

Utbildningsdepartementet
103 33 Stockholm

Angående den Rh-anpassade gymnasieutbildningen för elever som i liten eller obefintlig utsträckning följer kurser på gymnasienivå

Skolverket överlämnar härmed utredningen med anledning av uppdraget 10 b enligt Regeringsbeslut 1999-12-16.

Uppdraget:

”under tre år fr. o. m. läsåret 2000/01 följa och analysera utvecklingen av den Rh-anpassade gymnasieutbildningen för elever som genom möjlighet att specialinrikta kursplanerna i liten eller obefintlig utsträckning följer kurser på gymnasienivå samt överväga alternativ till en sådan gymnasieutbildning.”

1. Ett komplext område

Bakom uppdraget finns ett antal komplexa frågor som bl.a. gäller målgruppen för utbildningen, statens ansvarstagande kontra incitamenten till lokal utveckling, kompetensens ojämna spridning i landet, stora resursfrågor och elevers valfrihet.

Den rh-anpassade utbildningen kom till som en särlösning (SOU 1989:54) och är i sig en segregering och nödlösning på den utbildningssituation för elever med svåra rörelsehinder som 1989 års handikapputredning beskrev. Oenighet om vem som skulle betala för elevernas utbildning ledde till en ekonomisk lösning där staten initialt tog det ekonomiska ansvaret för eleverna. Senare har elevernas hemkommuner också finansierat delar av utbildningen. Skilda motiv framfördes för att påvisa behovet av den rh-anpassade utbildningen. Personkretsen har varierat över tid. Farhågor fanns också om att den rh-anpassade utbildningen skulle kunna vara ett hinder för utvecklingen av utbildningsalternativ i hemkommunerna.

2. En omfattande studie

Utredningens huvudstudie som har genomförts av fil. dr. Johan Malmqvist, Högskolan Borås använder flera metoder för sin datainsamling. Tio elever ur målgruppen¹ har följts under åren varav åtta har intervjuats vid tre olika tillfällen liksom ett fyrtiotal personer ur skiftande personalkategorier runt dessa elever vid de fyra Rh-gymnasierna. Därtill har sex elever ur den grupp på 25 som fick avslag vid sin ansökan 2001/02 besökts på hemorterna och intervjuats om sin situation. Ytterligare sex elever som fått avslag 2001/02 men som förnyat sin ansökan efter att det individuella programmet infördes har besökts och intervjuats. Till detta har nio elever som också fick avslag besvarat en enkät. Sammantaget har 21 av de 25 elever som inte antogs vid intagningen 2001/02 alltså följts upp.

Studien redovisar inledningsvis den stora komplexiteten i området. Beskrivningen visar också hur målgruppen för utbildningen över tid har definierats olika och att betoningen har förändrats från att främst omfatta elever med tilläggshandikapp till dem som är beroende av habilitering i anslutning till sin utbildning. En särskild vikt läggs vid beskrivningen av hur förhållandet till det individuella programmet följt utbildningen sedan gymnasieskolans reformering och de konsekvenser detta fått för antagningen till utbildningen.

Analysen av data har sedan delats upp på tre delar. Den första delen inleds med en beskrivning av de elever som har följts och deras beskrivningar av tidigare skoltid, socialt umgänge samt deras syn på ändrade villkor för antagning till utbildningen. Därefter följer en beskrivning av den rh-anpassade utbildningen i form av två *idealtyper*² som presenterar två slags typer av utbildning. Idealtyperna existerar inte i form av två skilda utbildningar vid riksgymnasierna. De konstrueras dock enbart av uppgifter som är insamlade från riksgymnasierna och är på så sätt verkliga, det vill säga de är inte påhittade utan ett sätt att renodla företeelser.

I en andra del beskrivs *alternativ* till rh-anpassad utbildning. Uppgifterna är främst hämtade från uppföljningen av elever vilka inte kom in på riksgymnasiet höstterminen 2001. Resultatdelen beskrivs i form av korta fallbeskrivningar. Svaren från en enkät ingår också i denna del samt kortfattade uppgifter från studiebesök.

Den tredje delen slutligen har ett *utbytesperspektiv*, dvs. Malmqvist analyserar sina data utifrån frågan om vilka aktörer eller parter som har ett utbyte av den Rh-anpassade gymnasieutbildningen.

¹ Då målgruppens elever inte bereddes tillträde vid beslutet om undersökningen valdes elever med jämförbar bakgrund som var intagna vid utbildningen enligt äldre bestämmelser.

² Persson (2001) använder begreppet idealtyper vilka kan beskrivas som mentala konstruktioner avsedda att påvisa skillnader mellan fenomen som undersöks. Persson refererar till Weber (1904/1949) där denne beskriver idealtyper som något som inte finns i verkligheten.

3. Skolverkets bedömningar utifrån studien

Studien har inte syftat till att jämföra kvaliteten på de fyra riksgymnasierna men uppgifterna från dessa visar på vissa tendenser, som t.ex. en ambition att ytterligare utveckla verksamheten. Statsanslaget leder dock inte automatiskt till en hög utbildningskvalitet. De stora kvalitetskillnader som redovisas i den Rh-anpassade utbildningen kräver att skolhuvudmännen ökar sitt engagemang och analyserar orsakerna till de brister som huvudstudien noggrant redovisar. Skolverket bedömer att en särskild kontakt bör tas med huvudmännen för den Rh-anpassade utbildningen i syfte att följa upp den kvalitet som statsbidraget kan bidra till.

Undersökningen ger exempel på goda kommunala alternativ när det gäller att erbjuda en utbildning för elever med mycket komplexa förutsättningar för sitt lärande. Det faktum att flera elever väljer att inte söka till riksgymnasium när de givits en andra chans talar för att hemortsalternativen utvecklas. Flera kommuner är beredda att utveckla anpassningarna på hemmaplan. Även om förekomsten av riksgymnasierna i vissa fall, främst p.g.a. kommuners ekonomiska kalkyleringar, tycks medverka till att bromsa upp den lokala utvecklingen bedömer Skolverket således att det finns en positiv tendens.

Det finns ett komplicerat samspel mellan förekomsten av riksgymnasier som valbara alternativ för eleverna, den lagstadgade rätten³ till Rh-anpassad utbildning för eleverna i målgruppen och de kostnader som kommunerna åläggs för en riksgymnasieplats⁴. Den stadgade rätten i kombination med ett ekonomiskt ansvar från elevernas hemkommuner förefaller i huvudsak gynna en utveckling där det skapas utbildningsalternativ på hemorten. En justering av det statliga utbildningsstödet åt det ena eller andra hållet kan rubba det läge som uppnåtts och Skolverket bedömer att det är osäkert vilka konsekvenser det får för den lokala utvecklingen. Likaså menar Skolverket att det i dagsläget inte är tillrådligt att förändra målgruppens rätt till Rh-anpassad utbildning. Det finns dock skäl att beakta målgruppens utbildningsbehov vid en reformering av gymnasieskolan.

Barn som avslutat sin utbildning i särskolan har inte rätt till den Rh-anpassade gymnasieutbildningen. Praktiken visar dock att vårdnadshavare med hänvisning till lagen om försöksverksamhet med ökat föräldrainsflytande över utvecklingsstörda barns skolgång⁵ emellanåt önskar att barn ska avsluta utbildningen inom grundskolan. Därigenom öppnas en möjlighet som ger tillträde till den Rh-anpassade gymnasieutbildningen. De som inte antas till de Rh-anpassade gymnasierna "dirigeras" i många fall till skolor som är speciellt anpassade för elever i behov av särskilt

³ Enligt 28 § 5kap. Skollagen.

⁴ inklusive habiliterings- och boendekostnader

⁵ SFS 1995:1249 (ändr. 200:446)

Dnr 200-02:569

stöd. En sådan utveckling bör ställas i relation till den politiska ambitionen att inkludera alla barn i en gemensam skola där insatser skall vara ”icke segregande” (SOU 1998:66, s. 61). För att följa upp detta bör också Skolverket genom inspektion och utvärderingar fortsätta att uppmärksamma den kommunala utvecklingen.

Även om flera goda lokala alternativ har redovisats finns inte någon garanti för stöd och en individuellt anpassad utbildning för elever vilka av olika skäl inte vill flytta hemifrån. Undersökningen visar också att det finns kommuner med låg ambition när det gäller att erbjuda alternativ i hemkommunen. Elever med grava rörelsehinder riskerar därmed även i fortsättningen ha färre valmöjligheter än andra elever. Skollagskommittén⁶ har förslagit att skolhuvudmannens skyldighet att utreda elevens behov av särskilt stöd ska skrivas in i skollagen. En sådan utrednings-skyldighet kan bidra till att förstärka den skönjbara utvecklingen, men den bör också omfatta behov av rh-anpassning.

Som ovan nämnts bidrar sannolikt elevernas rätt att välja den rh-anpassade utbildningen till att sätta en viss press på kommuner att utforma alternativ som är av så god kvalitet att eleverna hellre väljer hemortsalternativet. Vid en sådan planering av gymnasieutbildning skulle riksgymnasiernas erfarenheter kunna komma hemkommuner till del. Riksgymnasierna skulle kunna tjäna som kunskapscenter (prop. 1998/99:105), vilket de också har gjort i bilagda huvudstudie.

I ärendets slutliga handläggning har deltagit avdelningschefen Staffan Lundh och chefsjuristen Ingegerd Hilborn

Per Thullberg
Generaldirektör

Staffan Engström
Undervisningsråd

Bifogas: Huvudstudien Rh-anpassad utbildning

⁶ Slutbetänkandet (SOU 2002:121) sid. 327

| | |
|--|----|
| Sammanfattning | 3 |
| 1 Inledning..... | 7 |
| 2 Syfte | 8 |
| 2.1 Frågeställningar | 9 |
| 2.2 Rapportens disposition | 9 |
| 3 Bakgrund | 10 |
| 3.1 Hur den Rh-anpassade utbildningen växte fram | 11 |
| 3.2 Striden om det individuella programmet..... | 14 |
| 3.3 FUNKIS | 16 |
| 3.4 Antagningen läsåret 2001/2002..... | 22 |
| 3.5 Inrättande av det individuella programmet | 24 |
| 4 Teoretiska perspektiv | 25 |
| 4.1 Utbyte utifrån social utbytesteori | 25 |
| 4.2 Lärande utifrån konstruktivistiskt/utvecklingspedagogiskt perspektiv | 26 |
| 5 Metod | 28 |
| 5.1 Intervjuer | 28 |
| 5.2 Observationer | 30 |
| 5.3 Enkät..... | 30 |
| 5.4 Kompletterande besök vid skolor (utbildningsalternativ)..... | 30 |
| 5.5 Insamling av dokument | 31 |
| 5.6 Etiska överväganden | 31 |
| 5.7 Tillförlitlighet och trovärdighet..... | 32 |
| 5.8 Urval..... | 34 |
| 5.8.1 Elever vid riksgymnasier..... | 34 |
| 5.8.2 Elever i tilläggsuppsdraget vilka följdes upp efter avslag till Rh-anpassad utbildning..... | 35 |
| 5.8.3 Övriga i studien medverkande personer..... | 36 |
| 5.9 Bortfall | 36 |
| 5.10 Analys | 37 |
| 6 Resultat..... | 39 |
| 6.1 Rh-anpassad utbildning..... | 40 |
| 6.1.1 Bakgrund, grundskoletiden för eleverna | 40 |
| 6.1.2 Utbildning vid riksgymnasier beskrivna som två idealtyper.. | 42 |
| 6.2 Alternativ till Rh-anpassad utbildning | 62 |
| 6.2.1 Elevgruppen | 62 |
| 6.2.2 Senare antagna elever (1-5) tillhörande personkretsen. | 63 |
| 6.2.3 Personkretselever (6-9) vilka har valt utbildningsalternativ till riksgymnasier. | 65 |
| 6.2.4 Elever (13-21) som har besvarat enkät..... | 76 |
| 6.2.5 Studiebesök | 77 |
| 6.3 Utveckling av Rh-anpassad utbildning utifrån utbytesteoretiskt perspektiv | 78 |
| 6.3.1 Parter på individnivå | 79 |
| 7 Diskussion | 86 |
| 7.1 Den Rh-anpassade utbildningen, en särlösning..... | 94 |
| 7.2 Utbildning för elever med rörelsehinder utifrån ett utvecklingspedagogiskt perspektiv. | 95 |

| | |
|--|-----|
| 7.3 Den Rh-anpassade utbildningens funktion för målgruppens elever | 97 |
| 7.4 Den Rh-anpassade utbildningens funktion för andra parter..... | 99 |
| 7.5 Utvecklingen av den Rh-anpassade utbildningen. | 101 |
| Referenser..... | 106 |
| Bilaga 1 | 110 |

Sammanfattning

Rapporten är skriven på uppdrag av Skolverket utifrån ett regeringsuppdrag enligt följande beskrivning att:

”under tre år fr. o. m. läsåret 2000/01 följa och analysera utvecklingen av den Rh-anpassade gymnasieutbildningen för elever som genom möjlighet att specialinriktade kursplanerna i liten eller obefintlig utsträckning följer kurser på gymnasienivå samt överväga alternativ till en sådan gymnasieutbildning.” (Utbildningsdepartementet, 1999, s. 65, regeringsuppdrag 10 b).

Rh-anpassad gymnasieutbildning finns vid riksgymnasierna i Umeå, Stockholm, Göteborg och Kristianstad. Utbildningen är uppbyggd kring tre verksamheter; skola, habilitering och elevhemsboende. Det är den skolförlagda delen av utbildningen som har undersökts. Som ett led i en anpassning av den Rh-anpassade utbildningen till övriga gymnasieskolans utveckling likställdes antagningskraven inför läsåret 2001/2002. För att komma in på riksgymnasierna, där det endast fanns nationella program, krävdes godkända betyg i ämnena svenska, engelska och matematik. Regeringsuppdraget kan ses som en följd av denna skollagsändring med syfte att undersöka konsekvenserna av de ändrade antagningsreglerna för en grupp elever av eleverna vid riksgymnasierna. Eleverna definieras som att de ”i liten eller obefintlig utsträckning följer kurser på gymnasienivå”. Huvudsyftet för studien är därför att undersöka den Rh-anpassade gymnasieutbildningen för elever vilka i liten eller obefintlig utsträckning följer kurser på gymnasienivå samt undersöka alternativ till en sådan gymnasieutbildning. I en tidigare delrapport (Malmqvist, 2002) beskrivs hur förutsättningarna för elever med rörelsehinder har varierat. Personkretsens utformning är avgörande för vilka elever som har tillgång till den Rh-anpassade utbildningen. Elever tillhörande personkretsen garanteras Rh-anpassad utbildning genom en unik rättighetslag. En förskjutning av vilka som anses tillhöra personkretsen har skett under åren sedan riksgymnasierna kom till. Sammantaget innebär det en nedtoning av betydelsen av ytterligare funktionshinder som uppges direkt påverka den pedagogiska situationen (enligt SOU 1996:167 t. ex. nedsatt tal-, språk-, minnes- och/eller associationsförmåga samt svårigheter att samordna sinnesintryck och motorik). I stället betonas i större utsträckning behovet av habilitering. Av stor betydelse är också vilka utbildningsalternativ, och därmed kopplade antagningskrav, som finns på riksgymnasierna. De ändrade antagningskraven läsåret 2001/2002 medförde att 25 elever fick avslag på sin ansökan till riksgymnasierna. Skolverket beslutade om en uppföljningsstudie även av dessa elever. Undersökningens delsyfte är därmed att undersöka utbildningssituationen för elever vilka fick avslag, även efter eventuellt överklagande, vid ansökan till Rh-anpassad utbildning läsåret 2001/2002. De båda syftena preciseras i fyra frågeställningar:

Hur anpassas gymnasieutbildningen¹ på riksgymnasier?

Vilka anpassningar görs av undervisningen på riksgymnasier?

Hur anpassas utbildning och undervisning för elever som sökte men inte antogs till riksgymnasier läsåret 2001/2002?

Vilka alternativ finns till den Rh-anpassade gymnasieutbildningen för undersökningens målgrupp?

Efter regeringsuppdragets andra projektår förändrades förutsättningarna på riksgymnasierna i och med att det individuella programmet infördes på den Rh-anpassade utbildningen (från och med läsåret 2002/2003).

För att besvara syften och frågeställningar har flera metoder använts. Varje riksgymnasium har besökts vid tre tillfällen då såväl intervjuer som observationer har gjorts. För att följa upp elever vilka fick avslag vid ansökan till Rh-anpassad utbildning läsåret 2001/2002 besöktes några elever i sina hemskolor. Eleverna valdes ut genom ett strategiskt urval för att undersöka olika förutsättningar för att anordna utbildning anpassad till eleverna. När det individuella programmet infördes på riksgymnasierna läsåret 2002/2003 sökte några av de 25 eleverna till riksgymnasierna. Dessa elever har också intervjuats och följts under lektioner på riksgymnasierna. Återstående elever som fick avslag läsåret 2001/2002 har fått möjlighet att besvara en enkät. Uppgifter finns från sammanlagt 21 av de 25 eleverna. Studiebesök har även gjorts hos utbildningsanordnare för att undersöka alternativ till den Rh-anpassade utbildningen.

Två perspektiv har varit styrande för uppläggningsen av undersökningen. Ett konstruktivistiskt/utvecklingspedagogiskt perspektiv har använts för att urskilja faktorer viktiga för elevers utveckling och lärande i olika utbildningssituationer. Ett utbytesperspektiv utifrån sociologiskt perspektiv har använts för att analysera faktorer av betydelse för den Rh-anpassade utbildningens utveckling.

Studiens resultat visar att det finns stora skillnader mellan riksgymnasierna och att Rh-anpassad utbildning inte kan ses som något entydigt begrepp. Det finns Rh-anpassad utbildning där elevernas behov förefaller underordnat interna organisatoriska behov. Vanligast är dock en Rh-anpassad utbildning som mycket tydligt sätter eleven elevens totala utbildningssituation (utbildning, habilitering och boende) i centrum. Organisationen är därmed anpassad utifrån elevgruppen. Stor vikt läggs vid att ta reda på elevernas förutsättningar och möjligheter för utveckling. Även vad gäller undervisningsmönster och pedagogisk differentiering föreligger stora skillnader mellan riksgymnasierna.

