

Tre magiska G:n

Skolans insatser för
elever med funktionshinder

ISBN: 91-89314-50-6

BESTÄLLNINGSNR: 01:658

BESTÄLLNINGSDRESS:

Liber Distribution, Publikationstjänst, 162 89 Stockholm

TEL: 08-690 95 76

FAX: 08-690 95 50

E-POST: skolverket.lidi@liber.se

www.skolverket.se

OMSLAGSFOTO: Jan Rietz, Tiofoto

TRYCK: db grafiska, Örebro 2001

Tre magiska G:n

Skolans insatser för
elever med funktionshinder

Fördjupad studie ur Skolverkets rapport nr 202

Innehåll

Förord	4
Sammanfattning	5
Alla ska nå målen	7
Elever med rörelsehinder	7
Elever med ADHD, DAMP, Aspergers syndrom	8
Undersökningen	10
Hur många elever rör det sig om?	11
Lära för livet	13
Vad är lärande?	13
Tre magiska G:n	14
<i>Kunskapsmålen</i>	14
<i>Godkänd eller positiv utveckling</i>	15
<i>Elevernas måloppfyllelse</i>	15
Varför klarar inte alla elever målen?	17
Skolans uppfattning	17
Elevers och föräldrars uppfattning	18
Samspel mellan skola och elev	18
<i>Anpassade prov</i>	19
Delaktighet	21
Delaktighet i skolans aktiviteter	22
Bristande delaktighet-önskan om särlösning	24
En mor har två söner	24
Undervisningsstil	25

Resurser och prioriteringar	27
Skolans insatser för elever med funktionshinder	29
Särskilda insatser	30
Assistent	30
Liten klass	31
<i>Kunskapsutveckling</i>	31
<i>Liten grupp och sociala situationen</i>	32
Vem vet vad som är bäst?	33
Antingen-eller-pedagogiken	34
<i>När diagnos styr gruppbildandet</i>	34
En stödjande skolmiljö	36
Två skolors bedömningar	37
Den engagerade läraren	39
Motivation	39
Klasstorlek	41
Samarbete med hemmet	41
<i>Åtgärdsprogram</i>	42
<i>Elevens delaktighet i samtalet</i>	43
Samarbete i skolan	44
<i>Arbetslagets elevsociala fördelar</i>	44
Rum för lärande	45
Kompetens	45
Skolans visioner	47
Avslutande kommentar	48
Referenser	51

Förord

Skolverket fick i regleringsbrevet för år 2000 i uppdrag att genomföra en studie av de bakomliggande orsakerna till att elever lämnar såväl grundskolan som gymnasieskolan utan fullständiga betyg. Vissa grupper skulle särskilt uppmärksammas, däribland elever med funktionshinder.

Detta projekt avseende funktionshinder har bidragit med resultat till rapporten "Utan fullständiga betyg" som redovisar hela studien. Där redovisas alla resultat och Skolverkets planerade utvecklingsinsatser med anledning av resultaten.

Denna rapport redovisar de samlade resultaten från studien av elever med funktionshinder som särskilt fokuserar elever med rörelsehinder och elever med ADHD, DAMP och Aspergers syndrom. Projektet har undersökt orsaker till att vissa av dessa elever inte når målen och vad skolan gör för att hjälpa och stödja eleverna.

Arbetet har bedrivits i olika steg med en inledande kunskapsöversikt sammanställd av experten Eva-Louise Peterson Lundgren. Efter en enkätstudie genomfördes skolbesök i några grund- och gymnasieskolor, skolbesök som genomfördes av projektgruppen som förutom projektledaren bestod av experterna Agneta Gustafsson och Helena Hemmingsson. Helena Hemmingsson har också haft huvudansvaret för skrivningen av den slutliga rapporten.

Stockholm i september 2001

Lena Fischer, Avdelningschef

Eivor Carlson, Projektledare

Sammanfattning

Alla elever i grundskolan eller gymnasieskolan klarar inte målen för Godkänd i svenska (sv), matematik (ma) och engelska (eng), skolans ”magiska G:n”. Följande projekt har undersökt orsaker till att vissa elever med rörelsehinder samt elever med ADHD, DAMP och Aspergers syndrom inte når målen samt vad skolan gör för att hjälpa och stödja dessa elever.

Data samlades in genom en enkätstudie som besvarades av rektorer på 302 skolor omfattande 111 200 elever. Vidare genomfördes en intervjustudie i 14 skolor där elever, föräldrar samt skolans personal medverkade.

Enkätundersökningen, som även omfattade funktionshindren syn, hörsel och Tourettes syndrom, visade att elever med funktionshinder har betydligt svårare att nå målen än genomsnittseleven. Knappt hälften av eleverna med ADHD, DAMP och Aspergers syndrom beräknades att nå målen i sv, ma och/eller eng i grundskolans år 9. I gymnasieskolan gick 40 procent av eleverna med någon av dessa diagnoser på det individuella programmet. Av dessa var redan 27 procent behöriga till de nationella programmen men fick ändå sin undervisning på individuellt program. Ytterligare 12 procent förväntades bli behöriga medan drygt 50 procent inte förväntades bli behöriga till ett nationellt program. Av de elever inom denna elevgrupp som gick på ett nationellt program beräknades 40 procent få grundläggande behörighet för högskolestudier.

Elever med rörelsehinder klarade målen i grundskolan i nivå med riksgenomsnittet. Trots det gick nästan två tredjedelar av eleverna på individuellt program i gymnasieskolan varav endast ett fåtal beräknades bli behöriga till ett nationellt program.

Enkätundersökningen gav också en uppfattning om hur stor andel elever i grund- och gymnasieskola som har ADHD, DAMP eller Aspergers syndrom. Resultatet visade att 0,75 procent av det totala antalet elever (0,95 procent i grundskolan, 0,65 procent i gymnasieskolan) hade någon av dessa diagnoser vilket är betydligt lägre än andra studier inom området visat. Ingen elev uppgevavs ha Tourettes syndrom.

Den huvudsakliga orsaken till svårigheter att nå målen var enligt sko-

lans personal inlärningsvårigheter orsakade av elevens funktionshinder. Elever och föräldrar poängterade oftast samspelet mellan elevens svårigheter och skolans sätt att möta dessa svårigheter. Personalens bristande kompetens och/eller förståelse för elever med funktionshinder var enligt föräldrarna den vanligaste bidragande orsaken till att eleven inte uppnått målen. Föräldrar likväl som skolans personal poängterade behovet av kompetenshöjande insatser inom området.

En av studiens slutsatser är att formerna för elevens aktiva deltagande i klassen måste utvecklas. Många elever med funktionshinder hade erfarenheter av att inte erbjudas möjligheter att vara aktivt delaktiga i klassens aktiviteter och eleverna erbjöds sällan alternativa möjligheter inom klassens ram. I det här sammanhanget är läraren en nyckelperson och deras kompetens och beredskap att hantera elevers skilda förutsättningar för lärande måste stödjas och utvecklas.

Resultatet tyder också på att elevens svårigheter att delta i klassens aktiviteter hade ett samband med önskan om särlösningar som exempelvis liten klass. Så många som en tredjedel av eleverna i intervjustudien gick i liten klass.

Ett annat viktigt utvecklingsområde för elevens aktiva deltagande var vid utvecklingssamtal och upprättandet av åtgärdsprogram. Om insatser planeras utan elevens aktiva medverkan är risken stor att insatserna inte får avsedd effekt.

Resursmässigt prioriterade skolorna insatser för elever med synliga och diagnostiserade funktionshinder. En analys av skolans särskilda insatser för elever med funktionshinder visade att insatserna i huvudsak var desamma oavsett elevens diagnos. Eleverna erbjöds ett lugnare tempo och/eller ett utökat vuxenstöd vilket eleverna ansågs få genom att gå i liten grupp, få undervisning hos specialläraren eller tillgång till assistent.

I val av insatser för elever med funktionshinder tillämpade skolorna en ”antingen eller pedagogik”. Antingen fick eleven relativt massiva stödinsatser som exempelvis liten klass och assistent eller så fick eleven nästan inga insatser alls. Resultaten tyder på att skolan behöver utveckla former för att möta de elever som har ett måttligt eller litet behov av stödinsatser.

Avslutningsvis diskuterar studien vad som kännetecknar en stödjande skolmiljö vilket kan vara ett sätt att möta elever med ett mindre omfattande stödbehov. Viktiga komponenter som identifierades i studien var en engagerad lärare som stöttar eleven, ett positivt samarbetet med hemmet, en struktur för kunskapsöverföring och samarbete inom skolan, tillgängliga lokaler, bra klassrumsklimat, en insiktsfull arbetsledare samt nödvändiga resurser. De aktuella komponenterna gäller den generella skolmiljön och är viktiga för alla elever. För elever i behov av särskilt stöd skulle de kunna öka möjligheterna att få stöd inom klassens ram.

Alla ska nå målen

Agneta Lundborg från utbildningsdepartementet var en av huvudtalarna på den specialpedagogiska konferensen ”Normalitet – Avvikelse – Differentiering” i Göteborg 2000. I inledningen av sitt anförande sa hon: ”Alla elever ska gå ut grundskolan med minst Godkänd, det är en mänsklig rättighet.” Agneta Lundborgs uttalande kanske ska tolkas både som en målsättning och en vision. Att alla barn ska nå grundskolans nivå för godkänd innebär i alla fall att ambitionsnivån för skolans resultat har höjts. Riktigt dit har inte skolan nått än.

Drygt en femtedel av alla Sveriges skolbarn som gick ut grundskolan våren 1999 saknade betyg i ett eller flera ämnen och var fjärde elev saknade fullständigt slutbetyg från gymnasieskolan (Skolverket, 1999a). I hög grad än tidigare tog eleverna studieavbrott och lämnade gymnasieskolan utan fullföljd utbildning (Skolverket, 1999a). Under ett par decennier har drygt 80 procent av eleverna i varje årskull gått ut gymnasieskolan, men de senaste åren har något hänt, 1999 fullföljde endast 74 procent av eleverna i en årskull gymnasieskolan (Skolverket, 2000a).

För att kunna utveckla stödet till de elever som inte når målen är det viktigt att veta något om orsaker till att en del elever inte når målen samt vad skolan gör för att hjälpa och stödja dessa elever. Texten som följer kommer att handla om skolsituationen för elever med rörelsehinder samt elever med DAMP, ADHD eller Aspergers syndrom. Materialet bygger till stor del på resultaten från en riksomfattande enkätstudie samt en intervjustudie där både elever, föräldrar och skolans personal deltog.

Elever med rörelsehinder

Rörelsehinder är en samlingsbeteckning för ett flertal olika diagnoser där den gemensamma komponenten är motoriska svårigheter. De vanligaste förekommande diagnoserna är cerebral pares (42 procent) och ryggmärgsbräck (11 procent) (Bille & Olow, 1996; Hall & Hill, 1997). Paulsson &

Fasth (1999) har kartlagt gruppen barn med rörelsehinder i Sverige. De fann att barnen i genomsnitt hade ytterligare tre funktionsnedsättningar exempelvis talsvårigheter, inkontinens, epilepsi eller synnedsättningar. Detta innebär att även elever med ett lättare rörelsehinder totalt sett kan ha ett omfattande funktionshinder. Kartläggningen visade också att 40 procent av barnen med rörelsehinder var rullstolsburna samt att nästan hälften av barnen hade svåra rörelsehinder i en eller båda armarna. Då 30-60 procent av en skoldag ägnas åt olika finmotoriska aktiviteter, framför allt skrivuppgifter kan dålig handfunktion vara en av de största svårigheterna för elever med rörelsehinder (McHale, & Cermak, 1992; Wasson, Bannister, & Ward, 1992). Kunskapsmässigt visar forskning att som grupp ligger elever med rörelsehinder under genomsnittsnivån på provresultat (Greek –Winald, 1991; Howe et al., 1993; Stukát, 2000). De största svårigheterna har ofta de elever med en diagnos som indikerar cerebral påverkan, exempelvis cerebral pares eller ryggmärgsbräck med hydrocephalus (Howe et al., 1993; Stukát, 2000).

När det gäller barn med funktionshinder är det viktigt att komma ihåg att det är en stor variation inom grupperna och att det inte finns några enkla samband mellan diagnos och motoriska och/eller kognitiva svårigheter på individnivå. De svårigheter i skolsituationen som en diagnos kan innebära kan ses som ett kontinuum där en elev med en viss diagnos kan ha ett stort behov av stöd, behöva visst stöd eller inget stöd alls (Trillegaard, Mogens & Östergaard, 1997). En elev med diagnosen cerebral pares kan exempelvis ha svårt att gå i trappor och skriva något långsammare än sina klasskamrater. De insatser som behövs för denne elev kanske är hemklassrum och extra skrivtid vid prov. En annan elev med samma diagnos kan ha talsvårigheter, svårt att skriva, svårt att förflytta sig, svårigheter att tolka text samt epilepsi och behöva ett omfattande stöd både i klassrummet och på rasten.

Elever med ADHD, DAMP och Aspergers syndrom

En annan grupp elever med funktionshinder som fått allt större uppmärksamhet de senaste åren är barn med ADHD, DAMP samt Aspergers syndrom. Dessa diagnoser är deskriptiva syndromdiagnoser vilkas grund är en statistisk analys av vilka symtom och/eller beteenden som ofta förekommer tillsammans (Trillingsgaard, Dalby, & Östergaard, 1999). Att diagnostisera dessa tillstånd kräver stor skicklighet då symtomen oftare är gradskillnader av normalt beteende än artskillnader. Det är också vanligt att personer med någon av ovanstående diagnoser har andra samtidiga funktions-

nedsättningar (hög grad av comorbiditet) inte minst inlärningssvårigheter samt psykiska störningar (Trillingsgaard, et al., 1996). I en studie prövades samstämmigheten i lärares och föräldrars uppfattning om diagnosen ADHD utifrån DSM-IV kriterier (Amerikanska psykiatriska sällskapets diagnostiska system) såväl som deras uppfattning om elevens svårigheter i skolan. Det visade sig att samstämmigheten mellan lärare och föräldrar var ganska låg. Studien betonar vikten av att använda flera olika informanter för att kunna sätta en tillförlitlig ADHD diagnos (Mitsis et al., 2000).

