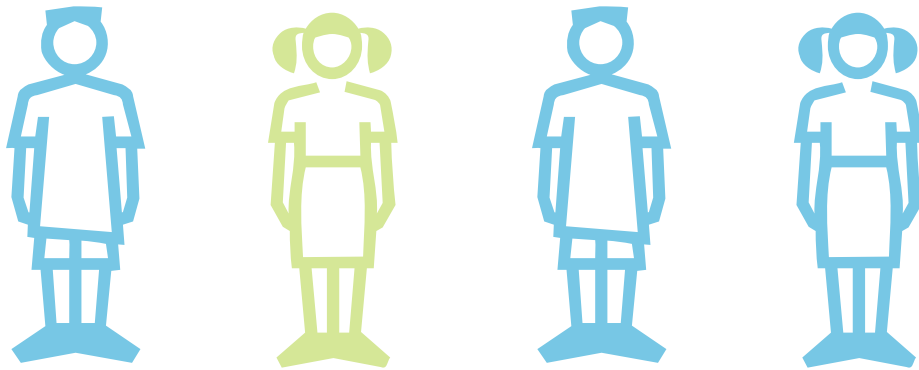
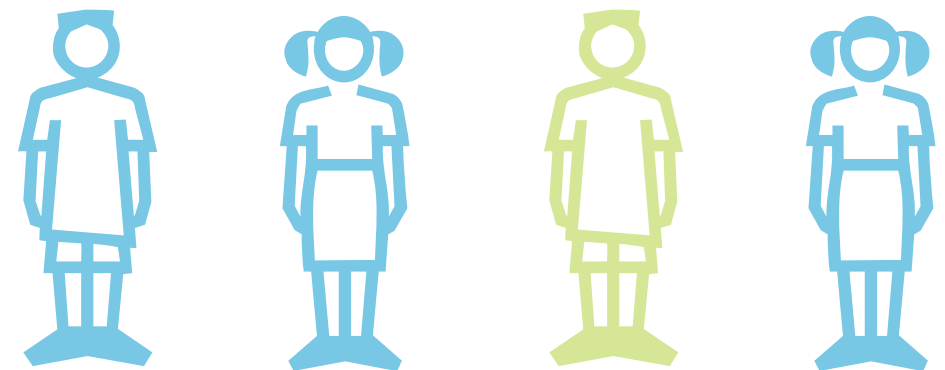


Accepterad men Sär-skild



När elever med rörelsehinder byter skola beror det ofta på att de känner sig utanför och isolerade. Det visar en studie som eleverna har deltagit i och som redovisas i rapporten »Accepterad men sär-skild«.

Elevernas sociala situation sätts i relation till förväntade effekter av statsbidraget »Särskilda insatser på skolområdet«, SIS. Vilken betydelse den s. k. särskilda undervisningsgruppen har för de enskilda elevernas framtida situation diskuteras också.



Den sociala situationen för elever med rörelsehinder i en särskild undervisningsgrupp. **En utvärderingsstudie.**

Accepterad men Sär-skild

Den sociala situationen för elever med rörelsehinder i en särskild undervisningsgrupp en utvärderingsstudie

sammanfattning: Rapporten beskriver och analyserar den sociala situationen för elever med rörelsehinder i särskild undervisningsgrupp.

Elever på tre skolor, sammanlagt arton elever, har intervjuats i grupp och har dessutom besvarat en individuell enkät.

Kunskapsbedömningar har också gjorts i svenska och matematik av en större elevgrupp.

Eleverna uppfattade sin situation som god i den nuvarande skolan. De menade att det

fanns en accepterande attityd på skolan som de särskilt uppskattade medan de däremot hade få kontakter med elever utanför den egna gruppen. Den största delen av undervisningen bedrevs i den lilla klassen där den vanligaste undervisningsformen var enskilt arbete.

Författarna efterlyser en kontinuerlig kvalitetsuppföljning av de tilldelade sis-anslagen, vilket också skolorna själva efterfrågade för att få möjlighet att redovisa sin verksamhet och uppnådda resultat.

ämnesord:

Rörelsehinder · Särskild undervisningsgrupp
Utvärdering · Svenska · Matematik

beställningsadress:
Liber Distribution
Publikationstjänst
162 89 Stockholm
telefon: 08-690 95 76
telefax: 08-690 95 50
e-postadress: skolverket.lds@liber.se
beställningsnummer: 99:463

isbn 91-89313-44-5
issn 1103-2421
isrn skolv-r--169--se
skolverkets dnr 97:2555

grafisk form och illustration: Leena Höjjer/Spalt Design ab
tryck: Lenanders, Kalmar 1999

Innehåll

Introduktion	5
Bakgrund	9
sis-anslaget	9
Elever med rörelsehinder	12
En skola för alla	12
Forskning inom området	15
Social situation	16
Syfte och frågeställningar	19
Metod	21
Eleverna	22
Skolorna	23
Databearbetning	24
Resultat	27
Initiativtagare	28
Orsaker till skolbyte	29
Elevernas upplevelse av förändringen	31
Nuvarande skolsituation	32
Kontakter med föräldrar, hemskola och andra	37
Framtiden	38
Särskild kompetens	39
Bidragets effekter	39
För- och nackdelar med särskild undervisningsgrupp	40
Diskussion	43
Elevernas positiva upplevelser	44
Arbetsformer och organisation	46
Föräldrars möjlighet att välja särskild undervisningsgrupp	48
Uppföljning av bidraget	49
Samhällsideal och realitet	49
Referenser	51
Bilaga i	53
Bilaga ii	55
Bilaga iii	59

Introduktion

Denna rapport har utarbetats av Skolverket i samarbete med sih. Rapporten är ett svar på ett regeringsuppdrag till sih. Uppdraget handlade om att bedöma effekter av anslaget för särskilda insatser på skolområdet, sis-anslaget. Från detta anslag utbetalas bland annat ersättning till kommuner för regionala kostnader för elever med funktionshinder i skolan.

Utvärderingen omfattar särskilda undervisningsgrupper för elever med funktionshinder. Studien innehåller två delar. Den föreliggande rapporten är en intervjuundersökning som utförts vid tre skolor med särskilda undervisningsgrupper för elever med rörelsehinder angående elevernas sociala situation. Den andra delen omfattar en bedömning av elevernas kunskapsutveckling i matematik och svenska. I denna har material från drygt 150 elevers resultat i svenska och matematik samlats in. Sammanställningarna av kunskapsbedömningarna återfinns som bilaga två och tre.

Ann-Mari Stenhammar, konsult, och Helena Hemmingsson, doktorand vid Karolinska Institutet, har genomfört studien om elevernas sociala situation. Astrid Pettersson, docent, och Ingemar Ingman, adjunkt vid Lärarhögskolan i Stockholm, svarar för bedömningarna av elevprestationerna i matematik medan Catharina Nyström, doktorand vid institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet, har gjort bedömningen i svenska. Fredrik Wikström, undervisningsråd vid Skolverket, har varit projektledare.

Föreliggande rapport omfattar enbart studien rörande elevernas sociala situation medan kunskapsbedömningarna återfinns som bilagor. Det insända materialet från skolorna rörande kunskapsbedömningarna har varit ofullständigt och innebär att de sammanfattande bedömningarna blivit osäkra. Ofullständigheten hänger dock huvudsakligen samman med den typ av svårigheter som lärarna bedömt att eleverna har. Men resultaten skall i korthet nämnas här.

Förhållandevis många elever har svårt att nå målen.

I matematik når ungefär en tredjedel av eleverna mål att uppnå, en tredjedel är på god väg att nå mål att uppnå medan en tredjedel ligger långt under dessa mål. I vissa fall har lärarna svårt att se någon kunskapsutveckling, som exempel nämns en elev i år 8 som uppges ha svårt att nå målen för år 5. Elever i hörsel- och dövklasser har bättre måluppfyllelse än övriga elever i studien. Forskarna ställer frågan om undervisningen inte mera borde inriktas på undersökande arbetssätt och matematisk förståelse snarare än mekanisk inläring, som exempelvis multiplikationstabeller och tiotalsovergångar, eftersom miniräknaren finns som hjälpmedel.

I ämnet svenska är materialet svårt att bedöma, bland annat därför att elevernas språkliga svårigheter är mycket olika och att det därför är omöjligt att sammanställa dessa. Lärarna har ofta valt att relatera elevernas prestationer till en individuell utvecklingsgång istället för till uppnåendemålen. Det kan då exempelvis heta att en elev »går framåt« eller är »duktig i svenska«. Nyström gör bedömningen att medan nära 40 procent av eleverna når målen, gör nästan hälften inte detta. Drygt tio procent ligger i en slags gråzon, där de troligen befinner sig nära måluppfyllelse. Liksom när det gäller matematiken, har elever i hörsel- och dövklasser betydligt bättre måluppfyllelse än elever i rh- och kommunikationsklasser. Bland de elever som inte når målen är det en stor andel som är mycket långt ifrån dessa, i vissa fall så långt att man måste fråga sig om målen är relevanta för dessa elever. Ett genomgående drag i lärarkommentarerna för dessa elever är att utvecklingen går långsamt. Det finns emellertid också elever som lämnar grundskolan med betyget vg i svenska. I Nyströms rapport diskuteras också problemen med bedömning av olika delmål i svenska för elever som inte kan skriva alternativt tala. Skolverket vill framhålla att författarens bedömning av elevernas måluppfyllelse behöver diskuteras vidare. Enligt bestämmelserna om tillämpningen av betygskriterierna (skol fs 1995:65) kan läraren bortse från enstaka kriterier som krävs för ett visst betyg.

Målet med särskild undervisningsgrupp är att eleven ska ges möjlighet till en mer anpassad studiesituation, vilket syftar till att underlätta elevens lärande. Utifrån denna målsättning kan resultaten tyckas nedslående. Det är självklart att elevernas funktionshinder i olika avseenden påverkar deras förutsättningar för studier, vilket ställer stora krav på den anpassning av studiesituationen som skolan ska tillhandahålla. Resultaten pekar på att skolorna, trots dessa insatser, ändå inte når målen. Skolverkets utvärdering av

specialskolan har tidigare givit liknande resultat. Generellt visar forskning att elever i särskilda undervisningsgrupper tenderar att sänka sin ambitionsnivå och att också lärares förväntningar beträffande elevernas resultat sänks. Mot detta skall ställas den sociala betydelse den särskilda undervisningsgruppen kan ha och som visas i denna studie för elever med rörelsehinder. Skolverket vill framhålla vikten av att skapa en undervisningssituation där både sociala mål och kunskapsmål kan nås. Elevernas berättelser om vantrivsel och upplevelse av mobbning i sina tidigare skolor är dessutom en viktig påminnelse om att arbetet för tolerans och acceptans av olikheter i skolan, måste stärkas.

Syftena med sis-anslaget är dels att möjliggöra en alternativ och anpassad skolform för vissa elever, dels att skapa möjligheter för flera kommuner att samverka för att ge kompetens utöver vad den egna kommunen kan erbjuda. Dessa syften tycks fyllas. Urvalet av de grupper som får bidrag sker genom att sih bland annat bedömer om gruppen har regional karaktär. Författarna konstaterar att kommunernas ansökningar saknar precisioner samt att en kontinuerlig uppföljning och utvärdering av de särskilda undervisningsgrupperna saknas.

handlingsprogrammet särskilt stöd i barnomsorg och skola

Lena Hammarberg
Undervisningsråd

Bakgrund

Särskilda undervisningsgrupper för rörelsehindrade har sitt ursprung ett antal decennier tillbaka. Små enskilda klasser för rörelsehindrade började växa upp på 50-talet i anslutning till sjukhuskliniker. Ofta var det sjukvårdshuvudmannen som åtog sig ansvaret och som från början även anställde lärare. I början på 60-talet genom läroplanen i grundskolan, Lgr 1962, fick kommunerna möjlighet att inrätta klasser för elever med rörelsehinder i sin skola. Först samma år, 1962, fick rörelsehindrade elever lagstadgad rätt till skolgång. Begrepp som cmr-klasser (centralmotoriskt rubbade) och cp-klasser (cerebral pares) är begrepp som föregått särskilda undervisningsgrupper för elever med rörelsehinder.

Institutioner som Bräcke Östergård i Göteborg och Folke Bernadottehemmet i Uppsala byggdes upp i början av 60-talet. I och med att dessa regionskolor även erbjöd boende innebar det att även rörelsehindrade barn och ungdomar från glesbygd fick tillgång till både undervisning och behandling. Allteftersom möjligheterna ökade att få skolgång på hemorten minskade antalet elever vid regionskolorna. I enlighet med förslaget i Integrationsutredningens slutbetänkande »Handikappade elever i det allmänna skolväsendet« (sou 1982:19) utvecklades regionskolorna till kunskapscenter med uppgift att bland annat erbjuda korttidsvistelse för elever och fortbildning till personal.

SIS-anslaget

sis-anslaget, det vill säga statsbidrag för »särskilda insatser på skolområdet« (sis), tillkom 1987/88 genom sammanslagning av resurser under flera anslag för elever med handikapp och andra särskilda behov i grund- och gymnasieskolan.

Enligt förslaget i regeringens proposition 1990/91:18, »Ansvaret för skolan«, fördes 75 procent över till kommunerna inom det s.k. sektorsbidraget för lokala insatser för elever med handikapp. Resterande 25 pro-

cent av sis-anslaget avsåg, och avser fortfarande, regionala undervisningsinsatser för elever med handikapp eller andra särskilda behov, till exempel av sjukhusundervisning. De skall beräknas och utbetalas i särskild ordning. Lagstiftaren ansåg det viktigt att befintliga verksamheter för elever med handikapp kunde fortsätta vilket var anledningen till att vissa medel anvisades separat. Det då nybildade Statens Institut för Handikappfrågor i skolan, sih, fick ansvaret för fördelning av sis-anslaget.

Statens intentioner

Kommuner kan få statsbidrag till kostnader för utbildningsinsatser av regional art, för elever med funktionshinder eller elever med andra särskilda behov till exempel av särskild undervisning på sjukhus. Med regionala undervisningsinsatser avses samordnade utbildningsinsatser som i stor utsträckning kommer även sådana elever till del vilka inte är mantalsskrivna i den kommun som anordnar utbildningen. Kostnaderna för eleverna vid en regionalt anordnad utbildning är som regel betydligt högre än i den vanliga skolan.

Kommunerna kan söka medel ur sis-anslaget, enligt »Förordningen om statsbidrag till särskilda insatser på skolområdet« (sfs 1991:931). sih är ansvarig för fördelningen av den del av anslaget som avser regionala utbildningsinsatser och för undervisning på sjukhus. Syftet är att göra det möjligt för elever att vid behov kunna gå i en alternativ och anpassad skolform. Ett annat syfte är att fler kommuner skall kunna samverka för att ge kompetens utöver vad den egna kommunen har möjlighet att erbjuda. En kommun kan söka bidrag dels till merkostnader för undervisningen exempelvis extra stödinsatser, undervisning i mindre grupp samt till särskilt stora elevvårdskostnader. Det kan också handla om merkostnader som varit svåra att förutse, till exempel kostnader som kommit sig av tillfälligt sjunkande elevantal.

Resultatet från en enkätundersökning utförd av sih 1998 (ej publicerad) visade att 30 särskilda undervisningsgrupper då hade bidrag och i dessa gick 736 elever med sinsemellan olika funktionsnedsättningar. Särskilda undervisningsgrupper fanns för elever med olika funktionsnedsättningar som till exempel rörelsehinder, hörselskador, autism med flera.

Tillvägagångssätt vid fördelning av anslaget

Varje år skickar sih ett informationsbrev till landets kommuner och landsting om möjligheten att söka medel. I informationen poängteras att man inte uppmuntrar till att anordna segregeringar men att det i enstaka fall kan finnas skäl att anordna grupper för elever med likartade behov av »särskild kompetens och särskild anpassning i sin inlärningsituation«. Dessutom betonas att insatsen bör betraktas som tillfällig och »utgör ett medel för att på sikt öka den enskildes möjlighet till gemenskap och delaktighet i samhället«. Kommunerna ansöker på särskild blankett och lämnar uppgifter om totalkostnader uppdelat på lärar-, skolledar-, och elevvårdskostnad samt begärd interkommunal ersättning per elev. Dessutom önskar sih uppgifter om den skolform man bedriver, vilka funktionshinder det gäller samt antal elever från egen respektive annan kommun, föregående år och innevarande år.