Vid uppföljningen av de 25 elever vilka inte antogs till Rh-anpassad utbildning läsåret 2001/2002 beskrivs en elevgrupp som är mycket heterogen i de flesta aspekter. Flera elever med mycket stora funktionshinder

¹ Ett begreppsligt särskiljande görs här för att skilja på anpassningar som görs främst organisatoriskt av hela utbildningssituationen (specialinriktade kursplaner, förlängd studietid, schemalagd habilitering etc.) för att eleven skall kunna genomföra sina studier och den undervisning eleven möter i klassrummet.

har funnit sig så väl till rätta att de trots erbjudande att påbörja Rh-anpassad utbildning har avböjt. Skolorna som har tagit emot eleverna har haft mycket kort förberedelsetid. Den elev som sannolikt hade den minst anpassade skolsituationen tillhörde inte personkretsen. Enligt enkäten har endast en elev (av nio som har besvarat enkäten) beskrivit en undervisningssituation som inte varit tillräckligt anpassad till elevens förutsättningar.

Undersökningen visar att det finns alternativ för många av eleverna. För några elever med stora funktionshinder och mycket komplicerad kommunikationssituation förefaller alternativen dock vara mycket få. Det finns inte heller några garantier för en helhetslösning avseende utbildning och habilitering. På riksgymnasier pågår planering och förberedelser för att erbjuda dessa elever bättre förutsättningar.

Den Rh-anpassade utbildningen kom till som en särlösning (SOU 1989:54). Den innebär för många elever en segregerad utbildningssituation samtidigt som den var en nödlösning på den utbildningssituation för elever med svåra rörelsehinder som 1989 års handikapputredning beskrev. Oenighet om vem som skulle betala för elevernas utbildning ledde till en ekonomisk lösning där staten skulle ta det ekonomiska ansvaret för eleverna. Ekonomiska överväganden förefaller även i fortsättningen väga tungt avseende utvecklingen av Rh-anpassad utbildning och utveckling av alternativ i hemkommunerna. Uppgifter från undersökningen visar att det finns kommuner med låg ambition att erbjuda alternativ i hemkommunen. Riksgymnasierna kan därigenom, genom sin existens, komma att bromsa utvecklingen i elevernas hemkommuner. Elever med rörelsehinder riskerar därmed även i fortsättningen ha färre valmöjligheter än andra elever. Rättighetslagen kan förmodligen å andra sidan, bidra till att det sker en utveckling vilken ger elever utbildningsalternativ i hemkommunerna. En rättighetslag i kombination med ett ekonomiskt ansvar för elevernas hemkommuner, förefaller gynna en utveckling där det skapas utbildningsalternativ på hemorten. Eftersom elever kan välja den Rh-anpassade utbildningen, med stöd av rättighetslagen, sätts press på kommuner att utforma alternativ som är av så god kvalitet att eleverna hellre väljer hemortsalternativet.

Användandet av ett utbytesperspektiv i denna studie påvisar att många fler än eleverna själva berörs av beslut som fattas för den Rh-anpassade utbildningen. I föreliggande uppdrag ingick bland annat att överväga alternativ till den Rh-anpassade utbildningen för den mindre del av eleverna på riksgymnasierna med de mest komplicerade förutsättningarna. Det utbyte som den Rh-anpassade utbildningen bedöms kunna ge, förmodligen ekonomiskt men även politiskt i strävan att uppnå övergripande utbildningspolitiska och socialpolitiska mål, kommer att påverka kommande beslut. För eleverna är det viktigt att beslut fattas som i första hand tar hänsyn till den stora individuella variation av förutsättningar, önskningar och behov som utmärker eleverna i undersökningen. Den Rh-anpassade utbildningen fyller en viktig funktion för elever där det saknas likvärdiga alternativ. Det är därför angeläget att fullgoda alternativ ska-

pas även i hemkommunerna. Det utvecklingspedagogiska perspektiv som har använts belyser vikten av att uppmärksamma utbildningssituationen för eleverna såväl före som efter gymnasieåldern. För att ge eleverna bästa möjliga utbyte av utbildning, bör beslut som fattas inte bara begränsas till gymnasieåldern.

1 Inledning

Rapporten är skriven på uppdrag av Skolverket utifrån ett regeringsuppdrag enligt följande beskrivning att:

”under tre år fr. o. m. läsåret 2000/01 följa och analysera utvecklingen av den Rh-anpassade gymnasieutbildningen för elever som genom möjlighet att specialinriktade kursplanerna i liten eller obefintlig utsträckning följer kurser på gymnasienivå samt överväga alternativ till en sådan gymnasieutbildning.” (Utbildningsdepartementet, 1999, s. 65, regeringsuppdrag 10 b).

Den i citatet nämnda Rh-anpassade gymnasieutbildningen finns lokaliserad till kommunerna Umeå, Stockholm, Göteborg och Kristianstad. Utbildningen är uppbyggd kring tre verksamheter; skola, habilitering och elevhemsboende.

Lsåret 2001/2002 trädde en skollagsändring i kraft vilken syftade till att likställa antagningsreglerna till riksgymnasierna till övriga gymnasieskolan. Regeringsuppdraget kan ses som en följd av denna skollagsändring med syfte att följa upp konsekvenserna av de ändrade antagningsreglerna. En delrapport (Malmqvist, 2002) beskriver hur förutsättningarna för elever med rörelsehinder att få tillgång till Rh-anpassad gymnasieutbildning har varierat. Tonvikten på beskrivningen var perioden från 1980-talets slut fram till läsåret 2001/2002. Delrapporten innehåller dessutom intervjuuppgifter och i viss mån uppgifter från lektionsbesök vid de fyra ovan namngivna riksgymnasieorterna. Denna insamling av uppgifter gjordes under det första projektåret 2000/2001 av tjänstemän inom Skolverket. Uppgifterna sammanställdes senare av författaren till denna slutrapport.

Det ovan citerade regeringsuppdraget fokuserar enbart utbildning och elever vid riksgymnasier. Följderna av skollagsändringen, vilket innebar skärpta betygskrav för att antas till den Rh-anpassade utbildningen och därmed en anpassning till den reformerade gymnasieskolan, blev främst kännbara för de elever som inte antogs vid utbildningen läsåret 2001/2002. Skolverket beslutade därför om en utvidgning av uppdraget vilket i fortsättningen kallas tilläggsuppdraget. En uppföljning har således även gjorts av de 25 elever vilka fick avslag även efter eventuellt överklagande, på sin ansökan till riksgymnasier med Rh-anpassad utbildning läsåret 2001/2002 (se formulering av delsyfte samt frågeställning 3 under rubriken Syfte).

En referensgrupp med olika slags erfarenhet från Rh-anpassad utbildning har ingått i arbetet med studien. Referensgruppens medlemmar har representerat elever, riksgymnasier och myndigheter och därmed bidragit med erfarenheter utifrån många olika perspektiv. Följande personer har deltagit i referensgruppens arbete: Lena Hammarberg (Myndigheten för skolutveckling), Ann Bengtsson (Rh-nämnden), Christer Degsell (Rh-nämnden), Kerstin Svensson (Rh-nämnden), Barbro Storéus (Specialpedagogiska Institutet), Åke Stenborg (SISUS), Göran Nygren (RBU), Kärstin Lyons (Göteborg), Per-Olof Persson (Göteborg) och Lars Hofvander (Malmö).

2 Syfte

Huvudsyftet med studien utgår från lydelsen i regeringsuppdraget, se ovan. Formuleringen av uppdraget är dock motsägelsefullt avseende hur målgruppen för uppdraget skall förstås. Uppdraget beskriver elever vilka har en möjlighet att få specialinriktade kursplaner samtidigt som eleverna i liten eller obefintlig utsträckning följer kurser på gymnasienivå. Detta är en motsägelsefull beskrivning. Specialinriktning av en kursplan innebär att eleven på grund av ett funktionshinder hindras uppnå vissa kursmål. Ett belysande exempel kan vara en elev som studerar på gymnasienivå och som på grund av talsvårigheter inte klarar att uppnå kursplanens mål för muntlig presentation i ämnet svenska och därför riskerar att inte få godkänt betyg i ämnet. Med en specialinriktning av kursplanen ges eleven möjlighet att få betyg där det i en bilaga beskrivs vilka delar av ämnet som undervisningen har omfattat. En förutsättning för att en elev ska kunna få specialinriktade kursplaner är att kursen är på gymnasienivå. Elever vilka i mycket liten utsträckning eller inte alls studerar på gymnasienivå kan därför inte följa specialinriktade kursplaner.

Motsägelsen i lydelsen av uppdraget tillsammans med uppgifter att användning av specialinriktade kursplaner endast i liten utsträckning används vid riksgymnasier och att användningen av dessa varierar kraftigt mellan riksgymnasierna (Malmqvist, 2002) krävde en ny tolkning av uppdraget. I proposition 1998/99:105 (se sidan 66) omnämns behov av en översyn av utbildningsmöjligheter för den elevgrupp vid den Rh-anpassade utbildningen ”som inte alls eller i mycket liten utsträckning följer kurser på gymnasienivå” (Prop. 1998/99:105, s. 66). Flera kontakter togs med utbildningsdepartementet under hösten 2001 för att diskutera uppdraget. Den elevgrupp som har följts har därefter enbart utgjorts av elever vilka i liten eller obefintlig utsträckning följer kurser på gymnasienivå. Uppföljningen har också främst begränsats till skoldelen av den Rh-anpassade utbildningen.

Undersökningens huvudsyfte är formulerat utifrån regeringsuppdragets formulering. Huvudsyftet är således att undersöka den Rh-anpassade gymnasieutbildningen för elever vilka i liten eller obefintlig utsträckning följer kurser på gymnasienivå samt undersöka alternativ till en sådan gymnasieutbildning.

Undersökningens delsyfte är formulerat utifrån det av Skolverket initierade tilläggsuppdraget. Delsyftet är att undersöka utbildningssituationen för elever vilka fick avslag, även efter eventuellt överklagande, vid ansökan till Rh-anpassad utbildning läsåret 2001/2002.

2.1 Frågeställningar

Hur anpassas gymnasieutbildningen² på riksgymnasier?

Vilka anpassningar görs av undervisningen på riksgymnasier?

Hur anpassas utbildning och undervisning för elever som sökte men inte antogs till riksgymnasier läsåret 2001/2002?

Vilka alternativ finns till den Rh-anpassade gymnasieutbildningen för undersökningens målgrupp?

2.2 Rapportens disposition

Bakgrundskapitlet innehåller en beskrivning av hur förutsättningarna för elever med rörelsehinder att få tillgång till Rh-anpassad gymnasieutbildning har varierat. Främst beskrivs förändringar från slutet av 1980-talet fram till läsåret 2001/2002 då nämnda skollagsändring, trädde i kraft. De beskrivna förändringarna visar hur definitioner av personkretsen har förändrats över tid, vilket är av stor betydelse för uppdragets tillkomst och för dess utformning³. I de tre därpå följande kapitlen beskrivs de teoretiska utgångspunkterna för undersökningen, hur insamlingen av uppgifter har skett efter projektets första år samt studiens urval. Rapporten avslutas med resultatsammanställning och diskussion av resultaten.

² Ett begreppsligt särskiljande görs här för att skilja på anpassningar som görs främst organisatoriskt av hela utbildningssituationen (specialinriktade kursplaner, förlängd studietid, schemalagd habilitering etc.) för att eleven skall kunna genomföra sina studier och den undervisning eleven möter i klassrummet.

³ För en mer detaljerad beskrivning se bilaga i delrapporten (Malmqvist, 2002).

3 Bakgrund

Beteckningen elever med rörelsehinder kan felaktigt ge intryck av det finns en ”homogen” grupp elever med likartade förutsättningar för lärande i skolan. Flera studier (Stukát, 1985; 2000; Malmqvist, 1998; 2000; 2001a; 2001b; Heimdahl Mattson, 1998) har i stället visat på en heterogenitet avseende i stort sett alla aspekter som har betydelse för lärande. Denna spridning i egenskaper som finns mellan elever med denna beteckning är viktig att framhålla, så eleverna inte automatiskt ses som tillhörande en generell och speciell grupp elever med behov av särskilda åtgärder (se Brieditis, 1992). Mattsons (1996) utvärdering av riksgymnasier för elever med rörelsehinder visade också på en sådan heterogenitet. Mattson skriver att den enda gemensamma nämnaren för eleverna var ”att man på grund av någon form av rörelsehinder sökt och fått tillgång till plats på en gymnasieskola med Rh-anpassad utbildning.” (s. 65). I Malmqvist (2000, s. 6-9) finns en relativt utförlig beskrivning av variation avseende rörelse och rörelsehinder. För flera elever vilka har ett rörelsehinder kompliceras lärandet av att de samtidigt har ytterligare funktionshinder (se t. ex. Stukát, 1996; 2000). Exempel på sådana funktionsnedsättningar som direkt påverkar den pedagogiska situationen är enligt Funkis-utredningens delbetänkande (SOU 1996:167, s. 72) nedsatt tal-, språk-, minnes- och eller associationsförmåga samt bristande förmåga att samordna sinnesintryck och motorik. Funktionshindren kan medverka till att elever med rörelsehinder under sin uppväxt tillägnar sig andra erfarenheter än andra elever, vilket kan försvåra förutsättningarna att känna igen eller ”förstå förklaringar till olika företeelser så som de presenteras i vanliga läromedel” (SOU, 1998:66, s. 72, se även Aronson, Möller och Törnqvist, 1985 och Malmqvist, 1998).

Det finns flera studier (se sammanställningar i Malmqvist, 2000) som visar att många elever med rörelsehinder ofta inte har samma omfattning och typ av undervisning som elever generellt sett. Det finns också undersökningar som visar på bristande delaktighet och elever med funktionshinder som anser att ”de enbart varit ’lokalintegrerade’ utan att få någon meningsfull undervisning” (s. 61, se även Skolverket, 1993; Malmqvist, 1998; 2000). I en regeringsskrivelse (Utbildningsdepartementet, 1997) betonas att utvärderingar har visat att kommunerna i allmänhet ”tar väl hand om” elever med fysiska funktionshinder men att det ofta saknas en samlad dokumentation och åtgärdsprogram (s. 39). Det är oklart vilka utvärderingar man stödjer sig på och den rapport (se Skolverket, 1993) som förefaller utgöra underlag för hänvisningen visar inte en positiv bild för elever med fysiska funktionshinder (se även Malmqvist, 2000). En enkätstudie som Skolverket genomfört under 2000 (Skolverket, 2001) visar att elever med rörelsehinder klarar målen i grundskolan i nivå med riksgenomsnittet. Trots det hamnar två tredjedelar av eleverna i det individuella programmet, varav endast ett fåtal beräknades bli behöriga till ett nationellt program. ”Svårigheterna för elever med rörelsehinder verkade accelerera i gymnasieskolan.” (s. 48). Resultaten i studien tyder,

enligt författarna, på att skolans insatser för elever med funktionshinder inte är tillräckliga.

3.1 Hur den Rh-anpassade utbildningen växte fram

I detta avsnitt redogörs för tillkomsten av den Rh-anpassade utbildningen vid riksgymnasierna samt för överväganden som ledde till en rättighetslagstiftning som för en begränsad grupp elever innebar rätt till specialanpassad gymnasieutbildning.

1989 års handikapputredning skriver inledningsvis i delbetänkandet 'Rätt till gymnasieutbildning för svårt rörelsehindrade ungdomar':

”Vi vill inför vårt fortsatta arbete framhålla, att det förslag vi här framställer är en sär-lösning för denna speciella grupp och att denna lösning inte skall ses som uttryck för en princip, som kan återopas i andra sammanhang.” (SOU 1989:54, s. 15, min understrykning)

Särlösningen bestod i ett förslag om lagstadgad rätt för elever med svåra rörelsehinder att få Rh-anpassad utbildning vid ett riksgymnasium. En kartläggning som ingick i delbetänkandet i 1989 års handikapputredning hade liksom tidigare kartläggningar och utredningar (t. ex. 1969 års Handikapputredning och Integrationsutredningen 1982) visat att ungdomar med svåra rörelsehinder i liten utsträckning gick på gymnasiet⁴. Särskilt anpassad gymnasieutbildning för elever med svåra rörelsehinder fanns sedan sextiotalet i Stockholm och Göteborg. 1974 startade en försöksverksamhet med integrerad gymnasieutbildning för cirka tjugo elever i det nybyggda Skärholmens gymnasium i Stockholm.

Eleverna som gick på den anpassade gymnasieutbildningen i Skärholmen hade behov av olika omvårdnadsinsatser. Förhandlingar hade förts sedan 1979 mellan stat, kommuner och landsting för denna elevgrupp för att få fram en icke-statlig lösning av omvårdnaden. Dessa förhandlingar hade inte lett till något avtal. Hemkommuner och hemlandsting debiterades, sedan 1986, för omvårdnadsinsatserna enligt ett beslut från regeringen. Detta beslut och de debiterade kostnaderna ifrågasattes av vissa kommuner. Några kommuner vägrade betala och elever kom i kläm. I några riksdagsmotioner föreslogs att staten skulle ta det ekonomiska ansvaret för eleverna. Av socialutskottets svar på motionerna framgår att staten måste vara beredd att ansvara för en fungerande skolgång för eleverna om inte kommuner och landsting gjorde det. Konstitutionsutskottet kritiserade starkt att beslutet om kostnadsfördelningen hade fattats utan att förankras hos de båda kommunförbunden. Utskottet betonade att kraftfulla åtgärder skulle ha vidtagits från ansvarigt håll för att nå en snabb lösning (Konstitutionsutskottets granskningsbetänkande, 1988/89:30). Av direktiven för 1989 års handikapputredning, framgår att utredningsuppdraget avseende gymnasieutbildning för elever med svåra rörelsehinder till stor del var en följd av ett antal riksdagsmotioner ”om att staten skulle

⁴ Socialdepartementet, inte utbildningsdepartementet, tog initiativ till dessa utredningar av utbildningssituationen för elever med funktionshinder.

ta det ekonomiska ansvaret för de aktuella eleverna” (SOU 1989:54, s. 26).