ADHD (Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder) innebär att det föreligger avvikelser inom områdena uppmärksamhet, aktivitet och impulsivitet. Svårigheterna kan vara i kombination med varandra eller ”bara” omfatta uppmärksamhet respektive överaktivitet. Hansen (1996) poängterar att uppmärksamhetsproblem i barn och ungdomsåren dels hänger ihop med barnets kapacitet för uppmärksamhet och koncentration och dels med de utmaningar och påfrestningar barnet utsätts för.

Aspergers syndrom anses vara en mild form av autism (Hall & Hill, 1997). För att diagnosen ska ställas ska barnet vara normalbegåvat, ha stora svårigheter i ömsesidig social interaktion, samt begränsade och stereotypa beteendemönster, intressen och aktiviteter (Thimon, 2000).

DAMP (Deficits in Attention, Motor and Perceptual skills) omfattar barn som har svårigheter med aktivitetskontroll och uppmärksamhet samt motorik eller perception. Enligt Gillberg (1996) har så gott som samtliga personer med diagnosen DAMP problem med aktivitetskontroll och uppmärksamhet i kombination med motoriska svårigheter. Därutöver har två tredjedelar perceptionsstörningar. Diagnosen DAMP som har haft stor genomslagskraft i Sverige har inte sin motsvarighet i England eller i USA. Internationellt betonas uppmärksamhetsstörning och/eller hyperaktivitet.

Barnpsykiatrikommittén konstaterar i sitt slutbetänkande (SOU 1998:31) att det trots stort intresse på kartläggnings- och diagnostiksidan för barn med DAMP-problematik, saknas undersökningar som belyser skolsituationen för dessa barn.

Undersökningen

För att undersöka orsakerna till att vissa elever med funktionshinder lämnar grundskolan och gymnasieskolan utan fullständiga betyg samt för att beskriva de insatser skolan gör för att öka andelen elever med fullständigt slutbetyg genomfördes en enkätstudie och en intervjustudie. Enkäten, som avsåg funktionshindren syn, hörsel, rörelsehinder, ADHD, DAMP, Aspergers och Tourettes syndrom, skickades till rektorer i ett urval grund- och gymnasieskolor. Rektorn uppmanades att ensam, eller i samarbete med andra i skolan, besvara ett antal frågor rörande elever i år 8 och 9 i grundskolan alternativt elever på nationella samt individuellt program i gymnasieskolan.

Enkäten gällande elever med ADHD, DAMP, Aspergers och Tourettes syndrom skickades till ett urval av 433 skolor där olika kommuntyper var representerade. Enkäten besvarades av 302 skolor, varav 200 grundskolor och 102 gymnasieskolor vilka sammanlagt omfattade 111 200 elever. Samtliga skolor fick uppge om de hade någon/några elever med ADHD, DAMP, Asperger syndrom eller Tourettes syndrom. Grunden för hur skolorna skulle beräkna antalet elever med dessa syndrom var att "Eleven genomgått utredning/bedömts inom skolan, alternativt diagnostiserats externt och bedömts ha något av dessa funktionshinder." Skolor där minst en elev med rörelsehinder gick identifierades med hjälp av konsulenter vid Statens institut för handikappfrågor i skolan (SIH). Enkäten skickades till ett urval av 147 skolor och besvarades av 67 grundskolor och 37 gymnasieskolor vilka tillsammans omfattade 40 616 elever.

Enkätstudien kompletterades senare med en uppföljande fördjupningsstudie i fjorton skolor där både skolans personal samt elever och föräldrar intervjuades. Data samlades in för tjugofyra elever med funktionshinder, åtta flickor och sexton pojkar. Elva elever hade ett rörelsehinder, fem elever Aspergers syndrom, fem elever hade en ADHD diagnos och tre elever en DAMP diagnos. Förutom eleverna och deras föräldrar deltog också berörd skolpersonal. Sammanlagt ingick 164 personer i studien. Lär-

argruppen var den största med 45 deltagare. Intervjuerna genomfördes på respektive skola utifrån ett batteri med frågor som dels fokuserade på skolans lärande miljö i allmänhet (samt visioner om en bättre skola), orsaker till att vissa elever inte nådde målen samt på insatser för de fokuserade eleverna.

I texten som följer har vi försökt att sammanställa någon av den kunskap och några av de funderingar som studierna gav upphov till samt diskutera resultaten utifrån sådan kunskap som redan finns. Fokus för redogörelsen är skolornas insatser för elever med funktionshinder i relation till de svårigheter som elever och lärare beskrev.

Hur många elever rör det sig om?

Uppgifter om antal elever med synnedsättningar, hörselnedsättningar samt rörelsehinder vilka behöver särskilt stöd i skolsituationen samlar Skolverket årligen in i samarbete med Statens institut för handikappfrågor i skolan (SIH). Dessa uppgifterna bygger på det antal elever SIH-konsulterna har kommit i kontakt med och är inte fullständiga. För elever med ADHD, DAMP eller Aspergers syndrom har hittills inga liknande statistiska uppgifter samlats in. En allmän uppfattning är att antal barn med dessa diagnoser har ökat men eftersom inga uppgifter finns eller har funnits om gruppens storlek, råder stor oklarhet inom området. Skolverkets enkätundersökning är den första större kartläggningen av barn med ADHD, DAMP, Aspergers eller Tourettes syndrom som ger en uppfattning om hur stor gruppen är i grund- och gymnasieskolan.

I enkätundersökningen identifierades sammanlagt 839 elever med ADHD, DAMP eller Aspergers syndrom vilket innebär att 0,75 procent av eleverna hade någon av dessa diagnoser. Ingen elev med Tourettes syndrom identifierades. Proportionellt var det något fler elever med någon av dessa diagnoser på grundskolan jämfört med gymnasieskolan. Resultatet visade att nästan 1 procent (0,95 procent) av eleverna i årskurs åtta eller nio hade någon av dessa diagnoser. I gymnasieskolan var andelen elever med något av dessa funktionshinder lägre (0,65 procent). Dessutom gick nästan hälften (40 procent) av gymnasieeleverna med ADHD, DAMP eller Aspergers syndrom på det individuella programmet vilket innebär att andelen elever med någon av dessa diagnoser var 3,4 procent på det individuella programmet men endast 0,4 procent på de nationella programmen.

Av de totalt 40 616 elever som gick på de skolor som var aktuella för enkätstudien identifierades 174 elever med rörelsehinder. Proportionellt är det något fler i denna undersökning (0,4 procent) jämfört med uppgifter i Skolverkets beskrivande data (1999a) där andelen elever med rörelsehinder

är 0,2 procent. Den något högre siffran beror på att enkäten skickades till skolor där det enligt uppgift fanns minst en elev med rörelsehinder. I gymnasieskolan var elever med rörelsehinder överrepresenterade på det individuella programmet där så många som 49 av de totalt 71 eleverna med rörelsehinder gick. Det innebar att 2,4 procent av eleverna på deltagande skolors individuella program hade ett rörelsehinder. Sammantaget tyder resultatet på att ungefär 5 procent av alla elever på det individuella programmet har ett rörelsehinder, ADHD, DAMP eller Aspergers syndrom.

Lära för livet

Vad är lärande?

Under hela uppväxtperioden tillbringar så gott som alla barn en stor del av sin vakna tid i förskolan och skolan. Under dessa ytterst viktiga år växer och utvecklas barnet både biologiskt, psykologiskt och socialt. Förskolan och skolan har en viktig roll i barnets utveckling som ett komplement till hemmen och har enligt läroplanerna i uppgift att såväl bidra till individens utveckling, förbereda för fortsatta studier och för rollen som samhällsmedborgare. Utvecklingsuppgiften för ett barn är att bli en autonom vuxen som kan delta i samhällslivet (Killen, 1996).

Barns oanade möjligheter att lära sig (utforska och förstå) om de bara vill är det många i dagens vuxengeneration som upplevt via sina egna barns datorintresse. Genom ett intensivt intresse som inte känner några tidliga hinder och utan onödig respekt utforskar barnet datorns möjligheter och hemligheter. Tillsammans med kamrater och ofta utan vuxenvärldens handledning (varken muntlig eller skriftlig) prövar de sig fram i cyberrymden och hittar allt fler avancerade användningsområden. När du ber dem förklara vad de gör använder de med självklarhet ord och begrepp som du aldrig tidigare hört. Ofta kan de dessutom förklara bakomliggande funktioner på ett enkelt och självklart sätt.

Barnets sätt att lära som beskrivs i ovanstående exempel innehåller de komponenter som utvecklingsteoretiker (Dewey, 1991; Elkind, 1976; Qvarsell, 1976) framhåller när de beskriver lärande. De beskriver lärande som en aktiv process som utvecklas genom social interaktion, görande och förståelse (interaction, doing and knowing). I görandet utforskar och interagerar barnet med omgivningen vilket ger barnet erfarenheter av den fysiska såväl som sociala världen. Förståelse omfattar en aktiv strukturering av erfarenheterna i två kategorier, begrepp och mening. I samspel med den sociala världen lär sig barnet begrepp för gjorda erfarenheter. Att skapa mening av dessa erfarenheter innebär att eleven försöker förstå ett sammanhang vilket

ofta kräver att eleven tänker och reflekterar över sina eller andras gjorda erfarenheter i relation till sitt tidigare kunnande. Basen för nya utforskning-
är sedan elevens nuvarande kunnande i en ständigt pågående process.

För att lära sig något behövs alltså möjlighet både till görande, reflek-
tion och meningsskapande i samspel och utbyte med andra. Lärandet är en
aktiv process där barnet genom att aktivt bearbeta sin omvärld utvecklar
och konstruerar sin kunskap. Att se kunskap som en aktiv process som sker i
ett samspel mellan individ/individer och miljö innebär att sammanhanget,
kontexten ses som en aktivt interagerande grund (SOU 1997:21).

Det är ganska lätt att förstå att exempelvis ett rörelsehinder, koncentra-
tionssvårigheter, svårigheter att ta till sig talad information eller svårigheter
att tala kan utgöra hinder i denna process. Elever med rörelsehinder har
exempelvis ofta svårigheter med görandet, speciellt den exekutiva aspekten,
själva utförandet av handlingar. Eleven kan exempelvis ha svårt att bläddra,
svårt att plocka upp saker ur bänken, eller svårt att skriva lika fort som de
andra eleverna i klassen, vardagliga skolaktiviteter som de flesta elever för-
väntas göra många gånger varje dag.

En svårighet för elever med DAMP/ADHD kan vara att ta till sig talad
information (speciellt om den är riktad till en grupp) vilket är ett hinder för
lärande i en miljö som till stor del bygger på det talade ordet och gruppge-
nomgångar. Förutom att dessa barns interaktion med omgivningen reduce-
ras av de ovan angivna svårigheterna kan barnet dessutom ha särskilda svår-
igheter med social interaktion som exempelvis elever med Aspergers
syndrom ofta har (Thimon, 2000). Det i sin tur är en faktor som ytterligare
kan försvåra lärandeprocessen.

Tre magiska G:n

Kunskapsmålen

Våren 1998 gavs betyg efter år nio för första gången efter det nuvarande
betygssystemet. Förutom att betygen blev målrelaterade bestämdes att
betyget Godkänd i matematik (ma), svenska (sv) och engelska (eng) var
behörighetsgivande för att söka till ett nationellt program i gymnasieskolan.
Godkänd i dessa ämnen ger också grundläggande behörighet till högskole-
studier. På så sätt blev betyget Godkänd i sv, ma och eng avgörande för att
komma vidare i utbildningssystemet. Det i sin tur har medfört att grund-
skolan såväl som gymnasieskolan prioriterar stödåtgärder för de elever som
inte når målen i dessa ämnen. Att alla elever når målen är också i hög grad
kommunernas angelägenhet vilka, på Skolverkets uppdrag, följer utveck-
lingen bl.a. genom att samla in betygsstatistik.

Godkänd eller Positiv utveckling

Det var inte alla inom skolan som var odelat positiva till skolans fokusering på behörighetsgivande ämnen. Många lärare uttryckte att skolans uppgift var så mycket vidare än att hjälpa eleven nå målen för godkänd i just dessa ämnen. De menade att strävansmålen hamnat oförtjänt i skymundan och att en alltför specialiserad och individualiserad undervisning kunde få negativa konsekvenser för elevens allmänbildning och sociala utveckling. Dessutom hade möjligheten att utnyttja elevens intresse och motivation minskat i det nuvarande systemet. Dels för att ma, sv, eng alltid prioriterades oavsett elevens intresse och dels för att gränsen för Godkänd var så absolut. Kritikerna menade att somliga elever var omotiverade till skolarbete då de visste att de inte hade möjlighet att nå målen och hellre än att misslyckas gav eleven upp, utan att ens försöka. Dessa lärare poängterade att alla elever kunde ha en positiv utveckling utan att nödvändigtvis uppnå målen för Godkänd i sv, ma och eng. Motivationen som en viktig faktor vid allt lärande var ett återkommande tema i många lärares resonemang. Det är något som kommer att behandlas mer utförligt längre fram i texten.

Elevernas måluppfyllelse

I enkätstudien visade det sig att knappt hälften av eleverna med ADHD, DAMP och Aspergers syndrom beräknades att nå målen i behörighetsgivande ämnen i grundskolans år 9. I gymnasieskolan gick drygt 40 procent av elever med dessa diagnoser på det individuella programmet. 12 procent av dessa elever förväntades bli behöriga till ett nationellt program. Då ska särskilt noteras att 27 procent av eleverna på individuellt program redan var behöriga till nationella program men hade speciallösningar på det individuella programmet. Av de elever inom denna elevgrupp som gick på ett nationellt program beräknades mindre än hälften (40 procent) få grundläggande behörighet för högskolestudier.

Elever med rörelsehinder hade lättare att nå målen i grundskolan där de som grupp var jämförbara med riksgenomsnittet. Trots detta hamnade två tredjedelar av eleverna på gymnasieskolans individuella program. Endast ett fåtal av dessa elever beräknades bli behöriga till ett nationellt program. Av de 20 elever med rörelsehinder som gick sista året på något av de nationella programmen bedömdes tre fjärdedelar klara den grundläggande behörigheten till högskolestudier.