Urvalskriterium för tilldelning av sis-anslaget

Vid fördelning av anslaget till särskilda undervisningsgrupper för elever med rörelsehinder bedömer sih med hjälp av myndighetens konsulenter och utbildningsråd om den särskilda undervisningsgruppen är av regional art samt hur prognosen ser ut framöver. Till hjälp för att kunna beräkna och fördela anslaget för regional undervisning för elever med rörelsehinder använder sig sih av en schablon som bland annat delar in skolorna i tre nivåer. Nivå 1 utgörs av skolor som har både behandlingsenhet och boende, nivå 2 av skolor med enbart behandlingsenhet samt nivå 3 av skolor utan någon av de ovan nämnda verksamheterna.

sih tar också hänsyn till geografiskt läge, specifika insatser, samlad erfarenhet, specialkunskaper i organisationen samt om verksamheten är under uppbyggnad eller avveckling ^{1,2}.

Två former

Elever med rörelsehinder erbjuds idag skolgång inom den obligatoriska grundskolan enligt i huvudsak två modeller. I den ena går eleven i sin hem-

1. sih-dokument: Schablon som en av beräkningsgrunderna för tilldelning av sis-anslag för särskilda undervisningsgrupper för elever med rörelsehinder.

2. Underlaget till texten ovan är inhämtad vid intervju med Kerstin Brieditis, Olle Palm, sih.

skola, i en vanlig klass, vilket är den skolplacering som är mest förekommande och gäller cirka 90 procent av eleverna. Oftast är eleven den enda med ett rörelsehinder i skolan och skall genomföra sin utbildning på samma sätt som klasskamraterna, själv eller med stöd av en assistent. Cirka tio procent av eleverna med rörelsehinder har idag sin skolgång i en särskild undervisningsgrupp (Skolverket, 1997) eller liknande vilken består av ett mindre antal elever, oftast kring fem, av vilka flertalet har ett rörelsehinder med eller utan tillägghandikapp. Särskilda undervisningsgrupper erbjuds som ett alternativ för att uppnå målet med likvärdig utbildning för de elever vilka inte kan få sina behov tillgodosedda i hemskolan.

Fortsättningsvis används begreppen »särskilda undervisningsgrupper för elever med rörelsehinder« omväxlande med »små klasser« alternativt »lilla klassen«.

Elever med rörelsehinder

Elever med rörelsehinder är en heterogen grupp innehållande barn med mycket skiftande funktionsnedsättningar. Den vanligaste diagnosen i gruppen barn med rörelsehinder är cerebral pares, 41 procent (Bille & Olow, 1996) samt ryggmärgsbräck, elva procent (Bille & Olow, 1996; National Swedish Board of Education, 1980). I kombination med rörelsehindret kan barn med ovan nämnda diagnoser exempelvis också ha kognitiva svårigheter, syn- och hörselnedsättningar och talsvårigheter (Lie, 1993; Stukat, 1985; Turner, Foster & Johnson, 1996). Sammantaget har ungefär 20 procent av eleverna med rörelsehinder ytterligare ett eller flera funktionshinder (National Swedish board of education, 1980). Enbart diagnosen eller omfattningen av rörelsehindret säger dock mycket litet om barnets aktivitetshinder. I den pedagogiska situationen är det vanligtvis inte rörelsehindret i sig som skapar de största svårigheterna för eleven och/eller läraren. Oftast är det rörelsehindret i kombinationen med andra funktionsnedsättningar som exempelvis nedsatt tal-, språk-, och/eller minnesförmåga som är det viktigaste skälet till att eleven har behov av särskilt anpassad undervisning (How m.fl., 1992; sou 1998:66; Stukat, 1985; Wasson, Bannister & Ward, 1992).

En skola för alla

Den politiska målsättningen för skolan är att den skall vara en skola för alla. Skolmiljön ska utformas så att den ger varje elev möjlighet att fungera »nor-

malt« utifrån sina förutsättningar och att utvecklas till en kompetent person. Detta inbegriper anpassning av den fysiska miljön och undervisningen men också sådant som gör det möjligt för eleven att vara delaktig i det gemensamma. Samhällets intentioner framgår tydligt i Läroplanen (1 po 94). Där förespråkas att »undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov«. När det gäller skolmiljön skall eleverna kunna känna trygghet och lust att lära genom att skolan erbjuder en »levande social gemenskap«. Läroplanen slår också fast att skolan skall sträva efter att varje elev skall »lära och arbeta både självständigt och tillsammans med andra«. Enligt grundskoleförordningens femte kapitel (5§) skall elever som har behov av specialpedagogiska insatser i första hand få sådant särskilt stöd i den klass eller den grupp som eleven tillhör men om det finns särskilda skäl får stödet ges i särskild undervisningsgrupp.

En skola för alla är enligt utredningen »funkis – funktionshindrade elever i skolan« (sou 1998:66) en skola där alla elever ges likvärdiga förutsättningar att lära. Man menar att det ska ske i en miljö som stärker självkänslan och den positiva självuppfattningen och där eleven upplever delaktighet och gemenskap med andra. Den grundläggande principen om skola i Salamanca-deklarationen³ är att alla barn oavsett förutsättningar ska lära tillsammans i det ordinarie skolväsendet om det inte finns starka skäl att handla på annat sätt. Den pedagogik som tillämpas ska sätta eleven i centrum, dvs. tillgodose de behov eleven har. who:s relativa handikappdefinition är vägledande. Om skolproblem uppstår är de snarare att betrakta som kontextuella i stället för individuella. Först i kontakt med en miljö som inte fungerar tillfredsställande blir elevers funktionsnedsättningar handikappande. Men i den ordinarie skolan råder fortfarande synsättet att eleverna är »bärare av problemen« enligt en nationell utvärdering utförd av Skolverket (Skolverket, 1999). Skolverkets granskning visar också att det inte finns tillräckligt med »varierande pedagogiska strategier«. Detta får till följd att den ordinarie skolan inte förmår erbjuda likvärdig utbildning till alla elever och behov av särskilda undervisningsgrupper uppstår.

3. Salamanca-deklarationen, en handlingsram för specialpedagogiska åtgärder omfattar principer, inriktning och praxis vid undervisning av elever i behov av särskilt stöd. Deklarationen antogs av Internationella konferensen om specialundervisning i Salamanca 1994. Handlingsramen bygger bland annat på Standardreglerna om delaktighet och jämlikhet för människor med funktionsnedsättning, Förenta nationernas resolution antagen 1993.

Integration – Segregation

Varför är inte integration som idé självklar idag efter att ha varit aktuell under lång tid, närmare ett kvartssekel? Den frågan ställer sig Hill i »Boken om integrering« (1996).

Redan 1982 förklarade Integrationsutredningen (sou 1982:19) att de endast använde begreppet integration avseende förhållanden där »ömseidighet, gemenskap, delaktighet och möjligheter till kommunikation förelåg«. Integrationsutredningen menade att integration i en yttre bemärkelse hade kommit långt vad gäller exempelvis skolskjuts, fysiska miljöanpassningar, anpassade läromedel och hjälpmedel. De menade samtidigt att det fanns en grupp barn med rörelsehinder eller andra funktionshinder som inte fått uppleva den gemenskap som ordet integration andas. De pekade på att många barn hade erfarenheter av ensamhet, känt sig isolerade och erfarit en känsla av utanförskap. Vidare framhöll de att kunskapen om vad skolgång i särskild undervisningsgrupp eller enskilt i klass med icke handikappade kan innebära för en elev med funktionsnedsättning var obefintlig. Utifrån de argumenten ansåg integrationsutredningen det vara viktigt med olika alternativ för elever med rörelsehinder. De menade att för barn med grava funktionshinder var det nödvändigt med en individuell anpassning och att den endast kunde göras ute i kommunerna utifrån det enskilda barnets behov.

Emanuelsson (1996) menar att det finns oklarheter kring begreppet integrering. En renodling av integrationsbegreppet behövs för att få ett helhetsperspektiv på svårigheter och orsaksförhållanden. Han anser också att en definition av begreppet är väsentlig för att motverka ett slarvigt och omedvetet användande av ordet integrering vilket kan orsaka missförstånd och få olyckliga konsekvenser. Exempelvis kallas alltför ofta enskilda personer integrerade vilket antyder att de inte är en naturlig del av gruppen utan en »särskild sort«. Börjesson (1997) för ett liknande resonemang utifrån stämplingsperspektivet och menar att individen tillskrivs avvikelser när hon överskrider normativt fastställda värden. Emanuelsson (1996) uttrycker att integration som mål är en konsekvens av en demokratisk människosyn, till exempel att se olikheter människor emellan som en tillgång. Om fokus inriktas på att det är individen som ska integreras och inte på utvecklingen i gruppen eller miljön i sin helhet, är risken stor att effekten snarare blir segregering. Om integration är att uppfatta som en ideologisk

målsättning i en skola för alla får det konsekvenser för både skolans organisation och arbetssätt i klassrummet enligt Emanuelsson (1996).

Haug (1998) konstaterar att det i dagens svenska debatt om specialundervisning sker en omtolkning av begreppet integrering och att det går att urskilja två olika riktningar vad gäller ideologi, värdegrund, kunskapsyn och målsättningar. Den ena inriktningen, som Haug kallar segregterande integrering, bygger på en kompenserande och individinriktad värdegrund vilket i praktiken tar sig uttryck som att eleven får kompensatorisk behandling för att hon/han ska anpassa sig till skolan, och samhället. Den kompensatoriska behandlingen innebär organisatorisk differentiering. Inkluderande integrering är den andra, motsatta riktningen som Haug beskriver och som präglas av ett deltagarperspektiv. Social rättvisa tolkas utifrån detta perspektiv som att alla lika rätt till deltagande i det gemensamma, såväl i skolan som i samhället i stort. Synsättet medför i praktiken att skillnader mellan barns förutsättningar och förmågor ses som en tillgång och hanteras genom att undervisningen individualiseras för alla barn i samma skola och i samma klassrum.

Utredningen om »Bemötande av personer med funktionshinder« har i delrapporten »När åsikter blir handling« (sou 1998:16) berört betydelsen av lärares förhållningssätt för barnens sociala och känslomässiga utveckling. I delbetänkandet konstateras att attityder är avgörande för att förklara funktionshindrade elevers framgång eller misslyckanden och möjligheterna till integration och delaktighet på lika villkor.

En intervjustudie (Bennett m.fl., 1998) med 18 föräldrar till barn med olika funktionsnedsättningar pekar på att föräldrar ofta har en vidare syn på innebörden av inkludering än många professionella. Föräldrar innefattar dels fler miljöer i nuet, dels ett tidsperspektiv som inbegriper barnets möjligheter att leva i vanliga miljöer i framtiden, efter skolan. Föräldrarna vidgade begreppet till både utanför och efter skolan.

Forskning inom området

I mitten på 70-talet genomförde Paulsson & Grip (1976) en enkätundersökning omfattande cirka 1 500 elever med rörelsehinder, deras föräldrar och lärare, där en rad basdata samlades in rörande förhållandena i grundskolan för elever med rörelsehinder. Vidare genomförde Paulsson & Marsk (1978) en intervjuundersökning av rörelsehindrade barn, deras föräldrar och lärare i grundskolan. I en tredje studie analyserade Paulsson (1980)

varför integrering av elever med rörelsehinder i vanlig klass ibland misslyckades. Syftet med den tredje studien var att belysa varför vissa barn som börjat sin skolgång i vanlig klass flyttats över till särskild undervisningsgrupp. Studien omfattade 14 elever i åldrarna 8–14 år. Alla elever utom en uppgavs ha svårt att följa undervisningstakten, vilket varit en viktig orsak till att börja i särskild undervisningsgrupp. Andra skäl som uppgavs var otillräckliga pedagogiska stödresurser, hinder i den fysiska miljön samt lärarens osäkerhet inför elevens problematik. Enligt studien hörde mobbning till undantagen, däremot uppges elevens svårigheter att hantera sin situation känslomässigt vara ett problem som bidrog till att eleven flyttades till särskild undervisningsgrupp.

En rad internationella studier har pekat på det förhållandet att rörelsehindrade elever har sämre kontakt med jämnåriga skolkamrater samt en mindre aktiv fritid jämfört med sina skolkamrater utan rörelsehinder (Armstrong & Rosenbaum, 1992; Blum m.fl., 1991; Breslau & Marshall, 1985; Lepage m.fl., 1998). Det är möjligt att dessa studier inte har relevans för svenska förhållanden, det är dock svårt att bedöma då ytterst få studier är gjorda i Sverige inom området. Integrationsutredningen (sou 1982:19) pekade redan i början av åttiotalet på bristen av studier som på ett djupare plan försökte analysera hur elever med olika handikapp upplevde sin skolsituation. Under 90-talet har några intervjustudier med rörelsehindrade ungdomar berört området (Barron, 1995; Sjöholm, 1994), utan att direkt fokusera på skolsituationen. Mattson (1998) är undantaget men fokuserar framför allt på hur elever med rörelsehinder interagerar med organisatoriska och pedagogiska influenser. Hon fann att elevernas möjligheter att utveckla antingen självständighet eller autonomi inte hade någon bestämd relation till en integrerad/segregerad skolmiljö. Det som snarast var viktigt var att organisationen och samarbetet inom skolan fungerade bra.

Social situation

Den sociala situationen är ett mycket vitt begrepp som inte är alldeles lätt att definiera. Vanligtvis leds tanken till relationer mellan en grupp människor och hur en kombination av olika faktorer, vilket är själva situationen, på olika sätt påverkar dessa relationer. Den sociala situationen omfattar både samspelet människor emellan och de fysiska, pedagogiska och psykosociala förutsättningar som finns i en given miljö. Det vill säga relationer till andra människor, arbetsformer, möjlighet att påverka, attityder samt den

fysiska miljöns utformning. Den fysiska miljön kan exempelvis inverka på den sociala situationen för elever med rörelsehinder om möteslokaler i skolan inte är tillgängliga eller hinder i miljön gör det svårt för eleverna att gå ut på rast. Arbetsformerna kan påverka den sociala situationen på så sätt att de stimulerar till samarbete mellan elever eller tvärtom försvårar möjligheterna.

Skolverket har under senare år producerat två rapporter rörande skolsituationen för elever med rörelsehinder, där den sociala situationen också ingått som en del. I Skolverkets rapport »Skolsituationen för elever med fysiska handikapp« (1993) nämns den sociala situationen mycket kortfattat. Det framkommer att skolledare, lärare och elevvårdspersonal ansåg att elever med fysiska handikapp togs väl om hand i skolan och att eleverna hade en god relation till kamrater och personal. Samtidigt framhölls att elevens funktionsnedsättningar ibland kunde isolera från en naturlig gemenskap samt att klasskamrater inte alltid hade det omdöme som krävdes för att ta tillräcklig hänsyn till kamraten med en funktionsnedsättning. Samarbetet mellan hem och skola nämndes också i detta sammanhang. Enligt rapporten rädde en viss osäkerhet ute på skolorna om vem som hade huvudansvaret för kontakten med och informationen till föräldrarna.

I skolverkets rapport »Elevers skolsituation och sociala utveckling« (1997) redovisas resultatet av en enkätstudie där ett stort antal elever från år nio deltagit. De variabler som används för att undersöka elevernas sociala utveckling är: inställning till individuellt arbete och samarbete, viljan att ta ansvar, självständighet, tolerans, solidaritet samt självtillit. I de deltagande skolorna fanns 23 elever med rörelsehinder, varav 18 elever besvarade enkäten. Dessa analyserades dock inte separat. Malmqvist (1998) har i en egen studie jämfört resultatet för de 18 elever med rörelsehinder som ingick i undersökningen med genomsnittseleven. Han fann att eleverna med rörelsehinder hade lägre värden på självständighet samt på självtillit jämfört med genomsnittseleven. Däremot ansåg de rörelsehindrade eleverna att det var lättare att få hjälp om man behövde det samt var något mer positiva till samarbete än vad genomsnittseleven var.