I direktiven ingick uppdraget att undersöka möjligheter att inrätta speciellt anpassad gymnasieutbildning i kombination med sociala omvårdnadsinsatser och habilitering på fler platser i landet än Göteborg och Stockholm. I övervägandet avseende antalet specialanpassade gymnasieskolor och deras förläggning utgick utredningen från flera alternativ där det enligt utredningen även var tänkbart med olika mellanformer. Ett tredje specialanpassat gymnasium föreslogs förläggas till Umeå. Enligt kartläggningen fanns då inte tillräckligt behov av Rh-anpassad utbildning i södra Sverige (läsåret 1993/1994 startade dock ett ytterligare riksgymnasium i Kristianstad).

1989 års handikapputredning kom fram till att det inte fanns någon ovillkorad rätt till utbildning efter skolpliktens upphörande för elever med rörelsehinder vilka hade svårt att konkurrera betygsmässigt. Möjligheterna att komma in på fri kvot var också begränsade. Utredningen föreslog därför en förbättrad juridisk ställning och därmed förbättrade utbildningsmöjligheter på gymnasienivå för gruppen ungdomar med svåra rörelsehinder. I delbetänkandet ‘Rätt till gymnasieutbildning för svårt rörelsehindrade ungdomar’ (SOU 1989:54) föreslogs en allmän lagfäst rätt till gymnasieutbildning för elever med svåra rörelsehinder. För en mindre grupp av elever (cirka tjugo elever per årskull) föreslogs en speciell rättighet att genomföra utbildningen vid en specialanpassad gymnasieskola. Två förutsättningar skulle dock gälla; 1. Att det fanns plats vid gymnasiet, 2. Att elevens behov av särskilda insatser inte kunde tillgodoses vid annan gymnasieskola. Företräde skulle ges åt sökande i störst behov av plats.

Den lagstadgade rätten skulle omfatta elever vilkas svårigheter i skolsituationen ofta i högre grad berodde på olika tilläggshandikapp⁵ än rörelsehindret i sig. Målgruppen består enligt utredningen av elever med olika slag av tilläggshandikapp (inte fungerande tal, svårigheter att tolka sinnesintryck, syn- och hörselnedsättningar) vilka ofta har sin grund i traumatisk eller medfödd hjärnskada. Eleverna beskrivs också ha behov av habiliterande insatser.

Motiv för att anordna utbildning i specialgymnasier/riksgymnasier för en mindre grupp av eleverna uppges vara:

1. Kunskaps- och kompetensbrister finns i små kommuner. Speciell pedagogik och speciell kompetens krävs.
2. Svårigheter att bygga upp relevant kunskap och kompetens i små kommuner.

⁵ Ordet handikapp används i föreliggande rapport när detta ord används i de refererade dokumenten. Idag används i regel en miljörelaterad förståelse av handikapp inom såväl politik som forskning, vilket innebär att man beskriver människor med funktionshinder eller funktionsnedsättningar. Sådana funktionsnedsättningar kan leda till handikapp beroende på vilka krav som ställs i miljön, hur miljön är utformad etc. (se SOU 2001:56).

2004-01-30

3. Samordning av stora resurser för utbildning och omvårdnad krävs vilket inte är praktiskt möjligt på många orter.
4. Sociala skäl, där elever uppges ha behov att uppleva gemenskap med kamrater i samma situation som de själva.
5. Medicinsk vård tar tid och krafter. Skolarbetet underlättas vid riksgymnasierna då vården finns lätt tillgänglig.
6. Frigörelsen från föräldrar underlättas om ungdomarna flyttar hemifrån.

Enligt ett särskilt yttrande var utredningens förslag inte i enlighet med grundläggande principer om normalisering och integrering samt emot den så kallade ansvars- och finansieringsprincipen. Utbildningsanordnarna borde i stället vidta alla tänkbara åtgärder för att möjliggöra utbildning på hemorten eller i så nära anslutning till denna som möjligt. I yttrandet betonas att det framtida systemet inte får motverka en sådan utveckling.

Den följande propositionen (1989/90:92) föreslår en lagstadgad rätt till gymnasieutbildning för elever med svåra rörelsehinder, dock inte för alla.

”Mitt förslag: Svårt rörelsehindrade ungdomar som på grund av handikappet inte kan följa reguljär studiegång i gymnasieskolan, skall ha lagstadgad rätt att efter fullgjord skolplikt genomgå specialanpassad utbildning för svårt rörelsehindrade vid gymnasieskola.” (Prop. 1989/90:92, s. 14).

Rätten föreslås i propositionen begränsas till ”en mindre krets av de mest behövande” (dvs. de beräknade 20 eleverna per årskull), och inte till ”*alla* svårt rörelsehindrade ungdomar”. Denna mindre grupp föreslogs också rätten till att gå i en gymnasieskola med Rh-anpassad utbildning (se Prop. 1989/90:92, s. 16).

Argument för att enbart tillförsäkra ett fåtal ungdomar med svåra rörelsehinder, och inte alla, en lagstadgad rätt till gymnasieutbildning förefaller enligt propositionen vara:

- Ansvaret skulle vara hanterligt. En alltför omfattande rättighetslag innebär svårigheter för staten att tillgodose rättigheten. En rätt motsvaras alltid av en skyldighet att förverkliga den utfästa rätten.
- För en mindre krets, ”mycket få ungdomar” (20 ungdomar / årskull) fanns möjlighet att tillgodose ”de starka önskemålen”.
- Verksamheten skulle knytas till ett fåtal orter.
- Gymnasier med specialanpassad utbildning för ungdomar med svåra rörelsehinder fanns redan.
- Elever som inte tillhör ”de mest behövande” hade stöd av planeringsberedningarna och de till dessa knutna rh-konsulenterna.
- Möjligheterna till antagning i gymnasieskolan fanns via fria kvoten.

- Möjligheter fanns till undervisning i specialklass i gymnasieskolan.
- Förslag i Skola - Arbete - utredningen vilket innehöll frågan om kommunalt uppföljningsansvar för ungdomar under 18 år och som var under remissbehandling.

Målgruppen beskrivs inte likadant i propositionen som i delbetänkandet. Den indirekta verkan av ett rörelsehinder betonas mer i propositionen. Denna indirekta verkan av ett rörelsehinder medför att såväl habilitering som behandling tar mycket energi och tid och därmed påverkas förutsättningarna negativt att tillgodogöra sig undervisning. Därför är det väsentliga enligt propositionen att beakta om det samlade handikappet (rörelsehinder och medföljande tilläggshandikapp) medför svårigheter.

Propositionstexten ger en ”bredare” beskrivning i och med att ett rörelsehinder i sig, utan tilläggshandikapp, kan vara tillräckligt för att definitionsmässigt tillhöra gruppen elever med svåra rörelsehinder. Sådana elever ingår inte i handikapputredningens definition av målgruppen (se SOU 1989:54, s. 40). En annan förändring är den i delbetänkandet begränsade rätten till Rh-anpassad utbildning genom att denna förutsätter att behovet av särskilt stöd inte kan tillgodoses vid annan gymnasieskola.

I socialutskottets betänkande (1989/90:SoU20) tas inte definitionen av vilka elever som kan anses vara ”svårt rörelsehindrade” upp, inte heller behandlas elevers förutsättningar i förhållande till insatser vid ”annan gymnasieskola” (SOU 1989:54, s. 19). Socialutskottet anslöt sig till propositionens förslag. När utskottet beskriver propositionsförslaget används en ännu mer generell beskrivning:

”att skollagen ändras så att svårt rörelsehindrade ungdomar, som på grund av handikappet inte kan följa reguljär studiegång i gymnasieskolan, ges rätt att få specialanpassad utbildning i gymnasieskola efter den obligatoriska skolgångens slut.” (1989/90:SoU20, s. 6).

Riksdagen biföll utskottet i maj 1990.

3.2 Striden om det individuella programmet

Vilka utbildningsprogram som får anordnas på riksgymnasierna har betydelse för vilka elever som kan antas. Införande av det individuella programmet har föreslagits i flera omgångar vilket blir belyst i de följande avsnitten.

Gymnasieskolan förändrades under nittiotalet. I stället för det tidigare linjesystemet infördes programutbildningar i form av sexton nationella och det individuella programmet. På riksgymnasier med Rh-anpassad utbildning infördes dock endast nationella program. Ett nytt betygssystem infördes också. Godkända betyg i svenska, engelska och matematik från grundskolan krävdes för att komma in på nationella program från och med läsåret 1998/99 då det nya betygssystemet var fullt genomfört i grundskolan. Det faktum att det individuella programmet saknades på

riksgymnasierna med Rh-anpassad utbildning, innebar en avgränsning av personkretsen.

En elev som tidigare hade gått i särskola sökte i nittiotalets början till riksgymnasiet i Skärholmen. Eleven antogs inte men överklagade detta beslut till Skolväsendets överklagandenämnd och fick igenom en ändring och möjlighet att gå på det individuella programmet på riksgymnasiet trots att det individuella programmet aldrig införts. Nämnden för Rh-anpassad utbildning hemställde med anledning av detta beslut att skollagen 5 kap. 28 § därför skulle ändras:

”så att elever som har fullgjort sin skolplikt i särskolan kan tas in på ett individuellt program i en Rh-anpassad gymnasieskola.” (Prop. 1993/94:242, s.14).

Regeringen gick i stället emot denna hemställan och föreslog ett förtydligande av bestämmelserna. Av förtydligandet skulle framgå att den som skall gå Rh-anpassad utbildning måste vara behörig till utbildning på gymnasieskolans nationella program (Prop. 1993/94:242).

Ett par riksdagsmotioner (1993/94:Ub88; 1993/94:Ub89) tar upp problematiken kring personkrets och programutbud vid riksgymnasierna. I båda motionerna anfördes skäl för att elever från särskola skall kunna antas till Rh-anpassad utbildning vid riksgymnasierna. I den ena motionen föreslås att eleverna skall kunna söka individuellt program på riksgymnasier med Rh-anpassad utbildning. Riksdagen bör, enligt motionärerna, avslå regeringens förslag till skollagsändring.

I utskottets svar står att det förutsattes, i propositionen om gymnasieutbildning för elever med svåra rörelsehinder (Prop. 1989/90:92), att rätt till specialanpassad utbildning skulle inträda när skolplikten fullgjorts antingen genom vanlig skolplikt i grundskola eller genom särskild skolplikt i särskola eller specialskola. Ett enigt utbildningsutskott avstyrkte regeringens förslag att ändra behörighetsreglerna till riksgymnasierna för elever med svåra rörelsehinder. Ett likaledes enigt utskott ansåg att regeringen borde överväga utbildningsutbudet inom riksgymnasierna med Rh-anpassad utbildning, så att de också skulle kunna omfatta individuella program. Därmed tillstyrktes motionerna i denna fråga (1993/94:UbU20). Riksdagen biföll vad utskottet hemställde den 7 juni 1994. Den föreslagna uppstramningen av behörighetsvillkoren för att antas till Rh-anpassad utbildning gick således inte igenom.

Den Rh-anpassade utbildningen tas återigen upp i proposition 1994/95:100 (budgetpropositionen). Särskoleutbildning kan, enligt propositionen inte likställas med uttrycket ‘efter avslutad grundskoleutbildning eller motsvarande’. Lydelsen av 5 kap. 28 § (som reglerar personkretsen) kom att innefatta uttrycket *eller motsvarande*. Det innebar att med det programutbud som riksgymnasier hade (enbart nationellt program) uteslöts möjligheten för elever från särskolan att söka Rh-anpassad utbildning, vilket därmed i praktiken innebar en uppstramning av behörighetsvillkoren jämfört med tidigare. En annan mer obemärkt uppstramning vilken medför en avgränsning av personkretsen hade gjorts redan när det beslutades att nationella, men inte det individuella, programmet

skulle införas på riksgymnasierna. Konsekvenserna av detta beslut blev uppenbara först längre fram i tiden.

3.3 FUNKIS

FUNKIS – funktionshindrade elever i skolan, är den första stora utredningen som tar upp riksgymnasier med Rh-anpassad utbildning, sedan denna utbildning tillkom. Stora förändringar med betydelse för riksgymnasiernas verksamhet har skett under nittioalet. Flera reformer har genomförts inom gymnasieutbildningen men även inom skolområdet i stort. Till exempel har skolans styrning förändrats liksom ansvarsfördelningen. Kommunerna är till skillnad mot tidigare skyldiga att erbjuda alla ungdomar gymnasieutbildning. Samtidigt har det skett snabba tekniska förändringar (till exempel datorisering) vilket har medfört bättre förutsättningar i undervisningen, för många elever med funktionshinder. Utbyggnaden av habiliteringen har också fortsatt. Förslag i Funkis-utredningen och i den proposition som följde skiljer sig åt i flera avgörande aspekter avseende den Rh-anpassade utbildningen, vilket beskrivs i det följande avsnittet.

I november 1995 beslutades om en utredning om elever med funktionshinder i skolan, den s.k. Funkis-utredningen. 1996 lämnade kommittén sitt delbetänkande Gymnasieutbildning för vissa ungdomar med funktionshinder (SOU 1996:167). Delbetänkandet anknyter till FN:s standardregler och att utbildningen för elever med funktionshinder bör vara en integrerad del av den ordinarie utbildningen samt att lösningar med särskilda skolor eller undervisningsgrupper bör utgöra undantag. Närhetsprincipen, dvs. att ungdomar får sin gymnasieutbildning i hemkommunens gymnasieskola eller inom dess samverkansområde, bör enligt kommittén omfatta flertalet ungdomar med funktionshinder. Undantagen bör vara få och väl motiverade. De gymnasie- och handikappreformer som har genomförts sedan riksgymnasierna kom till har tagits i beaktande. De uppges innebära att möjligheterna för ungdomar med svåra funktionshinder att studera i hemkommunen har ökat.

Rh-gymnasiernas personkrets uppges vara otydlig i delbetänkandet. Bland annat har överklagandenämndens bedömningar i ett flertal fall skilt sig från antagningsnämndens och ”enligt kommitténs uppfattning även från de ursprungliga intentionerna” (SOU 1996:167, s. 126). Verksamheten bör, enligt kommittén, förbehållas de elever som har de allra största behoven. Rörelsehindret är enligt kommittén oftast inte det viktigaste skälet för behov av särskilt anpassad utbildning. Det finns goda möjligheter att kompensera för rörelsehinder med tekniska hjälpmedel och förlängd studiegång. Medföljande funktionsnedsättningar som direkt påverkar den pedagogiska situationen är enligt betänkandet nedsatt tal-, språk-, minnes och/eller associationsförmåga samt svårigheter att samordna sinnesintryck och motorik. Ett påtagligt fysiskt rörelsehinder är en förutsättning för att höra till personkretsen och i betänkandet görs en gränsdragning mot elever som har MBD/DAMP. Personkretsen föreslås av kommittén omfatta:

”- ungdomar som utöver svårt rörelsehinder har behov av så omfattande habiliteringsinsatser under skoltid att de inte kan genomföra studierna i gymnasieskola i hemkommunen eller inom dess samverkansområde.” (SOU 1996:167, s. 13).

I delbetänkandet betonas vikten av att elever med funktionshinder ges samma valmöjligheter som elever utan funktionshinder. Riksgymnasierna föreslås därför få anordna såväl nationella, specialutformade som individuella program. Därmed borde också samma behörighetskrav (godkänt i svenska, engelska och matematik), som gäller för antagning till gymnasieskolan, också gälla riksgymnasier med Rh-anpassad utbildning. Kommittén föreslog att de specialinriktade kursplanerna skulle tas bort samt ett tydliggörande som innebär att elever från särskolan inte skall tas emot vid riksgymnasierna. Vid antagning bör en bedömning ske av kommunens tidigare och planerade insatser. På sikt borde rättighetsinslaget kunna tas bort enligt delbetänkandet.

Flera remissvar på delbetänkandet visade:

- Positiv inställning till tydligare avgränsning av personkrets.
- Kritisk inställning till personkretsförslagets utformning. De sammansatta behoven, inte habiliteringsbehovet, bör enligt flera remissvar vara avgörande för personkretstillhörighet.
- Stöd för förslaget att införa såväl specialutformade som det individuella programmet.
- Kritik mot förslaget att ta bort möjligheten att specialinrikta kursplaner, vilket skulle innebära negativa konsekvenser för elever med ojämn begåvningsprofil.

Enligt huvudbetänkandet är det den omedelbara tillgången till habilitering som skiljer riksgymnasierna från lokala gymnasier. Kommittén står fast vid att de specialinriktade kursplanerna bör tas bort och att möjligheterna till individuella anpassningar ska ske på samma villkor för samtliga elever inom gymnasieskolan.

Till skillnad mot delbetänkandet och de remissinstanser som kommittén refererar till, anses det i huvudbetänkandet att tiden är mogen för att rättighetsinslaget skall kunna tas bort. Enligt kommittén är det handikappreformen och de jämfört med tidigare helt andra förutsättningarna avseende habilitering för ungdomar som talar för ett borttagande av rättighetslagstiftningen. (SOU 1998:66, s. 239). Det är främst tre förutsättningar som talar emot förslaget att ta bort rättighetslagen enligt kommittén:

1. att gymnasiereformen ännu inte helt har funnit sina former
2. att specialpedagogisk kompetens saknas i gymnasierna
3. att habiliteringen inte är tillräckligt utbyggd.

Kommitténs beskrivningar av förutsättningar för habilitering, i relation till rättighetslagstiftningen, är därmed motsägelsefulla. Å ena sidan hävdas alltså att tiden är mogen för att ta bort rättighetslagen eftersom det råder helt andra förutsättningar avseende habilitering för ungdomar jämfört med tidigare. Å andra sidan är den otillräckligt utbyggda habilite-

ringen en av de tre kvarvarande förutsättningar som talar emot förslaget att ta bort rättighetslagen.