Enkätstudien ger inte svar på varför så många elever med rörelsehinder gick på det individuella programmet trots att flertalet elever beräknades uppnå målen i grundskolan. Vi vet inte heller varför vissa elever med ADHD, DAMP och Aspergers syndrom gick på det individuella program-

met trots att de var behöriga att söka ett nationellt program. Det är förhållanden som borde undersökas närmare, liksom varför så få av eleverna på det individuella programmet beräknades bli behöriga till ett nationellt program. Vi vet alltså inget om orsakerna men intervjustudien ger oss kanske en del ledtrådar. Några grundskolelärare menade exempelvis att bristen på stödjande insatser i gymnasieskolan som speciallärare och små klasser kunde vara en del av förklaringen.

Sammanfattningsvis visar resultatet att elever med funktionshinder har betydligt svårare att nå målen i behörighetsgivande ämnen än riksgenomsnittet. Elever med ADHD, DAMP och Aspergers syndrom har svårigheter både i grundskolan och gymnasieskolan. Svårigheterna för elever med rörelsehinder verkade accelerera i gymnasieskolan.

Varför klarar inte alla elever målen?

Låt oss fortsätta med de olika aktörernas uppfattning om orsakerna till att vissa elever med funktionshinder inte når målen.

I studier som har studerat orsakerna till att vissa elever klarar sig bättre i skolan än andra brukar faktorer som social bakgrund (mätt genom exempelvis föräldrarnas utbildningsnivå), bostadsort, utländsk härkomst, visa sig vara av betydelse (Hallerst, 1995). Sammanfattningsvis kan sägas att barn som kommer från socialt mer utsatta miljöer kan ha svårare att klara skolan än barn som kommer från socioekonomiskt mer gynnade hemmiljöer.

Förutsättningarna för elever med funktionshinder påverkas förutom av dessa bakgrundsfaktorer, också av sitt funktionshinder. Vi har i denna studie inte närmare studerat på vilket sätt deras bakgrundsförhållanden påverkar deras skolprestationer. I studien har vi i stället koncentrerat oss på att försöka förstå hur deras skolsituation påverkar deras förutsättningar att lyckas.

Skolans uppfattning

Den absolut dominerande uppfattningen hos skolans personal var att elevens funktionshinder medförde inlärningssvårigheter vilket i sin tur var förklaringen till att eleven hade svårt att nå målen. Det fanns dock en viss skillnad mellan lärarna i grundskolan och lärarna i gymnasieskolan. Intervjuundersökningen visade att lärarna i grundskolan mer ofta än lärarna i gymnasieskolan pekade på elevens bristande kapacitet i relation till de uppställda målen. De menade att målen ibland var för högt ställda och att vissa elever inte hade möjlighet att nå målen vad än skolan satte in för insatser. Lärarna i gymnasieskolan ansåg oftare att motivationsfaktorn var den absolut avgörande faktorn för att klara studierna. Om eleven hamnade på rätt program och var motiverad fanns det goda möjligheter för alla elever att nå målen.

Grundorsaken till elevens skolsvårigheter ansågs alltså oftast vara brister hos individen (förmåga, motivation) men det fanns också några som pekade på brister i skolmiljön vilket kunde inverka negativt på elevens skolarbete. Både lärare och rektorer menade att skolans kompetens om de sociala och pedagogiska svårigheter ett funktionshinder kan medföra i allmänhet var låg. De poängterade att det behövdes kompetenshöjande insatser inom området. Några lärare menade också att de nya projektinriktade arbetsätten medfört ökade krav på rörlighet samt planerings- och initiativförmåga vilket inte alltid gynnade elever med funktionshinder.

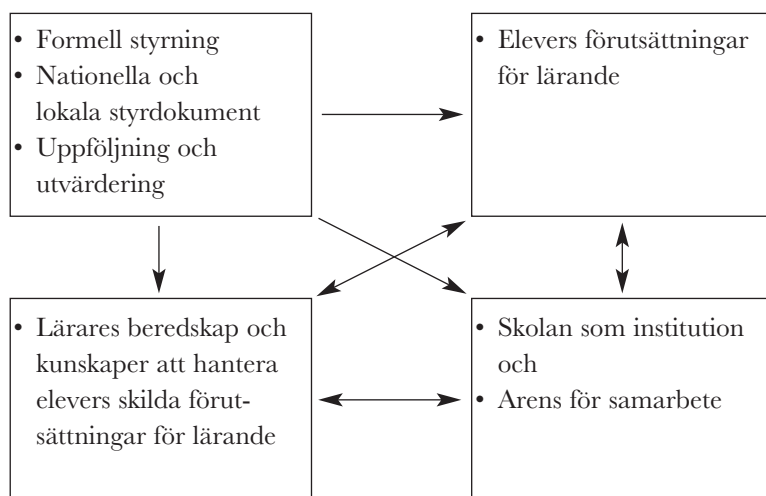
Elevers och föräldrars uppfattning

Elever och föräldrar i sin tur ansåg att orsaken till att eleven inte nådde målen för godkänd var en kombination av elevens svårigheter (exempelvis koncentrationssvårigheter) och det stöd eleven fick i skolan. Elevens motivation nämndes också men den kopplades oftast till de förutsättningar eleven fick i skolan. Om de rätta förutsättningarna fanns dvs. att eleven fick den hjälp och det stöd som behövdes så skulle eleven bli motiverad. Den vanligaste bidragande orsaken till att eleven inte uppnått målen var enligt föräldrarna, personalens bristande kompetens och/eller förståelse för elever med funktionshinder. Andra ogynnsamma faktorer kunde vara att eleven gått i en mycket stökig klass, varit mobbad eller gått/går i liten grupp vilket hade hämmat kunskapsutvecklingen. Vidare var det flera elever/föräldrar som ansåg att elevens stora frånvaro p.g.a. sjukdom eller vantrivsel var en förklaring till deras svårigheter att nå målen.

Samspel mellan skola och elev

När det gäller elever med funktionshinder kan det vara särskilt viktigt att försöka komma förbi de tankar som elevens eventuella bristande förmågor kan ge upphov till. Med detta menar vi inte att förtränga det faktum att en del elever med funktionshinder kan ha särskilda svårigheter i skolsituationen och kan vara i behov av särskilt stöd. Svensk handikappolitik som ska genomsyra alla verksamheter har ett miljörelativt synsätt, där man menar att ett funktionshinder kan medföra en aktivitetsförlust men förekomsten av hinder och deras svårighetsgrad bestäms av miljöfaktorer. I en temabild om elever i behov av särskilt stöd som Skolverket tagit fram (1998a) framhålls också att det i första hand är skolmiljön som måste diskuteras mer än elevernas individuella brister.

Bengt Persson, forskare inom det specialpedagogiska området, har pekat ut fyra viktiga komponenter som inverkar på elevens möjlighet att nå målen (se figur 1). Den övergripande komponenten är a) den formella styrningen som innefattar nationella och lokala styrdokument som inverkar på all skolverksamhet på alla nivåer. Andra viktiga komponenter är b) skolans som institution och arena för samarbete, c) lärares beredskap och kunskaper att hantera elevers skilda förutsättningar samt d) elevernas förutsättningar för lärande, vilka interagerar med varandra och inverkar på elevens möjligheter att nå målen.



Figur 1. Fyra viktiga komponenter för att nå målen

Anpassade prov

Skolverkets nationella kvalitetsgranskning (2000b) konstaterade att prov fortfarande dominerar kraftigt som underlag vid betygssättning. Det kan därför vara motiverat att fundera lite över möjligheterna till ett likvärdigt resultat för elever med funktionshinder. I allmänhet är inte pedagogiken eller uppgifterna i skolan anpassade till elever med funktionshinder. Faktorer som särskilt missgynnar elever med rörelsehinder i provsituationer (som trots allt ofta är avgörande för betyget) är begränsad tid samt ”papper- och pennauppgifter” utan möjlighet till alternativ. Centra (1986) och Malmqvist (2000) har i olika studier funnit att möjlighet till mer tid vid prov väsentligen förbättrade provresultaten för elever med funktionsnedsättningar.

Greek-Winal (1991) studerade effekterna av att anpassa provuppgifter för att göra dem mer lättillgängliga för elever med rörelsehinder. Anpassningen berörde själva layouten av provet exempelvis förstörade rutor, dubbelt radavstånd samt att eventuella tidsbegränsningar togs bort. Resultatet visade att det fanns en tendens att det anpassade provet förbättrade resultatet för elever med rörelsehinder, även om resultatet inte var statistiskt säkerställt. Det enda statistiskt säkerställda fyndet var överraskningsvis i kontrollgruppen, dvs. för eleverna utan rörelsehinder. Det visade sig att den anpassade versionen av provet signifikant förbättrade provresultatet i vissa delprov för dessa elever. En tolkning av resultatet var att det finns många elever utan rörelsehinder som har perceptuella svårigheter och att de var just de som gynnats av att provet rent generellt fått en mer lättillgänglig design. En slutsats kan därför vara att en genomtänkt design av prov är viktigt för alla elever när det gäller möjligheten att visa sina kunskaper på prov.

Delaktighet

Integrering (som idé och mål) är ett begrepp som har diskuterats under flera decennier. Integrering/integration definieras av Rosenqvist (1996) som en beskrivning på en process eller ett tillstånd där ingen utesluts.

Integreringstanken växte fram på 60-talet utifrån den kritik som riktades mot förhållanden på dåtidens institutioner och specialskolor. Det särskiljande, den segregation som dessa institutioner innebar sågs som orsaken till många av de svårigheter som personer med funktionshinder upplevde (Söder, 1997). I integreringstanken fanns en önskan om en framtid där människor med funktionshinder inte skulle uppleva sig själva som utstötta eller underordnade. Det skulle åstadkommas genom att personer med funktionshinder fördes in i vanliga sammanhang och vanliga miljöer (Söder, 1997). Målet var att skapa ett samhälle där alla människor kunde känna delaktighet och gemenskap.

Integrationsdebatten har ofta en ideologisk botten i vilken strävan att föra människor samman kopplas till en samhällelig strävan efter en fördjupad demokrati (Rosenqvist, 1996). Eller som Emanuelsson (1996) påpekar; ”Integrering är en genom majoritetsbeslut fastställd ideologisk målsättning i en skola för alla”. Många tänkvärda böcker och artiklar har skrivits om integrering som idé, förutsättning för jämlikhet, som en demokratisk rättighet såväl som diskussioner om ordets betydelse och egentliga mening (Emanuelsson, 1996; Haug, 1998; Rosenqvist, 1996). Utgångspunkten har varit och är att alla elever (oavsett ev funktionshinder) ska ingå i en helhet tillsammans med sina jämnåriga kamrater.

I det här sammanhanget kan det vara värt att påpeka att svensk forskning om integrering framför allt baseras på studier rörande personer med utvecklingsstörning. Nationellt såväl som internationellt saknas studier som utgår från elevernas perspektiv. Söder (1997) påpekar också att det saknas forskning som studerat de miljöer i vilka personer med funktionshinder ska integreras.

Delaktighet i skolans aktiviteter

Ett av intervjustudiens allra mest intressanta resultat var elevernas syn på delaktighet, dvs. hur en situation skulle vara beskaffad för att eleven skulle känna sig delaktig. Det visade sig att elevernas syn på delaktighet omfattade både det sociala, att känna sig accepterad och tillhörig i klassen men också möjligheten att vara aktivt delaktiga i det som hände på lektionen. Att inte vara delaktig vare sig det gällde kamratgruppen eller i undervisningssituationen upplevdes av eleverna som ett hinder för lärande.

Ett bekymmer för många elever med funktionshinder var bristande delaktighet i skolans aktiviteter. De hade på olika sätt erfarenheter av att inte vara delaktiga i klassrumsaktiviteterna, vilket gjorde att de kunde känna sig åsidosatta i undervisningssituationen. Om eleven inte kunde delta i något moment, eller någon aktivitet erbjöds de sällan alternativa möjligheter inom klassens ram. Resultatet har stöd av tidigare studier vilka funnit att det inom skolan finns en tendens att tillämpa samma rutiner för samtliga elever och därmed en risk att den speciella situationen för elever med funktionshinder undervärderas (Skolverket, 1993; Mattson, 1996; Hemmingsson & Borell, submitted).

Några elever berättade att de alltför ofta inte förstod innehållet i den information som var riktad till hela klassen, exempelvis lärarens genomgångar på tavlan. Andra hade svårt att läsa sig till information lika snabbt som de andra eleverna gjorde. Det medförde att eleverna inte visste vad som förväntades av dem och att de inte kände sig delaktiga i klassens arbete. Att inte ges möjlighet att förstå p.g.a. tidsbrist, bristfälliga förklaringar eller andra omständigheter beskrevs av många elever som frustrerande.

Lena var en av de eleverna. Grundskolan beskriver hon som en förvaringsplats, en plats där hon satt av tiden utan möjlighet att kunna tillgodogöra sig undervisningen. I gymnasieskolan hade hennes skolsituation förbättrats men vissa lektioner var fortfarande ett bekymmer för henne. ”Något som var bättre förra terminen var nivågruppering i fem grupper. Jag var i grupp fem, det var en lätt långsam grupp och vi hade en lärare som verkligen kunde förklara för oss. Nu är jag i en annan grupp och då sitter man där som ett frågetecken igen”.

Elever med rörelsehinder berättade om skolans svårigheter att hantera problem som uppstod i de praktiska undervisningssituationerna. Det hade exempelvis hänt att elever inte fått betyget Godkänd i ett ämne för att eleven inte hade möjlighet att utföra de föreskrivna praktiska momenten på

det sätt som de andra eleverna gjorde. Många elever hade erfarenheter av att bli ”befriade” från idrott, studiebesök eller friluftsdagar. På samma sätt kunde eleverna bli ”befriade” från uppgifter i klassrummet istället för att få alternativa arbetsuppgifter vilket medförde att eleverna gick miste om delar av kursinnehållet. Det är möjligt att eleven ibland blev ”befriad” från olika moment i undervisningen i all välmening eller för att läraren inte förutsett de praktiska svårigheterna för eleven i undervisningssituationen. För läraren kanske det uppfattades som enskilda tillfällen men för eleven som mötte många olika lärare varje dag blev det till ett mönster, en del av skolans vardag.