Den sociala situationen kan betraktas från olika perspektiv. I följande studie har vi valt att försöka belysa det perspektiv på den sociala situationen i skolsituationen som eleverna gav uttryck för. I vårt försök att ringa in begreppet »social situation« ingår därför sådana saker som elevens trivsel med kamrater och lärare, elevernas möjligheter till inflytande och medbe-

stämmande, elevernas möjlighet till delaktighet i skolans alla aktiviteter, attityder samt den fysiska miljöns utformning.

Vi skulle vilja karakterisera en god social situation som en situation där eleven känner trygghet, delaktighet och gemenskap med andra elever.

Syfte och frågeställningar

Syftet med studien har varit att beskriva och föra ett resonemang kring den sociala situationen för elever med rörelsehinder i särskilda undervisningsgrupper. Syftet har också varit att sätta detta i relation till förväntade effekter av bidraget »Särskilda insatser på skolområdet« ur såväl ett individ- som samhällsperspektiv. Studien kom därför att behandla följande frågeställningar:

- ▷ Bidragets syfte och urvalskriterier vid tilldelning av bidraget
- ▷ Hur sker uppföljning av bidraget?
- ▷ Vilken betydelse har bidraget haft för verksamheten i stort?
- ▷ Om bidraget inte funnits hur hade verksamheten organiserats?
- ▷ Vilka särskilda behov tillgodoses med hjälp av bidraget?
- ▷ Hur fast alternativt flexibel är organisationen av de särskilda undervisningsgrupperna?
- ▷ Vem / vilka är initiativtagare till placering i särskild undervisningsgrupp?
- ▷ På vilket sätt informeras föräldrar och elever om särskilda undervisningsgrupper?
- ▷ Hur samarbetar skolan med föräldrar, hemskola, habilitering och andra närliggande verksamheter?
- ▷ Elevens egen syn på sin sociala situation i skolan
- ▷ Elevernas situation ur lärar- och rektorsperspektiv
- ▷ Vilka konsekvenser kan formen särskild undervisningsgrupp för elever med rörelsehinder tänkas ha ur ett individ- respektive samhällsperspektiv?

Metod

Som urvalskriterier för de tre skolorna valdes de tre nivåer som SSIH använde vid bedömning av bidragets storlek till skolor med särskild undervisningsgrupp för elever med rörelsehinder. Den första nivån var en skola med särskild undervisningsgrupp som kan erbjuda eleverna både habilitering och boende. Den andra nivån var en skola med särskild undervisningsgrupp som också inrymde en habiliteringsavdelning. Tredje nivån var en skola som enbart erbjöd särskild undervisningsgrupp. Skolan som representerade nivå 3 var en låg och mellanstadieskola. De två övriga skolorna var högstadieskolor.

Skolorna kontaktades och erhöll en skriftlig information innan besöket, vilken var riktad till både personal och eleverna. Lärarna i klasserna fick instruktion om att läsa upp informationen för eleverna i klassen. Ytterligare en skriftlig information skickades via lärarnas försorg till hemmet. I brevet informerades föräldrarna om syftet med den planerade gruppintervjun. Föräldrarna uppmanades diskutera vårt besök med sina barn och ta ett gemensamt beslut huruvida eleven skulle delta vid gruppintervju. I brevet informerades om att det var helt frivilligt att delta och att föräldrarna eller eleven kunde meddela läraren om de valde att inte delta.

På respektive skola har projektet intervjuat rektor, lärare för särskild undervisningsgrupp samt elever (se tabell 1). Inför intervjuerna utformades intervjuguider för respektive grupp. Rektorer intervjuades individuellt och lärarna i grupp. Elevintervjuerna genomfördes också som

TABELL 1. ANTAL PERSONER SOM DELTAGIT VID INTERVJU RESPEKTIVE ENKÄT.

	INTERVJU	ENKÄT
Rektor	3	–
Lärare	9	–
Elever, mellanstadiet	4	5
Elever, högstadiet	14	13
Summa	30	18

gruppintervjuer, vilka bandades. Vi ansåg det vara troligt att i gruppintervjuerna få höra de uppfattningar som den aktuella elevgruppen var något sänär överens om. Elevintervjuerna kompletterades därför med en enkät där varje elev fick möjlighet att uttrycka sig individuellt (Bilaga i). Enkäten skulle kunna fånga upp out-liners med en extremt positiv eller negativ uppfattning av den sociala situationen som skilde sig från det elevgruppen i övrigt uttryckte. Enkäten var en anpassad form av Antonovskys kasam-instrument (Antonovsky, 1991). Genom att analysera intervjuer med människor som utsatts för stora och påfrestande livshändelser identifierade Antonovsky (1991) en faktor som återkom hos individer som klarat sig väl. Han benämnde denna faktor »känsla av sammanhang« (sense of coherence) kasam. Enligt Antonovsky (1991) är kasam en viktig friskfaktor (salutogen) och han fann att den består av tre delkomponenter: att uppleva att man har inflytande över sitt liv (manageability), att man uppfattar livet och händelser i livet som begripliga (comprehensibility) och meningsfulla (meaningfulness). För att mäta känsla av sammanhang har Antonovsky konstruerat en självskattningsskala. kasam korrelerar starkt med både fysiskt och psykiskt välbefinnande och högt självförtroende och lika starkt negativt med exempelvis ångest.

Anpassningen av enkäten bestod dels av att ett urval av de ingående frågorna gjordes, dels av att de utvalda frågorna anpassades efter den tänkta åldersgruppen samt riktades mot skolsituationen, där det var möjligt. Enkäten prövades på en elev i sjunde klass utan rörelsehinder. Utifrån elevens synpunkter togs några frågor bort, vilka ansågs vara svåra att förstå och språket ändrades något för att bli mer naturligt för barn och ungdom. Vidare ändrades den sjugradiga skalan till en femgradig skala där mittpunkten var förklarad i ord och där positiva värden alltid var på den högra kanten av formuläret.

Samtliga elever som deltog i gruppintervjun svarade individuellt på enkäten.

Eleverna

Sammanlagt deltog 18 elever i åldrarna 10–15 år i studien (se tabell 2). Eleverna hade skiftande diagnoser och funktionsnedsättningar. Flera elever hade mycket omfattande rörelsehinder i kombination med relaterade funktionsnedsättningar, andra elever hade ett mindre omfattande rörelsehinder.

Några elever som gick i de särskilda undervisningsgrupperna hade inget rörelsehinder alls utan snarast någon typ av neuropsykiatriska syndrom, där diagnoserna kunde vara skiftande samt ibland glidande.

TABELL 2. PRESENTATION AV ELEVERNA I SÄRSKILD UNDERVISNINGSGRUPP SOM DELTOG I STUDIEN.

KÖN	ANTAL
Flickor	5
Pojkar	13
ÅRSKURS	ANTAL
4-6 verksamhet	5
7-10 verksamhet	13
TIDIGARE SKOLA	ANTAL
Antal elever som alltid gått i särskild undervisningsgrupp	9
Antal elever som tidigare gått i hemskola	9
FÖRFLYTTNING	ANTAL
Går	6
Manuell rullstol	4
Elektrisk rullstol	8
TALAR MED ALTERNATIV KOMMUNIKATION	ANTAL
	2

Hälften av de intervjuade eleverna hade gått i särskild undervisningsgrupp sedan första klass. Övriga elever hade börjat sin skolgång i hemskola men flyttat till särskild undervisningsgrupp då situationen i hemskolan av olika anledningar blivit ohållbar. Eleverna på högstadiet hade gått i sin hemskola t.o.m. år sex. Eleverna på mellanstadiet hade börjat i särskild undervisningsgrupp i år tre eller fyra.

Skolorna

SKOLA 1 var en högstadieskola med cirka 380 elever. På skolan fanns två särskilda undervisningsgrupper för rörelsehindrade elever där nio elever gick. I anslutning till skolan fanns en låg- och mellanstadieskola vilken också hade en särskild undervisningsgrupp för rörelsehindrade elever. Skolan kunde erbjuda eleverna habilitering på skoltid samt elevboende-service i anknytning till skolan. 1998 hade skolan sammanlagt 16 elever i särskild undervisningsgrupp för rörelsehindrade elever och sis-anslaget var 1 467 000 kronor. Skolan hade byggts med tanke på tillgänglighet för elever med funktionshinder och de små klasserna låg mitt i skolan. Arbetslag hade funnits sedan länge och lärarna i de särskilda undervisningsgrupperna ingick i arbetslagen enligt samma system som övriga lärare.

SKOLA 2 var en högstadieskola med cirka 400 elever där det också fanns enstaka mellanstadieklasser. På skolan fanns tre särskilda undervisningsgrupper för elever med rörelsehinder, två grupper för högstadieelever och en för mellanstadieelever. På skolan fanns en habiliteringsavdelning. År 1998 gick 15 elever i särskild undervisningsgrupp för rörelsehindrade elever, varav 14 elever kom från annan kommun. Det tilldelade sis-anslaget var 1 035 000 kronor. De små klasserna låg centralt i skolan. Arbetslagsorganisation hade sedan länge funnits på skolan och sedan några år tillbaka delegerade rektor allt fler beslut till respektive arbetslag. Skolans personal var indelade i sju arbetslag varav de små klassernas lärare och assistenter utgjorde ett eget. På samma sätt förhöll det sig med elevvårdspersonalen, de bildade ett eget arbetslag tillsammans med övriga specialpedagoger på skolan.

SKOLA 3 var en låg- och mellanstadieskola med cirka 175 elever. I närheten låg en högstadieskola där eleverna kunde fortsätta i liten grupp på högstadiet. Låg- och mellanstadieskolan hade konsultativ kontakt med personal på närliggande habilitering men ingen egen enhet på skolan. På skolan fanns två särskilda undervisningsgrupper för rörelsehindrade elever med totalt nio elever varav en elev från annan kommun. Skolan hade beviljats sis-anslag för 1998 på 150 000 kronor. En person med ekonomifunktion på kommunen var den som ansökte om sis-anslag, inte rektor. Lokalerna för de särskilda undervisningsgrupperna låg ungefär mitt i skolbyggnaden men som en egen enhet. Varje elev hade en klasstillhörighet till en stor klass, där de var inskrivna på klasslistan. Lärare i de små klasserna och skolans övriga lärare samarbetade på ett informellt plan. För verksamheten i de små klasserna gjordes separata verksamhetsplaner, inte tillsammans med övriga skolan.

Databearbetning

Enkät

Vid bearbetning av enkäten sammanställdes svaren på samtliga frågor. Varje val av alternativ fyra eller fem, som var de mest positiva alternativen, gav en poäng. Övriga svarsalternativ gav inga poäng.

Intervjuer

Vid bearbetningen av intervjumaterialet utnyttjades det faktum att flera aktörer inom samma verksamhet intervjuades utifrån liknade frågeställningar. I analysen av materialet redovisas inte enskildheter. Istället presenteras en sammanfattning av det som framstod som gemensamma erfarenheter. I de fall uppfattningar hos enskild person redovisas framgår det också i texten.

Resultat

Eleverna fick svara på tio frågor i en enkät. Lägsta poängen fann vi på frågan om medbestämmande och problemlösning. Det var bara fem elever som ansåg att de ofta eller mycket ofta fick vara med och bestämma om det som skulle hända i klassen. Värt att notera var också att hälften av alla elever hade en känsla av att människor i deras omgivning inte förstod dem när de skulle säga något. Vi tolkade inte det resultatet som att det i första hand hade samband med talsvärigheter då bara två elever talade med alternativ kommunikation (se tabell 2).

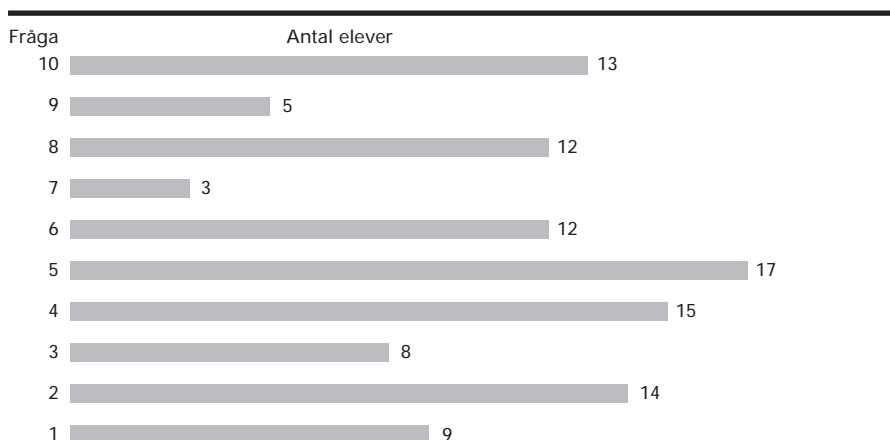
Däremot ansåg så många som 17 elever att de oftast eller alltid visste vad de skulle göra i skolan och eleverna kände sig nästan aldrig eller aldrig orättvist behandlade. Sammanfattningsvis pekade enkätsvaren mot en skolmiljö där eleven trivdes och kunde känna trygghet men där det fanns brister i elevens möjligheter att uttrycka sin mening och påverka skolsituationen.

Frågorna som ställdes var:

1. *När du talar med människor, har du då en känsla av att de inte förstår dig?*
9 av 18 elever hade aldrig eller nästan aldrig den känslan.
2. *Tänk på de människor du kommer i kontakt med dagligen, bortsett från din familj. Hur väl känner du de flesta av dem?*
14 av 18 elever svarade att de känner dem väl eller mycket väl.
3. *Har det hänt att människor du litat på gjort dig besviken?*
8 av 18 elever svarade att det hade nästan aldrig eller aldrig hänt.
4. *Känner du dig orättvist behandlad?*
15 av 18 elever svarade nästan aldrig eller aldrig.
5. *Känner du att du vet vad du ska göra i skolan?*
17 av 18 elever svarade nästan alltid eller alltid.

6. *De flesta saker du gör i framtiden kommer troligtvis vara:*
12 av 18 elever svarade oftast roliga eller roliga.
7. *När du ställs inför ett svårt problem är lösningen:*
3 av 18 elever svarade oftast solklar eller fullständigt solklar.
8. *När du tänker på vad du ska göra under dagen blir du:*
12 av 18 elever svarade ganska glad och uppåt eller glad och uppåt.
9. *Är du med och bestämmer om det som ska hända i klassen?*
5 av 18 elever svarade ofta eller mycket ofta.
10. *Hur ofta känner du att det är någon mening med de saker du gör i skolan?*
13 av 18 elever svarade ofta eller mycket ofta.

FIGUR 1. ANTAL ELEVER SOM ANGAV DE TVÅ MEST POSITIVA VÄRDENA PÅ ENKÄTFRÅGORNA.



Efter att ha redovisat enkätmaterialet övergår vi nu till att redovisa en sammanställning av intervjuerna.

Initiativtagare

Vid intervjuerna framkom att hälften av eleverna som deltog i studien hade gått i särskild undervisningsgrupp för rörelsehindrade sedan skolstarten. Den andra hälften hade gått ett antal år på sin hemskola och därefter bytt till särskild undervisningsgrupp. Vi fann också att det var ytterst ovanligt att särskild undervisningsgrupp var en temporär lösning. Personalen, av vilka de flesta arbetat lång tid, kunde sammantaget bara erinra sig en elev som

flyttat tillbaka till sin hemskola. Det bör påpekas att det var en elev som hade ett stort socialt kontaktnät i sin hemskola och enbart börjat i särskild undervisningsgrupp p.g.a. föräldrarnas önskan om en intensifierad lästräning. Eleven saknade sina gamla kamrater och flyttade därför tillbaka till hemskolan efter ett läsår.