Ett ytterligare motiv för att ta bort rättighetsinslaget förefaller vara ekonomiskt. Bland annat saknade staten möjlighet att kontrollera utgifterna vid riksgymnasierna. Någon klar begränsning av antalet platser finns inte samtidigt som antalet elever efterhand har ökat, vilket beskrivs som en olycklig utveckling. Detta kan, enligt kommittén, ha berott på de stora svårigheterna att tydligt definiera personkretsen som medfört att praxis efterhand har förändrats.

Med den då gällande finansieringslösningen var det lösningsförslaget för hemkommuner och hemlandsting att låta riksgymnasier ta hand om gymnasieutbildningen för elever med svåra rörelsehinder. Detta motverkade en önskad lokal gymnasieutveckling enligt kommittén. Därför föreslogs i slutbetänkandet att hemkommuner och hemlandsting i större utsträckning skulle betala för kostnader som uppstår när elever antas till riksgymnasier (grundavgift för boende, assistans utanför skolan, hälften av habiliteringskostnaderna). Staten föreslogs fortfarande stå för en del av de totala kostnaderna, en så kallad plusresurs, som skulle motsvara de merkostnader som studier vid ett riksgymnasium med Rh-anpassad utbildning medför. Sådana extrakostnader utgörs av eventuella boende- och resekostnader samt vissa utbildningskostnader.

Av propositionen, som lades fram med Funkis-utredningen som underlag, framgår att ett viktigt motiv för utredningen, och av särskild betydelse för riksgymnasierna, var problematiken att valet av skolform kan avgöras av ekonomiska incitament - och inte av elevernas behov. I propositionen varnas också för oroande tendenser som antyder att utvecklingen i skolan går mot mer segregering (se även Heimdahl Mattson, 2001).

När det gäller rätten till Rh-anpassad utbildning hänvisar propositionen till lagens förarbeten där det framgår att utbildningen skall rikta sig till elever som kan tillgodogöra sig utbildning på ett nationellt program eller på ett specialutformat program (som föreslås införas). För elever med svåra rörelsehinder men som inte har förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen på ett nationellt eller specialutformat program har hemkommunerna ansvaret. Det individuella programmet i hemkommunerna förs fram som en bra lösning. Riksgymnasierna med Rh-anpassad utbildning är till för:

”Elever med komplicerade rörelsehinder för vilka det dagliga livet och olika former av behandling och habilitering tar mycket tid och kraft i anspråk.” (Prop. 1998/99:105, s. 61)

”det mycket begränsade antal svårt rörelsehindrade elever med behov av så stora och sammansatta insatser att det inte utan svårigheter kan lösas i hemkommunen eller inom dess samverkansområde. Regeringen bedömer att verksamhetens omfattning nu har stabiliserats.” (Prop. 1998/99:105, s. 63)

Enligt propositionen varierar elevernas förutsättningar kraftigt på riksgymnasierna med Rh-anpassad utbildning. Undervisningen varierar från de första åren i grundskolan till gymnasienivå och i enstaka fall och ämne

till och med till universitetsnivå. Inför läsåret 1999/2000 saknade nästan hälften av de sökande godkända betyg i sv, eng. ma. (betyg satta höstterminen 1998). Andelen elever med rörelsehinder som gick vidare till kommunala gymnasieskolor uppgick endast till drygt 80 %, vilket var lägre än för elever i allmänhet. Det fanns därför ”alltjämt” ett behov av Rh-anpassad gymnasieutbildning (Prop. 1998/99:105, s. 63). Regeringens förslag formulerades enligt följande:

”Bestämmelsen i 5 kap. 27 § förtydligas med innebörd att verksamheten vid den Rh-anpassade utbildningen riktar sig till elever som har ett svårt rörelsehinder, som ensamt eller i kombination med annat funktionshinder, medför behov av Rh-anpassad gymnasieutbildning.” (Prop. 1998/99:105, s. 63)

Regeringens förslag och bedömning av finansieringsansvaret stämde i huvudsak med Funkis-kommitténs förslag (Prop. 1998/99:105, s. 70). Införande av specialutformat program föreslogs i likhet med Funkis-kommitténs förslag.

Sammantaget skiljer sig dock propositionen från Funkis-utredningen på ett flertal punkter vad gäller riksgymnasier med Rh-anpassad utbildning:

- Det individuella programmet föreslås inte införas. Enligt regeringen förfelas i så fall det ursprungliga syftet med Rh-anpassad utbildning.
- Specialinriktning föreslås behållas - dock restriktivt.
- Rättighetslagstiftningen föreslås vara kvar.

Rättighetslagstiftningen saknade enligt regeringens bedömning (i prop. 1998/99:105) aktualitet, rent principiellt, i o m att kommunerna hade skyldighet att erbjuda alla ungdomar gymnasieutbildning efter slutförd grundskoleutbildning. Rättighetslagstiftningen föreslogs dock behållas ytterligare en tid eftersom det saknades specialpedagogisk kompetens på gymnasierna och habiliteringen var ojämnt utbyggd. Ett ytterligare skäl som uppges är att det vid den Rh-anpassade utbildningen finns elever som:

”inte alls eller i mycket liten utsträckning följer kurser på gymnasienivå. Framöver behöver en översyn göras om hur denna elevgrupps behov av utbildning bäst kan tillgodoses.” (Prop. 1998/99:105, s. 66)

En majoritet av eleverna som finns på Rh-gymnasierna hade, enligt propositionen, varit utestängda om behörighetskraven hade gällt. Dispensmöjligheter föreslogs av kommittén för att inte stänga ute elever som bedömdes ha förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen trots att de saknade godkänt i ett eller flera av de behörighetsgivande ämnena. Det finns enligt propositionen elever som på grund av sin skada har stora svårigheter att lära matematik men kan nå väl godkänt i språk, eller vice versa. För denna ”grupp” elever föreslås en dispensmöjlighet så de elever:

”som tillhör personkretsen och som saknar godkänt i ett eller två ämnen, men som i övrigt bedöms ha förutsättningar att helt eller delvis tillgodogöra sig utbildning på gym-

nasienivå, tas emot trots att de inte fullt ut uppfyller behörighetskraven.” (Prop. 1998/99:105, s. 67)

Ytterligare en grupp elever beskrivs vara i behov av dispensmöjligheter under en övergångstid på grund av synnerliga skäl:

”Bland de som söker i dag till den Rh-anpassade utbildningen finns ett antal elever som saknar godkänt i samtliga av de behörighetsgivande ämnena. Det gäller sådana elever som utöver rörelsehindret har ytterligare funktionshinder som t. ex. perceptions-, minnes-, koncentrations-, tal-, syn-, hörselsvårigheter och epilepsi och som under grundskoletiden oftast gått i särskild undervisningsgrupp. I ett övergångsskede menar regeringen att dispens på grund av synnerliga skäl skall kunna ges i de fall en elev som tillhör personkretsen saknar betyg i samtliga behörighetsgivande ämnen, under förutsättning att eleven ändå i stort bedöms kunna tillgodogöra sig undervisningen.” (Prop. 1998/99:105, s. 67-68)

Skolverket föreslås få ett uppdrag att undersöka om den Rh-anpassade gymnasieutbildningen är det bästa alternativet för denna sist beskrivna grupp elever som uppges endast i mycket liten eller obefintlig utsträckning följa kurser på gymnasienivå. Regeringen föreslog att de nya bestämmelserna skulle träda i kraft till läsåret 2001/2002 för att ge tid för anpassning till nya behörighetsvillkoren.

Propositionen ger en beskrivning som antyder att elever på riksgymnasierna i allmänhet studerade på en förhållandevis hög gymnasienivå när linjesystemet rådde. En sådan beskrivning av studerande under linjesystemet överensstämmer inte med andra beskrivningar från tidigare utredningar. En utgångspunkt för införande av rättighetslagstiftning var också, som tidigare beskrivits, att elever med svåra rörelsehinder inte kunde konkurrera betygsmässigt vid intagningen till gymnasiets utbildningslinjer.

Det finns också skillnader i beskrivningen av personkretsen från delbetänkandet Gymnasieutbildning för vissa ungdomar med funktionshinder SOU 1996:167 via huvudbetänkandet SOU 1998:66 till propositionen 1998/99:105 vilka visar en klar förskjutning av vilka elever som anses tillhöra personkretsen. Sammantaget innebär det en nedtoning av betydelsen av ytterligare funktionshinder som uppges direkt påverka den pedagogiska situationen (enligt SOU 1996:167 t. ex. nedsatt tal-, språk-, minnes- och/eller associationsförmåga samt svårigheter att samordna sinnesintryck och motorik). I stället betonas i större utsträckning behovet av habilitering.

Det kan noteras att hälften av remissinstanserna är kritiska till en förändring i denna riktning av personkretsen. Funkis-kommittén invänder mot denna kritik i huvudbetänkandet och betonar att det som ”Rh-gymnasier” ”i första hand” kan erbjuda, men som saknas i hemkommunernas gymnasier är den omedelbara tillgången till habilitering (SOU 1998:66, s. 234).

I regeringens förslag är definitionen av svårt rörelsehindrad den:

1. vars rörelsehinder ensamt eller i kombination med annat funktionshinder medför att han eller hon inte kan följa ett nationellt eller specialutformat program i gymnasieskolan, och
2. som för att kunna genomföra gymnasiala studier behöver tillgång till en gymnasieskola med Rh-anpassad utbildning, och
3. har behov av habilitering och i vissa fall har behov av boende i elevhem och omvårdnad i boendet. (Prop. 1998/1999:105, s. 7)

Villkoren för att komma in på riksgymnasierna med Rh-anpassad utbildning föreslogs skärpas på två sätt:

1. Krav på godkända betyg i svenska, engelska och matematik.
2. Krav på att den sökande har ett svårt rörelsehinder för att tillhöra personkretsen. Följden är en mindre personkrets som är i överensstämmelse med de övergripande målsättningar utbildningspolitiskt och handikappolitiskt som utredningar och propositioner refererar till.

Vid preciseringen av personkretsen refereras till rättighetslagens förarbeten. Det förefaller dock inte entydigt att lagens förarbeten riktar sig till den grupp elever som avses i propositionens förslag. I delbetänkandet 'Rätt till gymnasieutbildning för svårt rörelsehindrade ungdomar' framgår klart att handikapputredningen utgår från elever vilka har olika slag av komplicerande tilläggshandikapp. Det förefaller successivt, från införandet av rättighetslagen, successivt ha skett en förskjutning så att komplicerande tilläggshandikapp har fått en allt mindre betydelse vid definitionen av personkretsen. Dessa tilläggshandikapp betonades dock som mycket (kanske t o m mest) betydelsefulla i delbetänkandena SOU 1989:54 och SOU 1996:167. Hur dessa förskjutningar sedan i praktiken har påverkat personkretsen vid riksgymnasierna är det svårt att bilda sig en uppfattning om.

Utbildningsutskottet tillstyrkte förslagen i propositionen som rör den riksrekryterande gymnasieutbildningen för elever med svåra rörelsehinder 1999/2000:UbU4. Riksdagen biföll utbildningsutskottets betänkande i november 1999 (rskr. 1999/2000:14).

I gymnasieförordningen 10 kap. 2a resp. 10 §§ (SFS 2000:219) infördes en möjlighet till dispens. Dispensen medger att elever kan antas på grund av särskilda skäl om den sökande saknar betyg i behörighetsgivande ämnen men ändå anses uppfylla behörighetsvillkoren. Det krävs, att den sökande i huvudsak bedöms kunna tillgodogöra sig utbildningen. Någon dispens av synnerliga skäl, som beskrivs i propositionen, finns inte medtagen.

Det konstateras i de senare utredningarna att utbyggnaden av habiliteringen har gett andra förutsättningar och att tekniska hjälpmedel har kunnat kompensera i hög grad för elevers motoriska svårigheter. Enligt beskrivningarna har däremot inte de pedagogiska och specialpedagogiska möjligheterna förbättrats att ge elever med komplicerande tilläggshandikapp stöd i hemkommunernas gymnasier. När ambitionen uppges vara att

ge de elever vilka har de största behoven en rätt till Rh-anpassad utbildning och detta betonas skall ske i enlighet med de ursprungliga intentionerna, blir förslag i olika utredningarna och propositioner under nittiotalet motsägelsefulla.

3.4 Antagningen läsåret 2001/2002

Konsekvenserna av regeringens proposition 'Elever med funktionshinder – ansvar för utbildning och stöd', med betydelse för riksgymnasierna blev uppenbara i och med antagningen inför läsåret 2001/2002. En liten grupp elevers situation uppmärksammades, vilket så småningom ledde till förslag om att införa det individuella programmet på riksgymnasierna. Bakgrundkapitlets avslutande avsnitt beskriver kortfattat detta händelseförlopp.

Ett större antal avslag, jämfört med tidigare, blev följderna av de nya antagningsbestämmelserna vid antagningen till Rh-gymnasierna läsåret 2001/2002. I en interpellation till skolministern (Nr. 2000/01:429) beskrivs att 15-16 elever vilka tidigare hade kunnat antas, inte antogs till riksgymnasiet, på grund av att de inte uppfyllde de nya kraven. I interpellationen utpekades en inkonsekvens i och med att elever vilka klarar av att komma in på nationellt program får en plats vid riksgymnasierna, medan elever med lika grava rörelsehinder som hemkommunerna varken har erfarenheter av, resurser för eller kunskaper om, inte ges möjlighet till Rh-anpassad utbildning vid riksgymnasierna. Riksgymnasiernas resurser bör enligt interpellationen komma dessa ungdomar till del, varför det individuella programmet snarast bör införas på dessa.

Av skolministerns svar framgår att en dispensmöjlighet och möjlighet att specialinrikta nationella program valdes i stället för att införa det individuella programmet. Skolministern hänvisar till den införda dispensmöjligheten för elever med svåra rörelsehinder som på grund av ytterligare funktionshinder kan ha svårigheter att klara antagningskraven. Orsaker till de många avslagen kan vara att eleverna inte tillhör målgruppen eller bero på hur antagningsnämndens har tolkat dispensmöjligheten, enligt skolministern.

De elever som överklagade till Skolväsendets överklagandenämnd fick avslag förutom i ett fall där nya uppgifter hade blivit kända. Skolväsendets överklagandenämnd påpekade i svaren till de överklagande att det uttalande i proposition 1998/99:105 om dispens, under ett övergångsskede som skulle kunna meddelas om synnerliga skäl föreligger, inte hade föranlett några föreskrifter från regeringens sida (Skolväsendets överklagandenämnds beslut).

Nämnden för Rh-anpassad utbildning, skrev i en redogörelse till utbildningsdepartementet att de ungdomar som tillhör personkretsen sannolikt hade antagits med tidigare regler för antagning. Dessutom hade de elever som fick avslag på grund av mindre omfattande rörelsehinder, haft större möjligheter att bli antagna då hänsyn i större utsträckning togs till konsekvenserna av det sammantagna funktionshindret. Den ändrade lagstift-

ningen, menar nämnden, har inneburit att de ungdomar som har störst svårigheter och störst behov av Rh-anpassad utbildning inte har antagits. Nämnden anser att det är olyckligt att det individuella programmet inte finns på riksgymnasierna med Rh-anpassad utbildning.

Flera handikapporganisationer har engagerat sig i de icke antagna elevernas situation. Elevernas situation uppmärksammades också av medier (tv, radio, dagstidningar, specialtidningar etc.)

Den uppkomna situationen för elever som hade fått avslag ledde till ”överläggningar” mellan olika intressenter. Specialpedagogiska institutet uppmanades följa upp skolsituationen för de elever tillhörande personkretsen som inte fick rätt när de överklagade avslaget i Skolväsendets överklagandenämnd. Dessa elever har erbjudits möjlighet att studera vid riksgymnasier och att få en Rh-anpassad utbildning från och med vårterminen 2002. Eleverna har fått ett särskilt bidrag för sina studier. De omfattas dock inte av rättighetslagstiftningen och har inte fått riksgymnasieplats. Uppföljningen av samtliga elever som inte antogs (exkluderat eleven som överklagade och därefter antogs) visade följande (uppgifter från Specialpedagogiska institutet):

Tabell 1. Utbildningssituationen läsåret 2001/2002 för elever som fick avslag vid ansökan till RGRH.

| Elevgrupp | Utbildningssituation | | | | | | Totalt: |
|----------------|----------------------|-----------------------------|----------------|----------------------|--------------|-----------------|---------|
| | Nationellt program | Det individuella programmet | Gymn. särskola | Grundskola 1 år till | Folkhögskola | Okänd situation | |
| Ej behörig | 0 | 4 | 3 | 3 | 2 | 0 | 12 |
| Ej personkrets | 6 | 3 | 2 | 0 | 1 | 1 | 13 |
| Totalt: | 6 | 7 | 5 | 3 | 3 | 1 | 25 |

Under hösten 2001 lämnades fyra riksdagsmotioner med yrkanden om att det individuella programmet skall införas på riksgymnasierna. Motionerna är lagda av riksdagsledamöter från Kristdemokraterna, Moderaterna och Socialdemokraterna.

RBU gavs tillfälle att ge synpunkter på ändringsförslag i gymnasieförordningen som skulle medföra en generösare dispensregel. Detta förslag avvisades av RBU då den inte ger ökad säkerhet och garanti för elever som söker Rh-anpassad utbildning. RBU krävde i stället att det individuella programmet skulle införas. Att detta inte erbjuds på riksgymnasierna

innebär avvikelser från det övriga svenska gymnasiesystemet, diskriminerar ungdomar med svåra rörelsehinder och innebär enligt RBU att Sverige bryter mot barnkonventionen och FN:s standardregler för människor med funktionshinder.