Att eleverna var angelägna om att kunna delta i klassens aktiviteter framkom med tydlighet. En av förklaringarna kan vara att deltagandet i gemensamma aktiviteter har ett samband med möjligheterna att bli accepterad som en del av klassen.

Williams och Downing (1998) undersökte hur elever beskriver förhållandet att höra till en klass utifrån det antagande att social tillhörighet är ett mänskligt behov som inverkar på lärande. 51 elever deltog i studien varav fyra med omfattande funktionsnedsättningar. De fann att begränsat deltagande i klassens aktiviteter och begränsad kommunikation med kamraterna inverkade negativt på klasskamraternas upplevelse av huruvida eleven med funktionshinder var en del av klassen eller inte. Viktigaste resultatet var att eleverna ansåg att man var en medlem av klassen om man aktivt deltog i klassrumsaktiviteterna. Andra indikatorer var positiva relationer, kommunikation och social interaktion med kamrater och lärare. Läraren spelade en viktig roll för att alla skulle känna sig delaktiga i klassen genom att anpassa aktiviteter så att elever med funktionshinder aktivt kunde delta.

Rabe (1996) har kommit fram till liknade slutsatser i sin forskning angående socialisation av attityder och värderingar hos yngre barn. Rabe menar att skolans aktiviteter kan inverka på elevernas möjligheter att socialisera sig med kamrater, då det visat sig att barn i allmänhet väljer kamrater som de kan förvänta sig ett fysiskt eller psykosocialt utbyte av. Rabe (1996) menar att en pedagogisk syn som omfattas i begreppet ”en skola för alla” måste motsvaras av en pedagogisk praxis som konkretiserar innebörden av människors lika värde så att den blir en reell del av barns socialisation. Skolans personal har därför ett särskilt ansvar att planera aktiviteter som alla elever kan delta i och uppleva att de har utbyte av varandra i.

En slutsats kan vara att en förutsättning för full social delaktighet är möjligheten till delaktighet i gruppens aktiviteter.

Bristande delaktighet – önskan om särlosningar

Ett annat tankeväckande resultat i intervjustudien var att elevens svårigheter att delta i klassens aktiviteter ofta verkade mynna ut i särlosningar som exempelvis liten grupp. Ibland var det föräldrarna som önskade den lösningen för att eleven hade svårigheter att vara delaktig i undervisningssituationen och ibland var det skolan som förordade den lösningen.

Anita, en av föräldrarna i intervjustudien hade två söner. Den äldsta sonen, Per har ett rörelsehinder och den ett år yngre Fredrik har en ADHD diagnos. Bägge pojkarna hade ibland svårigheter att delta i klassens arbete. Per gick i en liten klass för elever med rörelsehinder och Fredrik gick i stor klass i sin hemskola. Om pojkarnas föräldrar hade fått bestämma skulle det varit precis tvärtom. Det här är Anitas berättelse om sina söners skolgång.

En mor har två söner

”De första åren gick Per i en vanlig klass i vår hemskola. Det var en enplansskola och det fungerade väldigt bra. Han hade kompisar och han hade inga problem att följa undervisningen i klassen. När han kom till högstadiet förändrades allt. Det var en stor skola med trappor och ett himla springande mellan våningar och byggnader. Det var nya klassrum till alla ämnen utspridda på fyra olika byggnader. Han fick inte vara med i gympan, och när det var friluftsdag uppmanades han att vara hemma. Skolan var aldrig intresserad av att göra något för att hjälpa honom. Det fanns en skola för barn med rörelsehinder i kommunen där de tyckte att han kunde gå.. Vi ville inte det eftersom Per hade lätt för sig och kunskapsmässigt klarade att gå i stor klass. Han gick ut 7:an men i 8:an gick det inte längre. Han fick ont i magen och vi fick inte iväg honom till skolan. Så vi bytte skola, inte för att han egentligen ville det utan för att skolan inte ville ha honom.

Fredrik däremot har alltid haft det svårt i skolan. Han har bara suttit och tittat utan att få något gjort. Fredrik skulle ha behövt att någon satt bredvid honom men fröken hade inte tid att hjälpa honom. Han har alltid legat efter och har stora luckor i flera ämnen. När Fredrik började 7:an var vi mycket noga med att förbereda skolan på hans svårigheter så att han äntligen skulle få hjälp. Vi sa att han aldrig skulle klara stor klass. Det fanns en liten klass på skolan men den var bara för utåtagerande barn så rektorn tyckte inte det passade Fredrik. Det var en stor besvikelse. Så problemen fortsatte. Han hängde inte med på lektionerna, hela sjuan satt han utan att göra någonting. De sa att det

inte fanns resurser till sådana som Fredrik. Han störde ju ingen, han bara satt där. Det resulterade i att han oftast var hemma. Nästan varje morgon låg han och skrek och grät på hallgolvet. Han ville inte gå till skolan. Sedan Fredrik fick en ADHD diagnos har det ändå blivit bättre. Fredrik tillbringar större delen av dagen nere hos specialläraren och vissa ämnen går han i mindre grupp. Nu när han gör prov och ser att han klarar sig så stärker det honom. Annars trycks han ner och tycker att han är värdelös och att han inte kan någonting. Han har tappat mycket men nu fungerar det. Vi är tacksamma att han går till skolan.”

Bägge pojkarna hade på olika sätt svårigheter att delta i skolans aktiviteter vilket i sin tur medförde att rektorn i det ena fallet och pojkarnas föräldrar i det andra fallet ansåg att liten klass var att föredra. Föräldrarna önskade liten klass utifrån Fredriks svårigheter att vara delaktig i undervisningen. Rektorn förordade liten klass för Per då skolan inte hade organiserat skoldagen så att en elev med rörelsehinder kunde vara delaktig i undervisningen.

När integreringstanken växte fram på 60-talet var kravet att alla barn skulle gå i den vanliga skolan, även om barn med funktionshinder ofta gick i särskilda klasser. Därefter utvidgades integreringstanken till att barn med funktionshinder borde gå i samma klass som sina jämnåriga kamrater. Att elever med funktionshinder ges möjlighet till delaktighet i klassens aktiviteter är fortfarande en utmaning som skolan kan ha svårt att leva upp till.

Undervisningsstil

Läraren har som nämnts en viktig roll när det gäller att planera klassrumsaktiviteter så att alla elever kan delta i så stor utsträckning som möjligt. En gemensam nämnare för många elever med funktionshinder är att de kan behöva mer tid än andra elever om det så är för att skriva, läsa, förflytta sig eller för att förstå. Det medför att eleven med funktionshinder kan ha svårigheter att följa takten i klassen vilket kan vara en av svårigheterna med att göra eleven delaktig i undervisningssituationen. Men den undervisningsstil som läraren använder i klassrummet inverkar också på elevens möjlighet att aktivt delta. I en studie av Hemmingsson, Borell och Gustavsson (1999) identifierades fyra olika undervisningsstilar (1) dirigentstilen, 2) dialogstilen, 3) grupparbetsstilen och 4) individuella uppgiftsstilen), vilka på olika sätt inverkar på elevens aktiva deltagande i klassen (se figur 2).

Undervisningsstil	Dirigentstilen	Grupparbetsstilen	Dialogstilen	Individuella uppgiftsstilen
Vem bestämmer takten?	Läraren	Gruppen	Läraren	Eleven
Möjligheter att aktivt delta	Begränsade	Beror på gruppen	Oftast goda	Goda

Figur 2. Undervisningsstilar och möjligheter att aktivt delta för elever med rörelsehinder

När dirigentstilen användes fokuserade läraren på hela klassen samtidigt vilka förväntades synkronisera sitt handlande. Byte av aktivitet under pågående lektion var vanligt när dirigentstilen användes. Först skulle exempelvis alla läsa i textboken unisont, sedan skriva ett par övningar i textboken för att kort därefter kopiera något från tavlan. Läraren styrde takten i detalj genom att tala om när eleverna skulle börja och sluta med en uppgift precis som en dirigent som dirigerar sin orkester. Dirigentstilen var särskilt vanligt förekommande i de stora grupperna och var den undervisningsstil som medförde de största svårigheterna för elever med rörelsehinder. Dialogstilen användes både i de stora och de små grupperna. Läraren berättade exempelvis något för hela klassen och ställde sedan någon fråga som en enskild elev skulle svara på. Här var inte gruppen så betydelsefull utan läraren kunde anpassa situationen så att en enskild elev fick den tid som han/hon behövde för att svara. I de mindre grupperna använde lärarna mer ofta den individuella uppgiftsstilen vilken innebar att eleverna i en klass arbetade med olika uppgifter, i exempelvis matematik, och hade då möjlighet att själv påverka hur snabbt en uppgift skulle utföras. Det visade sig att en elev som hade små möjligheter att delta när dirigentstilen användes kunde vara mycket aktiv när exempelvis dialogstilen eller den individuella uppgiftsstilen användes. Användandet av olika undervisningsstilar kan alltså inverka på möjligheterna för elever med funktionshinder att aktivt delta i klassens arbete.

Resurser och prioriteringar

Ett av studiens positiva resultat var att många rektorer, ansåg att de ekonomiska resurserna var tillräckliga för att ge adekvata stödåtgärder till elever med funktionshinder. I intervjustudien sa nio av fjorton rektorer att skolans resurser var tillräckliga för dessa elever och i enkätundersökningen framhöll endast ett fåtal skolor bristande resurser som ett hinder för att hjälpa elever med funktionshinder. Rektorernas uttalande gäller elever med funktionshinder och resultaten i studien måste bedömas utifrån det faktum att alla elever som deltog i studien hade en diagnos. Resultaten säger alltså ingenting om skolsituationen eller skolans insatser för elever i behov av stöd utan diagnos.

Resursmässigt prioriterade skolorna elever med synliga och diagnostiserade funktionshinder vilket också tidigare studier visat (Skolverket, 1998a, Skolverket, 1998b). Många föräldrar berättade att barnets diagnos i viss mån hade fungerat som en inträdesbiljett till skolans stödåtgärder. Diagnos kunde exempelvis vara en förutsättning för att få assistent, tid med speciallärare eller för att få undervisning i liten grupp. Trots att elever med ett diagnostiserat funktionshinder prioriterades ansågs de paradoxalt nog inte vara skolans största utmaning. Huvudbekymret ansågs genomgående vara elever som inte kom till skolan, elever som hade psykosociala problem och/eller elever med ett bristande stöd från hemmet. En förklaring till att elever med funktionshinder ändå prioriterades kan vara att diagnosen hade en praktisk betydelse för rektorerna. Förutom att diagnosen underlättade prioritering av resurser samt i viss mån val av undervisningsstrategier fanns också en ekonomisk sida. Elever med funktionshinder kunde ibland automatiskt medföra en ökad resurstilldelning till skolan, om inte, kunde en medicinsk diagnos användas av rektorn som ett argument i budgetförhandlingarna.

Även om en diagnos kan vara ett observandum och ge en viss information om tänkbara svårigheter i skolmiljön säger en diagnos ingenting om omfattningen av stödet vilket påpekats tidigare. Skollagen (SFS 1985:1100)

föreskriver också att det är elevens svårigheter i skolarbetet som ska vara vägledande för det särskilda stödet. Om en diagnos ger resursmässiga fördelar finns det en risk att skola såväl som föräldrar efterfrågar diagnoser i en allt större omfattning samtidigt som elever utan diagnos riskerar att bli åtsidosatta. I Skolverkets attitydmätning visade det sig att lärare ansåg att elever med funktionshinder hade ökat på senare år vilket utifrån ovanstående resonemang skulle kunna vara ett resultat av ökad efterfrågan på diagnoser.

Skolans insatser för elever med funktionshinder

Att eleverna får det stöd som de behöver är en av skolans allra viktigaste uppgifter vilket såväl föräldrar, lärare som beslutsfattare är överens om (2000b). I både grundskole- och gymnasieförordningen skrivs att stöd ska anordnas inom klassens ram om inte särskilda skäl föreligger.

Insatser i skolan för elever i behov av särskilt stöd kan vara av olika karaktär. De kan rikta sig mot skolmiljön i stort, mot gruppen eller mot den enskilda individen i behov av särskilt stöd. De insatser som emellertid oftast diskuteras är specialundervisning, små grupper samt assistent. Ett sätt att kategorisera olika insatser inom skolans område är att beskriva den nivå som insatserna riktar sig emot, dvs. en generell-, grupp- och/eller individuell nivå (Hemmingsson & Borell, 2000). Generella insatser är sådana som alla elever kan ta del av även om de kan ha särskild betydelse för elever med ett funktionshinder. Exempel på sådana insatser är modifiering av klasstorlek, en förbättrad fysisk eller psykosocial miljö eller användandet av mer flexibla undervisningsmetoder.

Insatser på gruppnivå, riktar sig mot en viss grupp av elever exempelvis elever som presterat under en viss poäng på ett diagnostiskt prov eller elever med en viss diagnos. Exempel på insats på gruppnivå är nivågrupperingar eller inrättandet av små grupper för specifik elevgrupp. Individuellt utformade insatser är specialdesignade för en enskild elev och kommer bara i fråga under särskilda omständigheter. Det kan exempelvis vara personlig assistent, möjlighet till obegränsad tid på skrivningar, eller speciella överenskommelser med hemmet.

Särskilda insatser är ofta på grupp- eller individnivå. Generella insatser kan alla elever på en skola ta del av och är definitionsmässigt inkluderande. De generella insatserna kommer att beskrivas längre fram i texten under rubriken en stödjande miljö.

Särskilda insatser

Vad var det då för särskilda insatser skolorna gjorde för elever med funktionshinder och hur nöjda var skolorna med sina insatser?

Enkätundersökningen visade att skolorna ansåg att de hade stora möjligheter att hjälpa elever med rörelsehinder. I stort sett tyckte man att man gjorde ett bra arbete med dessa elever. Däremot skattade skolan sina insatser genomgående lägre för elever med ADHD/DAMP och Aspergers syndrom. Det tyder på att skolorna ansåg det vara svårare att tillrättalägga inlärningsmiljön för dessa elever jämfört med elever med rörelsehinder. Resultatet från enkätstudien visade att elevassistent, specialundervisning och hjälpmedel var den vanligaste insatsen för elever med rörelsehinder i både grundskolan och i gymnasieskolan. För elever med ADHD/DAMP eller Aspergers syndrom betonades behovet av liten grupp, samt specialundervisning och elevassistent.