De elever som började i särskild undervisningsgrupp redan i första klass hade oftast blivit rekommenderade det alternativet av habiliteringen. Ibland hade barnet gått på ett daghem med andra rörelsehindrade barn och på så sätt inskolats i verksamheten redan från tidig ålder. För de elever som började senare var det dock oftast sih-konsumenten som tagit den officiella kontakten med den aktuella skolan. Kontakten hade föregåtts av att föräldrarna reagerat på barnets skolsituation genom att kontakta habilitering eller sih-konsulent. Det förekom i stort sett aldrig att någon rektor, lärare eller förälder själv kontaktade den aktuella skolan. Personalen antog att det hängde ihop med att dessa personer inte hade kännedom om existensen av särskild undervisningsgrupp för rörelsehindrade elever. Samtliga skolor poängterade att de inte marknadsförde eller försökte sprida kunskap om särskilda undervisningsgrupper till personer utanför verksamheten. Det fanns en uppfattning att kunskapen om deras existens skulle kunna minska andra skolors ansträngningar att anpassa skolsituationen för elever med rörelsehinder.

Orsaker till skolbyte

Anledningen till att de elever som tidigare hade gått i sin hemskola börjat i särskild undervisningsgrupp var erfarenheter av misslyckande både i undervisningssituationen och i förhållande till sina klasskamrater. De kände sig annorlunda då de var den enda eleven med rörelsehinder på skolan eller för att de hade svårigheter i undervisningssituationen som de övriga eleverna inte hade. Eleverna beskrev en undervisningssituation där de inte lärde sig något, där klassen upplevdes som stökig och bråkig och där läraren inte hade tid med dem. En av eleverna, vilken hade en hörselnedsättning, berättade exempelvis:

» Jag fick ingen hjälp med läsningen, så mamma bestämde att jag skulle byta skola. Jag hade bara en fröken och ingen assistent. Det var därför det var bra att byta. «

Trots att undervisningssituationen varit problematisk framstod inte den

som den viktigaste orsaken till att eleverna börjat i särskild undervisningsgrupp. Utifrån elevernas perspektiv var det framförallt den ohållbara sociala situationen som de till slut inte klarade av, som varit anledningen till att de börjat i särskild undervisningsgrupp.

Högstadiееleverna som tidigare hade gått i sin hemskola hade börjat i särskild undervisningsgrupp först efter sexan. Eleverna berättade att deras svårigheter både i skolan och med kamrater hade accelererat genom åren. De första klasserna hade oftast fungerat bra, men när svårigheter väl hade uppstått hade de bara blivit värre. Eleverna var rörande eniga om att det absolut svåraste i den tidigare skolan var kontakten eller snarare bristen på kontakt med klasskamraterna. En pojke i skola 1 uttryckte det som:

» Om man går i en stor klass då är det svårt att få kompisar. Det känns som man blir underskattad. Läraren är det inget fel på men kompisarna. «

Eleverna berättade om en skolsituation som dominerades av känslor av utanförskap, ensamhet och mobbning. Flera elever berättar att de mot slutet i sexan mått mycket dåligt, med psykosomatiska besvär, skolvägran och gråtattacker som följd. En flicka i skola 2 sa exempelvis:

» Jag blev också mobbad, i min förra klass. Jag blev så totalt förstörd så jag klarade inte av att gå i skolan alls. «

Det var inte alltid mobbningen var uttalad eller direkt synlig för vuxenvärlden. Det var lika mycket den absoluta ensamheten, att inte ingå i gemenskapen som upplevdes förödande och som ett personligt misslyckande för eleverna. En pojke försökte exempelvis dölja sin ensamhet på rasterna i sin tidigare skola genom att först dröja sig kvar så länge som möjligt i klassrummet, för att därefter gå till anslagstavlan där han studerade meddelandena resten av rasten. Han kunde alla meddelanden utantill men för en utomstående kunde det se ut som han hade något att göra. Känslan av ensamhet och misslyckande medförde att eleverna kunde bli inätvända, tysta och få en vacklande självkänsla.

Sammanfattningsvis kan sägas att eleverna beskriver den tidigare skolan som en för deras självkänsla hotfull och farlig miljö. De levde med en daglig rädsla för pikar och klasskamraternas avståndstagande, i kombination med vetskapen att de inte klarade av undervisningstakten. Känslan av utan-

förskap förstärktes möjligen också av att de var den enda eleven med rörelsehinder på den tidigare skolan.

Det verkar framför allt vara elevens psykiska status som fått vuxenvärlden runt eleven att reagera och föreslå ett byte av klass. I de flesta fall är det barnens föräldrar som agerat och arbetat för att deras barn ska få en förändrad skolsituation. Eleverna som tidigare gått i sin hemskola kan sägas ha ett dubbelt misslyckande bakom sig, de förmådde inte följa undervisningstakten och deras sociala situation präglades av utanförskap och isolering.

Elevernas upplevelse av förändringen

Med de tidigare erfarenheterna som bakgrund uttryckte eleverna att det varit en befrielse att få börja i särskild undervisningsgrupp. Eleverna beskrev skillnaderna på flera plan. Det som framstod som mest betydelsefullt för eleverna och som de spontant berättade om var att de hade hamnat i en social gemenskap, där de upplevde kamratskap och trygghet. En av flickorna sa exempelvis:

» Och när jag kom till den här skolan, jag blev så förvånad, ingen mobbade mig längre. Det var så himla skönt. «

Det var intressant att notera att det inte bara var den särskilda undervisningsgruppen som var betydelsefull i elevernas nya miljö. Skolmiljön i stort upplevdes också som positiv på flera plan. Det ena var förstås den fysiska miljön som var anpassad för elever med rörelsehinder. Det som dock framstod som mest betydelsefullt för eleverna var den sociala miljön på skolan. Eleverna beskrev det som en särskild stämning på skolorna vilket gjorde att det var lätt att vara rörelsehindrad. De beskrev hur skönt det var att inte vara enda eleven med ett rörelsehinder samt att de kände sig accepterade av de andra eleverna på skolan. En av pojkarna sa exempelvis:

» Ja, det är som natt och dag. Som jag sagt tidigare, här är de vana med handikappade elever. Det är ingen som säger någonting, alla är schyssta och hjälper till. «

Några elever försökte förklara skillnaden mot den tidigare skolan och vad den särskilda stämningen bestod i. De uttryckte att det var just det förhållandet att det alltid varit elever med rörelsehinder på skolan som gjort

att de övriga eleverna blivit »vana med handikappade« och som på så sätt skapade den accepterande miljön.

Skolledare och lärare gav uttryck för en liknande förklaringsmodell. De menade att det var betydelsefullt att eleverna med rörelsehinder »alltid« funnits som en grupp elever på skolan. Alla elever som började i skolan visste från syskon och kamrater att det fanns en grupp elever på skolan med rörelsehinder. De blev på så sätt inskolade i det förhållandet att elever med rörelsehinder var en del av deras skolmiljö. Detsamma gällde lärarna på skolan. Det fanns en beredskap och kunskap om rörelsehindrade elever på skolan som gjorde att ingen lärare behövde vara orolig för att få en elev med rörelsehinder i klassen, samt att flera lärare hade erhållit en viss erfarenhet genom åren.

Nuvarande skolsituation

Sociala situationen i lilla klassen

Ett sätt att se på elevernas sociala situation och samspelet dem emellan är att relatera till de arbetsformer som förekommer. Det mest förekommande arbetssättet i klassrummet var både enligt elevernas och lärarnas beskrivningar att eleverna arbetade enskilt. Detta var särskilt markant i basämnen. »*Alla gör inte samma saker, när jag läser om andra världskriget kan de andra läsa annat*« var en av flera beskrivningar som eleverna i högstadieskolorna gav av hur det gick till att arbeta individuellt. Grupparbete som arbetsform förekom nästan aldrig enligt eleverna men när det skedde var det oftast i övningsämnena. Olika projekt- och temaarbeten utfördes ibland tillsammans med den andra lilla klassen på skolan. Lärares förklaringar till att arbetsformerna dominerades av enskild undervisning var elevernas olika kunskapsnivåer och dessutom deras svårigheter att ta instruktioner i grupp.

Elevernas syn på arbetssituationen i klassrummet var att alla hade möjlighet att arbeta i sin egen takt och att de hade stor tillgång till vuxenstöd. Lärarna beskrev också hur varje elev fick assistans, antingen av assistent eller av läraren. Det var i genomsnitt tre eller fyra vuxna i klasserna vilka bestod av fyra–sex elever. Lärarna ansåg att den vuxentäthet man hade var en förutsättning för att kunna se varje elevs behov av individuellt stöd, till exempel olika former av anpassat material. På frågan om eleverna tyckte att situationen var tillfredsställande svarade några högstadieelever att det skulle behövas fler assistenter men »*man kan ju inte kräva mer. De gör ju allt vad de kan*«.

Eleverna berättade att när man behövde hjälp visade man det på ett sådant sätt att inte de övriga i klassen skulle bli störda. Man hjälpte också varandra när så behövdes. Under intervjuerna med högstadielklasserna visade eleverna prov på hur man stöttade varandra. Om någon hade svårt att förstå en fråga, hade svårt att komma ihåg en situation eller om intervjuaren inte förstod eleven fick eleven hjälp av kamraterna. Eleverna ansåg att antalet elever i klassen var lagom men att det även gick bra att samarbeta med den andra lilla klassen, dock inte när man behövde koncentrera sig. På raster och annan »strötid« umgicks eleverna i den särskilda undervisningsgruppen framför allt med varandra, inte med övriga elever i skolan. Sysselsättningen dominerades av datorer, att åka runt och »kolla läget« eller vistas i elevcaféet.

En mycket viktig arbetsuppgift, kanske en av de viktigaste, var enligt lärarna att stödja eleverna i deras sociala utveckling. Att lära eleverna tala en och en, lyssna på och inte skratta åt varandra och på det sättet visa varandra respekt, var exempel lärarna gav på vad som konkret gjordes för att stärka eleverna i deras sociala utveckling. Läraren gav också eleverna stöd i att lösa problem själva. Om det exempelvis varit bråk på rasten diskuterades detta omedelbart i klassrummet med läraren som »handledare«. Eleverna på högstadierna hade inte »personliga« assistenter vilket var ytterligare ett sätt att stärka eleven. Man menade att eleven lätt kunde bli för isolerad med en »personlig« assistent vilket kunde innebära sämre förutsättningar för kamratskontakter. Numera strävade högstadielärarna efter att de båda klasserna skulle arbeta mer tillsammans. Syftet var att öka möjligheterna för eleverna att hitta kompisar. Man ansåg att detta underlättades av att gruppen var större.

Kontakter mellan eleverna i lilla klassen och övriga elever

I alla tre skolorna låg den lilla gruppens klassrum centralt placerade vilket gjorde att eleverna syntes och rörde sig naturligt bland övriga elever. Eleverna åt i samma matsal men i en av skolorna hade lärarna bestämt att klassen skulle äta i ett hörn för sig själva med hänsyn till de elever som behövde mycket assistans vid måltiden.

Under intervjuerna använde eleverna genomgående uttrycket »integrerad« i sina svar på frågor kring hur mycket undervisning de hade tillsammans med elever i stor klass. De uttryckte till exempel att: »*Om man går integrerad då lär man ju känna fler.*« På frågan om eleverna kände andra än

dem i lilla klassen svarade en elev: »*Lite grann, man känner igen dem. Men det är inte mycket mer.*« Det var ingen skillnad mellan de tre skolorna på hur mycket tid eleverna tillbringade i stor klass, 0–3 timmar i veckan var det vanliga. Att eleverna på låg- och mellanstadieskolan hade en tillhörighet till en »stor klass« genom att de fanns med på klasslistan innebar inte att deras medverkan i stor klass var mer frekvent än på de andra två skolorna. Musik, so och elevens val var exempel på aktiviteter som eleverna hade tillsammans med den stora klassen.

Antalet undervisningstillfällen i stor klass hade successivt minskat. Lärarna och eleverna förklarade det bland annat med att det var stökigt under lektionerna. Att mottagande klasslärare inte alltid var positiv var en annan anledning till att »integrationen« inte var så frekvent. En tredje orsak var att elevens deltagande i den stora klassen i flertalet fall krävde att en assistent fanns med. Det gick inte alltid att ordna på grund av att det då blev för få vuxna i den lilla klassen. Några elever som hade prövat att vara i den stora klassen upplevde att studietakten var för snabb, de hängde inte med och hade därför slutat. Två elever berättade:

»Jag hade ont i magen för det var så stressigt.« »Det var skitmycket läxor i engelska då jag var integrerad. Jag orkade inte göra något annat än det.«

De av eleverna som tidigare hade gått i »vanlig skola« såg inga vinster med att delta i den större gruppen. På en av högstadieskolorna ville flertalet elever inte alls vara i stor klass och lärarna betonade hur viktigt det var att »integrering« skedde utifrån elevens eget önskemål. Hur den aktuella klassen fungerade, vilket arbetssätt läraren i klassen hade, att eleven skulle klara av ämnet och att det medförde något positivt för eleven var kriterier den lilla klassens lärare hade satt upp för att kunna ta ställning till det lämpliga i att eleverna läste vissa ämnen i stor klass.

Endast några få av eleverna beskrev att de, under raster eller efter skoltid, hade kontakter med andra elever i skolan. Några av lärarna i de små klasserna beskrev hur svårt det var för deras elever att få kompisar bland de andra på skolan. Ett hinder enligt lärarna var att tonårslivet är så »annorlunda för de här ungdomarna som blir lästa i sitt handikapp«. Man menade att detta inte var något lärare kunde styra. En av eleverna beskrevs av sin lärare som en »accepterad elev på skolan«. Eleven umgicks med andra utanför den lilla klassen. Starkt självförtroende, förmåga att lösa problem samt

liknande intressen som sina jämnåriga kamrater var orsaker läraren nämnde som tänkbara till att eleven hade kontakter med andra, utanför den särskilda undervisningsgruppen.

Den sammantagna bilden visade att eleverna i de små undervisningsgrupperna och eleverna i övriga skolan hade få kontakter med varandra. Kamrater fanns företrädesvis i den lilla klassen eller i den andra särskilda undervisningsgruppen.

Elevers möjligheter att påverka

Eleverna var i stort tillfreds med sin skolsituation men uttryckte samtidigt att de inte hade någon större möjlighet att påverka, vilket också elevernas enkätsvar tydligt visade. Det handlade både om det som skedde i klassrummet, planering av tid över dagen och andra aktiviteter som klassresor m.m. Några enstaka elever uttryckte önskemål om att vara mer tid i den stora klassen och någon önskade att kunna välja mer fritt under bildlektionerna. »*Jag är väldigt bra på att rita men man får inte rita det man vill.*« Det var fler som tog upp att de ville bestämma mer om vad som skulle hända på lektionerna, till exempel vad som skulle läsas. »*Jag får inte bestämma någonting känns det som.*« Klassråden, ett forum där eleverna kunde ha synpunkter på utflykter och veckans aktiviteter, var det exempel eleverna nämnde på frågan om vad de ansåg sig ha inflytande över. Eleverna på de båda högstadieskolorna hade tillgång till habilitering. De blev dock inte tillfrågade om när i förhållande till skolarbetet habiliteringen skulle ske. »*Nej, det är andra som bestämmer.*« Man visste inte heller hur planeringen gick till eller vilka som var involverade i och bestämde över detta.

Eleverna ansåg med andra ord att de inte hade mycket att säga till om. Men lärare och rektorer beskrev situationer där eleverna kunde vara med och påverka. Eleverna var exempelvis med i planeringen av sin egen skolsituation, bland annat i form av att upprätta åtgärdsprogram eller detaljerad studieplanering. Lärare gav exempel som att eleverna själva informerade föräldrarna om hur skolarbetet fortlöpte.

Samverkan mellan personal på skolan

Att olika personalgrupper samverkar och samplanerar är en av förutsättningarna för att skapa en gemenskap så att alla elever, på likvärdiga villkor, kan delta i det som händer på skolan. En faktor som kan påverka förutsättningarna för ökad samverkan är enligt vilket system de olika lärargrupp-

erna deltar i skolans arbetslag. I den ena högstadieskolan hade lärarna i de särskilda undervisningsgrupperna valt att ingå i var sitt av skolans arbetslag. Detta för att undvika att bli för isolerade. De fördelar lärarna såg var att kunskapen om elevgrupperna ökade bland övriga lärare, vilket kunde minska avståndstagande genom att övriga elever lärde sig en del om handikapp via sina lärare. Ytterligare en fördel var att andra lärare på skolan fick möjlighet att sätta sig in i olika situationer och svårigheter som eleverna i de särskilda undervisningsgrupperna kunde ha. Det underlättade också planering och att kunna arbeta gemensamt över klassgränserna.