3.5 Inrättande av det individuella programmet

Enligt ett pressmeddelande från Regeringskansliet innebar de ändrade antagningsreglerna till riksgymnasierna med Rh-anpassad utbildning att ”de elever som kanske har störst behov av en Rh-anpassad utbildning blev utan plats.” En proposition till riksdagen om införande av det individuella programmet skulle enligt samma pressmeddelande, därför läggas fram under hösten (Utbildningsdepartementet, 2001).

I propositionen (2001/02:61) föreslås att det individuella programmet införs på riksgymnasierna med Rh-anpassad utbildning. Nuvarande dispens från behörighetsvillkoren föreslås tas bort eftersom den inte längre fyller någon funktion.

Förslaget att ta bort dispensen från behörighetsvillkoren innebär dock att den grupp elever vilka beskrivs ha ojämn begåvningsprofil på grund av en skada/sjukdom inte längre ges denna möjlighet till dispens. Eleverna i gruppen kan därför inte få tillträde till nationella och specialutformade program. För denna grupp elever skulle därför en dispens ha fyllt en funktion.

Lsåret 2002/2003 infördes det individuellt programmet på riksgymnasierna med Rh-anpassad gymnasieutbildning. Elever vilka hade slutfört grundskola, tillhörde personkretsen och hade rätt ålder, kunde antas vid det individuella programmet på riksgymnasierna med Rh-anpassad utbildning. Elever från särskolan har dock inte tillträde till riksgymnasierna (Skollagen, 5 kap, paragraf 28).

Personkretsen definieras enligt följande i kapitel fem:

27 § I denna lag avses med svårt rörelsehindrad den vars rörelsehinder ensamt eller i kombination med annat funktionshinder medför att han eller hon

1. för att kunna följa ett program i gymnasieskolan behöver tillgång till en gymnasieskola med Rh-anpassad utbildning,
2. har behov av habilitering och i vissa fall har behov av boende i elevhem och omvårdnad i boendet. Lag (2002:137).

4 Teoretiska perspektiv

I regeringsuppdraget betonas att den Rh-anpassade gymnasieutbildningen skall följas och analyseras för elever som i liten eller obefintlig utsträckning följer kurser på gymnasienivå. Denna utveckling kan följas och analyseras på olika nivåer. I uppdraget fokuseras såväl en samhälls- och utbildningsnivå, där den Rh-anpassade gymnasieutbildningen är central liksom alternativ till en sådan utbildning för den preciserade målgruppen. Här förefaller ett sociologiskt perspektiv vara lämpligt. Detta perspektiv kompletteras med ett pedagogiskt perspektiv vilket synliggör de förutsättningar och processer i form av undervisning och utbildning vilka är centrala för den elevgrupp som ingår i studien.

Två teoretiska perspektiv har därför främst påverkat uppläggningsen av föreliggande studie. Det ena, ett utbytesteoretiskt perspektiv, är främst förankrat inom sociologin medan det andra, lärande utifrån konstruktivistiskt perspektiv här även kallat ett 'utvecklingspedagogiskt'⁶ perspektiv, återfinns inom pedagogiken.

4.1 Utbyte utifrån social utbytesteori

Först en kort beskrivning av utbytesteori. Denna förekommer inom flera discipliner som till exempel psykologi, socialpsykologi, sociologi, ekonomi och antropologi. Det är ett etablerat sätt inom sociala vetenskaper att studera sociala processer och strukturer (Cook, O'Brien och Kollock, 1990). I denna studie anknyts resultat till sociologisk utbytesteori. Utbyte kan förstås som för- respektive nackdelar eller kanske snarare vinster och förluster som en part (t. ex. människa eller organisation) får överväga inför eller vidkänna i en utbytesprocess med en annan part. Poängen är att en sådan utbytesprocess "påverkar" båda parter. Blau har i en ofta refererad studie av tjänstemän vid en enhet där dessa vid svårigheter att klara sina uppgifter skulle vända sig till närmsta avdelningschef. Blau fann att tjänstemännen bröt mot denna princip eftersom det skulle avslöja att tjänstemännen inte var tillräckligt kompetenta för arbetstuppgifterna. Om detta kom fram skulle befördringsmöjligheterna försämrats. Tjänstemännen vände sig därför till duktiga kolleger inom avdelningen och bröt därmed mot den princip som gällde på arbetsplatsen. Kortfattat fick tjänstemän som sökte upp sina mer framgångsrika kolleger hjälp med de svårigheter de hade, dvs. ett utbyte. De duktigare kollegerna fick i sin tur utbyte av att de blev tillfrågade. De fick positiv uppmärksamhet som styrkte deras tilltro till egna arbetet, fick insyn i svårigheter där de mindre duktiga tjänstemännen gjorde grovarbetet vilket gav fördelar i det egna arbetet. En uppoffring krävdes, de måste ta sig tid att lyssna till medarbetaren som kom med sina svårigheter och ta sig tid för rådgivning. Kostnader för de hjälpsökande tjänstemännen var att de tvingades avslöja sin

⁶ Begreppet används för att anknyta utvecklingsperspektiv till en lärandekontext och för att betona pedagogiska möjligheter i undervisningssituationer. Samspelet mellan kontext och individens förutsättningar "bestämmer" lärandet (Se Malmqvist 2001a, 2001b).

bristande kompetens att lösa uppgiften själv. Dessutom försämrades deras position eller status i gruppen, vilket Blau såg som en ”kostnad” (Homans, 1961).

Vad som karaktäriserar ett utbyte, hur detta utbyte tar sig uttryck varierar starkt inom utbytesteori. Coleman (1987) exemplifierar ytterligheter med att beskriva en liftare som med en mycket liten egen ”insats” helt förlitar sig på att andra skall plocka upp liftaren och erbjuda skjuts. Motsatsen enligt Coleman är fanatikern som går så långt som till att offra sitt eget liv, det vill säga en oerhört stor egen insats, vid ett attentat. Det personliga utbytet ”i efterhand” är minst sagt ”osäkert” för martyren.

I specialpedagogiskt sammanhang har utbytesteori använts av bland andra Hill och Rabe (Rabe, 1996). De försökte förstå elevers val av kamrater utifrån utbytesteori. De fann bland annat i en studie att trots att äldre barn vanligtvis valde att leka med jämnåriga eller något äldre kamrater valde de ett yngre barn före ett jämnårigt barn med funktionshinder. ”Det yngre barnet förväntades ge ett relativt större utbyte än det jämnåriga barnet med funktionshinder” (Rabe, 1996, s. 47).

I denna studie görs ett försök att utifrån ett utbytesteoretiskt perspektiv förstå, redogöra för samt beskriva uppgifter som elever och skolpersonal har lämnat. Dessa uppgifter har samlats in såväl vid den systematiska insamlingen, till exempel vid intervjuer. En mer ”slumpmässig” insamling av uppgifter har också skett vid skolbesöken, vid telefonsamtal etc. Insamlade uppgifter beskriver viktiga förutsättningar för den Rh-anpassade utbildningen vid riksgymnasierna på olika nivåer. I studien används beskrivningar av olika förutsättningar på individnivå, gruppnivå (till exempel skolklass eller familj), organisationsnivå (till exempel skola eller myndighet) eller övergripande samhällsnivå som manifesterar sig i utbildningspolitik, handikappolitik och socialpolitik.

4.2 Lärande utifrån konstruktivistiskt/utvecklingspedagogiskt perspektiv

Förståelse för individers lärande förutsätter förankring i teorier om lärande som innehåller ett utvecklingsperspektiv (se Malmqvist, 2001). Lärande relateras till den lärandes samlade erfarenheter från såväl undervisning som aktiviteter utanför denna undervisning. Med ett sådant perspektiv beaktas tidigare erfarenheter, kunskaper och lärande för att förstå nuvarande kunskapsnivå. Alla tidigare erfarenheter ända från tidig ålder kanske till och med före födseln ses i ett sådant utvecklingspedagogiskt perspektiv som betydelsefulla. Ett sådant utvecklingspedagogiskt perspektiv finns tydligast hos teoretiker och forskare vilka ofta betecknas som utvecklingspsykologer. Piaget och Vygotskij kan båda ses som företrädare för ett sådant perspektiv.

Stor tonvikt har i denna studie lagts på att låta de intervjuade få berätta om sin bakgrund och om sina tidigare erfarenheter. Flera intervjupersoner har uppmanats att göra jämförelser över tid. Eleverna har till exempel i många fall erfarenheter från ett flertal undervisningssituationer i

olika grupperingar och skolor. Det fleråriga projektupplägget har också till viss del gjort det möjligt att följa några elevers lärande över tid samt beskriva förutsättningar för deras lärande vid riksgymnasierna.

5 Metod

För att besvara studiens syften och frågeställningar samt i förlängningen regeringsuppdraget har flera metoder använts. Studien kan sägas vara forskningsinriktad där syftet är bredare än att bara komma till en slutsats om ”tummen upp eller tummen ned” (Haug, 1998, s. 9), vilket enligt Haug ofta förefaller vara avsikten med utvärderingar. En sådan inriktning verkar stämma väl överens med regeringsuppdragets övergripande allmänna formuleringar att följa och analysera utvecklingen av den Rh-anpassade gymnasieutbildningen.

Verksamheten vid riksgymnasierna har granskats vid flera tillfällen under flera år. En delrapport publicerades efter ett och ett halvt års projekttid. Därefter följde ytterligare flera besök. De frågor som har ställts till intervjupersonerna, de samtal som förts och undersökarens intresse för olika aspekter av verksamheterna vilket bland annat kom till uttryck i delrapporten kan därvid i viss mån ha påverkat riksgymnasierna. Den fokusering på enskilda elevers situation, i den grupp av elever som följts upp utanför riksgymnasierna, har i viss mån medverkat till förändringar av deras utbildningssituation.

Framst har intervjuer och observationer använts som insamlingsmetoder eftersom dessa metoder kan användas för att komplettera varandra (Patel och Davidsson, 1994; Bell, 2000). Intervjuer ger undersökaren möjlighet att ta del av den enskilde intervjupersonens perspektiv. Undersökaren får därmed i stor utsträckning sätta tillit till de uttalanden som görs och att den intervjuades tolkningar av intervjufrågorna överensstämmer med intervjuarens. En risk finns att intervjuade personer, inte minst i en utvärderingsstudie, svarar utifrån en uppfattning hur det bör vara snarare än utifrån hur något är. Observationer ger i större utsträckning möjlighet för undersökaren att sätta skeenden i relation till sin egen erfarenhetskunskap, till tidigare forskning och styrdokument. Dessutom finns goda möjligheter för jämförelser mellan olika undervisningssituationer. Åtta lektioner har videofilmats som utgångspunkt för intervjuer och ingående analys av vilka förutsättningar som kan råda i den Rh-anpassade undervisningen. Den fördjupade analysen kommer att rapporteras i en rapport från Högskolan i Borås.

Uppgifter har även samlats in genom en enkät, genom insamling av dokument från skolor samt genom mejlkorrespondens med såväl personal som elever.

5.1 Intervjuer

Karaktären på intervjuerna kan beskrivas som halvstrukturerad, som enligt Kvale (1997) innebär att intervjun tekniskt sett varken är ett öppet samtal eller strängt formulerat frågeformulär. Den genomförs enligt en intervjuguide som fokuserar vissa teman och som kan innehålla förslag till frågor. Ett antal intervjuteman valdes inför första intervjutillfället vid samtliga fyra riksgymnasier. Dessa teman valdes för att besvara syfte och

2004-01-30

frågeställningar. Intervjuernas struktur stämmer väl överens med vad Bell (2000) betecknar som en fokuserad intervju. Vissa frågor ställdes men samtidigt gavs stort utrymme och frihet åt intervjupersonen att utveckla sina tankar kring frågorna. En stor följsamhet till intervjupersonerna har eftersträvat under intervjuerna.

Den grundstruktur med teman som användes på riksgymnasierna utgjorde utgångspunkt även för de intervjuer som gjordes vid övriga skolor. Intervjustrukturen innehöll samma teman för samtliga intervjuade i personalen. För eleverna användes andra teman även om några var de samma som för personalen. Vid riksgymnasieskolorna var det flera intervjupersoner som intervjuades upp till tre tillfällen. De tidigare erhållna intervju svaren vid tidigare skolbesök följdes upp med nya frågor. Dessa följdfrågor var ibland nödvändiga för att göra intervju svar från tidigare intervjuer begripliga, dvs. för att rätta ut frågetecken. Därmed fick intervju personerna i större utsträckning olika frågor vid de uppföljande intervjuerna.

Intervjuerna har gjorts enskilt med få undantag. Undantagen har varit den första intervjun med en elev som i stor utsträckning använder Bliss⁷ för kommunikation, samt ett fåtal gruppintervjuer under sista skolverksbesöken vårterminen 2003. Samtalsklimatet har varit positivt där intervju personerna har visat stort intresse för studien. Flera har tagit sig mycket mer tid för intervjun än den tid som ursprungligen var planerad (planerad tid 40-60 minuter, men något längre för elever med talsvårigheter, hörselnedsättning och alternativ kommunikation). En mindre grupp lärare vid en av riksgymnasieskolorna var "avvaktande" vid det första besöket. Lärarna ville inte bli intervjuade enskilt utan i grupp. En av lärarna, som var van vid intervjuer sedan tidigare, ställde efter betänketid upp för enskild intervju. Efter detta intervjutillfälle ställde samma intervju person upp vid ytterligare tillfällen. Även andra lärare vid riksgymnasiet intervjuades.

Frågor har också ställts som en direkt följd av observerade händelser under undervisningen. Ibland har till exempel elever vid intervjutillfället blivit tillfrågade om huruvida de har förstått begrepp som använts i observerad undervisning, om de har kunnat se och tolka skriftligt material, om de har kunnat läsa själva i situationer där lärarna har läst för eleven etc.

Samtliga 102 intervjuer har spelats in (bandspelare alt. Minidisc) och merparten har skrivits ut ordagrant. Tolv intervjuer har skrivits ut på ett förenklat sätt. Vid denna förenklade utskrift då inte alla ord har skrivits ut har tidsmarkeringar gjorts av viktiga avsnitt. När sådana avsnitt senare har använts i rapporten har först en ordagrann nedteckning gjorts genom en ny avlyssning av detta avsnitt. Därigenom har ordalydelsen gjorts korrekt vid citering. Flertalet intervjuer har blivit genomlyssnade minst två gånger (2-4 gånger).

⁷ Bliss är ett teckensystem vilket skapades av Charles Bliss med utgångspunkt från det kinesiska skriftspråket (se till exempel Ambertsson, 1998 eller Pedagogisk uppslagsbok, 1996, sökord Bliss).

5.2 Observationer

Observationer har genomförts under lektionsbesöken med olika grad av struktur (se Patel och Davidsson, 1994). Ibland har syftet varit att undersöka i förväg bestämda mindre och preciserade områden. Sådana undersökningsområden har till exempel fokuserats utifrån tidigare intervjuer. Ibland framgår inte viktiga aspekter utifrån intervjuerna beroende på att undersökaren eller intervjupersonerna inte är medvetna om dessa. Därför har ibland en mindre strukturerad och ”upptäckande” strategi använts för att finna något nytt, vilket ibland har lett till viktiga uppgifter vilka belyser utbildningens kvaliteter men också dess förutsättningar.

Som exempel kan nämnas fotografier och ”brev” uppsatta på en vägg i ett klassrum. Samtal om dessa ledde till upptäckten att detta riksgymnasium har väl utarbetade strategier för att hantera existentiella frågor. Det händer till exempel att elever med progressiva sjukdomar dör unga, i förtid. Rum finns därför i beredskap för sådana situationer så personal och klasskamrater kan få bearbeta sorgen efter att en av riksgymnasiets elever har avlidit.

Oavsett grad av strukturering av observationerna har dessa utformats utifrån projektets syfte och frågeställningar.

Uppgifter har skrivits ned efter det att observationerna har genomförts. Stödord har skrivits ned i direkt anslutning efter lektioner. Efter skoldagens slut har observationerna dokumenterats mer utförligt.

Sammanlagt har 52 observationer gjorts av undervisningssituationer. Av dessa har 35 varit i kärnämnen svenska, matematik och engelska. Övriga observationer har gjorts i ämnen som samhällsorienterade ämnen, idrott, bild, media, musik, ekonomi, omvårdnadskunskap och datorkunskap.

5.3 Enkät

En enkät (se bilaga 1) konstruerades för uppföljningen av huvudparten av de elever vilka inte antogs till den Rh-anpassade gymnasieutbildningen läsåret 2001/2002. En provversion skickades till två tidigare intervjuade elever. Båda eleverna ansåg att enkäten var lätt att fylla i. Flera elever vilka inte antogs läsåret 2001/2002, blev i stället antagna läsåret därpå och har därför intervjuats. Kvar var 13 elever, varav 11 inte tillhörde personkretsen, vilka har fått möjlighet att besvara en enkät. Nio av de tretton eleverna har besvarat enkäten efter påminnelser.

5.4 Kompletterande besök vid skolor (utbildningsalternativ)

Besök har gjorts på folkhögskolor och gymnasiesärskolor vid uppföljningen av elever som inte antogs läsåret 2001/2002. Ytterligare besök har gjorts på andra folkhögskolor och gymnasiesärskolor.

5.5 Insamling av dokument

I samband med besök på skolor har olika typer av dokument samlats in (individuella studieplaner, scheman, åtgärdsprogram, arbetsbeskrivningar etc.). Betyg har samlats in från riksgymnasierna i samband med läsårs-slut.

5.6 Etiska överväganden

Vid rapporteringen har olika överväganden och ställningstaganden gjorts. Det är en svår problematik att balansera spridande av resultat och att skydda elevers anonymitet. Det finns bara fyra riksgymnasier med Rh-anpassad utbildning i Sverige. Elevgruppen som tillhör personkretsen är liten och eftersom eleverna på olika sätt är kartlagda och beskrivna samt ingår frekvent i sammanhang tillsammans med vuxna personer från olika professioner är de förhållandevis lätt identifierbara. Enskilda elever riskerar därmed främst att bli identifierade av personer med anknytning till riksgymnasierna, vilket samtidigt innebär en risk att personuppgifter sprids även utanför dessa skolor.