I intervjustudien kartlades insatserna för eleverna med funktionshinder (n=24) mer i detalj. Hälften av eleverna, lika många elever ur bägge grupperna, hade en egen assistent eller tillgång till en klassassistent under skoldagen. Ett annat intressant fynd var att så många som sju av de elva eleverna som gick i gymnasieskolan hade förlängd studietid. Antingen hade utbildningen inletts med ett preparandår eller så studerade eleven ett treårigt program på fyra år. Det visade sig också att nästan en tredjedel av eleverna (7/24) gick i liten klass. Därutöver gick ytterligare tio elever i liten grupp eller hade enskilt stöd av speciallärare i sv, ma och/eller eng.

En analys av skolans särskilda insatser för elever med funktionshinder visade att insatserna i huvudsak var desamma oavsett elevens diagnos. Eleverna erbjöds ett lugnare tempo och/eller ett utökat vuxenstöd, vilket eleverna ansågs få genom att gå i liten grupp, få undervisning hos specialläraren eller tillgång till assistent.

Skolans insatser för elever med funktionshinder var inte heller väsensskilda från de insatser som erbjöds övriga elever med svårigheter att nå målen. Studier av skolans arbete har visat att olika tidsökningsstrategier är det vanligaste sättet att möta elever som har svårt att uppnå målen för Godkänd i sv, ma och eng (Skolverket 2000b).

Assistent

Som nämnts ovan hade hälften av eleverna i intervjustudien (12/24) tillgång till assistent under skoldagen. Även om assistenten primärt var tillsatt för eleven med funktionshinder fungerade han/hon oftast som ett stöd för flera elever i klassen vilka också behövde stöd i undervisningssituationen.

Detta var en medveten strategi från skolornas sida som ansåg att en klass-assistent hade fördelar framför en mer personlig. I jämförelse med en personlig assistent ansågs en klassassistent minska risken för att eleven med funktionshinder upplevde sig punktmarkerad, att andra elever blev avundsjuka på det extra stödet och/eller att elevens självständiga arbete hämmades.

Assistenten kunde fungera som stöd till eleven på åtminstone två olika sätt. Antingen var assistenten i huvudsak ett praktiskt stöd eller så var assistenten i huvudsak ett pedagogiskt stöd för eleven. Eleverna med rörelsehinder behövde ibland bara det praktiska stödet, exempelvis hjälp med anteckningar eller i matsituationen. Men även för dessa elever var assistentens arbetsuppgifter oftast av pedagogisk karaktär. Assistentens huvudsakliga uppgift kunde exempelvis vara att förklara för eleven det eleven inte förstått på lektionen, strukturera material så att det blev mer lättillgängligt för eleven samt hjälpa eleven att vara på rätt plats vid rätt tidpunkt. Assistenten samarbetade också med lärarna, höll kontakt med hemmet samt även med andra för eleven viktiga instanser. Det stora pedagogiska ansvar som assistenten fick ta kan diskuteras då assistenterna ofta var unga och utan någon särskild eftergymnasial utbildning. Några hade regelbunden handledning av exempelvis kuratorn på skolan men det var också i stort sett den enda fortbildning som assistenterna fick.

Liten klass

Ett annat förhållande som kan diskuteras var orsaken till att vissa elever gick i liten klass. Man skulle kunna tro att orsaken var elevens behov av stöd i undervisningssituationen eller elevens svårigheter att tillgodogöra sig undervisningen i stor klass. Resultatet i intervjustudien pekar mot ett mycket mer komplicerat mönster. En del elever gick eller hade gått i liten klass för att de hade en specifik diagnos och för att det fanns särskilda klasser för barn med sådan diagnos i deras kommun. Andra elever gick i liten klass för att de ansetts vara svåra att ha i stor klass. Några elever önskade hett att få gå i liten klass men lyckades inte kvalificera sig för en plats. Andra gick där fast de egentligen ville gå i stor klass.

Kunskapsutveckling

Flera författare har studerat sambandet mellan gruppstorlek och elevens lärande. Granström har gjort en litteraturöversikt av de senaste decenniernas forskning angående klasstorlekens betydelse för elevers och lärares arbetsituation. (Observera att dessa studier oftast fokuserar på elever i all-

mänhet och inte särskilt på elever med funktionshinder eller elever i behov av särskilt stöd). Han fann att en minskad gruppstorlek endast inverkade positivt på elevens kunskapsutveckling om den var kombinerad med förändrade arbetsformer i klassen. Den avgörande faktor var alltså läraren och dennes val av arbetsformer. Klasstorleken påverkade däremot lärarens arbetssituation på så sätt att en stor klass kunde innebära stress och utbrändhet hos läraren. I och med att läraren enligt Granström (1997) var den viktigaste faktorn för en god undervisningsmiljö för eleven kan klasstorleken sekundärt inverka på elevens lärande.

Det finns flera studier som hävdar att elever i särskild undervisningsgrupp tenderar att sänka sin ambitionsnivå och att lärarnas förväntningar på eleverna också sänks (Skolverket, 1998a). Elevernas erfarenheter stödjer dessa iakttagelser, dvs. de elever vilka gått i stor klass i gymnasieskolan men som gått i liten grupp på grundskolan ansåg att kraven på kunskapsinhämtning hade varit för låga i den lilla gruppen, de hade gått för långsamt fram. Det i sin tur hade medfört kunskapsluckor hos eleven vilket gjort att övergången till stor klass blivit onödigt arbetsam.

I en studie rörande möjligheter att nå målen för elever med rörelsehinder i särskild undervisningsgrupp (Skolverket, 1999c) fann man att ungefär en tredjedel av eleverna låg långt under målet för godkänt i matematik. I svenska nådde ungefär hälften av eleverna inte målet för godkänt. Studien kunde konstatera att en anpassad studiemiljö inte förmådde kompensera elevens svårigheter i skolarbete på så sätt att eleven uppnådde målen för godkänt. Däremot ger studien inte svar på om elevernas kunskapsutveckling gynnats eller hämmats av gruppstorleken och den anpassade pedagogiken.

Liten grupp och den sociala situationen

Innan elever med funktionshinder börjar i liten grupp har eleven ofta upplevt ett antal misslyckanden både i och utanför klassrummet. I en studie av särskilda undervisningsgrupper för elever med rörelsehinder visade det sig att den utlösande faktorn för skolbyte oftast var en svår situation både socialt och kunskapsmässigt i den tidigare klassen (Skolverket, 1999c). Svårigheter i den tidigare klassen kan alltså vara en förklaring till att flera av eleverna som gick i liten grupp och/eller deras föräldrar ansåg att den lilla gruppen var att föredra framför den stora klass eleven gått i tidigare. I den lilla klassen kunde eleven också få förståelse för svårigheter som kunde vara svårt att få i den stora klassen. För Henning var exempelvis den lilla klassen för elever med Aspergers syndrom en möjlighet att slutföra gymnasiestudierna.

I slutet av grundskolan började Henning få svårt att gå till skolan, han mådde illa på morgonen och hade stor sjukfrånvaro. Trots det började han på ett vanligt gymnasieprogram men hade svårt att hantera skolmiljön. Han fick panikångest och kunde inte gå till skolan. I sin nya lilla klass trivs han och kommer oftast till skolan. Så här beskriver Henning sin speciella klass; ”Man kan styra mycket själv, det är små grupper och man utgår från det jag är intresserad av. Jag har svårt att arbeta och koncentrera mig i stora grupper, därför passar detta mig mycket bra. Lärarna är också bra – jag får den hjälp jag behöver och de förstår mina svårigheter”.

Men den lilla gruppen kan också ha negativa konsekvenser för elevens sociala utveckling. I intervjustudien visade det sig att elevantalet i de små klasserna var mellan tre till åtta elever vilket gav eleven begränsade möjligheter till kamratval och socialt samspel i undervisningssituationen. Susannes mamma var en av de föräldrar som var tveksam till att hennes dotter gick i liten grupp både utifrån hennes möjlighet till kamratval och hennes kunskapsutveckling. Så här resonerade Susannes mamma.

Vem vet vad som är bäst?

”De behöver vara bland vanliga barn annars blir det för inskränkt. 90 procent av tiden är de bara tre elever i klassen och de andra två eleverna är yngre än Susanne och synligt handikappade. Det har inneburit ett begränsat kamratval där Susanne har kommit till korta. Hon kanske skulle mått bättre av större krav och fler jämnåriga att jämföra sig med. Nu är hon bäst och behöver inte kämpa. Innan hon fick sin diagnos gick hon i stor klass (år 1-6) och hade bara stöd av specialläraren några timmar i veckan. Kanske skulle hon gått kvar i vanlig klass och fått mer stöd och hjälp i den miljö hon var. Vem vet vad som vore bäst? Nu hade vi inget val. Den lilla klassen var det enda alternativet till den kaotiska situationen i hennes tidigare klass”.

Antingen-eller-pedagogiken

Susannes mammas berättelse får oss att reflektera över den oerhörda skillnaden i stödåtgärder från en dag till en annan. Från att ena dagen gått i en klass med 30 elever och enbart haft två timmar i veckan med speciallärare blir nästa steg i åtgärdskedjan en liten grupp med endast tre elever. För dessa tre elever fanns två lärare anställda på heltid. Den här situationen var inget särskilt för Susanne. Genomgående gick eleven antingen i en mycket liten grupp med hög personaltäthet eller så gick eleven i en klass om cirka 30 elever och hade några få timmar i veckan tillsammans med en speciallärare. Hur kan detta förstås? Är det ett uttryck för skolans osäkerhet inför elever med funktionshinder vilket ökar behovet av klara kategorier eller handlar det om brist på flexibilitet i skolans struktur och organisation? Söder (1995) menar att det finns en ambivalens i synsättet på handikapp som avspeglar sig hos omvärlden genom att antingen fokusera på de problem personen med funktionsnedsättningar upplever eller genom att trivialisera dessa problem och helt bortse från individens svårigheter. Vilken strategi personer väljer har till viss del att göra med hur synligt personens funktionshinder är. Mattson (1994) har funnit att lärare och annan skolpersonal har en tendens att behandla elever med lätta rörelsehinder som om de inte hade någon funktionsnedsättning alls. Elevens funktionsnedsättning blev på så sätt ett större problem än om han/hon haft ett mer omfattande och synligt rörelsehinder. De elever som drabbats mest av nedskärningar är inte heller de elever som har de största svårigheterna och mest omfattande funktionshinder. En granskning av olika kommuner har visat att dessa elever prioriteras oavsett ekonomi. Däremot drabbade nedskärningarna de elever med medelstora svårigheter, vilka i spartider inte fick sina behov tillgodosedda i samma utsträckning som elever med mer omfattande funktionshinder (Skolverket, 1998a).

När diagnos styr gruppbildandet

De senaste årens tendens att allt fler grupper bildas utifrån specifika diagnoser som exempelvis DAMP eller Aspergers syndrom kan också vara ett uttryck för ett antingen - eller tänkande. Antingen har eleven en diagnos och behöver omfattande stödinsatser eller så är eleven frisk och kan klara sig utan några insatser alls.

Som tidigare nämnts är barn med en viss diagnos väldigt olika sinsemellan. Några behöver inga särskilda insatser alls, andra behöver stöd i vissa situationer medan några elever kan behöva mer omfattande stödåtgärder. Det är därför olyckligt om liten grupp blir en lösning på gruppnivå, dvs. att en diagnos i sig kvalificerar för en plats i liten klass. Det finns idag

tecken på att kommuner försöker hitta enkla lösningar och generella modeller. Kravet på en medicinsk diagnos är ett uttryck för detta och konsekvensen kan bli att eleverna placeras i små klasser utan att en bedömning gjorts i det enskilda fallet, vilket kan vara olyckligt ur flera aspekter.

En tanke med dessa ”diagnosklasser” är att lärarna ska kunna utnyttja en speciell pedagogik som passar elevernas specifika svårigheter. Det finns dock flera teoretiska såväl som praktiska svårigheter med det resonemålet. Tankemodellen bygger på att barn med en viss diagnos har vissa specifika avgränsade problem som kan kompenseras av att en viss pedagogik användes. Hur en sådan pedagogik skulle se ut, samt hur den skiljer sig från den som vanligen brukar tillämpas i små grupper är varken dokumenterat eller utvärderat.

En stödjande skolmiljö

Självklart är inte enbart insatser på individ- eller gruppnivå av betydelse för elever med funktionshinder. Skolans generella miljö är också av största vikt. I en studie av elever med rörelsehinder och deras behov av anpassningar i skolsituationen visade det sig exempelvis att elever fr.o.m. år 7 upplevde signifikant fler svårigheter i skolmiljön än eleverna i de lägre klasserna (Hemmingsson & Borell, submitted). Den främst bidragande orsaken till elevernas ökade svårigheter i högre årskurser var den förändring i skolans organisation (ständiga klassrumsbyten och lärarbyten) som vanligtvis sker mellan år 6 och 7 och hade inte att göra med elevens diagnos eller omfattningen av rörelsehindret.

Generella insatser som gjorts med tanke på elever med funktionshinder nämnde inte någon av de skolor som ingick i enkät- eller intervjustudien. Däremot framkom det aspekter av den generella miljön som skulle kunna vara särskilt viktiga för elever med funktionshinder även om de var av sådan karaktär att i princip alla elever kunde ha tillgång till dem. För att exemplifiera några viktiga aspekter av skolmiljön börjar vi med att beskriva hur en av gymnasieskolorna med ganska enkla insatser fick Johan att trivas och lyckas i gymnasieskolan. Johan hade en besvärlig skolstart då han p.g.a. olyckliga omständigheter fick byta skola varje höst de fyra första åren. Efter några år började han få svårigheter att följa med i undervisningen. I år 7 blev allt värre. Johan störde lektionerna, han vantrivdes och blev mobbad. Till slut tyckte lärarna att han var omöjlig att ha i klassrummet. Ungefär samtidigt fick Johan diagnosen DAMP. I år 8 skapade skolan en liten grupp som bestod av Johan och ytterligare två utagerande elever. Som lärare till gruppen anställdes en tjuogoårig man utan pedagogisk utbildning.