I den andra högstadieskolan hade man valt det motsatta. Lärarna och assistenterna i de särskilda undervisningsgrupperna bildade ett eget arbetslag. Anledningen till detta var enligt lärarna i de särskilda undervisningsgrupperna att de frågor som skolans övriga lärare diskuterade inte berörde personalen i de små klasserna i någon större utsträckning. Ett annat skäl var att man ville förbättra samarbetet mellan lärare och assistenter, vilket underlättades av att de utgjorde ett eget arbetslag. Enligt rektor och lärare kommer varje arbetslag framöver att sköta planering kring idrottsdagar, temadagar m.m. mer självständigt än idag vilket innebär att det blir mindre av samordning mellan de olika arbetslagen på skolan. Kontakterna mellan lärarna i de särskilda undervisningsgrupperna och övriga skedde på ett mer informellt sätt. Man menade att de flesta på skolan kände varandra och att det fanns en kunskap om eleverna med rörelsehinder.

De olika lärargrupperna i låg och mellanstadieskolan hade inget organiserat samarbete. Lärarna i de små klasserna och klasslärarna i »hemklasserna« träffades informellt och informerade varandra om elevernas utveckling och om vilket stöd de olika eleverna behövde.

Elevernas fritid

Skillnaderna mellan de tre skolorna innebar olika förutsättningar för elevernas fritid. Av de elever som gick på låg- och mellanstadieskolan bodde de flesta i kommunen, hemma hos föräldrarna. Eleverna på den ena högstadieskolan bodde också hemma men en del hade långa resvägar i och med att de kom från olika kommuner. Eleverna på den tredje skolan bodde i stor utsträckning på elevhemmet som fanns i anslutning till skolan och åkte hem över helger och lov. Den samlade bilden, både från elev-, lärar- och rektorsintervjuer pekar dock på att situationen var ganska likartad oavsett ovan beskrivna skillnader. Man umgicks med varandra i den lilla klass-

en, och i vissa fall med kamrater från parallellklassen, sällan med andra elever på skolan.

Kontakter med föräldrar, hemskola och andra

Lärarna som ingick i studien uppgav att de eftersträvade ett nära samarbete med elevernas föräldrar. Det förekom både regelmässiga utvecklingssamtal samt vid behov telefonsamtal och /eller besök, som kunde initieras från bägge parter. Vid utvecklingssamtalen där både förälder och elev var närvarande diskuterades både elevens kunskapsutveckling samt sociala utveckling. Vid utvecklingssamtalen diskuterades också omfattningen av habiliteringen på skoltid. Habilitering på skoltid var ett erbjudande som alla skolor hade och lärarna var därför noggranna med att få föräldrarnas godkännande till detta, då det kunde inverka på den garanterade undervisningstiden. I skola 1 och 3 erbjöds eleverna ett tionde skolar, bland annat utifrån att eleven erhållit habilitering på bekostnad av lärarledd undervisningstid.

Habiliteringen var också den verksamhet som oftast nämndes av lärarna som samarbetspartner – oavsett om den låg i nära anslutning till skolan eller inte.

Andra viktiga samarbetspartners var, där sådana förutsättningar fanns, konsulenter från sih, kunskapscenter samt personal från elevboende.

Ingen av de undersökta skolorna hade kontakt med elevens hemskola efter det att eleven börjat i särskild undervisningsgrupp. Däremot kunde kontakterna mellan elevens hemskola och den nya skolan vara intensiva innan beslut om skolbyte togs. I de allra flesta fall besökte både elev, förälder och lärare från hemskolan den nya skolan. Det var också vanligt att läraren i den särskilda undervisningsgrupp som eleven skulle börja i besökte elevens hemskola och diskuterade med elevens klasslärare samt förälder innan beslutet om skolbyte togs. Om eleven kom från en annan kommun kunde det också hända att kommunrepresentanter med betalningsansvar besökte den nya skolan för att få en bild av verksamhetens innehåll och kvalitet. Kontakter mellan skolorna efter det att beslut om skolbyte tagits förekom som tidigare nämnts inte utan avslutades i och med att eleven bytt skola och börjat i särskild undervisningsgrupp.

Framtiden

Lärarnas syn på elevernas framtidsutsikter var i allmänhet ganska dystera. De uttryckte farhågor över elevernas möjligheter att få arbete på den öppna marknaden eller i värsta fall ingen daglig sysselsättning alls. I det sammanhanget framhölls vikten av att under skoltid utveckla elevens sociala förmågor. En hög social kompetens ansågs av några lärare vara särskilt viktigt att utveckla då eleven hade små möjligheter att få ett arbete efter avslutad skolgång.

En svårighet som såväl lärare som rektorer berörde var betyg och bedömning av elevernas kunskapsnivå. Värdering av kursplanens mål och betygskriterier är inte en uppgift som ingått i föreliggande arbete. Svårigheterna på det här området som framkommit i intervjuerna har dock ett visst samband med elevernas sociala situation, framför allt med tanke på elevernas framtid.

I princip följdes grundskolans ordinarie kursplan men vissa avsteg gjordes utifrån individuella bedömningar. Elever som inte uppnådde kursplanens mål erbjöds olika former av intyg eller skriftliga omdömen i stället för att inte få betyg i ämnet. Kurskriterierna tolkades ibland, enligt en av rektorerna, för »snällt« och menade att det kunde innebära ett framtida problem för eleverna. Samma rektor ansåg att det borde finnas andra kriterier att ta till för eleverna i de särskilda undervisningsgrupperna.

Lärarna på de besökta högstadieskolorna hade erfarenhet av att flertalet elever sökte sig till riksgymnasieverksamheten. Det var också det alternativet som de flesta högstadieeleverna nämnde.

I skola 3 var erfarenheterna däremot precis tvärtom. De ansåg att eleverna som gick i särskild undervisningsgrupp för rörelsehindrade hade störst behov av denna stödåtgärd på mellanstadiet och högstadiet. De menade att både de och klasskamraterna hade mognat vid tid för gymnasiet vilket medförde att känslan av utanförskap och det sociala trycket minskade. En annan anledning till att det var mycket sällsynt att eleverna från skola 3 rekommenderas söka till riksgymnasiet var att skolan fått den uppfattningen att eleverna förutom ett rörelsehinder skulle ha en svår social situation för att vara aktuella för en riksgymnasieplats. Skola 3 satsade följaktligen medvetet på att ordna individuella lösningar för eleverna i hemkommunernas gymnasieskolor. Skolor hade också goda erfarenheter av detta arbete. Metoden var att handplocka de skolor som bedömdes bäst

passa den aktuella elevens behov. Man undersökte exempelvis möjligheten att gå i liten grupp, möjligheten att gå undan i ett ostört grupprum samt tillgång till speciallärare i basämnena. Resultatet var att flertalet elever som gick i särskild undervisningsgrupp under mellanstadie- och/eller högsta-dietiden fortsatte sin gymnasieutbildning i en stor klass i en av hemkom-munens skolor.

Särskild kompetens

Enligt si:h:s ansökningsdokument är ett av kriterierna för att den särskilda undervisningsgruppen skall tilldelas medel att skolan kan erbjuda särskild kompetens, utöver det hemkommunen själv har. I intervjuerna med lärare och rektorer försökte vi penetrera vari »den särskilda kompetensen« be-stod. Svaren var relaterade till lärarens individuella kontakter med eleven och pekade både på innehåll samt förutsättningar för att bibehålla och ut-veckla kompetensen.

Lång erfarenhet av att undervisa elever med inlärningssvårigheter, spe-cialpedagogisk utbildning samt stor kunskap om funktionshinder och dess konsekvenser i skolsituationen var några svar som återkom. Stor personal-täthet och gott om tid för att ge eleverna ett individuellt stöd beskrevs också ingå i kompetensen samt intresse både för kunskapsinlärnning samt elever-nas sociala utveckling. Gott samarbete både inom den egna gruppen och med andra lärare på skolan, samt en intresserad skolledning som gav stöd var ytterligare faktorer som lärare ansåg vara viktiga för den samlade kom-petensen. En person påpekade att en liten grupp i sig inte är lika med spe-cialundervisning.

Kompetensen upprätthölls och utvecklades genom fortbildning bland annat i alternativ kommunikation, datorkompetens och anpassning av läromedel. Lärarna fick bland annat fortbildning via si:h:s konsulentorga-nisation och hade möjlighet att hålla sig ajour med nyheter på området.

Bidragets effekter

sis-anslagets betydelse för verksamheten skilde sig åt mellan skolorna. Per-sonalen på skola 3 uppfattade den tilldelade summan som en uppmuntran till att man utförde ett bra arbete. Verksamheten var inte avhängig av bi-draget då flertalet barn kom från den egna kommunen.

Annorlunda var det för de två övriga skolorna med behandlingsavdel-ning respektive habilitering och boende integrerat i verksamheten. Inter-

vjupersonerna menade att bidraget var en förutsättning för att verksamheten skulle finnas kvar med bibehållen kvalitet. Om sis-anlaget inte fanns eller minskade kraftigt, skulle det innebära att den interkommunala ersättningen blev så hög att det vore tveksamt om kommunerna skulle vara villiga att betala. Det skulle också kunna medföra svårigheter för föräldrar till ett barn med rörelsehinder som bor i en liten kommun. Vetskapen hos dem och hos de andra kommuninnevanarna att kostnaden för deras barns skolgång exempelvis förhindrat en fotbollsplan för de andra barnen i kommunen, kan vara en tung börda att leva med. Om barn med stora svårigheter i en liten kommun ska få tillgång till den särskilda undervisningsgruppen handlar det om hur starka föräldrarna är, enligt en av rektorerna.

Skolorna uttryckte att de saknade en återkoppling och uppföljning av vad verksamheten hade åstadkommit. De ansåg att det borde finnas en koppling mellan tilldelade medel och verksamhetens kvalitet. Man önskade en kontinuerlig utvärdering av vad skolan uppnått. En av rektorerna, som hade fått en kännbar nedskärning, trodde att bidraget delvis var tänkt att kompensera för fluktuerande elevtillströmning men konstaterade att så inte verkade vara fallet. Önskvärt vore om det gick att söka bidrag för två-tre år i taget för att kunna planera verksamheten på längre sikt utifrån en känd budget.

För- och nackdelar med särskild undervisningsgrupp

Fördelar

I och med att klasserna var små kunde undervisningen anpassas till varje enskild elevs nivå och förutsättningar enligt lärare och rektorers uppfattning. Den lilla gruppen gav också större möjligheter att anpassa materialet. Lärarna hade tid att vara konkreta i undervisningssituationen vilket ofta var en nödvändighet för elevernas inläring. Eleverna behövde inte alltid vara sämst, de kunde arbeta i sin egen takt, hade en tillhörighet och kunde känna igen sig i varandras svårigheter. Då eleverna ofta hade traumatiska upplevelser från sin tidigare skola av att inte bli sedda, hamna utanför kamratskapet och att inte kunnat hänga med i tempot var fördelarna många med att i nuet få uppleva det motsatta. Att duga och inte alltid vara sämst var också något eleverna beskrev som en fördel med den lilla gruppen. Lärarna menade att eleverna troligen blev bättre rustade för framtiden både socialt och kunskapsmässigt. En av lärarna uttryckte att:

» Eleverna får självkännedom, självförtroende, vet vad de klarar av och blir trygga i sig själv. Behövs som vuxen för att få ett bra liv. «

Rektorerna nämnde lärarnas särskilda kompetens som en tillgång.

Nackdelar

Andra såg en risk i att eleverna kunde bli överbeskyddade, få för mycket hjälp och att situationen blev för tillrättalagd i den form som särskild undervisningsgrupp utgör. Detta kunde medföra att eleven hämmades i sin utveckling och fick svårare att klara sig självständigt framöver. Om verksamheten blev för isolerad kunde lärarna få svårare att ställa relevanta krav samt sänka sin ambitionsnivå vilket också skulle kunna få konsekvenser för elevens framtida liv. Ytterligare nackdelar som nämndes var att resvägarna ofta var långa och att eleverna tappade eller förlorade möjligheter att skapa sociala kontakter på sin hemort.

Diskussion

Ett av syftena med föreliggande utvärderingsstudie har varit att beskriva och föra ett resonemang kring den sociala situationen för elever med rörelsehinder i särskilda undervisningsgrupper. Elevernas perspektiv utgör därför utgångspunkt i diskussionen kring resultatet, eller snarare ett försök till att inta detta perspektiv.

Hälften av de intervjuade eleverna i särskild undervisningsgrupp hade erfarenhet av skolgång i stor klass i sin hemskola. Det var mycket värdefullt att få ta del av elevernas erfarenheter då de kunde beskriva orsakerna till skolbyte samt fördelarna utifrån deras eget perspektiv. Det hade varit mycket intressant om några av eleverna också hade formulerat nackdelar. Det är möjligt att det skulle behövas en mer djupgående undersökning för att ge eleverna möjlighet att nyansera bilden av den särskilda undervisningsgruppen. I sammanhanget är det viktigt att poängtera att de intervjuade eleverna inte på något vis är representativa för elever med rörelsehinder som går i sin hemskola. Den grupp som ingår i undersökningen är just de elever där hemskolan av olika anledningar misslyckats och inte kunde motsvara elevernas behov. Det är i ljuset av sina tidigare mycket negativa skolerfarenheter som eleverna värderar den särskilda undervisningsgruppen. Om ett urval elever med rörelsehinder i hemskolan hade intervjuats hade resultatet troligtvis blivit annorlunda. Exempelvis, i en tidigare undersökning initierad av Skolverket (Hemmingsson, 1997) där fem gymnasieungdomar med omfattande rörelsehinder intervjuades framkom det att ungdomarna trivdes mycket bra i sin hemskola. Eleverna värderade sin sociala situation i skolan som tillfredsställande eller mer än tillfredsställande och ingen uppgav att de hade svårigheter att följa undervisningstakten i klassen.

Elevernas positiva upplevelser

Synen på olikheter

Det var intressant att notera att eleverna i denna undersökning inte bara lyfte fram betydelsen av den särskilda undervisningsgruppen för den sociala situationen utan också framhöll att atmosfären på skolan i stort var betydelsefull.

Eleverna uttryckte att det fanns en accepterande attityd hos de andra eleverna på den nya skolan som de särskilt uppskattade. Det är möjligt att den långvariga tradition av särskild undervisningsgrupp för rörelsehindrade elever som de aktuella skolorna hade kan ha betydelse. I »Normalvariationens hermeneutik« berör Gustavsson (1998) synen på olikheter. Han menar att vår syn grundar sig i en slags rädsla, vilket är anledningen till att just det som vi finner är annorlunda och obekant kan mötas med avståndstagande. När det ovanliga blir bekant och vant tar vi in det i vår begreppsvärld och det förvandlas till något begripligt och något vi inte längre behöver ta avstånd från (Gustavsson, 1998). Det är möjligt att eleverna på de undersökta skolorna genomgått den process som Gustavsson beskriver, vilket i sin tur skapade den särskilda atmosfären. Det hade »alltid« funnits en grupp elever med rörelsehinder på de undersökta skolorna. Elever med rörelsehinder var något vant i dessa skolmiljöer och något som alla hade erfarenhet av. Barn lär av sina syskon och andra barn. Det är troligt att på dessa skolor ingick elever med rörelsehinder i de övriga elevernas begreppsvärld redan innan första klass och blev därför aldrig något de behövde ta avstånd ifrån. Traditionen av att samla flera elever med rörelsehinder på samma skola kan alltså vara av betydelse för en accepterande atmosfär på skolan, vilket kan vara nog så viktigt utifrån den enskilda elevens perspektiv.