För förståelsen av enskilda elevers utbildningssituationer är det samtidigt av stor vikt att belysa individuella förutsättningar för enskilda elever i förhållande till de utbildningsmässiga förutsättningarna vid de skolor där eleverna går.

De skäl som finns för skyddandet av enskilda personers integritet måste alltså sättas i relation till skäl för att beskriva resultat mer ingående och i större utsträckning relaterade till studiens personer. En beskrivning som bygger på faktiska förutsättningar, till exempel i form av fallbeskrivningar, kan till exempel i hög grad bidra till förståelse för studiens målgrupp men kan samtidigt riskera att eleverna identifieras. En diskussion kring pedagogiska lösningar som skulle kunna uppstå och därmed gynna utveckling av utbildningen för kommande årskullar måste också sättas i relation till de nackdelar en identifiering medför för de i studien ingående personerna.

Resultatredovisning i form av fallbeskrivningar ger en mängd fördelar genom goda möjligheter till att skildra utveckling samt beskriva enskilda personers förutsättningar och situation vilket ger möjlighet till förståelse för komplexiteten i utbildningssituationer för olika individer. Fallbeskrivningar har prövats för att redovisa uppgifter från riksgymnasier, men de uppenbara nackdelarna avseende risk för identifiering av enskilda elever övervägde stort. I resultatredovisningen används bland annat två beskrivningar av Rh-anpassad utbildning för elever vilka tillhör målgruppen för studien. Resultaten redovisas i form av idealtyper vilket beskrivs närmare under rubriken resultatssammanställning.

Samtliga elever vid riksgymnasier har tillfrågats för deltagande.

5.7 Tillförlitlighet och trovärdighet

Oavsett vilka beteckningar som används för att bedöma en studies resultat är det viktigt om resultaten kan anses som tillförlitliga eller ej (se Runesson, 1999). I det följande kommer därför en redogörelse för olika aspekter vilka kan ses som viktiga för tillförlitligheten av studiens resultat. Dessutom beskrivs olika åtgärder som har vidtagits, samt olika strävanden som undersökaren har haft för att nå tillförlitliga resultat.

Etablerandet av en positiv kontakt är avgörande för insamlingen av uppgifter i denna typ av kvalitativa studier med drag av fältstudier. En sådan positiv kontakt kännetecknas av förtroende mellan undersökare och intervjupersoner. Det är särskilt viktigt att undersökaren inte upplevs som ett hot mot organisationen (Bogdan och Taylor, 1984). Efter Funkisutredningen och reaktionerna på antagningen läsåret 2001/2002, vilken medförde att ett stort antal elever inte antogs till Rh-anpassad utbildning, fanns det farhågor bland anställda på riksgymnasierna. Flera anställda har oroligt frågat om riksgymnasierna skall läggas ned. Genom flera besök på riksgymnasierna förefaller det som om personal och elever vant sig successivt vid att undersökaren har varit på skolan. Bemötandet på en av skolorna var spänt vid första tillfället hösten 2001 och det förelåg förmodligen viss osäkerhet och misstro mot undersökaren från en mindre andel av personalen. Situationen var överlag inte ”stabil” i denna gymnasieskola där riksgymnasiet är en del, vilket också kan ha påverkat. Vid de följande besöken upplevdes samma öppenhet som vid övriga riksgymnasieskolor. Personalen på de fyra riksgymnasieskolorna liksom personal vid övriga skolor i studien har medverkat på ett mycket positivt sätt. Några gånger har mycket intressanta uppgifter kommit fram som en följd av att den ursprungliga planeringen av skolbesöken inte har kunnat hållas. Det har främst varit när elever har varit frånvarande den aktuella dagen. Det kan ses som negativt, som ett bortfall, men eleverna har då i regel följts upp vid ett annat tillfälle även om ändå ett visst bortfall har kvarstått. Samtidigt har det varit positivt att en mindre del av datainsamlingen alltså har skett på ett oplanerat och delvis osystematiskt sätt. Sådana uppgifter kan ses som ett komplement till det i förväg noga planerade och förberedda insamlandet av uppgifter. En större del av verksamheten har därigenom blivit belyst. Vid samtliga sådana ändringar har personalen snabbt hjälpt till med nya lösningar som har givit studien nya värdefulla uppgifter.

Resultaten i studien utgår i hög grad från fallstudiemetodik för att beskriva en mängd faktorer vilka tillsammans belyser undersökningsobjektet *Rh-anpassad utbildning* och olika alternativ till denna utbildning. Fallstudiers relevans är enligt Basse (Basse, 1981 citerad i Bell, 2000) knutna till i vilken utsträckning dessa kan vara relaterbara till andra liknande situationer:

”Ett viktigt kriterium för att bedöma fördelarna med fallstudier är i vilken utsträckning de olika detaljer som framkommer är relevanta och tillräckliga för att en lärare i en liknande situation ska kunna relatera sitt eget beteende och sina egna beslut till det som beskrivs i fallstudien. Att på så sätt kunna *relatera* utifrån ett enskilt fall är viktigare än att man kan *generalisera* utifrån det.” (Bell, 2000, s. 152)

Stor vikt har lagts vid att beskriva så många relevanta faktorer som möjligt. Detta har skett genom en intensiv databearbetning med ordagrann avskrivning av de flesta intervjuerna. Det är dock svårt att bedöma hur viktiga de olika faktorerna, till exempel olika slags anpassningar av skol-situationen eller ekonomiska förhållanden, är för lärande och för olika slags beslut som fattas av olika personer. Genom ett flertal citat i resultatdelen får läsaren en viss möjlighet att bilda sig en uppfattning om detta.

För resultatens tillförlitlighet har det som har sagts vid intervjuer jämförts med vad som sker vid observationstillfällena. Denna metodik är viktig med anledning av att intervjupersoner kan tänkas vilja svara utifrån hur det bör vara snarare än hur något är (se Bell, 2000). Flertalet intervjupersoner har intervjuats vid mer än ett tillfälle. Det har därigenom varit möjligt för såväl intervjuare som intervjupersoner att korrigera felaktigheter. Utskrift av intervjuer har skett i tidsperioder mellan skolbesöken med undantag för utskrift av de intervjuer som gjordes vid det sista besöket vid varje riksgymnasium. Vid flera uppföljande intervjuer har anknytning skett till tidigare intervjuer för att undersöka möjliga missförstånd, felsägelser etc. Intervjuade personer har fått min mejladress för att i efterhand kunna korrigera svar eller utveckla tankar. Vid två tillfällen har detta skett⁸. Båda gångerna har intervjupersonerna velat tillföra ytterligare uppgifter.

Elevassistenterna har varit en mycket viktig grupp för att samtidigt förstå undervisningens villkor och elevers förutsättningar utanför undervisningssituationer. De befinner sig i en position vid sidan av elev-lärare och de följer även elever i olika undervisningssammanhang. Deras iakttagelser och beskrivningar har givit kompletterande information för jämförelser och förståelse av elevers möjligheter till lärande. Denna information knyter an till olika undervisningssituationer med olika lärare och olika lärarstilar.

Vid flera tillfällen har intervjupersoner tagit upp samma saker och jämförelser visar på mycket hög grad av konsekvens i svaren. Det vill säga att intervjupersonens version har varit i stort oförändrad vid de olika intervjuerna. Även vid informella samtal som inte har spelats in har intervjupersonerna varit konsekventa gällande uppgifter som har lämnats vid tidigare intervjuer.

Inspelningens kvaliteten vid första skolbesöket var inte tillfredsställande. Det var mycket tidsödande att skriva ut intervjuerna av elever med stora talsvårigheter. Vid ett fåtal tillfällen var det svårt att uppfatta vad eleverna sade. Vid följande skolbesök har digital inspelningsteknik (minidisc) använts med mycket bra resultat. Det har varit svårt att kommunicera med elever vilka har stora talsvårigheter, hörselnedsättningar, alternativa kommunikationsmedel etc. Tillgängliga hjälpmedel i form av talförstär-

⁸ Dessa kompletterande uppgifter från två intervjupersoner skall inte förväxlas med den uppföljande mejlkorrespondens som undersökaren har haft med några i studien ingående personer.

kare, blisskartor etc. har använts. Vid ett intervjutillfälle har en elevassistent hjälpt till med att tolka. Vid de följande intervjuerna med denna elev, valdes denna hjälp bort för att eleven skulle ha möjlighet till samma grad av öppenhet mot intervjuaren som alla andra. Några svar blev svårtolkade trots stora ansträngningar från intervjuarens sida att förstå.

Användningen av videokamera under åtta av lektionerna har sannolikt påverkat dessa undervisningssituationer. Elever som blev intervjuade efter en av de videofilmade lektionerna ansåg att denna lektion var olik vanliga lektioner i flera avseenden. Denna lektion skiljde sig även från tidigare observerade, men inte filmade, lektioner med samma grupp elever och samma personal. Vid övriga sju lektioner som videofilmades upptäcktes inte sådana skillnader. Undervisningssituationer som uppfattas som pedagogiskt/specialpedagogiskt komplexa har dock dokumenterats vilket var syftet med videofilmningen. Även vid flera andra tillfällen tillfrågades såväl elever som personal om lektioner var "som vanligt" eller skiljde sig på något sätt. Det var sällsynt att de intervjuade uppgav någon skillnad mellan de lektioner som observerades jämfört med "vanliga" lektioner när ingen utomstående var där.

5.8 Urval

5.8.1 Elever vid riksgymnasier

Urvalet består av flera elevgrupperingar. Inledningsvis intervjuades elever vid de fyra riksgymnasierna under uppdragets första år av tjänstemän från Skolverket. Uppgifter från dessa elever har rapporterats i den tidigare delrapporten (se Malmqvist, 2002) och finns inte med i denna rapport.

Under uppdragets andra år (år två) gjordes ett nytt urval av andra elever vid riksgymnasierna för att tydligt följa den målgrupp som beskrivs i regeringsuppdraget, dvs. elever som i liten eller obefintlig utsträckning följer kurser på gymnasienivå.

Det ingår inte i uppdraget att utvärdera de olika riksgymnasierna i sig. Därför har möjligheten utnyttjats att använda olika principer för urvalet av elever vid respektive riksgymnasium. Olika överväganden har gjorts, vid respektive riksgymnasium, för att beskriva en variation av förutsättningar som finns totalt inom den Rh-anpassade gymnasieutbildningen. Inom elevgruppen som har följts på riksgymnasierna finns därmed en mängd olika förutsättningar representerade. Det finns elever som haft rörelsehinder sedan födseln, andra som har fått rörelsehinder under uppväxttiden som följd av sjukdom eller olycka. Någon elev har följts på grund av elevens ursprungliga och uttryckliga ambition att följa undervisning i stor klass medan någon annan elev finns med i studien på grund av att eleven använder alternativ kommunikation i form av Bliss. Några elever har uteslutande haft sin skolgång i en vanlig skola medan andra har under hela sin grundskoletid gått i rh-klasser etc.

På grund av skollagsändringen inför läsåret 2001/2002 gick det inte att göra ett urval från den grupp elever som antogs detta läsår. I stället gjor-

des ett urval bland elever som hade startat sina studier tidigare. Det fleråriga uppdraget har möjliggjort en beskrivning över en längre tidsperiod. Samtidigt fanns det goda möjligheter att skildra förändringar över tid med utgångspunkt från enskilda elevers situation. En elevgrupp bestående av tio elever har därför följts noggrant under sin studietid. Åtta av dessa elever har intervjuats tre gånger (hösten 2001, hösten 2002 och våren 2003). Vid dessa skolbesök har observationer gjorts vid lektioner där eleverna har medverkat.

Tre av eleverna följer inte studiens beskrivning av målgrupp. De följer undervisning i stor utsträckning på gymnasienivå trots en komplicerad inlärningsituation.

5.8.2 Elever i tilläggsuppdraget vilka följdes upp efter avslag till Anpassad utbildning

Vid uppföljningen av de totalt 25 elever vilka fick avslag läsåret 2001/2002 gjordes ett strategiskt urval för att få fram sex elever vilka besöktes på sina hemorter. Eleverna valdes för att representera olika förutsättningar som i tidigare utredningar bedömts som viktiga att ta hänsyn till för elevers möjligheter att gå på gymnasiet. Elever från små kommuner var av särskilt intresse eftersom små kommuner inte förväntas ha resurser och kompetens för att ge tillräckligt god utbildning och omvårdnad (se SOU 1989:54 och SOU 1998:66). Detta visade sig vara svårt eftersom det bland de elever som fått avslag var få som bodde i små kommuner. Vad är då små kommuner? Ingen elev bodde till exempel i de 75 kommuner som har färre än 10 000 invånare. SCB använder sig av Svenska Kommunförbundets indelning⁹. En ”Övrig större kommun” har enligt denna indelning 15 000 – 50 000 invånare medan en ”Övrig mindre kommun” har mindre än 15 000 invånare. En enda av de 25 eleverna bodde i en ”Övrig mindre kommun”, det vill säga med ett invånarantal under 15 000. Ytterligare två elever kom från kommuner med en befolkning över 15 000 men under 20 000 personer. Eleverna från dessa mindre kommuner bor samtidigt i en mycket tätbefolkad del av landet. Av eleverna som ingick i personkretsen var en bosatt i en kommun med mindre än 20 000 invånare. Elva av de 25 uppföljda eleverna var bosatta i kommuner med minst 100 000 invånare (SCB:s statistik från 30 juni 2003), ytterligare några elever bodde i förortskommuner till storstäder.

En annan utgångspunkt för detta strategiska urval var förekomst av komplicerande tilläggshandikapp/funktionshinder. Tre av de sex eleverna tillhörde personkretsen på grund av deras habiliteringsbehov, men uppfyllde inte kraven på godkända betyg. De hade även i övrigt så kallade ”tilläggshandikapp”. De övriga tre eleverna ingick inte i personkretsen, men beskrevs ha komplicerande tilläggshandikapp/funktionshinder, vilket var anledningen till att de ingick i den grupp av sex elever vilka följdes mer noggrant.

⁹ www.svekom.se/stat/statistik/befolkning/pa%5Fsparet/div%20mtrl/bil2.pdf

Ytterligare sex elever (av de 25 eleverna i tilläggsuppdraget) vilka fick avslag läsåret 2001/2002 besöktes och intervjuades under läsåret 2002/2003. De hade gjort en ny ansökan till Rh-anpassad undervisning efter att det individuella programmet hade införts på riksgymnasierna och då kommit in. Sammanlagt besöktes och intervjuades därmed nio av de elva elever som tillhör personkretsen (avseende habiliteringsbehov) men inte uppfyllde betygskraven. Tillsammans med de tre elever som inte tillhör personkretsen har sammanlagt tolv elever besökts och intervjuats. En enkät har skickats till övriga 13 elever. Nio elever fyllde i enkäten. I denna uppföljning (tilläggsuppdraget) redovisas således uppgifter från tjugoen av de tjugofem elever vilka fick avslag läsåret 2001/2002.

5.8.3 Övriga i studien medverkande personer

I studien medverkar dessutom personal från de fyra riksgymnasierna med Rh-anpassad utbildning. Fyrtio personer vilka arbetar i något av följande yrken som rektor, lärare, specialpedagog, speciallärare, elevassistent, studie – och yrkesvägledare har deltagit i intervjuer för att ge en utförlig bild av utbildningen vid riksgymnasier i allmänhet och för studiens elever i synnerhet. Flera av personalen har deltagit vid flera intervjuer, flertalet har också deltagit i de lektioner som följts. Några har dessutom medverkat vid de lektioner som har videofilmats och därefter deltagit i samtal kring innehållet i videofilmerna.

Personal kring elever som besöktes med anledning av tilläggsuppdraget, har deltagit på liknande sätt. Personalen har lämnat uppgifter som belyser elevernas skolsituation. I samband med besöken av de sex eleverna intervjuades sammanlagt tolv ur personalgruppen.

5.9 Bortfall

Uppföljningsuppdraget av den Rh-anpassade utbildningen har löpt under tre och ett halvt års tid. Det har gjort det möjligt att träffa samma personer vid tre tillfällen i samband med riksgymnasiebesök. Ibland har denna planering inte fungerat. Det gäller främst personal som har varit sjuk-skrivna vid tiden för skolbesök och de som har bytt jobb. I stället har då andra personer intervjuats.

Samtliga föräldrar till omyndiga elever vid riksgymnasierna tillfrågades om ungdomarna fick medverka i studien. Två föräldrar avböjde deltagande för sina ungdomar.

I tilläggsuppdraget, det vill säga uppföljningen av de tjugofem elever vilka inte kom in läsåret 2000/2001, finns ett bortfall på fyra elever. Övriga tjugoen elever har antingen blivit intervjuade (tolv elever) eller fyllt i en enkät (nio elever).

Elva av de tjugofem eleverna tillhörde personkretsen men uppfyllde inte betygskraven. Nio av dessa elva elever har intervjuats. De återstående två eleverna skulle ha följts upp med intervjuer och lektionsbesök. En elev avbröt sina studier strax före ett skolbesök. En förälder till den andra ele-

ven var mycket kritisk till den situation som hade uppstått på grund av den ändrade antagningen läsåret 2001/2002. Vid två tillfällen diskuterades möjligheten till att elevens situation skulle belysas. Föräldern var mycket arg och beskrev uppdraget som:

”ett stort experiment, ett skämt att nu följa upp hur det har gått”

Eleven hade fått sin skolgång förlagd till särskola och med en enligt föräldern otillfredsställande lösning på elevens habilitering. Det var habiliteringsbehovet som var anledningen till att man hade sökt riksgymnasium.

Av tretton skickade enkäter kom nio tillbaka ifyllda efter påminnelser. En av familjerna hade flyttat till okänd adress.

5.10 Analys

En analys, som kan betecknas som en ”dokumentanalys” gjordes tidigt i uppdraget för att identifiera förutsättningar för den Rh-anpassade utbildningen och dess personkrets. Uppgifter från tidiga bakgrundsmaterial (utredningar) jämfördes med uppgifter från senare utredningar, betänkanden, propositioner och lagtexter. Analysen visade till exempel en förskjutning över tid av vilka som anses tillhöra personkretsen.