I slutbetyget från grundskolan hade Johan Godkänd i sv, ma och eng men saknade betyg i åtta andra ämnen. Med anledning av det tog Johans föräldrar kontakt med gymnasieskolan i kommunen för att diskutera Johans möjligheter i gymnasieskolan. I avsnittet nedan beskriver några inblandade personer vad de tycker var viktigt i just det här speciella fallet.

Två skolors bedömningar

En positiv inställning till eleven samt förståelse för elevens svårigheter var enligt många föräldrar den mest betydelsefulla komponenten i skolmiljön. Den positiva inställningen var särskilt viktig vid första mötet med den mottagande skolan.

Så här beskriver Johans mamma bemötandet på den mottagande gymnasieskolan.

”Bemötandet då vi började var väldigt bra. Johan saknade betyg i flera ämnen, men det gick att ordna. Vi blev positivt överraskade av att de redan innan skolstart tog reda på hans svårigheter och frågade oss om hur de skulle möta dessa. Klassföreståndaren har också alltid varit mycket positiv till Johan och då fungerar han bättre”.

Kuratorn var en av de personer som förberedde övergången till gymnasieskolan. Hon berättar lite om förberedelserna och tankarna inför skolstarten.

”Johan hade lite trassel med sina val i början då han inte hade alla ämnen från grundskolan. Nu går han på ett nationellt program men det är tillrättalagt för elever med svårigheter. Det är ett program med mycket praktiska kurser och det är färre elever i klassen. För Johans del var det lite speciellt med rutinerna runt honom och hur det skulle fungera. Vi bestämde t.ex. att handledaren gick in och talade direkt till honom då det var något nytt moment i kursen. Nya lärare fick också stöd och information.”

Johan trivs mycket bra i klassen och i skolan. Han pekar ut följande två faktorer som avgörande för att allt gått så bra. ”Kompisarna, att ha fått kompisar, vi hjälper varandra. Lärarna också, de bryr sig. De kan t.ex. ta sin rast för att prata med någon av oss om det inte går bra. De är personliga”.

Johans handledare var en historielärare med fyrtio års erfarenhet av skolverksamhet. Enligt hennes erfarenhet hade eleverna oftast mer kapacitet än de själva trodde.” Det viktigaste är att försöka stötta och uppmuntra eleven, säger läraren. Vi försöker lyssna på eleverna, vad de vill och vad de behöver. Sen är det små klasser vilket skapar goda relationer. Vi försöker hjälpa eleverna där de är och jobba individuellt då det behövs”. Hon menar också att samarbetet i arbetslaget är väldigt värdefullt i en klass där många elever har problem. ”Det gör att läraren vet mer om eleven samtidigt som det ger läraren stöd i svåra situationer.”

Inställningen hos skolans ledning samt resurser är en av grundförutsättningarna för skolans arbete och kan få stor betydelse för hur enskilda elever bemöts.

”Skolan har god resurstilldelning, den här kommunen satsar på skolan, säger rektorn. Det är inte resurserna som är ett hinder, menar rektorn, utan det är formen, att skapa motivation, att skapa relationer och att få eleven till skolan. Det är viktigt att inte bara tänka på målen utan alla elever ska känna sig välkomna till skolan. Skolans rektor påpekar också att de nya arbetsuppgifterna i arbetslagen har inneburit en ny roll för lärarna som kan inge en del oro. Därför är det viktigt att bygga upp personalstödet till lärarna samtidigt med pågående förändringar.”

Johans mamma får avsluta detta avsnitt med sina erfarenheter från det första utvecklingssamtalet på den nya skolan; ”Klassföreståndaren var så positiv och allt var så bra att vi nästan grät, min man och jag. Efter alla dessa år med bara negativa samtal om vår son så var det en befrielse.”

Från att Johan haft ett ganska fragmentariskt betyg från grundskolan anses han på ett nationellt program i gymnasieskolan vara en av de bästa eleverna med såväl G som VG i betyget. Vad som åstadkommit förändringen är naturligtvis omöjligt att veta. Det kan vara personlig mognad men kanske är det ändå troligare att det var skolans sätt att möta Johan som skapade de nödvändiga förutsättningarna för en positiv utveckling. Som vi kan se i ovanstående exempel var det flera faktorer som tillsammans skapade goda förutsättningar för Johans lärande och trivsel. Johan pekade på läraren och kamraterna. Johans mamma var tacksam över skolans positiva inställning och bemötande i olika sammanhang. Johans lärare hade en stor tilltro till eleverna, gav det stöd som behövdes samt tog själv stöd av sina kollegor. Skolan hade en rektor som inte bara hade visioner utan dessutom förståelse för att människor, vare sig de är elever eller lärare, kan behöva stöd i en förändringsprocess. Skolan låg dessutom i en kommun som ansåg att gymnasieskolan är en viktig angelägenhet och satsade nödvändiga resurser.

En engagerad lärare som stöttar eleven, ett positivt samarbete med hemmet, en struktur för kunskapsöverföring och samarbete inom skolan, bra klassrumsklimat, en insiktsfull arbetsledare och nödvändiga resurser är viktiga faktorer för alla elever. För elever i behov av stöd kan det kanske vara helt avgörande.

Den engagerande läraren

Den allra viktigaste enskilda faktorn i ovanstående exempel är kanske den engagerade läraren som förmår att samarbeta med både eleven, föräldrar och sina kollegor. Läraren i ovanstående exempel var inte på något sätt unik. Den insats som både elever och föräldrar i intervjustudien lyfte fram som den absolut avgörande var just den förstående och engagerade läraren.

Vad karakteriserade då en sådan lärare? Den engagerade läraren gjorde dagligen olika typer av små individuella anpassningar i undervisningen för att underlätta för eleven med funktionshinder. Det kunde vara att muntligt förklara innehållet i lektioner då eleven varit borta, att påverka gruppsammansättningen vid grupparbeten så att eleven fick bästa tänkbara förutsättningar, erbjuda avskild plats vid provtillfällen eller att ge eleven mer tid vid muntliga framställningar.

Vissa lärare gjorde också egna anpassningar av undervisningsmaterialet som underlättade för elever med funktionshinder. En lärare skrev exempelvis noggranna studiehandledningar där också läxtillfällen och prov var inplanerade för hela terminen, vilket underlättade för de elever som behövde mer struktur i undervisningssituationen. En lärare i samhällsorienterade ämnen hade läst in kursboken på cd-skiva för att erbjuda ett pedagogiskt alternativ. Det fanns också lärare som delade ut skriftliga sammanfattningar av sina lektioner vilket underlättade både för de elever som inte hann anteckna samt för de elever som hade svårigheter att ta ut det väsentliga i ett material. Just sådana små dagliga anpassningar utgjorde förutsättningar för att eleverna skulle kunna vara delaktiga i klassen.

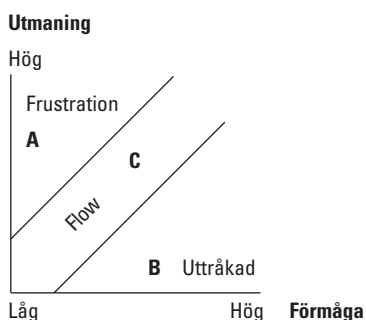
Det lärarna själva poängterade som en av grundförutsättningarna för ett lyckat elevarbete och en motiverad elev var triaden; relation – kommunikation – uppmuntran. Det viktigaste var att skapa en positiv relation med eleven vilket möjliggjorde en levande kommunikation mellan elev och lärare. Sen var det lärarens särskilda uppgift att uppmuntra och stödja eleven så att eleven hela tiden gjorde små eller stora framsteg i sitt lärande.

Motivation

Som tidigare nämnts var motivationen ett återkommande tema i många lärares resonemang. De ansåg att motivationen hade ett samband med elevens möjligheter att nå kunskapsmålen. Motivationen uppfattades inte alltid som något som enbart fanns eller inte fanns hos eleverna. Det visade sig att många lärare hade erfarenhet av att elevens motivation var relaterat till de uppgifter eleven hade i klassrummet. För att eleven skulle tycka att uppgifterna var roliga och intressanta var det viktigt att eleven hade möj-

lighet att känna sig framgångsrik och att ha möjlighet att lyckas. Läraren måste kunna erbjuda eleverna uppgifter som låg på rätt nivå, dvs. uppgifter där eleverna kunde bygga på tidigare kunskap.

Czikszenmihayli (1997) är en amerikansk psykolog som under många år, med inspiration från lekteorier, forskat om vad som motiverar människor att utföra aktiviteter. I skola och samhällsliv används ofta betyg, pengar eller andra belöningar. Czikszenmihayli trodde inte att dessa yttre belöningar var tillräckliga för att förklara människans motiv för sitt handlande. Genom att studera människor som utövade självalda kreativa aktiviteter som inte gav någon yttre belöning fann han att vissa aktiviteter tycktes ha en starkt motiverande faktor av helt annan karaktär. När personerna utövade dessa aktiviteter kom de i ett tillstånd som han betecknade som "Flow" (flöde) vilket i sig fungerade som ett slag inneboende belönings-system. Flowtillståndet upplevdes när aktivitetsutmaning låg på den övre gränsen av individens förmåga. Med maximal utmaning upplevde individen ett tillstånd av "flow" där de fångades av utmaningen, glömde tid, yttre störande faktorer etc. Detta var i sig en belöning och aktiviteten utövades så att säga för sin egen skull, dvs. den hade ett inneboende belönings-system. Utifrån Flowteorin är balansen mellan utmaning och förmåga det som skapar dynamik och flöde i en aktivitet, en motor för motivation till aktivitet. För låg utmaning skapar en uttråkad person och för hög en frustrerad person som inte tror sig klara av en aktivitet. Uppgiftens svårighetsgrad måste alltså matcha personens förmåga i ett givet tillfälle (se figur 3).



- A. Utmaningen ligger långt över förmåga – frustration
- B. Förmågan ligger långt över utmaningen – personen blir uttråkad.
- C. Utmaning ligger på övre gränsen av förmåga – "flow".

Figur 3 Relationen mellan uppgiftens utmaning och personens förmåga.

Att ge uppgifter som matchar varje elevs förutsättningar i klasser om 30-32 elever är kanske en utmaning som enligt ovanstående teori skulle kunna vara frustrerande. Om inte så var det ett dilemma för många lärare vilka menade att det var svårt att se varje elevs förutsättningar i grupper som var större än cirka 20 elever. Ett sätt att försöka lösa detta dilemma var nivå-gruppering som enligt vissa lärare sågs som en stödåtgärd inom klassens ram.

Klasstorlek

Tidigare i texten har den ökade förekomsten av små klasser diskuterats. Enligt skolans personal hade behovet av mindre grupper ökat i takt med att klasserna de senaste åren blivit större. En av skolorna som ingick i intervjustudien hade exempelvis tidigare inte haft någon liten undervisningsgrupp då klasserna varit mindre. De senaste årens sparbetning hade tvingat skolan att öka klasstorlekarna till 30 elever per klass. Ett år senare hade skolan också inrättat en liten undervisningsgrupp för ”utagerande” elever. Den enda grundskola som prioriterat mindre klasser (cirka 22 elever) för alla elever var också den enda skola som inte inrättat en eller flera små undervisningsgrupper. En allmän uppfattning bland lärare och rektorer var att individuell hänsyn till elever i behov av särskilt stöd, i praktiken, var svårt i klasser med mer än 20-25 elever.

Asplund Carlsson och Pramling Samuelsson (i manus) har gjort en intressant kunskapsöversikt angående strukturella faktorer och pedagogisk kvalitet i barnomsorg och skola där de särskilt studerat gruppstorleken betydelse för elevens kunskapsmässiga och sociala utveckling. De fann att generella insatser såsom exempelvis minskad klasstorlek inte alltid inverkar på kunskapsutvecklingen i gruppen som helhet. Däremot fann de att dessa generella förändringar ofta gynnade elever i behov av särskilt stöd. De var dessa elever som hade mest att vinna av exempelvis en minskad klasstorlek. En av studiens slutsatser är att eftersom den svenska skolan är inkluderande är det av vikt att de förändringar som görs gäller alla barn, då dessa förändringarna särskilt kommer att gagna barn i behov av särskilt stöd.

Samarbete med hemmet

Ett viktigt forum för föräldramedverkan i skolan är utvecklingssamtalet. Utvecklingssamtalet är ett tillfälle då hem och skola gemensamt kan diskutera de bästa förutsättningarna för elevens kunskapsmässiga och sociala utveckling. Allmänna principer för utvecklingssamtalet är att det ska främja elevens kunskapsmässiga och sociala utveckling samt ge klara besked om

elevens studieresultat och sociala utveckling jämfört med de nationella målen (Skolverket, 1995). Några skolor hade arbetat intensivt för att utvecklingssamtalen verkligen skulle handla om elevens utveckling. Andra skolor hade inte kommit lika långt i denna utveckling. Ungefär en tredjedel av eleverna/föräldrarna hade erfarenheter av, från den nuvarande eller tidigare skolan, att utvecklingssamtal fr a var ett tillfälle då elevens brister och tillkortakommanden diskuterades. En pojke beskrev sina erfarenheter av utvecklingssamtal såhär ”*Jobbigt – det har gått dåligt – man fick sitta där och skämmas*”. En annan elev sa; ”*Utvecklingssamtal, det var det man absolut inte ville gå på*”.

Ellmin & Josefsson (1995) påpekar att de flesta lärare inte fått någon egentlig utbildning i att föra konstruktiva samtal, trots att utvecklingssamtal är ett professionellt åliggande för lärare. För att öka kompetensen föreslår Ellmin & Josefsson (1995) en ökad satsning på arbetslagsutveckling och professionell handledning där lärare under trygga former kan diskutera sina erfarenheter av samtal och samarbete med hemmet.