Information om funktionshinder och en ökad kunskap hos både lärare och elever är något som ofta lyfts fram som betydelsefullt både för människor med funktionshinder och för att den allmänna acceptansen för olikheter ska öka i samhället. Det är inte ovanligt att vuxna i skolan tycker det är positivt att en elev med rörelsehinder börjar i deras klass då det är lärorikt för de övriga barnen att lära sig mer om rörelsehinder (sou1982:19, Skolverket, 1993) vilket naturligtvis är en poäng. Däremot är det inte alltid säkert att eleven med rörelsehinder vilken skall vara det levande exemplet alltid upplever denna läroperiod som positiv. Hur denna svåra balansgång

mellan individens, gruppens och samhällets behov bäst kan klaras överstiger vårt uppdrag att reda ut. Vi önskar bara peka på några aspekter som kan vara värdefullt att ta med i beaktandet när skolmiljön för elever med rörelsehinder diskuteras.

En särskild kultur

Det verkar som att lärarna, assistenterna samt eleverna som gick i särskild undervisningsgrupp och deras föräldrar hade skapat en särskild kultur, lite vid sidan av den vanliga skolan och att denna kultur stödde elevernas självbild. I den särskilda undervisningsgruppen arbetade eleverna utifrån individuellt uppsatta mål och de fick all den hjälp de behövde av läraren /och eller assistenten. Trots att antalet elever i de små klasserna endast var en åttondel av antalet elever i en vanlig grundskoleklass, var det inte ovanligt att en elev tillbringade en lektion ensam med en lärare. Lärarna arbetade medvetet för att skapa struktur och ordning i den lilla gruppen. Eleverna hade ett för deras särskilda behov väl utrustat hemklassrum och lärarna kunde exempelvis fortfarande på högstadiet inleda veckan med en morgonsamling, där den kommande veckans händelser gemensamt diskuterades. Andra enskildheter vilka skulle kunna uppfattas som ovanliga i de större klasserna som exempelvis habiliteringsinsatser på skoltid, skriftligt omdöme p.g.a. att eleven inte fått betyg eller ett tionde skolår, var här helt accepterade och ingick i den vardagliga föreställningsvärlden om skolan. Det tyder på att det hade utvecklats en slags alternativ kultur i de särskilda undervisningsgrupperna. Lösningar som i den stora klassen skulle kunnat betraktas som stigmatiserande var här fullt accepterade, omfattades av alla parter och upplevdes inte som besvärande av eleverna. I en studie om personer med lindrig utvecklingsstörning som tillhörde den första »integreringsgenerationen» har Gustavsson (1998) utvecklat ett intressant resonemang. Han fann att tankegemenskaper hos en grupp människor med liknade erfarenheter tycktes utgöra en viktig grund för förmågan att bemästra livet. Det var ett viktigt skäl till att de sökte sig till likatänkande.

Ytterligare ett tecken på den särskilda kultur som verkade finnas i den särskilda undervisningsgruppen var elevernas förstående attityd till varandras olikheter. Vid gruppintervjuerna visade eleverna både i ord och handling att alla elever i klassen var accepterade och hade lika stor rätt att komma till uttryck i gemensamma frågor. Några elever var exempelvis snabba i repliken medan andra endast kunde uttrycka sig med yttersta svä-

righet eller alternativ kommunikation. Det fanns elever med dessa svårigheter som pratade och tog plats, i lika stor utsträckning som de elever som hade lättare att uttrycka sig. Trots det visade ingen av de elever som deltog i intervjuerna otålighet gentemot de elever som hade talsvårigheter, vilka ofta behövde mer tid för att uttrycka det de ville.

Arbetsformer och organisation

Vårt uppdrag har varit att föra ett resonemang kring elevernas sociala situation. Därför vill vi kommentera sådant i skolornas organisation och arbetsformer vi tror kan ha betydelse för utvecklingen av en god social situation och samspel eleverna emellan.

Arbetsformer

Vi har inte utfört klassrumsobservationer och kan därför inte uttala oss i detalj om hur undervisningen gick till. Det resonemang vi för utgår från den information vi fick vid intervjuerna. Både enligt eleverna och lärarna var det vanligast förekommande arbetssättet i klassrummet att eleverna arbetade enskilt med mycket stöd från en vuxen, vilket ger litet utrymme för samspel i undervisningssituationen eleverna emellan. Det kan vara något att särskilt observera då exempelvis Skolverket (1999) pekat på den enighet som råder inom kommunikations- och begrepps forskning om att reflexioner och gemensamma samtal som kommunikationsformer är väsentliga för elevernas begrepps- och språkutveckling. I en studie om elevers utbyte av lektioner såväl kunskapsmässigt som socialt fann Granström (1997) att eleverna hade störst utbyte av de lektioner där de fick arbeta tillsammans med kamrater (parövningar, grupparbeten). Vidare är, enligt Läroplanen (1 po 94), ett av de mål skolan skall sträva efter att varje elev lär sig arbeta tillsammans med andra.

Göransson (1999) belyser i en pågående studie aspekter på samspel och andra viktiga förutsättningar för en god inlärning.⁴ Hon har vid en genomgång av empiriska forskningsartiklar om undervisningsstrategier visat ett antal fördelar med grupparbete. Bland annat nämner hon att gruppsamarbete underlättar generalisering till andra situationer där eleven deltar i

4. Göranssons arbete utgår från situationer för elever med utvecklingsstörning. Göranssons uppfattning är att beskrivningarna bör vara allmängiltiga.

grupper och ger möjligheter att lära sig genom observation av andra elever liksom möjligheter att lära sig lösa problem gemensamt. Grupparbete kan också öka elevens medvetenhet om en grupptillhörighet och känsla av samhörighet.

Organisation

Den ideologiska målsättningen »en skola för alla« får även organisatoriska konsekvenser. Antalet elever i klasserna var som konstaterats 4–7 elever. Lärarna förklarade klassernas storlek bland annat med att ytan begränsade antal möjliga elever i klassen då eleverna hade utrymmeskrävande anpassningar och hjälpmedel och att det av hänsyn till utätagerande barn behövdes lugn och ro vilket kan uppnås med få barn i klassen. Ytterligare skäl som tidskrävande fysisk omvårdnad, arbetet med individuellt schema för varje enskild elev samt elevernas kontinuerliga behov av individuellt stöd i undervisningssituationen var relaterat till antal elever per vuxen. Det är troligt att klasstorleken bestämdes utifrån dessa praktiska synpunkter samt traditioner. Några utvärderingsstudier som särskilt belyser klasstorlekens betydelse i klasser med rörelsehindrade elever har vi inte funnit. Däremot har Granström (1997) i en rapport sammanställt de senaste decenniernas forskning angående klasstorlekens betydelse för elevers och lärares arbets-situation. Han fann att enbart en minskning av klasstorleken inte hade någon positiv effekt på elevernas kunskapsutveckling om den inte samtidigt kombinerades med förändrade arbetsformer i klassen. Den avgörande faktorn var läraren och dennes val av metoder och arbetsformer. Dock kunde en stor klass medföra stress och utbrändhet hos läraren och påverka hennes eller hans välbefinnande. I och med att läraren enligt Granström var den viktigaste faktorn för en god klassrumssituation för eleverna kan klasstorleken sekundärt påverka detta förhållande. Dessa aspekter på vad som utvecklar samspel kan vara väsentliga att beakta i fortsatt utvärderings- och utvecklingsarbete inom området.

Ytterligare ett resultat vi vill kommentera är det faktum att antalet tillfällen eleverna deltog i stor klass var blygsamt. Elever med rörelsehinder deltog i genomsnitt mellan en till tre timmar per vecka, i stor klass, eller i en del fall inte alls. I likhet med situationen i hemskolan var inte heller här organisation och arbetsformer i de stora klasserna anpassade efter elevers olika förutsättningar. Förutom den accepterande atmosfären och de fysiska miljöaspekterna kunde vi inte finna att det ställdes särskilda krav eller för-

des diskussioner om arbetssätt och metodik för att underlätta samverkan i skolan som helhet.

Permanent eller tillfällig lösning

Av resultatet framgår att så gott som inga elever slutade sin skolgång i den särskilda undervisningsgruppen när de väl börjat. Eleverna verkade ha skapat sig en tillhörighet och en social situation som de var nöjda med. Att eleven hade sin skolplacering i en särskild undervisningsgrupp kan sägas vara en sådan organisatorisk lösning som Haug (1998) beskriver och inrymmer i begreppet segregering, vilket beskrivits i bakgrunden. Haug menar att målet med denna åtgärd ofta är att eleven ska tillbaka till sin skola närmast hemmet. Konsekvensen blir ett synsätt som är individorienterat och som utgår ifrån att det är eleven som utgör problemet och som ska åtgärdas.

Det komplexa i att stödja samhällets intentioner i strävan efter en inkluderande skola för alla och samtidigt ansvara för statliga medel som understödjer ett exkluderande framgår av de dokument som används av si h vid fördelningen av sis-anslaget. I det informationsbrev som årligen går ut till samtliga primär- och landstingskommuner poängteras att insatsen bör betraktas som tillfällig i elevens liv. Utifrån ovanstående resonemang framstår rekommendationen som oförenlig med den relativa handikappsynen om inte miljön i elevens hemskola samtidigt förändras så att alla möjligheter till en inkluderande skolgång prövats.

Föräldrars möjlighet att välja särskild undervisningsgrupp

Varken föräldrarna till barn med rörelsehinder, rektorer eller lärare från andra skolor hade enligt skolornas beskrivning vetskap om förekomsten av regionala särskilda undervisningsgrupper för elever med rörelsehinder. si h-konsumenten eller habiliteringen, för de yngre barnen, var nyckelpersoner vilka hade en samlad information om skolornas existens. Följaktligen var det inte skolans huvudaktörer eller föräldrarna som initierade kontakten med den nya skolan utan kontakten sköttes oftast av si h-konsumenten.

Utifrån den svåra situationen som flera elever hade befunnit sig i finner vi den bristande informationen om alternativet att gå i liten grupp som otillfredsställande. En förälder som förstår att deras barn p.g.a. sitt funktionshinder har svårigheter i skolsituationen borde ha möjlighet att överväga befintliga alternativ redan på ett tidigt stadium. Som förälder kan det

vara lättare att agera för förändring om befintliga alternativ finns presenterade. En lärare som uppmärksammar en svårlöst situation bör också ha kunskap om alternativa lösningar. Det är vår uppfattning att lättillgänglig information om befintliga alternativ kanske kunde ha förkortat den svåra situation som flera av eleverna berättade om.

Uppföljning av bidraget

Vi har funnit att det saknas en kontinuerlig kvalitetsuppföljning av de tilldelade sis-anlagen. De ansökningar kommunerna gör för att erhålla sis-medel har inte varit särskilt preciserade, vilket också försvårar uppföljning och utvärdering av det samma. Enligt vår mening är uppföljning och utvärdering mycket angelägen av flera skäl. Förutom att skolorna önskade få möjlighet att redovisa sin verksamhet och uppnådda resultat skulle en uppföljning och utvärdering dessutom kunna användas som en kvalitetskontroll av verksamheten. Det är också möjligt att bidraget skulle kunna användas som styrmedel för att stimulera de förändringar som anses vara nödvändiga i verksamheten. Om det fanns en vilja att ändra arbetsformerna i de särskilda undervisningsgrupperna så att exempelvis gruppverksamhet betonades mer i de små klasserna skulle sis-anslaget kunna användas som ett styrmedel för detta.

För att en sådan förändring skall vara möjlig kanske bidragen måste sträcka sig över en två- till treårsperiod för att ge berörda parter möjlighet till ett fördjupat ansöknings- och uppföljningsförfarande.

Samhällsideal och realitet

Med utgångspunkt från de demokratiska ideal som ryms i begreppet »en skola för alla«, kan själva det faktum att särskilda undervisningsgrupper finns sägas bekräfta att skolan än så länge har misslyckats att uppnå idealen. Elevernas beskrivning av sin tidigare skolsituation visade att valet av särskild undervisningsgrupp var ett resultat av en otillfredsställande social situation i kombination med svårigheter att följa undervisningstakten i den tidigare klassen.

Slutsatsen måste bli att särskilda undervisningsgrupper, ur ett nutida samhällsperspektiv, är ett tecken på skolans svårigheter att tillgodose olika behov inom ramen för »en skola för alla«. Haug (1998) konstaterar att intentionen om en inkluderande skola inte står i paritet med den praktiska utvecklingen vilken han anser verkar gå i motsatt riktning. Haug menar att

det krävs insikter och omfattande åtgärder för att komma vidare mot en inkluderande skola där arbetsformer och miljö är anpassad efter individens förmågor och förutsättningar.

Ur elevens perspektiv verkade de särskilda undervisningsgrupperna fylla en viktig funktion. Eleverna i undersökningen gav tydliga och tankvärda beskrivningar som visade att de uppfattade sin situation som god. Även enkätresultatet verifierade detta. Däremot finns möjligen en risk för att särskilda undervisningsgrupper kan innebära att individen får uppleva sociala tillkortakommanden i framtiden och får svårare att bli delaktig i samhällsgemenskapen på likvärdiga villkor som andra.

Ett av urvalskriterierna för att kunna söka anslaget var enligt sih:s ansökningsdokument att skolorna/kommunerna besitter en särskild kompetens, bland annat specialkunskaper i organisationen. En spännande utvecklings- och utvärderingsfråga skulle kunna vara på vilket sätt relationer och samspel individer emellan utvecklas i grupper/klasser samt i skolan som helhet. De beskrivna skolorna har goda förutsättningar att bygga vidare på. Skolor med hög kvalitet i det här avseendet skulle på sikt kunna utgöra en kunskapsresurs i hur inkluderande miljöer kan utvecklas och förverkligas. Uttrycket »särskild kompetens« ur ett individ-, grupp- och ett »hela skolan« perspektiv kan med andra ord utgöra ett tänkbart utvärderingsområde.

Referenser

- Armstrong, RW; Rosenbaum, PL King, S: *Self-perceived social function among disabled children in regular classrooms*. Journal of Development & Behavioural Paediatrics 1, 11-16, 1992.
- Antonovsky, A: *Hälsans mysterium*. Stockholm: Natur och Kultur, 1991.
- Barron, K: *The transition from adolescence to adulthood for physically disabled young people*. Report No.2. Uppsala, Sweden: Centre for Disability Research at Uppsala University, 1995:2.
- Bennett, T; Lee, H; Lueke, B: *Expectations and concerns: What mothers and fathers say about inclusion. Education and Training of Mental Retardation and Developmental disabilities*. Vol 33, No 2, 108-122, 1998.
- Bille, Bo; Olow, I: *Barnhabilitering vid rörelsehinder*. Stockholm: Almqvist och Wiksell, 1996.
- Blum, R; Resnick, M.D; Nelson, R; St Germaine, A: *Family and peer issues among adolescents with spina bifida and cerebral palsy*. Paediatrics, 88, 280-285, 1991.
- Breslau, N; Marshall, I. A: *Psychological disturbance in children with physical disabilities: Continuity and change in a 5-years follow-up*. Journal of Abnormal Child Psychology, 13, 199-215, 1985.
- Börjesson, M: *Om skolbarns olikheter. Diskurser kring »särskilda behov« i skolan – med historiska jämförelsepunkter*. Skolverkets monografiserie, 1997.
- Emanuelsson, I: *Integrering – bevarad normal variation i olikheter* i Rabe, T & Hill, A: *Boken om integrering. Idé Teori Praktik*. Malmö: Corona AB, 1996.
- Granström, Kjell: *Stora och små undervisningsgrupper. Forskning om klasstorleken betydelse för elever och lärares arbetssituation*. Institutionen för pedagogik och psykologi, Linköpings universitet, 1997.
- Gustavsson, A: *Normalvariationens hermeneutik i Hermeneutikens väv. Om ton text, tolkning. En vänbok till Per-Johan Ödman*. Stockholm: HLS, 1998.
- Gustavsson, A: *Inifrån utanförskapet. Om att vara annorlunda och delaktig*. Stockholm: Johansson & Skyttmo Förlag, 1998.
- Göransson, K: (1999) *»Jag vill förstå« – om eleven, kunskapen och lärandet*. Stockholm: fub:s forskningsstiftelse m.fl.
- Haug, P: *Pedagogiskt dilemma. Specialundervisning*. Skolverket, 1998.
- Heimdahl Mattson, E: *The School Situation of Students with Motor Disabilities. Doctoral Dissertation*. Department of Special Education, Stockholm, 1998.
- Hemmingsson, H: *Förstudie till »Att planera gymnasieutbildning för elever med rörelsehinder«*. Stockholm: Skolverket, Sisu, sih, 1997.
- Howe, G.W; Feinstein, C; Reiss, D; Molock, S; Berger, K: *Adolescent adjustment to chronic physical disorder. Comparing neurological and non-neurological conditions*. Journal of Child Psychological and Psychiatry, 34, 1153-1171, 1993.
- Lepage, C; Noreau, L; Bernad, P-M; Fougereyrollas, P: *Profile of handicap situations in children with cerebral palsy*. Scandinavian Journal of Rehabilitation Medicine, 30, 263-272, 1998.