Analysen av empiriskt insamlade uppgifter har pågått kontinuerligt sedan insamlingen påbörjades hösten 2001 och i hög grad varit styrd av de teoretiska perspektiv som använts. Datainsamling, databearbetning (sortering och kategorisering av uppgifter) och analys har alltså skett parallellt. Utan den kontinuerliga analysen är det annars omöjligt att veta vem man ska fråga, vilka frågor som ska ställas och vad som skall observeras vid nästa besök (se Merriam, 1994). Studiens longitudinella uppläggning har varit en förutsättning för den kontinuerliga analysen.

Huvuddelen av uppgifterna bygger på intervjuer och observationer. Uppgifterna kan i stor utsträckning beskrivas som kvalitativa till sin karaktär. En analys av kvalitativa data är enligt Starrin (1994) främst att betrakta som företeelse-, egenskaps- och innebördssökande. Målet är:

”att identifiera a) variationen b) strukturen och/eller c) processen i den identifierade företeelsen, egenskapen eller innebörden.” (s. 21)

vilket beskriver utgångspunkterna väl för analysarbetet i studien. Vid analysen av intervjuerna och observationerna har till exempel målet till stor del varit att fånga upp variationen av faktorer som bedöms som viktiga för att utforma en för eleverna anpassad utbildningssituation. En del av analysen bygger på jämförelser av olika utbildningssituationer vid dels riksgymnasierna men också de i tilläggsuppdraget besökta skolorna. Strukturella skillnader finns främst uttryckta i form av de två idealtyper som redovisas i resultatkapitlet. Även processrelaterade uppgifter finns medtagna i idealtyperna där såväl observations- som intervjuuppgifter under de återkommande besöken har sammanställts för förståelse av elevens lärande. Ett utvecklingspedagogiskt perspektiv har varit vägledande för vilka uppgifter som har samlats in. Det innebär till exempel att eleverna har fått beskriva och jämföra såväl sin nuvarande som sin tidigare

skolgång. Personal har tillfrågats om elevers lärande och förutsättningar för lärande. Observationsuppgifter samt skriftlig dokumentation från skolor (åtgärdsprogram, individuella studieplaner och betygsuppgifter) har givit kompletterande uppgifter om lärandeprocesser.

Uppgifter från uppföljningen av elever vilka inte kom in läsåret 2001/2002 (dvs. tilläggsuppdraget) har använts för att belysa alternativ till Rh-anpassad utbildning vid riksgymnasierna.

Den kontinuerliga analysen av uppgifter gav efterhand upphov till ett ”mönster” vilket visade att olika personer uppgav olika slags utbyte av den Rh-anpassade utbildningen. En teoretisk fördjupning visade på möjligheten att sammanställa och analysera denna typ av uppgifter. Det utbytesteoretiska perspektivet användes därefter för att fokusera på uppgifter vilka uppges ha betydelse för hur olika personer (elever, föräldrar, personal) får ett utbyte av den Rh-anpassade utbildningen. Samtidigt fokuserades på samma sätt uppgifter som visade på utbyte av att inte välja rh-anpassad utbildning vid ett riksgymnasium.

6 Resultat

Det insamlade materialet är omfattande vilket innebär en kraftig reducering vid det slutliga sammanställandet av uppgifterna. Sammanställningen har gjorts systematiskt i flera steg med utgångspunkt att ”lyfta fram” och föra samman uppgifter som är relevanta i förhållande till studiens syfte och frågeställningar. Resultatkapitlet beskriver aspekter av den Rh-anpassade utbildningen som de kom till uttryck vid skolbesöken på riksgymnasierna för de elever som ingick i studien. Dessutom ingår i denna del några korta fallbeskrivningar från skolbesök i tilläggsuppdraget. De senare fallbeskrivningarna kan ses som beskrivningar av alternativ till Rh-anpassad utbildning. Dessutom beskrivs den Rh-anpassade utbildningens utveckling samt olika parter utbyte av den Rh-anpassade utbildningen.

Uppgifterna är utvalda för att utförligt belysa den mängd olika förutsättningar i form av anpassningar av utbildning och utbyten vilka kom till uttryck under skolbesöken till exempel i intervjuer och vid observationer. Vid sammanställandet av falljournaler (se Merriam, 1994) redigerades överflödigt material bort, delar som hörde ihop fördes samman. En falljournal upprättades för varje riksgymnasieskola samt för var och en av de elever som fick avslag på sin ansökan till Rh-anpassad utbildning läsåret 2001/2002. Falljournalerna innehåller alltså den redigerade information vilken utgjorde utgångspunkt för analysen. Analysen visade på möjligheter att dela upp resultatpresentationen på tre delar.

Den första resultatdelen inleds med tre korta beskrivningar av elever som har följts och deras beskrivningar av tidigare skoltid, socialt umgänge samt deras syn på ändrade villkor för antagning till Rh-anpassad utbildning. De tre exemplen är valda för att visa på heterogeniteten för elevgruppen. Fler elevbeskrivningar kunde ha medtagits vilka ytterligare skulle ha utvidgat den beskrivna variationen eleverna emellans. Därefter följer en beskrivning av den Rh-anpassade utbildningen för studiens målgrupp i form av två idealtyper¹⁰ som beskriver två slags typer av utbildning. Idealtyperna finns inte i verkligheten i form av två utbildningar vid riksgymnasierna. Idealtyperna består dock enbart av uppgifter som är insamlade från riksgymnasierna och är på så sätt verkliga, det vill säga de är inte påhittade. Vetenskapligt handlar det enligt Eneroth (1984) om att föra fram de kvaliteter som är typiska för det fenomen som studeras, i detta fall är fenomenet Rh-anpassad utbildning. Idealtypen behöver inte motsvaras fullt ut av verkligheten. ”Inget konkret fall behöver ha *samtliga* de kvaliteter som ingår i idealtypen” (Eneroth, 1984, s. 151). Idealtyperna består därför av uppgifter från flera riksgymnasier. Genom detta tillvägagångssätt minskar risken att enskilda personer identifieras.

¹⁰ Persson (2001) använder begreppet idealtyper vilka kan beskrivas som mentala konstruktioner avsedda att påvisa skillnader mellan fenomen som undersöks. Persson refererar till Weber (1904/1949) där denne beskriver idealtyper som något som inte finns i verkligheten.

2004-01-30

De två idealtyper som beskrivs är i de flesta avseenden varandras motsatser. En av dem beskriver hur elever i stor utsträckning skall anpassas till en verksamhet som är statisk. Den andra idealtypen beskriver hur skolan anpassar sig till elevers förutsättningar i en flexibel verksamhet. Den första av de två idealtyperna som beskrivs kallas för ”Den individanpassande utbildningen¹¹” medan den andra idealtypen kallas för ”Den individanpassade utbildningen”. Den förstnämnda idealtypen bygger till stor del på uppgifter från ett av riksgymnasierna. Den sistnämnda idealtypen bygger på samtliga fyra riksgymnasier men huvudsakligen på de tre av dem. Insamlingen av uppgifter har gjorts olika på de olika riksgymnasierna. Det går därför inte att utesluta att en del resultat som beskrivs i den första idealtypen, den individanpassande utbildningen, också skulle gå att finna på de tre övriga riksgymnasierna.

I den andra resultatdelen beskrivs alternativ till Rh-anpassad utbildning. Uppgifterna är främst hämtade från uppföljningen av elever vilka inte kom in på riksgymnasiet höstterminen 2001. Resultatdelen beskrivs i form av korta fallbeskrivningar. Svar från en enkät ingår också i denna resultatdel samt kortfattade uppgifter från studiebesök.

Den tredje avslutande resultatdelen beskriver utvecklingen av den Rh-anpassade gymnasieutbildningen och faktorer som sannolikt är betydelsefulla för att förstå denna utveckling. Ett utbytesperspektiv ligger till grund för denna avslutande resultatdel.

6.1 Rh-anpassad utbildning

6.1.1 Bakgrund, grundskoletiden för eleverna

Eleverna som går i skolorna har olika erfarenheter från olika typer av undervisning under grundskoleåren. Eleverna kan ha gått i en vanlig grundskola eller i särskola. En del av eleverna har under hela grundskoletiden haft sin undervisning i en särskild rh-klass. Flera av eleverna har haft i flera avseenden besvärlig skoltid under grundskoleåren, vilket exemplifieras genom tre korta exempel.

Anders

En av eleverna, Anders, menade att han kom in på ett bananskal. Annars hade det blivit särskola, det är han säker på. Den tidigare skolgången har eleven upplevt på olika sätt. Eleven gick i vanlig skola till och med årskurs fem och alla var snälla. Efter årskurs fem, i en annan klass uppstod problem. Klassen var stökig och Anders mobbadades som ”invaliden”. Det slutade med att Anders fick byta skola eftersom han inte längre ville gå till skolan. Enligt Anders ”var alla så jävla glada” över att Anders skulle sluta att de klappade händerna, ”så du kan förstå att jag blev arg”.

¹¹ Verksamhet har använts i stället för skola eftersom riksgymnasieverksamheten endast utgör en liten del av skolorna de tillhör. Den verksamhet som undersöks är dessutom endast en liten del av riksgymnasiernas utbildningsverksamhet. Många elever på riksgymnasierna följer kurser på gymnasienivå.

2004-01-30

Anders började sedan på särskolan och gick där ett år eftersom man inte hittade någon annan lämplig skola. Läraren tyckte dock inte att Anders var någon särskoleelev för Anders arbetade för snabbt. Anders började i en skola med rh-klass och kom så småningom in på riksgymnasiet. När Anders kom in var det inga krav på godkända betyg i svenska, matematik och engelska.

Per

En av de andra eleverna berättar i stället att grundskoletiden vad gäller kamrater var mycket bra fram till högstadiet. Eleven gick i en vanlig klass. När han började högstadiet fick han inte ha undervisning tillsammans med klasskamraterna utan fick arbeta i avskildhet tillsammans med en elevassistent. En av elevens tidigare klasskamrater berättade: "han hade ingen lärare liksom - de bara skulle gå iväg och han skulle lösa en uppgift under dagen".

Förväntningar och krav på eleven var mycket låga enligt klasskamraten som upplevde en stor skillnad mot de tidigare åren. Elevassistenterna avlöste varandra, de stannade en kort period och bytte sedan arbete. Eleven berättar att det var fel nivå och att "ingen ville hjälpa mig". I jämförelse med situationen på riksgymnasiet är skillnaderna mycket stora.

Lisa

Lisa gick i vanlig skola fram till högstadieåren, tills dess att eleven var med om en trafikolycka. Lisas liv gick att rädda men konsekvenserna blev mycket svåra. Hjärnan skadades och Lisa fick svårt för att kunna röra sig men även andra svårigheter till exempel med minnesförmågan. Eleven kunde inte gå kvar på sin gamla skola utan fick byta till en skola där det fanns rh-klasser. Eleven berättar om hur syskonen retade och kallade henne för "cp".

Flera av de övriga eleverna har under hela sin grundskoletid enbart gått i speciella rh-klasser. Många elever på riksgymnasierna som går i små rh-grupper känner därför varandra sedan tidigare. Många känner dessutom varandra från aktiviteter som anordnas på fritiden för elever med rörelsehinder

Många av de intervjuade eleverna var upprörda över de ändrade antagningskraven vid skolbesöken hösten 2001. En av eleverna uttryckte så här:

"men nu har de ändrat de jäklarna igen har jag hört talas om. Vad tycker du om det? Jag vet inte vad jag skall tycka. Jag har ju kommit in på gymnasiet nu. Och jag bryr mig tack inte heller, jag har ju kommit in på gymnasiet."

En annan elev tyckte det var svårt att förstå varför det finns en spärr för att få Rh-anpassad utbildning på gymnasiet när det inte var så under åren på grundskolan där eleven hade gått i en rh-klass. Eleven kom dock in på riksgymnasiet efter att ha överklagat.

"men jag sa så här jag behöver lugn och ro när jag arbetar och det går inte att få i en vanlig gymnasieskola, det går inte och sen behöver jag habilitering för min kropp ska

2004-01-30

må bra och inte ska bli förstörd och det är ett lugnare tempo här helt enkelt. Jag fick dem att ändra uppfattning. Jag tycker att det är jättesynd att de har en sådan här regel. Okej står i lagen man ska ha godkänt i de här ämnena, men de som inte kan ha godkänt ska få ha en annan sorts utbildning som vi har här.”

På riksgymnasiet finns en mycket stor variation vad gäller elevers förutsättningar i de flesta avseenden, inte minst kunskapsmässigt. Det finns elever som följer undervisningen i stor klass och som har haft godkända betyg från grundskolan. Det finns även elever med godkända betyg som har valt att läsa i en liten grupp där alla elever har rörelsehinder. Därutöver finns det elever som har godkänt i ett stort antal ämnen men inte i de tre kärnämnen svenska, matematik och engelska. De läser därför i regel i en liten grupp med enbart elever med rörelsehinder för att nå upp till behörighet att läsa nationellt program. Sedan finns det också elever som i mycket liten eller obefintlig utsträckning läser kurser på gymnasienivå. Inom denna grupp elever finns det en mycket stor skillnad eleverna emellan enligt personalen vid riksgymnasierna. En skolledare belyser med att beskriva de fyra elever med de allra svåraste förutsättningarna som gick på riksgymnasiet under en och samma period. De hade antagits till olika läsår och skolledaren beskrev elevgruppen enligt följande:

”Så det är svårt jag har tittat på de fyra som vi har idag, det är ’Per’, och ’Pia’ i fyran, det fanns ’Ulf’ och ’Moa’ så kan jag bara tänka mig två av dem i samma grupp. ’Ulf’ och ’Pia’ som nu lämnar. De andra två är två olika du kan inte sätta dem i samma grupp heller. För de har olika behov och är på olika nivå.”

Vid samtal med en grupp elever på riksgymnasiet som läste kurser på gymnasienivå blev de tillfrågade om de ändrade antagningsförutsättningarna med krav på godkänt i svenska, matematik och engelska. De svarade samstämmigt och nedsättande:

”Det är bra för det är för låg nivå på ..., de bara hänger de är såna muppar och är på rena lågstadienivån.”

6.1.2 Utbildning vid riksgymnasier beskrivna som två idealtyper

(den verksamhet som vänder sig till elever som ingår i målgruppen för studien)

1 Den individanpassande utbildningen

I de små grupper där eleverna i mycket liten utsträckning, eller inte alls, följer kurser på gymnasienivå arbetar främst lärare och elevassistenter. Lärarna har ofta låg- eller mellanstadielärarexamen och en del har vidareutbildat sig till speciallärare. De undervisar nästan uteslutande denna grupp elever i de små klasserna och har få referenser till den verksamhet som bedrivs i övrigt på gymnasiet. Även ämneslärare och adjunkter undervisar dessa elever. Det finns inte någon specialpedagog anställd som har ett övergripande ansvar eller mandat att även kartlägga och granska den egna verksamheten i förhållande till elevernas förutsättningar.

Pedagoger och ledning tillbakavisar bestämt den kritik som ibland har riktats och riktas mot verksamheten från tidigare elever och från föräldrar till elever. Personalen menar att man hamnar i en orealistisk situation där

till exempel föräldrars förväntningar är allt för högt ställda i förhållande till hur svaga eleverna är. Föräldrarna inser enligt personalen inte de begränsningar eleverna har.

Eleverna i denna verksamhet har ofta stora behov av anpassningar av den fysiska utformningen av sin arbetsplats. Arbetsplatsens utformning är viktig för flera elevers möjligheter att delta i undervisningen. En sådan för eleverna individuellt utformad arbetsplats finns i ett av klassrummen. Personalen har dock prioriterat att arbeta med grupper vilka befinner sig på liknande kunskapsnivåer, det vill säga skolan nivågrupperar för att eleverna skall ha samma eller en liknande kunskapsnivå. Detta medför att eleverna måste byta klassrum ofta beroende på vilken grupp de tillhör i det aktuella ämnet. Därmed får eleverna mer sällan tillgång till "sina" individuellt anpassade arbetsplatser.

Under en lektion ber läraren mig uppmärksamma den komplicerade undervisningssituationen:

Nivågrupperingen medför att de får sätta sig och arbeta vid arbetsplatser som inte är anpassade till deras förutsättningar. I nivågrupperingen ingår elever från samtliga årskurser. Det är ett problem anser läraren men det fungerar bra med att nivågruppera.

Eleverna sitter utspridda i två rum med lärare, speciallärare och elevassistenter (2 stycken) och vid detta tillfälle även två praktikanter (eller en elevassistent och en praktikant). Var och en av eleverna arbetar individuellt med sina uppgifter förutom två elever som sitter tillsammans framför en av datorerna....

.... Läraren vill att jag särskilt noterar att eleverna arbetar med sju olika uppgifter / sju ställen och att detta visar hur komplicerad undervisningssituationen är.

(varför nivågruppera, när de inte har något slags samarbete, beröring med varandras uppgifter? – följ upp!).

(Observation vid lektion i matematik)

När läraren håller i undervisningen med samtliga elever samlade tillsammans sker nästan all kommunikation enligt mönstret: lärare – elev – lärare – elev - lärare – elev etc. där läraren styr "samtalet". Eleverna befinner sig sällan i en situation där de diskuterar med varandra. Enligt en lärare kan många elever ha svårigheter att uppfatta vad andra elever säger på grund av att flera elever har talsvårigheter och/eller svårigheter med hörseln.

I undervisningen finns lärare som uteslutande arbetar i de små grupperna, elevassistenter samt adjunkter från övriga gymnasieskolan som skall stå för den ämnesmässiga kompetensen enligt personalen. Enligt personalen i de mindre grupperna så önskar eleverna riktiga gymnasielärare, precis som alla andra elever, när de börjar gymnasiet. Eleverna behöver där- emot, enligt personalens bedömningar, lärare som har låg-/mellanstadiemetodik. Utgångspunkten är adjunktens ämneskunskaper som skall föras ner via speciallärare till en för eleverna bra nivå. En av lärarna uttrycker det enligt följande på frågan om vilken kunskap som krävs för att undervisa eleverna i små grupper:

"Å vad svårt, medmänsklighet, jättebra klart eleverna på gymnasiet ska ha en adjunkt, men om det blir ändå uppåt taket, inte förstår någonting inte mycket bevänt med det. Även om det står på papper nu har vi gjort det och det men ändå inte förstått någonting.

