter (Fredrik Dahl och Katarina Löfström) från Sverige som pluggar till speciallärare vid Göteborgs Universitet. Vi går vår sista termin och skriver examensarbete=magisteruppsats i specialpedagogik. Vårt ämne handlar om hur en norsk skola organiserar och genomför specialundervisning, med särskilt fokus på elever med intellektuell funktionsnedsättning/utvecklingsstörning och hur de inkluderas i skolan.

I Sverige utreds "dessa" elever för att erbjudas placering i grundsärskola; en egen skolform med egen läroplan och ämnesmål. I Norge tillhör alla elever oavsett funktionsnedsättning samma skola, grundskolan. Det tycker vi är intressant och vill veta mera om. Vi vill bland annat undersöka hur ni i er skola planerar mål (IOP) och organiserar undervisning/specialundervisning för elever med intellektuell funktionsnedsättning.

Vi undrar om ni kan hjälpa oss med detta. Vi söker skolor vi kan besöka för att intervjua lärare och observera lektioner. Materialet kommer vi att analysera och presentera i vår uppsats. Vi följer etiska regler som gäller vid forskning och garanterar anonymitet. Vi kommer gärna och presenterar oss, så vi kan förklara lite mer och ni får en uppfattning om vem vi är innan ni tar beslut om att ingå i undersökningen.

Vi ser fram emot att höra från er och är tacksamma om vi kan få svar inom en vecka om ni har möjlighet att hjälpa oss.

Hälsar Fredrik och Katarina

(Bilaga 2)

## Intervjuguide

- Berätta om dig själv och din bakgrund i skolan samt lite om den här skolan.
- Förklara för oss som kommer från Sverige hur den norska skolan är utformad.
- Vad är skillnaden mellan specialundervisning och vanlig undervisning?
- Vad innebär begreppet inkludering för dig?
- Var går elever med lindriga intellektuella funktionsnedsättningar på den här skolan?
- Hur organiseras specialundervisningen på skolan?
- Hur planerar, följer upp och utvärderar ni de mål som formuleras i samband med beslut om specialundervisning?
- Hur genomför ni specialundervisning vid skolan? Varför gör ni så?
- Berätta om skolans rutiner för specialundervisning, vad är arbetsgången?
- Vem är ansvarig för och följer upp beslut om elevers rätt till specialundervisning på skolan?
- Vem ansvarar för specialundervisningen och vem utför den?
- Hur samverkar ni kring genomförandet? Vilka samverkar?
- Vill du tillägga något om er specialundervisning? Är det någon fråga som vi inte har ställt?



(Bilaga 3)

## Observationsschema

### **Organisation**

Klassrum: placering, inredning, färg, ljus/ljud, utrustning

Elever: antal, placering

Personal: antal, lärare, antal assistenter, specped/speclär, övrigt

Lektion: ämne, tid, paus

### **Genomförande**

Lektion: start/inledning, hjälpmedel, syfte/mål, avslutning

Lektionsinnehåll: ämne/vad handlar undervisningen om?

Arbetsmaterial: läromedel, tekniska hjälpmedel, övrigt

Vad gör personalen? Genomgång för alla, har enskild genomgång, ger enskilt stöd till elev

Arbetsform: genomgång, enskilt arbete, grupparbete

Vad gör eleverna? lyssnar, skriver, talar