Åtgärdsprogram

Åtgärdsprogram ska vara en utgångspunkt för den gemensamma planeringen mellan hem, skola och annan expertis. I princip uppgav alla skolor att de använde sig av åtgärdsprogram och att de hade rutiner för när och hur de skulle upprättas. Vanligtvis skrevs åtgärdsprogram då eleven riskerade att inte uppnå målet för Godkänd i något av skolämnena samt ibland då en elev behövde stödinsatser av psykosocial karaktär. På de skolor där undervisande lärare var ansvarig för åtgärdsprogram ansåg lärarna att de fyllde en funktion. I övriga skolor var lärarna mer tveksamma till den eventuella nyttan. I den här studien liksom i flera tidigare studier visade det sig att upprättandet, genomförandet samt utvärderingen av åtgärdsprogram var ett område som hade stor utvecklingspotential (Skolverket, 1993; Skolverket, 1995; Skolverket, 1998b).

Ett område som skulle kunna vidareutvecklas var det processinriktade arbetssättet där samverkan med elev och föräldrar är en förutsättning. Det var inte alltid som elev/föräldrar var delaktiga i kartläggningen, problemformuleringen eller utformandet av tänkta insatser. Åtgärdsprogram kunde exempelvis skrivas helt utan hemmets medverkan och skickas hem för godkännande av föräldrarna. Det fanns också skolor som uppfattade åtgärdsprogram som en administrativ rutin till gagn för skolans personal. Dessa skolor påpekade att de var noga med att upprätta och utvärdera åtgärdsprogram då det var en förutsättning för att inte ge eleven betyget Godkänd i ett ämne. Åtgärdsprogram blev på så sätt ett skriftligt bevis för att läraren

handskats korrekt i betygsfrågan istället för ett redskap för att tillgodose elevens rättigheter.

Elevers delaktighet i samtalet

För elever med svårigheter och problem blir utvecklingssamtalen och upprättandet av åtgärdsprogram av speciell betydelse. Strävan måste vara att undanröja de svårigheter som hindrar elevens kunskapsmässiga och sociala utveckling (Ellmin & Josefsson, 1995). När det gäller hinder för denna utveckling är det troligt att eleven och föräldrarna har mycket att bidra med som läraren inte har full vetskap om. Denna kunskap är nödvändig för att kunna utarbeta ett genomtänkt och verkningsfullt åtgärdsprogram.

I ett projekt inom den tidigare Omsorgsnämnden i Stockholms län intervjuades elever med rörelsehinder i syfte att identifiera behov av anpassningar i skolmiljön (Hemmingsson, 2000). Barnen som ingick i studien hade nästan alltid engagerade och välvilliga vuxna runt sig. Ett flertal insatser hade också gjorts för varje enskilt barn på föräldrarnas, lärarnas eller assistentens initiativ. Trots det identifierade tre fjärdedelar av eleverna olika svårigheter som krävde en anpassad skolsituation. Det mest intressanta med undersökningen var att de svårigheter som eleverna tog upp inte var kända av de vuxna runt eleverna. En slutsats i studien var att information om skolsituationen för elever med funktionshinder kanske kan karakteriseras som bristfällig, om inte också elevens perspektiv tas på allvar. Intentionerna med åtgärdsprogram har sedan början varit att ge eleven en aktiv roll vid analysen av skolsvårigheter samt vid utformningen och genomförandet av insatser (SOU 1998:66). Den bakomliggande tanken är att förändringar hos individer utgår från individens egna erfarenheter och vilja till förändring. Kan en förklaring till lärarnas ringa intresse för åtgärdsprogram (Skolverket, 1998b) vara att åtgärdsprogram används på fel sätt, med fel intentioner och därför inte har möjlighet att få avsedd effekt? När problemformulering och val av insatser formuleras uppifrån och utan elevens aktiva deltagande ökar också risken för ett misslyckande. En elev beskrev exempelvis sina erfarenheter av åtgärdsprogram ganska modfällt. Han sa: *”De har sagt att du ska nå det och det målet till nästa samtal – men det har jag aldrig gjort.”*

Studier som utgår från ungdomars perspektiv har visat att barn och ungdom inte alltid uppfattar sina eventuella svårigheter eller verkningsfulla insatser på samma sätt som de vuxna runt barnet/ungdomen (Lightfoot, Wright & Sloper, 1999; Winter, Baerveldt & Kooistra, 1999). Om insatser inom skolans område ska ha möjlighet att bli verkningsfulla är det därför viktigt att såväl problemformulering som insatser i största möjliga omfattning utgår från elevens perspektiv och aktiva deltagande.

Samarbete i skolan

Liksom Johans föräldrar var de flesta föräldrar övertygade om att lärarens/skolledarens kunskap om barnets behov av stöd var avgörande för att skolsituationen skulle fungera. I det sammanhanget är informationsöverföring mellan skolor och inom skolan en viktig komponent.

Inför studiebyte samarbetade ofta speciallärare och elevvårdsteam med den tidigare skolan. De fick information som de i sin tur förmedlade till lärarna på den mottagande skolan. Trots det kunde den undervisande läraren uppleva att han/hon inte fått adekvat information om elevens svårigheter. En av förklaringarna kan vara att informationen som erhöles samt som vidarebefordrades till undervisande lärare oftast var muntlig och inte dokumenterades skriftligt. Ibland saknades också rutiner för hur informationsöverföring skulle gå till.

Ytterligare en förklaring kan vara inställningen till nyttan med information om en elevs svårigheter hos de som ska lämna informationen eller hos de som ska ta emot den. En av kuratorerna på gymnasieskolan menade att det rent allmänt fanns två skolor rörande synen på förhandsinformation om eleven. Den ena skolan kallade hon ”berätta allt” och den andra ”ge eleven en ny chans”. De som inte önskade information var rädda att förhandsinformationen skulle ha en negativ inverkan på deras bemötande av eleven. Andra ansåg att information om eleven var en förutsättning för att kunna möta eleven på rätt sätt.

Arbetslagets elevsociala fördelar

Arbetslaget är ett forum där lärare har möjlighet att utbyta information och diskutera undervisningsstrategier. Johans lärare liksom flera andra lärare betonade arbetslagets elevsociala fördelar. De menade att arbetslaget medförde en ökad kunskap om varje elev, ett smidigt informationsutbyte mellan lärare samt möjligheter att diskutera undervisningsstrategier och få stöd av kollegor. Då bristande information och kunskap om elevens behov av stöd visat sig inverka negativt på skolsituationen för elever med funktionshinder borde samarbetet i arbetslag öka möjligheterna att undervisa elever i behov av stöd inom klassens ram.

I intervjustudien liksom i andra liknande studier visade det sig att lärarens inställning till arbetslag var väldigt skiftande. Hos vissa lärare fanns ett slags tyst motstånd mot organisatoriska förändringar. En viss del av motståndet kunde, enligt vissa rektorer, tolkas som osäkerhet och oro inför arbetsuppgifter som läraren inte hade erfarenhet av och inte var säkra på att klara av. Dessa rektorer underströk vikten av att bygga upp personalstöd till läraren som en del av förändringsarbetet. Rektorerernas tolkning av

situationen har stöd av resultatet i studien. De lärare som hade längst erfarenhet av att arbeta i arbetslag var också de som var mest positiva till förändringen.

Rum för lärande

Tillgängliga skollokaler är en viktig förutsättning för att elever med funktionshinder ska kunna delta fullt ut i skolans arbete (Dudgeon et al., 1996; Paul, 1999; West et al., 1993). Hur skollokalerna är planerade och utnyttjas är andra viktiga aspekter av den fysiska miljön som kan ha betydelse för elever med funktionshinder.

Hemklassrum eller hemkorridor var ett uttalat önskemål på många skolor men svårt att genomföra p.g.a. lokalbrist. Allmänna fördelar med hemklassrum/korridor var att förflyttningar inom skolan minskade vilket påverkade bullernivån positivt och skapade en lugnare miljö. Känslan av anonymitet minskade vilket skapade en trygghet för både elever och lärare. För elever med funktionshinder har hemklassrum även andra uppenbara fördelar. Byte av lektionssalar innebär förflyttningar som kan vara ansträngande och svåra att hinna med. Byte av klassrum innebär också att elever med funktionshinder inte kan använda sina hjälpmedel som ofta är stationerade i ett specifikt klassrum (Hemmingsson & Borell, submitted). Det ställer också stora krav på elevens tidsuppfattning och förmåga till planering och struktur (Thimon, 2000). I det här sammanhanget reducerar därför tillgång till hemkorridor eller hemklassrum några av de svårigheter elever med funktionshinder dagligen kan möta i skolsituationen.

En annan viktig aspekt av skolmiljön är hur den inre miljön är planerad och utnyttjas. Ett allmänt önskemål var modernare och mer flexibla undervisningslokaler. Skolans personal poängterade att skolans fysiska miljö hängde intimt samman med den pedagogiska utvecklingen och arbetsmetoder i klassrummet. Det fanns exempelvis ett stort behov av mindre utrymmen i anslutning till klassrummen. För de elever som hade svårigheter att skärma av i den stora gruppen eller de elever som var i behov av en mer individualiserad undervisning skulle flexibla undervisningssalar kunna öka möjligheterna för eleven att få stöd inom klassens ram.

Kompetens

Behovet av en ökad kompetens om funktionshinder och dess pedagogiska och sociala konsekvenser framfördes av såväl skolans personal som elev och föräldrar. Skolans bristande kompetens om funktionshinder har också i ett

flertal studier framförts som en bidragande orsak till skolans svårigheter att möta elever i behov av särskilt stöd (Lightfoot, et al., 1999; Paul, 1999; Westbom, 1992; Whitehouse et al., 1989). I en svensk studie angående lärares attityder till funktionshindrade elever betonade majoriteten av lärarna behovet av bättre utbildning inom området (Nilsson, 1995). Lärarna ansåg att information och professionellt stöd behövdes för att kunna arbeta effektivt med funktionshindrade elever i klassen.

Staten har uppmärksammat behovet av en ökad kompetens om funktionshinder hos politiker och personal, inom såväl skola som annan verksamhet (SOU 1998:66; SOU 1999:21). I SOU 1998:66 föreslås att Skolverket ska prioritera en generell kompetensutveckling i frågor som rör elever med funktionshinder.

En ökad kompetens om funktionshinder för skolans personal kan delvis innehålla medicinska kunskaper om specifika diagnoser. Tonvikten bör dock ligga på de pedagogiska och sociala konsekvenser ett funktionshinder kan medföra samt skolans möjligheter att möta elever i behov av särskilt stöd.

Kompetensutvecklande insatser för skolans personal kan exempelvis omfatta kurser och utbildningsdagar. Det är också möjligt att riktade insatser som regelbunden handledning för berörd personal skulle kunna ha stor effekt inom skolans område. Handledning är en insats som är flexibel och som är lätt att forma utifrån en grups aktuella behov. En annan fördel är att handledning kan öka kompetensen långsiktigt samtidigt som handledningstillfället kan upplevas som ett indirekt stöd för den undervisande läraren i svåra klassrumssituationer (Ellmin & Josefsson, 1995). Erfarna lärare skulle exempelvis, som sker på sina håll redan, kunna handleda samt fungera som mentorer för mer oerfarna och nyutbildade lärare. Specialpedagogisk handledning samt handledning i ett processinriktat arbetssätt vid utvecklingssamtal och upprättandet av åtgärdsprogram är också områden som borde prioriteras. En mer psykologiskt inriktad handledning eller konsultation av medicinskt utbildad personal kan ibland också behövas. Elever och föräldrar som deltog i studien betonade behovet av kompetens i bemötande, i förståelse för elevens svårigheter, samt i inkluderande arbetsmetoder. Handledningen skulle i första hand kunna ha någon av dessa inriktningar som de föreslår. Skolledningens insikter och kompetens när det gäller vikten av ett bra bemötande av elever i behov av särskilt stöd, är också av avgörande betydelse.

Skolans visioner

I det avslutande avsnittet om en stödjande skolmiljö har vi försökt ringa in komponenter i skolmiljön som kan fungera stödjande för elever med funktionshinder samtidigt som de kan ha fördelar för alla elever. Skolan har under hela nittio-talet befunnit sig i en stor förändringsprocess som ställt stora krav på ledning och personal. Denna process kommer att fortsätta och de visioner som rektorer gav uttryck för i intervjustudien innehöll exempelvis idéer om det livslånga lärandet, ett ökat samarbete inom skolan, samt ett ökat samarbete med föräldrar såväl som med samhället i övrigt. Undervisningen förväntades bli mer ämnesövergripande och mindre styrd av timplaner. Arbetsmiljön i skolan skulle främja ett mer flexibelt arbetssätt för både lärare och elever.

Den skissade utvecklingen innehåller flera komponenter för att förbättra skolmiljön i allmänhet vilket även skulle kunna verka stödjande för elever med funktionshinder. En utveckling i den riktningen kanske kan öka möjligheterna för fler elever att nå målen i skolan och kanske särskilt gynna de elever som har behov av ett särskilt stöd. Det är viktigt att fokus också riktar mot vilka förändringar som behövs i själva undervisningen för att elever med funktionshinder ska ges reella och likvärdiga förutsättningar till en bättre målpuppfyllelse.

Avslutande kommentar

Skolverkets studie är den första svenska studie som kartlagt andelen elever med ADHD, DAMP, Tourettes samt Aspergers syndrom i år 8 och 9 samt i gymnasieskolans individuella och nationella program. Resultatet är därför intressant, samtidigt som det måste tolkas med en viss försiktighet.

Andelen elever med diagnoserna ADHD, DAMP eller Aspergers syndrom var 0,75 procent, (grundskolan 0,95 procent, gymnasieskolan 0,65 procent) siffror som var betydligt lägre än förväntat. Resultatet kan jämföras med Gillbergs (1996) uppgifter om att så många som cirka 4-7 procent av alla barn har DAMP varav ungefär drygt 1 procent har svår DAMP, de övriga diagnoserna oräknade. Här måste betonas att enkätundersökningen inte omfattade elever som går på skoldaghem eller i särskola. De senaste åren har inskrivningen i särskolan ökat och läsåret 2000/01 går 1,3 procent av alla elever i den obligatoriska skolan i särskolan. Enligt många kommuner har elevgruppen i särskolan förändrats. Inskrivning av elever med autism eller autismliknande tillstånd har ökat liksom elever som förutom en utvecklingsstörning har ytterligare ett funktionshinder såsom ADHD eller DAMP (Skolverket, 2000c).