- Lie, H.R: *Disability and coping*. Department of Pediatrics, University of Lund, Sweden (pp 39-51) Grahns boktryckeri, 1993.
- 1 po 94. *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Anpassad till att också omfatta förskoleklassen och fritidshemmet. Utbildningsdepartementet. Stockholm: Fritzes Offentliga Publikationer.
- Malmqvist: *Kunskapsutveckling hos elever med rörelsehinder*. Specialpedagogiska rapporter nr 13. Institutionen för specialpedagogik, Göteborgs universitet, 1998.
- National Swedish board of education: *Research and development concerning integration of handicapped pupils into the ordinary school system*. Stockholm: Division of Educational Research and Development, 1980.
- Paulsson, K; Grip, L-G: *Skolintegrering av rörelsehindrade barn och ungdomar*. Pedagogiska institutionen, Lärarhögskolan i Mölndal, 1976.
- Paulsson, K; Marsk, E: *Skolintegrering av rörelsehindrade i grundskolan*. Institutionen för praktisk pedagogik, Göteborgs universitet, 1978.
- Paulsson, K: *Varför integrering av rörelsehindrade ibland »misslyckas«*. Institutionen för praktisk pedagogik, Göteborgs universitet, 1980.
- Rabe, T; Hill, A: *Boken om integrering. Idé. Teori. Praktik*. Malmö: Corona AB, 1996.
- Regeringens proposition 1990/91:18: *Ansvar för skolan*.
- Salamanca-deklarationen: *Om principer, inriktning och praxis vid undervisning av elever i behov av särskilt stöd*. Svenska Uneskorådets skriftserie, 4, 1996.
- sfs 1991:931: *Förordningen om statsbidrag till särskilda insatser på skolområdet*.
- sfs 1995:207: *Ändring av grundskoleförordningen* (1994:1194). Utbildningsdepartementet.
- Sjöholm, A-C: *Ungdom och handikapp – rörelsehindrade ungdomars erfarenheter och förväntningar i ett kulturteoretiskt perspektiv*. Institutionen för socialt arbete, Umeå universitet, 1994.
- Skolverket: *Skolsituationen för elever med fysiska handikapp*. Rapport nr 38, 1993.
- Skolverket: *Elevers skolsituation och sociala utveckling*. Rapport nr 127, 1997.
- Skolverket: *Beskrivande data om skolverksamheten 97*. Rapport nr 135, 1997.
- Skolverket: *Nationella kvalitetsgranskningar 1998*. Rapport nr 160, 1999.
- sou 1982:19: *Integrationsutredningen. Handikappade elever i det allmänna skolväsendet*.
- sou 1998:16: *När åsikter blir handling - en kunskapsöversikt om bemötande av personer med funktionshinder*. Socialdepartementet.
- sou 1998:66: **funkis** – *funktionshindrade elever i Skolan*. Utbildningsdepartementet.
- Stukát, K-G: *Rörelsehindrade barn och ungdomar*. Rapport 11. Pedagogiska Institutionen, Göteborgs universitet, 1985.
- Turner, A; Foster, M; Johnson, S.E: *Occupational therapy and physical dysfunction-principals, skills and practice*, 4th ed. New York: Churchill, 1996.
- Wasson, C.M.A; Bannister, C.M; Ward, G: *Factors affecting school placement of children with spina bifida*. European Journal of Surgery 2, Suppl i, 29-34, 1992.

Bilaga i

Här är några frågor som berör skilda områden i livet. Varje fråga har fem möjliga svar. Var snäll och markera den siffra som bäst passar in på ditt svar.

1. När du talar med människor, har du då en känsla av att de inte förstår dig?

1	2	3	4	5
har alltid den känslan		ibland		har aldrig den känslan

2. Tänk på de människor du kommer i kontakt med dagligen, bortsett från din familj. Hur väl känner du de flesta av dem?

1	2	3	4	5
tycker de är främlingar		känner dem ganska väl		känner dem mycket väl

3. Har det hänt att människor du litat på gjort dig besviken?

1	2	3	4	5
har ofta hänt		har hänt ibland		har aldrig hänt

4. Känner du dig orättvist behandlad?

1	2	3	4	5
mycket ofta		ibland		mycket sällan /aldrig

5. Känner du att du vet vad du ska göra i skolan?

1	2	3	4	5
mycket sällan/aldrig		ibland		alltid

6. De flesta saker du gör i framtiden kommer troligtvis vara:

1	2	3	4	5
urtråkiga		ibland roliga ibland tråkiga		roliga

7. När du ställs inför ett svårt problem är lösningen:

1	2	3	4	5
alltid svår att finna				fullständigt solklar

8. När du tänker på vad du ska göra under dagen blir du:

1	2	3	4	5
ledsen och trött				glad och uppåt

9. Är du med och bestämmer om det som ska hända i klassen?

1	2	3	4	5
mycket sällan		ibland		mycket ofta

10. Hur ofta känner du att det är någon mening med de saker du gör i skolan?

1	2	3	4	5
mycket sällan/aldrig				mycket ofta

Bilaga ii

pm till Skolverket, 11 februari 1999
Lärarhögskolan i Stockholm, prim-gruppen
Ingmar Ingemansson, Astrid Pettersson

Kunskapsbedömning i matematik av elever i särskilda undervisningsgrupper

Det övergripande syftet med utvärderingen är att belysa situationen för elever i särskilda undervisningsgrupper beträffande deras kunskaps- och sociala utveckling. prim-gruppen har haft uppdraget att analysera det matematikmaterial, som skolorna skickat in och utifrån detta göra bedömningar av elevernas kunskaper och kunskapsutveckling i matematik. Bedömningarna ska göras utifrån insamlade prov eller andra uppgifter som genomförts de senaste åren. Bedömningarna ska göras mot bakgrund av gällande läro- och kursplaner i ämnet och som jämförelse med övriga elevers resultat.

Material och metod

Skolorna ombads att både skicka in elevmaterial och material från lärarna, som exempelvis åtgärdsprogram. Det inskickade materialet är av mycket skiftande karaktär. Från några skolor finns endast av lärare ifylld enkät, medan det från andra skolor bifogats elevarbeten samt omdömen/pedagogiska sammanfattningar där elevens kunskapsutveckling framgår. Vi har bland elevarbeten fått in nationella prov/diagnoser eller delar därav för 26 elever. Totalt har vi fått in material från 19 skolor och 162 elever.

För att belysa hur lärarna beskriver elevers olika kunskapsnivåer och kunskapsutveckling, ger vi här några citat ur det inskickade materialet:

» Klarar inte godkändnivån för åk 5. « (Elev år 8)

» *Vi försöker använda matematiken praktiskt, men vi ser inte någon kunskapsutveckling hos xx.* « (Elev år 7)

» *Utvecklingen har hela tiden gått framåt men i långsam takt.* « (Elev år 7)

» *I matematik håller han på med lågstadiets kurs, talområde 0–500. Han har svårt med övergångar. Han har tränat mycket på multiplikationstabellen men den behöver repeteras. Inget räknesätt är automatiserat. Han har svårt med storleksordning. Är en flaggstång en meter, tio meter eller hundra meter?* « (Elev år 6)

» *I matematik behärskar han addition, subtraktion, samt multiplikationstabellerna. Kort division med enkla tal kan han också lösa. Han klarar även enkla uppgifter av problemlösande karaktär.* « (Elev år 9)

» *Matematikundervisningen har handlat om antalsuppfattning, pengar och pengars värde.* « (Elev år 9)

Svårigheter med arbetet

De huvudsakliga svårigheterna med arbetet har varit att det inte finns tillräckligt med material för att med säkerhet kunna uttala sig om kunskapsstandarderna och kunskapsutvecklingen för elever i särskilda undervisningsgrupper. De uppgifter som lärarna gett är också i vissa fall otillräckliga. Exempelvis finns för eleverna inte alltid uppgift om deras kunskapsstandard, eller om lärarna använt sig av andra mål än de av kursplanen givna. En annan svårighet, vid analysen av elevarbetena, har varit att det inte alltid framgår hur mycket hjälp eleverna fått av lärarna. Våra redovisade resultat måste därför tolkas med försiktighet och utifrån dessa förbehåll.

Resultat

Elevernas kunskaper varierar givetvis mycket kraftigt beroende på vilka förutsättningar de har att tillgodogöra sig undervisningen. Det visar sig att elever i hörselklasser ofta klarar matematiken bra och att de flesta av dem klarar målen att uppnå i kursplanen. Flera elever i hörselklasser når också betyget Väl Godkänd.

Situationen för elever med andra typer av funktionshinder är ur kunskapssynpunkt ofta sämre. Flera av dessa elever klarar inte målen att uppnå i kursplanen. I det material vi fått in kan vi konstatera att för många av dessa

elever går kunskapsutvecklingen mycket långsamt framåt. I de fall lärarna nämner något om kunskapsutvecklingen, vilket sker i mycket liten utsträckning, är det genomgående att den utvecklingen går mycket långsamt framåt, men ofta har elevens attityd till matematiken ändrats till det positiva.

Nedanstående översikt visar en sammanställning över det inskickade materialet samt vilka typer av funktionshinder som eleverna har. Vidare anges hur många elever som enligt lärarna nått målen.

Skolår	6	7	8	9–10	Gy	Slutat
Åtgärdsprogram	15	17	23	17	10	3
Elevarbeten	9	3	7	9	14	–
Hörsel	11	11	9	11	12	–
Hörsel m.fl.	–	–	–	2	2	2
CP	1	6	4	7	3	
CP m.fl.	5	–	6	1	2	1
Övriga funktionshinder	19	13	8	16	8	2
Nått målen	0	7	10	16	18	–
Totalt antal elever	36	30	29	37	27	3

I tabellen framgår hur många åtgärdsprogram som skickats in. Det finns åtgärdsprogram för 115 elever, medan uppgift om åtgärdsprogram saknas för tio elever. För 37 elever har lärarna uppgett att det inte finns något åtgärdsprogram. För 25 procent av eleverna har vi fått in elevarbeten.

Vad som avses med mål att uppnå måste diskuteras. En av skolorna har bifogat den lokala arbetsplanen. Där framgår att målen att uppnå är tillrättlagda för att bättre passa elever i särskilda undervisningsgrupper.

För ungefär en tredjedel av eleverna uppger lärarna att eleverna nått målen att uppnå. En tredjedel av eleverna är på god väg att nå målen medan en tredjedel av eleverna ligger långt under målen. Många av dem har heller ingen möjlighet att nå upp till dessa då kunskapsnivån är låg och kunskapsutvecklingen går långsamt.

För de elever som läraren angett att funktionshindret påverkar kunskapsutvecklingen är andelen elever som når målen mindre än en tredjedel.

Vid en jämförelse med övriga elever kan vi dra slutsatsen att en större andel av eleverna i särskilda undervisningsgrupper inte klarar målen.

Om vi studerar hur länge eleverna gått i särskild undervisningsgrupp framgår att ungefär en fjärdedel har gått i mindre än fyra år och att hälften av eleverna har gått i dessa grupper under så gott som hela sin skoltid.

Av inskickade elevarbeten framgår att räknesätten multiplikation och division är något som är svårt för många elever. Likaså är mera problem-inriktade uppgifter svåra. Det framgår också av lärarnas omdömen att elever har svårigheter med det logiska och abstrakta tänkandet, vilket naturligtvis vållar problem vid mer komplicerade uppgifter.

Mängden elevarbeten vi haft tillgång till är inte stor, men vi tycker oss kunna observera en viss fokusering på användandet av algoritmer (uppställningar) för vissa elever. Då är det i första hand räknesätten addition och subtraktion som är aktuella. För andra elever finns det i lärarkommentarer angivet att de får använda miniräknaren som hjälpmedel vid arbete med svårare problem.

Användningen av miniräknaren är troligen något som varierar mellan olika skolor eftersom det finns olika inställning till dess plats i matematikundervisningen. Givetvis kan man alltid diskutera i vilken utsträckning eleverna ska behöva använda algoritmer för de fyra räknesätten, när miniräknaren kan underlätta deras arbete i matematiken.

Att det är stora problem med matematiken för många elever framgår av att de, även i senare skolor, till exempel arbetar med att lära sig pengars värde genom att exempelvis leka affär.

Vidare är uppgifter som handlar om uppskattning och rimlighetsbedömning svåra. Det gäller då uppgifter där eleven ska uppskatta hur mycket ett föremål, i deras närmiljö, väger eller har för mått, liksom att avgöra vilken enhet som ska sättas ut efter ett måttetal i en kontext.

Vid arbetet med materialet har vi funderat på innehållet i undervisningen för de elever som uppvisar mycket stora svårigheter i matematik. Frågan som borde diskuteras är om det inte vore bättre att lägga mer tonvikt vid undersökande arbetssätt och matematisk förståelse och inte så mycket vid mekanisk inläring, som exempelvis multiplikationstabeller och tiotalsovergångar, nu när miniräknaren / datorn finns som hjälpmedel.

Bilaga iii

Catharina Nyström, doktorand
Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet

Kunskapsbedömningar i svenska av elever i särskilda undervisningsgrupper

Föreliggande rapport ingår som ett led i Skolverkets utvärdering av Särskilda Undervisningsgrupper (sug). Syftet med denna delrapport är i första hand att utvärdera i vilken mån eleverna i de olika grupperna uppnår målen för svenskämnet i skolor 5 och skolor 9 enligt Lpo-94.

Rapporten är upplagd så att jag först presenterar materialet och några principer för arbetet, därefter presenteras resultatet av materialgenomgången. I anslutning till resultaten resonerar jag om kunskapsmålens ställning i svenskämnet och om de speciella bedömningar som denna elevgrupp kräver. Avslutningsvis kommenterar jag kort de material som legat till grund för bedömningen.

Någon sammanhållen kommentar om elevernas språkliga svårigheter, som man kunde förvänta sig i denna typ av utvärdering, innehåller rapporten inte. Detta beror dels på att det elevproducerade material som insänts är otillräckligt för att någon meningsfull analys ska vara möjlig, dels på att de språkliga svårigheter som förekommer är så olika för olika elevkategorier att det är omöjligt att sammanföra ett slags generell problembild.

Material

Från de undersökta skolorna efterfrågades sådant material som kunde belysa kunskapsutvecklingen hos de särskilda undervisningsgruppernas elever i ämnena svenska och matematik. Materialet begärdes in från elever som under förra läsåret (97/98) gick i något av skolorna 5 till 9. Utvärderarna önskade få tillgång till provresultat, uppsatser och annat elevproducerat material, men också till individuella åtgärdsprogram, handlingspla-

ner och liknande som kunde belysa elevernas situation. På en enkät som lärarna ombads fylla i för varje rapporterad elev skulle anges hur elevens funktionshinder påverkar kunskapsinhämtningen och elevernas kunskapsutveckling skulle kortfattat beskrivas med utgångspunkt i kunskapsmålen för skolår 5 och 9.