När det gäller elevernas måluppfyllelse i sv, ma och eng visar resultaten att elever med funktionshinder har betydligt svårare att nå målen i behörighetsgivande ämnen än riksgenomsnittet. Elever med ADHD, DAMP och Aspergers syndrom hade svårigheter både i grundskolan och gymnasieskolan. Inte ens hälften av eleverna på grundskolan eller i gymnasieskolans nationella program beräknades uppnå målen i sv, ma och/eller eng. I gymnasieskolan gick nästan hälften av eleverna med dessa syndrom på individuellt program. En stor del av dessa (27 procent) var egentligen redan behöriga till ett nationellt program men hade speciallösningar på programmet. Merparten av eleverna blir inte behöriga till ett nationellt program

Svårigheterna för elever med rörelsehinder verkade accelerera i gymnasieskolan. Trots att flertalet elever med rörelsehinder klarade målen i grundskolan gick två tredjedelar av eleverna på individuellt program i gym-

nasieskolan, varav endast ett fåtal beräknades bli behöriga till ett nationellt program. Sammantaget tyder resultaten på att ungefär 5 procent av alla elever på det individuella programmet har ett rörelsehinder, ADHD, DAMP eller Aspergers syndrom.

Resultaten i studien tyder på att skolans insatser för elever med funktionshinder inte är tillräckliga. Studien har identifierat hinder för eleverna i skolans undervisning och organisation, som brist på delaktighet och i vissa fall brist på adekvata krav, bristfälligt satta mål och stereotypa lösningar, stödinsatser utifrån diagnosen istället för den enskilda elevens förutsättningar och möjligheter. Skolan måste intensifiera diskussionerna om hur den här gruppen elever fortsättningsvis på bästa sätt ska stödjas för att fler elever ska uppnå målen för Godkänd i sv, ma och eng. Vad som hindrar elever med dessa funktionshinder att gå på ett nationellt program på gymnasieskolan trots behörighet är ett förhållande som måste undersökas mer i detalj.

En av studiens slutsatser är att formerna för elevernas aktiva deltagande i skolsituationen måste utvecklas. Ett sådant område som borde prioriteras för elever med funktionshinder är deras möjligheter att vara delaktiga i undervisningssituationen. Många elever hade erfarenheter av att inte vara delaktiga i klassens lärande, deras svårigheter att delta uppmärksammades inte alltid och vissa blev "befriade" från kursmoment istället för att erbjudas alternativa möjligheter. Att vara delaktig i klassens aktiviteter är viktigt för att elevens ska kunna tillgodogöra sig kursinnehållet samtidigt som bristande delaktighet i klassens aktiviteter kan ha en negativ inverkan på elevens möjligheter till social delaktighet i klassen (Williams & Downing, 1998).

I det här sammanhanget är läraren en nyckelperson och deras kompetens och beredskap att hantera elevens skilda förutsättningar för lärande måste stödjas och utvecklas.

Ett annat område där elevens aktiva deltagande bör utvecklas är vid upprättandet och genomförandet av åtgärdsprogram. Här kan elevens bristande delaktighet omintetgöra välvilliga insatser och nedlagt arbete. Om de insatser som planeras inte svarar mot de behov eleven har eller är motiverad att delta i ökar risken att insatserna inte får avsedd effekt.

Det är inte elevens diagnos som ska kvalificera eleven för insatser utan elevens behov av särskilt stöd i skolan (SFS 1985:1100). Många av de elever som ingick i studien hade haft behov av särskilt stöd i skolan långt innan de fått sin diagnos men då inte fått tillgång till särskilt stöd. Resursmässigt prioriterade skolorna elever med synliga och diagnostiserade funktionshinder, vilket kunde vara en förutsättning för assistent, tid med speciallärare eller för att få undervisning i liten grupp. Om diagnos ger resursmässiga fördelar finns en risk att efterfrågan på diagnoser kommer att öka samtidigt som

elever i behov av särskilt stöd utan diagnos nonchaleras.

Mycket tyder på att skolorna tillämpar en ”antingen – eller pedagogik” när det gäller elever i behov av särskilt stöd. Antingen får eleven relativt massiva stödinsatser eller så får eleven nästan inga insatser alls. Insatser för att hjälpa och stödja de elever som har ett måttligt eller litet behov av stödinsatser behöver utvecklas.

Generella insatser för att utveckla en stödjande skolmiljö kan i det här sammanhanget hjälpa elever med ett mindre omfattande stödbehov.

Studien fann att en engagerad lärare som stöttar eleven, ett positivt samarbete med hemmet, en struktur för kunskapsöverföring och samarbete inom skolan, bra klassrumsklimat, tillgängliga skollokaler, en insiktsfull arbetsledare samt nödvändiga resurser var viktiga komponenter att utveckla för att öka möjligheterna för eleven att få stöd inom klassens ram.

Referenser

- Asplund Carlsson, M., & Pramling Samuelsson, I. (i manus). Strukturella faktorer och pedagogisk kvalitet i barnomsorg och skola – en kunskapsöversikt.
- Bille, Bo., & Olow, I. (1996). *Barnhabilitering vid rörelsehinder*. Stockholm: Almqvist och Wiksell.
- Centra, A. (1986) Handicapped student performances on the scholastic aptitude test. *Journal of Learning Disabilities*, 19, 324-327.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding Flow – The psychology of engagement with everyday life*. New York: Basic books.
- Dewey, J. (1991). *Individ, skola och samhälle – pedagogiska texter 2nd.ed.* Stockholm: Natur och Kultur.
- Dudgeon, B. J., Massagli, T. L., & Ross B. W. (1996). Educational participation of children with spinal cord injury. *American Journal of Occupational Therapy*, 51, 553-561.
- Ellmin, R., & Josefsson, L. (1995). *Utvecklings-samtal i skolan – en levande dialog*. Göteborg: Gotia.
- Elkind, D. (1976). *Barn och unga i Piagets psykologi*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Emanuelsson, I. (1996) Integrering – bevarad normal variation i olikheter.
- I Rabe, T., & Hill, A. (red.) (1996) *Boken om integrering. Idé-teori-praktik* (pp. 9-22). Malmö: Akademiförlaget Corona.
- Gillberg, C. (1996). *Ett barn i varje klass. Om DAMP MBD ADHD*. Stockholm: Cura.
- Granström, K. (1997). *Stora och små undervisningsgrupper- Forskning om klasstorlekens betydelse för elevers och lärares arbetssituation*. Linköpings universitet, Institutionen för pedagogik och psykologi.
- Greek-Winald, C. (1991). Kunskaper och attityder hos elever med rörelsehinder, rapport nr 1991:11. Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik.
- Hall, D. M. B., & Hill, P. D. (1997). *The child with a disability (2nd ed.)*. London: Blackwell Science.
- Hallerdts, B. (1995). Studieresultat och social bakgrund – en översikt över fem års forskning. Stockholm: Skolverket.
- Hansen, N. (1996). Uppmärksamhetsstörningar. I Trillingsgaard, A., Dalby, M.A., & Östergaard, J.R. (red.) *Barn som är annorlunda. Hjärnans betydelse för barnets utveckling* (pp.116-132). Lund: Studentlitteratur.
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Liber.
- Hemmingsson, H. (2000). Går det att fråga barn? En klientorienterad inriktning vid bedömning av barns behov. *Tidskriften Vård*, 1, 16-19.
- Hemmingsson, H., & Borell, L. (2000). Accommodation needs and student-environment fit in upper secondary school for students with severe physical disabilities. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 67, 162-173.

- Hemmingsson, H., Borell, L., & Gustavsson, A. (1999). Temporal aspects of teaching and learning – implications for pupils with physical disabilities. *Scandinavian Journal of Disability Research, 1*, 26-43.
- Hemmingsson, H., & Borell, L. (submitted) Environmental barriers in regular schools. *Child: care, health and development.*
- Howe, G. W., Fernstein, C., Reiss, D., Molock, S., & Berger, K. (1993) Adolescent adjustment to chronic physical disorders –I. Comparing neurological and non-neurological conditions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 34*, 1153-1171.
- Killen, M. (ed.) (1996). Children's autonomy, social competence, and interactions with adults and other children:exploring connections and consequences. *New directions for child development, no.73*.
- Law, M. (Ed.). (1998) *Client-centere occupational therapy*. Canada: Slack.
- Lightfoot, J., Wright, S., & Sloper, P. (1999) Supporting pupils in mainstream school with an illness or disability: young peoples view. *Child Care Health Development, 25*, 267-83.
- Malmqvist, J. (2000). *Kunskapsutveckling hos elever med rörelsehinder*. Specialpedagogiska rapporter nr 16. Göteborgs universitet, Institutionen för specialpedagogik.
- Mattson, E. (1996). Students with functional impairments in comprehensive schools: focusing on independence and autonomy. *European Journal of Special Needs Education, 11*, 191-201.
- McHale, K., & Cermak, S. A. (1992) Fine motor activities in elementary school: Preliminary findings and provisional implications for children with fine motor problems. *American Journal of occupational therapy, 46*, 898-903.
- Mitsis, EM., McKay, KE., Schullz, KP., Newcorn, JH., & Halperin, JM. (2000). Parent-teacher concordance for DSM-IV attention-deficit/hyperactivity disorder in a clinic-referred sample. *Journal of Academic Child and Adolescent Psychiatry, 39*, 308-13.
- Nilsson, I. (1995). *Kompetens att undervisa elever med funktionshinder i normalklass. Blivande grundskolelärares uppfattningar*. Pedagogiska rapporter Nr 68. Lunds universitet: Pedagogiska institutionen.
- Paul, S. (1999). Students with disabilities in post-secondary education: The perspective of wheelchair users. *Occupational Therapy International, 6*, 90-109.
- Paulsson, K., & Fasth, Å. (1999). Livsvillkorsprojektet- en studie av livsvillkoren för familjer med barn med rörelsehinder. Riksförbundet för rörelsehindrade barn och ungdomar.
- Qvaresell, B. (1976). *Utvecklingspsykologi och pedagogik – Begreppsdiskussioner och problemidentifieringar*. Doctoral dissertation, Stockholm University, Department of Education.
- Rabe, T. (1996). Integrering betraktad ur ett socialisationsperspektiv. I *Boken om integrering – idé teori praktik* (pp. 38-49). Malmö: Corona.
- Rosenqvist, J. (1996). Integration ett entydigt begrepp med många innebörder. I Rabe, T., & Hill, A. (red.) (1996) *Boken om integrering. Idé-teori-praktik* (pp. 23-37). Malmö: Akademiförlaget Corona.
- SFS 1985:1100. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket. (1993). *Skolsituationen för elever med fysiska handikapp*. Stockholm: Liber.
- Skolverket. (1995). *Utvecklingssamtal – en mötesplats för elev- föräldrar- lärare*. Stockholm: Liber.
- Skolverket. (1998a). *Elever i behov av särskilt stöd*. Stockholm: Liber.
- Skolverket. (1998b). *Rektors syn på arbetet med elever med dolda funktionsnedsättningar*. Stockholm: Liber.
- Skolverket. (1999a). *Beskrivande data om barnomsorg och skola*. Stockholm: Liber.
- Skolverket. (1999b). *Läget i grundskolan*.
- Skolverket. (1999c). *Accepterad men särskild. Den sociala situationen för elever med rörelsehinder i en särskild undervisningsgrupp*. Rapport nr 169. Stockholm: Liber.

- Skolverket. (2000). *Regeringsuppdrag 8 – utan fullständiga betyg*. Internt material.
- Skolverket. (2000a). Barnomsorg och skola i siffror 2000, del 1, Betyg och utbildningsresultat. Stockholm.
- Skolverket. (2000b). Nationella kvalitetsgranskningar 2000, rapport nr 190. Stockholm: Liber.
- Skolverket. (2000c). Hur särskild får man vara? En analys av elevökningen i särskolan. Dnr 2000:2037.
- SOU 1997:21. *Växa i lärande. Förslag till läroplan för barn och unga 6-16 år*. Stockholm: Nordstedts.
- SOU 1998:31. *Det gäller livet. Stöd och vård till barn och ungdomar med psykiska problem*.
- SOU 1998:66. *Funkis – funktionshindrade elever i skolan*. Stockholm: Nordstedts.
- SOU 1999:21. *Lindqvists nia – nio vägar att utveckla bemötandet av personer med funktionshinder*. Stockholm: Nordstedts.
- Söder, M. (1995). Var står forskaren? Om den sociala handikappforskningens möjligheter och begränsningar. *Socialmedicinsk tidskrift* 6-7, 231-237.
- Stukat, K-G. (2000). *Kunskapsutveckling hos elever med rörelsehinder – forskningsöversikt och analys*. Specialpedagogiska rapporter nr 17. Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.
- Söder, M. (1997). Integrering: utopi, forskning, praktik. I Tössebro, J. (red). *Den vansklige integreringen* (pp. 33-55).
- Thimon, A-C. (2000). *Bråkiga ungar och snälla barn. Erfarenheter från pedagogiskt arbete med barn och ungdomar med Asperger syndrom*. Lund: Studentlitteratur.
- Trillingsgaard, A., Dalby, M.A., & Östergaard, J.R. (red.) (1996) *Barn som är annorlunda. Hjälmans betydelse för barnets utveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Wasson, C. M. A., Bannister, G., & Ward, S. (1992). Factors Affecting the School Placement of children with Spina Bifida. *European Journal of Pediatric Surgery* 2, Suppl, 29-34.
- West, M., Kregel, J., Getzel, E. E., Zhu, M., Ipsen, SM., & Martin, ED. (1993). Beyond section 504: Satisfaction and empowerment of students with disabilities in higher education. *Exceptional Children*, 59, 456-467.
- Westbom, L. (1992). Well-being of children with chronic illness. A population-based study in a Swedish primary care district. *Acta Paediatrica*, 81, 625-9.
- Whitehouse, R., Shope, J. T., Sullivan, D., Kulik, C. (1989). Children with juvenile rheumatoid arthritis at school. *Clinical Paediatrics*, 28, 509-514.
- Williams, L., J., & Downing, J., E. (1998) Memberships and belongings in inclusive classrooms: What do middle school students have to say. *JASH*, 23, 98-110.
- Winter, M., Baerveldt, C., & Kooistra, J. (1999). Enabling children: Participation as a new perspective on child-health promotion. *Child: Care, Health and Development*, 25, 15-25.