Denna rapport baseras på material insamlat från totalt 162 elever på 21 olika skolor. De olika skolorna representerar olika typer av Särskilda undervisningsgrupper. Fyra huvudkategorier förekommer: hörselklasser, dövklasser, rh-klasser (för rörelsehindrade) och kommunikationsklasser. Några skolor har inte specificerat gruppens karaktär i någon motsvarande kategori.

Det material som kommit in från skolorna är mycket heterogent och motsvarar på många sätt inte förväntningarna. I minimalfallet har bara den utsända enkäten insänts ifylld. Så är fallet för 25 av de 162 eleverna (16 procent). I andra fall är materialet fylligt och omfattar såväl utlåtanden från lärare och andra personalgrupper som elevernas egna arbeten. Mycket av detta material speglar elevernas sociala utveckling och de fysiska och praktiska sidorna av den skolverklighet som barnen befinner sig i. Sådan information är naturligtvis viktig för att man ska kunna sätta ämneskunskaperna i ett helhetsperspektiv, men det är inte omedelbart relevant för en bedömning av elevernas kunskapsutveckling. För svenskämnets del är läget sådant att det för många elever inte redovisas något egenproducerat material över huvud taget; ungefär hälften av de 162 eleverna redovisas enbart med lärares omdömen eller annat sekundärmaterial.

En översikt över de rapporterade eleverna och det insända materialet redovisas i tabell 1. Tabellen är uppställd efter skolår och förklaringen till att skolår 10 finns med är att flera av de aktuella skolorna har ett tionde skolår, antingen som regel eller efter särskild ansökan. I tabellen syns dels vilket handikapp eleverna har, dels vilken typ av material som inkommit. Materialet redovisas i tre kategorier: nationellt prov i svenska (np), material som eleven själv producerat (eget material) och individuellt åtgärdsprogram. De individuella åtgärdsprogrammen har mycket olika karaktär och rubriceras ibland som utvecklingsplan eller liknande. För att ett sådant program ska redovisas i tabellen har jag ställt som krav att det är individuellt och att det har bifogats materialet. Ett betydligt större antal elever har individuellt åtgärdsprogram, trots att detta inte bifogats, enligt lämnade uppgifter.

Tabellen illustrerar bristen på elevproducerat material och analysen av elevernas måluppfyllelse har därför till en del gjorts genom att lärarnas omdömen har tolkats. Ett givet terminsbetyg har jag accepterat som ett giltigt omdöme, i andra fall har jag tillåtit mig att »läsa mellan raderna« i lärarkommentaren på enkäten och i de olika konferensprotokoll och utvecklingsplaner som funnits tillgängliga och bedömt utifrån de delfärdigheter som kommenterats där. Ett genomgående problem med lärarkommentarerna är att de ofta inte relateras till uppnåendemål, utan till en individuell utvecklingsgång. Det kan till exempel heta att en elev »går framåt« eller är »duktig i svenska«.

TABELL 1. MATERIALREDOVISNING.

SKOLÅR	HÖ	HÖ + ANNAT	DÖ	CP	ÖVR	NP	EGET MATERIAL	ÅTGÄRDS- PROGRAM	SUMMA
6	7	–	3	6	18	9	16	13	34
7	6	–	5	5	14	2	14	10	30
8	9	3	–	8	11	3	14	18	31
9	9	3	–	5	18	–	17	14	35
10	1	1	–	2	–	–	3	2	4
Slutat	7	5	–	3	13	8	6	14	28
Summa	39	12	8	29	74	22	70	71	162

För att illustrera svårigheten med lärarkommentarerna ges två exempel. Om en elev som fått slutförslaget g i svenska från grundskolan heter det:

» Eleven har bra språkförståelse, är duktig på att stava och formulera sig skriftligt. Hans brist på motivation och uthållighet gör dock att hans friare uppgifter blir korta och torftiga. Har p.g.a. minnesproblem svårt att referera eller svara på frågor om böcker eller längre texter. «

Inget elevmaterial finns med i detta fall. Jag har därför accepterat det givna betyget som information och meddelar att eleven uppnått målen, trots att lärarkommentaren anger bristande måluppfyllelse. I målen för skolår 9 ingår bland annat att kunna återge innehållet i skönlitteratur och saklitteratur.

För en annan elev anges att det är:

» ... tveksamt om eleven uppnått kunskapsmålen för åk 9. Problematiken med flera funktionshinder har försvårat och det är frågan om målen är relevanta. «

Eleven har gjort två delprov i nationella provet för skolår 9 med underkänt resultat. Trots detta har eleven betyget g. Jag har dock räknat honom som en elev som inte uppnått målen i svenska, eftersom det finns material att tillgå som styrker en sådan bedömning. Dessa svårigheter med materialet och principer för tolkning är viktiga att ha i minnet för tolkningen av resultaten.

Resultat

I tabell 2 redovisas bedömningen av eleverna utifrån de mål som anges i kursplanen i svenska. Redovisningen är uppdelad i två delar: den inrapporterande lärarens bedömning respektive min (utvärderarens) bedömning. De lärare som har rapporterat in material har i de flesta fall resonerat utifrån kursplanens mål eller bifogat terminsbetyg eller terminsomdömen, uppgifter som ju ger ett målrelaterat omdöme. I några fall har lärarkommentaren inte utgått i från målen, utan ifrån elevens individuella utveckling. Dessa omdömen har i tabellen markerats med »Ingen bedömning«, eftersom de inte gett någon vägledning vid bedömning.

Min bedömning baseras i första hand på insänt elevmaterial. Där sådant saknas har åtgärdsprogrammen oftast varit en god källa till kunskap om eleverna. Elevens nivå har där ofta tecknats tydligt nog – till exempel kan inte läsa, kan ljuda enkla ord – för att kompensera bristande elevmaterial. I något fall har jag inte ansett det vara möjligt att göra någon bedömning, detta fall har markerats med »Ingen bedömning«. Till kategorin »Nära mål« har jag fört elever där jag grundat min bedömning på en enda eller två av elevernas egna texter och där min bedömning verkar peka i en mera positiv riktning än lärarens eller lärarens helt saknas. Utifrån det lilla materialet kan jag inte slå fast att eleven uppnår målen; de texter som finns är i samtliga fall svaga, men åldersadekvata. Min bedömning i dessa fall grundar sig enbart på skriftlig produktion, vilket är viktigt att hålla i minnet.

Resultaten visar att 62 av eleverna (38 procent) uppnår de uppsatta målen. Nästan hälften av eleverna, eller 79 stycken (49 procent), uppnår inte målen. De återstående 21 eleverna (13 procent) ligger i ett slags gråzon,

där en elev inte kan bedömas och de övriga 20 troligtvis ligger nära måluppfyllelse. Överensstämmelsen mellan min bedömning och lärarens är i huvudsak god. Endast i ett fåtal fall har jag reviderat lärarens bedömning.

Materialgenomgången visar att hörsel- och dövklasserna har betydligt bättre måluppfyllelse än de övriga kategorierna. I hörsel- och dövklasserna når 34 av 59 elever målen för den årskurs där de befinner sig. Ytterligare nio elever är nära målen medan 16 elever bedöms ha långt kvar till måluppfyllelse. Av hörsel- och dövklassernas elever når alltså 57 procent godkänt mot 38 procent i hela materialet. I flera fall anförs andra skäl än hörselnedsättningen till att elevens kunskapsutveckling går långsamt, till exempel ytterligare handikapp, annat modersmål än svenska eller hög sjukfrånvaro.

TABELL 2. LÄRARES BEDÖMNING RESPEKTIVE UTVÄRDERARENS BEDÖMNING AV MÅL.

ÅR	LÄRARBEDÖMNING			UTVÄRDERARENS BEDÖMNING				SUMMA
	JA	NEJ	INGEN	JA	NEJ	NÄRA MÅL	INGEN	
6	8	14	12	9	20	5	–	34
7	9	12	9	12	14	3	1	30
8	9	15	7	10	17	4	–	31
9	19	11	5	16	13	6	–	35
10	1	2	1	1	2	1	–	4
Slutat	16	10	2	14	13	1	–	28
Summa	62	64	36	62	79	20	1	162

Bland de elever som inte uppnår målen är det en stor andel som är mycket långt ifrån målen. I vissa fall måste man, tillsammans med elevernas lärare, ställa sig frågan om målen är relevanta. Målsättningen för de elever som är längst ifrån målen måste ibland vara att de kan kommunicera fungerande med en allt större omgivning. Ett genomgående drag i lärarkommentarerna för dessa elever är att utvecklingen går långsamt.

I den andra änden av skalan ligger de elever som lämnar grundskolan med betyget vg i svenska. Att hela detta spektrum rymts i den undersökta gruppen visar på en stor heterogenitet och gör det omöjligt att resonera sammanfattande om annat än mycket generella problem.

Kunskapsmålens aspekter av svenskämnet

Målen i svenska för skolår 5 är uppdelade på fem delmål. Eleven skall:

- kunna läsa barn- och ungdomsböcker och faktatexter skrivna för barn och ungdom med god förståelse och med flyt i läsningen,
- kunna skriva berättelser, brev, anteckningar och redogörelser med tydlig handstil och så att mottagaren kan förstå,
- kunna muntligt berätta och redogöra så att innehållet blir begripligt för åhöraren samt kunna läsa en text högt inför klassen,
- känna till och kunna tillämpa de vanligaste reglerna för skriftspråket och de vanligaste reglerna för stavning och kunna använda ordlista.

Målbeskrivningen omfattar svenskämnets huvudmoment: läsa, lyssna, tala, skriva. Färdigheterna kan indelas i två auditiva moment: lyssna–tala och i två visuella: läsa–skriva. Den här systematiska uppdelningen av kommunikationsfärdigheterna är särskilt relevant för de elever som är aktuella i de särskilda undervisningsgrupperna, och uppdelningen är kopplad till det som väl skulle kunna kallas en speciell andraspråksproblematik.

De döva eleverna har teckenspråket som första språk. De undervisas i en språkkombination där de auditiva momenten sker på teckenspråk medan den skrivna svenskan är språk för de visuella. Flera yngre elever skriver på så vis att de tecknar för läraren och läraren skriver ned den tecknade berättelsen. När eleverna skriver själva förekommer ofta de systematiska problem som har att göra med att teckenspråket har en grammatik som inte överensstämmer med svenskans. Eleverna har till exempel svårigheter med tempussystemet och med bristande kongruens: En gång ett litet troll gå ut det var fin väder.

Också flera av de talskadade eller icke-talande eleverna arbetar med två olika språk – ett symbolspråk för den auditiva sidan och svenska för den visuella. De här eleverna arbetar i regel med bliss eller med olika datorprogram baserade på blisstrategi (minst tolv elever i materialet använder bliss enbart eller i kombination med datorprogrammet Dragon Dictate). Detta innebär ett alternativt kommunikationssystem i jämförelse med svenskan och precis som för teckenspråkstalande innebär det en svårighet för svensk-inläringen att de grammatiska systemen inte är likadana. Bliss är ett symbolspråk och saknar därför svenskans morfologiska mönster och många formord. Också när det gäller de elever som använder bliss förekommer

det att eleverna blissar en berättelse och att läraren eller en assistent skriver ned texten.

Den här metoden med »diktatskrivande« är ett hinder för den typ av bedömning som ska göras här, eftersom den gör det omöjligt att dra någon slutsats om elevens skrivförmåga. Att metoden är kommunikativt framgångsrik råder det, så vitt jag kan se, inga tvivel om, och därför är det säkert angeläget att den används.

En besläktad fråga som behöver diskuteras systematiskt är om man kan säga att en elev uppnår målen i svenska om han/hon bara kan kommunicera på egen hand i den ena av kanalerna visuellt / auditivt? Problemet kan illustreras med ett elevexempel, en pojke som går sitt tionde skolar. I enkäten har läraren skrivit:

» Med hjälp av talböcker och att diktera berättelser kan man säga att han idag uppnår målen för årskurs 5 men inte årskurs 9. [Han] »skriver« genom att tala, »läser« genom att lyssna. «

Min bedömning har här genomgående varit att elever inte kan anses uppnå målen så länge de på egen hand bara behärskar den ena av kanalerna.

Ett problem med någon anknytning till det ovan nämnda är behovet av tekniska hjälpmedel. För elever med olika typer av svårigheter är det naturligtvis av största vikt att man underlättar kommunikationen – i vissa fall med teknikens hjälp. Det undersökta materialet vittnar om hur stor betydelse det har att man finner rätt hjälpmedel för varje individ i grupperna.

Elever med annat modersmål än svenska

En särskild grupp utgörs av de elever som har ett annat modersmål än svenska. I materialet ingår 13 sådana elever (med viss reservation för att siffran är för låg. När materialet inte explicit anger ett annat modersmål har jag inte gjort någon annan tolkning än att eleven har svenska som förstaspråk). Två av dessa elever har betyg i svenska 2, båda har godkänt betyg. Av de övriga uppnår sex elever inte målen i svenska och detta relateras i hög grad till andraspråkssituationen. Eleverna har undantagits från nationella prov när övriga i klassen har genomfört dessa, en åtgärd som verkar härröra till andraspråksproblematiken. För de resterande fem eleverna verkar måluppfyllelsen bara indirekt relaterad till en språkproblematik.

Nationella prov och övrigt elevmaterial

De undersökta eleverna har i begränsad utsträckning genomfört nationella prov. Endast sex av skolorna har använt proven (i alla fall framgår inget annat av materialet). I dessa skolor har invandrarelever undantagits från proven. I några fall har bara vissa elever i gruppen gjort proven.

Två skolor redovisar explicit sin inställning till prov (i allmänhet). Från en skola skriver personalen:

Barnen i skolans verksamhet för språkstörda [...] har inte genomfört de nationella proven. (Endast vissa delar.) Detta i samråd med ansvariga tjänstemän, och föräldrar. Vi grundar oss på att de, med sin mycket nedsatta språkliga förmåga, far illa av att genomföra dem. Vi har jämfört oss med Hällsboskolan, statens specialskola, där man gör proven för år 5 under nionde skolåret.

Också en annan skola skriver att eleverna inte »utsätts för prov« eftersom de har mycket dåligt självförtroende. Dessa kommentarer kan inte bara bidra till att förklara den låga andel nationella prov som inkommit, de kan också förklara var fokus ligger i elevernas skolverksamhet. Sett ur utvärderingens perspektiv är det ändå en nackdel att prov inte genomförts i större utsträckning – proven tillhandahåller ju ett homogent material för bedömning.

I en undersökning av den här typen är det naturligt så att de skriftliga sidorna av svenskämnet belyses bäst. Om inte lärarna explicit rapporterar om läsning och muntlig framställning är det omöjligt att bilda sig någon uppfattning om dessa färdigheter. De elevtexter som insänts bekräftar bilden av stor heterogenitet i gruppen. Av de redovisade eleverna har 69 egenproducerade texter med, i någon form av sammanhängande skrivning. Ofta skriver eleverna om egna erfarenheter, men i flera fall är utgångspunkten s. k. stimulansbilder hämtade från olika läroböcker.

I mera sällsynta fall redovisar materialet att man har arbetat isolerat med språkets formsida (detta ryms i det fjärde kunskapsmålet för skolår 9 – att ha elementära kunskaper om språket). För en elev anges att hon protesterar mot denna form av undervisning.

Ett grammatikprov, främst om ordklasser, bifogas materialet från denna grupp, men provet är inte ifyllt. Eleven är gravt hörselskadad och uppnår med tvekan målen i svenska.

Från en annan skola redovisas i stor utsträckning ifyllnadsövningar från

lärobok, där enstaka ord ska skrivas. Här ingår språkliga övningar som substantivböjning, pronomenväl och meningsrättning. Alla dessa moment är – satta i sitt sammanhang – viktiga för att utveckla språkförmågan. Det är dock tveksamt om lösryckta grammatikövningar, för en elev som har svårigheter att uppnå kunskapsmålen, fyller något högre syfte. Det torde vara väsentligare att öva de kommunikativa färdigheterna i kontext. Annars kan resultatet bli så som för en elev:

» Hon klarar de mera mekaniska momenten: ordkunskap, rättstavning och i viss utsträckning grammatik. Däremot klarar hon inte fri skrivning, redovisning, lyssna och anteckna samt liknande uppgifter. «