2004-01-30

Hur tacklar ni den problematiken?

Vi har två lärare i klasserna t.ex. historia, då är det en historielärare och en från oss som har den här andra pedagogiken. Då kan vi diskutera "då ta du det men ta det väldigt lätt som om du berättade för dina egna barn lite så".

Och lite val om ämne också, det här är för svårt men ta någonting om nutiden, det som har hänt i USA."

En annan lärare beskriver ansvarsfördelningen i undervisningen enligt följande:

"Plus att vi är två lärare, jag som speciallärare kan inte kunna allting, många är duktiga ser mycket på tv kan aktuella saker så vi har en specialist en adjunkt och jag är med och strukturerar. Lyxigt men tycker de ska ha. Fungerar bra Jag väljer vilka jag vill arbeta med. Måste vara adjunkter som är intresserade och kan ställa om, det är inte så lätt. (Adjunkten) är handplockad, sätt - förmåga - förmåga sätta sig in.

Förmåga som människa?

Jo, men adjunkter som är utbildade för gamla studentexamen, är för svårt, förutsätter förkunskaper, har de inget minne har de inga förkunskaper, jag ställer motfrågor, jag säger prata som till en elvaåring, utgår från aktuella saker - vi har inga kurser."

En annan lärare uttrycker "tveksamhet" över undervisningen i småklasserna och ger förslag på möjliga förändringar:

"min största fråga till riksgymnasiet över huvud taget med småklasser det är det finns liksom absolut inga läroplaner eller kursplaner eller utan det är helt upp vad jag förstår till skolan att liksom hitta på okej kultur ska de ha 40 timmar och svenska ska de ha 100 timmar det finns liksom inget bestämt vad man ska gå genom heller och just för att det inte finns det skulle man kunna göra så otroligt mycket mer.....för det kan jag tycka det här med kärnämnen är en slags pseudoskola liksom man sitter och leker skola och man vet att många av eleverna aldrig kommer att lära sig två plus två liksom men ändå så sitter man och tragglar detta i tre fyra år när de går här och just därför skulle man kunna ändra formen mycket mycket mer för de här småklasserna".

I klassrummen finns mycket teknisk utrustning, främst i form av datorer med olika typer av styrsätt samt skrivare. En stor del av pedagogernas tid går åt till att få utrustningen till att fungera. Den support som finns är otillräcklig och svår att nå. Värdefull tid för elever med stora behov av anpassningar gick vid skolbesöken "till spillo".

En annan "tidstjuv" förefaller vara när elever arbetar vid datorer. Vid flera skolbesök har elever svårt för att finna en bra arbetsställning när de kör intill med sin permobil. I de flesta fall får eleverna med vuxnas hjälp en bättre arbetssituation men det tar ibland ca. tio minuter. Flera elever har sedan svårigheter med att öppna upp rätt program för att börja arbeta. Ibland beror det på att eleverna, vilket framgår av samtalen med lärare och elevassistenter, har svårt för att finna rätt ikon eller så beror det på att kommunikationen mellan lärare och elev inte har fungerat, dvs. vilket program eleven skall arbeta med. En elev hade stora svårigheter vid ett tillfälle att öppna sin röststyrda dator. Efterhand som eleven blev alltmer frustrerad och stressad över att programmet inte öppnade sig så blev det en allt större skillnad jämfört med den normala röst eleven skulle använda (för att datorn skulle känna igen och öppna upp programvaran). Det uppstod en "ond cirkel". Ytterligare ett annat exempel vilket har med datorarbete att göra, var när en elev under en betydande del av en lektion

satt vid ett självinstruerande, självrättande datorprogram. När läraren var tillsammans med eleven lotsades eleven fram till rätta svar i räkneprogrammet men när läraren gick till en annan elev satt eleven och tryckte på ett sätt som gick mycket snabbare. Det mödosamma räknandet eleven hade hållit på med när läraren stod bredvid och instruerade, ersattes av ett snabbt tryckande på olika alternativ. Efter flera tryckningar kom ett rätt svar, då fortsatte eleven med nästa liknande uppgift på samma sätt. Vid den efterföljande intervjun svarade eleven att denne inte hade förstått vad uppgiften gick ut på och hade gissat. Eleven tillfrågades om att göra samma uppgift vilken handlade om storleksuppfattning och ordningsföljd men utan dator och eleven ville pröva. Eleven förstod vad uppgiften gick ut på med hjälp av några exempel och klarade likadana uppgifter som på lektionen utan lotsning. Några av uppgifterna som fanns med på lektionen var för svåra för eleven. Eleven försökte dock komma fram till ett svar genom att räkna högt och genom att använda fingrarna som hjälp.

Det finns delade meningar om elevernas tid. En ämneslärare påpekade att om det fanns mer lärartid för "en elev" skulle eleven i fråga kunna gå tre gånger så snabbt fram. Enligt specialläraren som har klassen hade det ändå inte "hjälpt".

Personalens uttalanden om och beskrivningar av elever utmärks av lågt ställda förväntningar. Personalen ser inte några framtidsmöjligheter avseende elevernas framtida "produktivitet". Det handlar i stället till stor del om att få eleverna att må bra under några år och avlasta elevernas familjer. Eleverna kan antagligen däremot bli "konsumenter" av kultur enligt personalen. Uttalanden som görs är ofta mycket generellt hållna där alla "eleverna" beskrivs ha en och samma framtid som de går till mötes.

Svårigheter i undervisningen hänförs främst till elevernas funktionshinder och ses som resultat av de hjärnskador många elever har. Eleverna har så dåligt minne, de kan inte koncentrera sig och perceptionssvårigheterna försvårar eller omöjliggör lärande enligt personalen. När eleverna utvecklas kunskapsmässigt beror det enligt personalens beskrivningar främst på en mognadsprocess, den skadade hjärnans läkeprocess. Få beskrivningar görs av hur undervisningen kan utformas för att underlätta elevernas lärande.

Undervisningen är på en mycket konkret nivå i till exempel matematik i form av praktisk matematik eller vardagsmatematik. Lärarna beskriver att uppgifter samlas in i närområdet som underlag för arbete med räknetal i klassrummet. Vid ett av skolbesöken redovisar elever öppettider för affärer och restauranger samt priser på olika varor. Sedan får eleverna räkna ut vad till exempel tre liter mjölk kostar utifrån uppgiften om vad en liter kostar samt hur många timmar en restaurang har öppet. Eleven i denna grupp, som senare intervjuas, arbetar senare under lektionen med matematikuppgifter med ett betydligt svårare innehåll. Eleverna arbetar också i mycket stor utsträckning med multiplikationstabellerna med hjälp av datorprogram. Multiplikationstabellerna har enligt personalen en särställning vid bedömningen av elevers kunskaper och kompetens. Anledningen till att man använder en konkret praktisk matematik är enligt persona-

len att eleverna inte har lyckats lära sig tabellerna trots nio år med som man uttrycker det ”duktiga specialfröknar”. Detta argument beskrivs vid flera tillfällen som något personalen tar upp med föräldrarna när man bemöter kritiken om att undervisningen är på en låg nivå och inte utmanar eleverna. På liknande sätt besvaras frågor om varför man inte använder läxor och prov. Lärarna ger inte läxor på grund av att flera elever bor på elevhem och personalen har inte tid och möjlighet till sådana uppgifter. Det framkommer att det finns läxhjälp anordnad vid skolan för elever som går i vanliga klasser.

Undervisningen präglas i mycket stor utsträckning av lotsning. Lärare eller elevassistenter sitter bredvid elever där de vuxna skriver, tipsar elever och rättar elevers förslag för att komma fram till rätt svar:

Läraren läser uppgiften högt - definierar vad som karakteriserar uppgiften och vad svårigheten i uppgiften består av - föreslår hur eleven ska göra för att lösa uppgiften (ett sätt, inga alternativ) - vad eleven ska tänka på - efterhand utvecklas en slags ”dialog” styrd av läraren/elevassistenten där läraren/elevassistenten genom tydliga antydningar lotsar eleven fram till ett svar på uppgiften. Vid flertalet tillfällen är det också läraren/elevassistenten som håller i pennan medan eleven ser på. Ibland som för (eleven) är häftena vända så läraren själv ser vad som står och vad läraren själv skriver ner medan häftena är vända upp och ner eller på snedden för eleven...

Mycket av undervisningen handlar om att förklara hur uppgifter skall lösas för att komma till rätt svar. (Inte utgå från hur eleverna tror att man kan göra...). Eleverna vävs in i uppgifter genom att man frågar vad deluträkning efter deluträkning ger för svar (lotsning i helklass, flera elever ges inte tillräcklig tid för att tänka efter)...

På andra sidan är det en elev i permobil i svår arbetsställning som har stora motoriska svårigheter som får hjälp av (elevassistent). (elevassistenten) håller papper och skriver dock så att eleven har enorma svårigheter att se och följa med i vad som sker i den uträkning som (elevassistenten) hjälper till med. Eleven hjälps genom uppgiften - lotsas. Samma sak för den elev som (läraren) hjälper. (skall lösa uppgifter men det sker till stor del genom att eleven lotsas steg för steg utan möjlighet till egna initiativ varken genom att föreslå eller göra själv).

(Observationer från tre olika matematiklektioner)

Det förekommer att elever som svarar mycket otydligt vid kommunikation med vuxna lämnar svar som bedöms som korrekta av de vuxna, trots att svaren ibland förefaller vara felaktiga. Det förefaller därför ske en slags ”positiv” övertolkning så elevens svar blir rätt. (Att sådana övertolkningar ibland sker bekräftas vid intervjuer av lärare och betecknas som ”elevstrategier”.)

Vid en lektion satt en elev och bad ganska omgående om hjälp. Läraren satte sig bredvid eleven och tillsammans läste de uppgiften i matematikboken. Eleven löste uppgiften med hjälp av lärarens instruktioner. Elevens huvudsakliga uppgift blev att knappa in talen i miniräknaren och få fram svaret. Det var svårt att uppfatta om eleven hade förstått uppgiften. Eleven blev vid en efterföljande intervju tillfrågad om denna uppgift. Uppgiften innehöll begrepp som bruttoinkomst och skatt. Uppgiften var svår enligt eleven ”*Hela talet var svårt*”. Jag frågade om det var några för eleven nya ord med i uppgiften och eleven svarade nej. Eleven ombads berätta vad ordet skatt har för betydelse.

”Visste du vad det betydde?”

2004-01-30

Nej det vet jag fortfarande inte.”

Elevens svar visade att eleven hade svårt för såväl vad begreppet bruttoinkomst som skatt innebar. Skatt förväxlade eleven med att låna pengar.

Följande hände under en annan lektion än de föregående exemplen:

Jag får rycka in där en elev har suttit och löst uppgifter tillsammans med en elevassistent respektive med lärare. Eleven ber mig läsa uppgiften högt (vilket elevassistent och läraren gjorde tidigare) - jag frågar om eleven kan läsa själv. Det gör då eleven och tittar sedan på mig. Jag frågar hur eleven tänker? Eleven löser därefter uppgiften utan någon större medverkan från mig, eleven läser uppgiften själv och löser talet utan att jag ger ledtrådar eller svarar på frågor. Jag håller dock i pennan (kan eleven skriva själv?- Kolla upp!!).

(Observation vid matematiklektion)

Eleven ombads lösa samma uppgift vid den efterföljande intervjun. Eleven kommer ihåg uppgiften utantill och eleven får frågan om eleven kan skriva själv. Eleven svarar: *”ja men långsamt”*. Eleven berättar sedan att det är svårt att få det rakt och menar att det är problemet. Eleven skriver snabbt ner siffrorna. Eleven säger själv att siffror det går bra det är värre med bokstäver. Uträkningen görs snabbt och uppställningen är korrekt och tydlig om än något sned. Jag frågade eleven varför jag skulle läsa och skriva åt eleven på lektionen eftersom eleven tydligt klarade detta själv. Eleven svarade: *”Jo det var en bra fråga.”*

Eleven läser inte heller uppgifterna med text i matematik vid det andra skolbesöket ett år senare. Det framgår vid intervjun att eleven nästan aldrig läser själv varken i eller utanför skolan. Eleven får läsa en ungdomstext under intervjun. Eleven läser själv högt och visar efteråt att eleven har förstått innehållet i texten. Anledningen enligt eleven själv till att eleven inte läser på lektionerna är att eleven är *”för lat och orkar inte”*.

Eleven är van att bli hjälpt när han begär det och personalen ställer gärna upp och *”hjälper”* till. På frågor till personal om varför eleven inte läser texter själv blir svaret att eleven har perceptionssvårigheter. Perceptionssvårigheterna medför att eleven läser dåligt. För eleven liksom för övriga elever betonas i stället fördelarna med *”den berättande läraren”* som berättar olika saker och förklarar för eleverna.

Det förekom vid besöken flera exempel på att elever som klarade att praktiskt utföra olika slags arbetsuppgifter inte gavs möjlighet att utföra dem. Hänsyn tas liten utsträckning till elevers möjligheter att klara olika saker själva. En lektion vid ett skolbesök handlade om ordkunskap. Eleven berättade vid intervjutillfället efter lektionen att lektionen inte var som vanligt för läxor *”det har vi väldigt sällan”* och *”Dom hade nog lite speciellt för att du kom det tror jag.”*

Eleven säger att det inte fanns med några, för eleven, nya ord i läxan och tillägger:

”jag var faktiskt lite förvånad att de tog lite annorlunda betydelser. Jag hade en betydelse i huvudet och de en annan. Komplicerad till exempel där skulle jag vilja sätta in invecklad då hade de satt in svår i stället för invecklad. Jag vet inte vilket som är bäst.

Du kan väl ta fram förklarade ord där och slå upp och kolla? Var det så ni gjorde? *Nej lärarna gjorde, de slog upp och sen skrev de ner på tavlan? Varför gjorde ni inte det själva?*

Jag har ingen aning.

Klarar du av att slå upp det själv?

Ja då det har jag gjort förut.

När?

Det var längesen på mellan nej högstadiet.

Alla dina klasskamrater kanske inte kan slå upp?

Nej. (Elev B1 slår upp komplicerat, tog drygt 1,5 minuter) Komplicera, göra invecklad, invecklad trassla till exempel komplicerar komplikation, invecklad.

Du fick inte det till svår?

Nej, så att.

Kunde varit en övning?

Ja, det där tycker jag är lite fel också att de drar alla över en kam om det är så att det är några elever som inte kan bläddra och det är några som kan bläddra så ska de som kan bläddra få göra det.

Varför får du inte bläddra?

Jag vet inte jag har inte ifrågasatt det. De liksom har tagit fram en ordbok sen har de slagit upp det. De tycker väl i och för sig kan det vara mitt fel att jag inte säger jag kan slå upp själv kan jag få göra det.

Varför gör du inte det?

Alla ordböcker står bakom katedern alltså lärarbänken då tycker de väl att det är krångligt för oss att komma in. Jag tycker de kan vara utplacerade på olika ställen där det är lätt att komma åt. Det är som där (Eleven pekar mot klassrummets främre del) det står ett bord, alltså bordet står framför, man måste stå upp och sträcka sig över bordet. Där jag gick på högstadiet då var det stenhårt, vill du veta något var så god nu får du slå upp.

Skillnad mot här?

Ja för då det var som våra lärare sa på högstadiet i gymnasiet kommer ni få göra det mesta själv så att säga och inte får så mycket hjälp och det är därför vi lär er och klara er så mycket själva som möjligt och då ställde jag in mig på det va och försökte göra allting själv och slå i böcker och så va men när vi kom hit då liksom slår de upp orden och så va. I och för sig kan man säga ifrån va, men så långt har jag inte tänkt.

På högstadiet var det i de små rh-klasserna?

Ja. Kunde eleverna slå upp själva? Dom gjorde så här att de la fram böcker och uppslagsböcker då satte sig en assistent bredvid och hjälpte dem att bläddra sen fick de leta själva i böckerna, säga vilken bok, vilken bokstav att leta efter och då fick dom liksom. Det var skillnad mot här.

Märkt någon annan skillnad?

På högstadiet då var det mycket att de satte oss, då pratar jag om matte, då satte de mig framför en dator där jag fick traggla in tal i huvudet, det var som jag sade att det är förprogrammerat ett visst antal räknasätt sen är det stopp liksom men i böckerna är det liksom hela alla räknasätt plus lite till. Inte det praktiska utan man måste tänka.”

Eleven uppskattar sin matematikundervisning som nu leds av en vanlig lärare på gymnasiet som i en liten grupp förklarar steg för steg hur man

2004-01-30

ska göra. Eleven är mycket nöjd med denna undervisning där läraren förklarar på ett bra sätt. I tidigare undervisning (rh-klass i grundskolan) menar eleven att det var sämre:

"Men det gjorde inte dom, de bara gav ett papper så här, det ska du göra den här lektionen."

Den generaliserande synen, att "dra alla över en kam" enligt elevens beskrivning (se ovan, understrykning i citat) kommer till uttryck även vid betygssättning enligt eleven:

"Det är en rh-grupp, jag vet inte heller varför de inte gör det, men de har sagt så, vi skriver bara omdömen och det tycker jag är dåligt, men... för då är vi tvungna att gå upp i en stor klass för att få betyg, och det klarar vi inte av. Jag vet inte om man kan få betyg, men jag har inte frågat, men det är det här de har sagt till oss."

"Jag vet inte varifrån de har fått det här ifrån heller att man inte kan få betyg i en rh-klass. Jag vet inte om regeringen har bestämt att om man går i en rh-klass så får man inte betyg."

En lärare anser att det inte finns några som helst "krav" på eleverna:

"Vi har inte några krav på de som inte har några betyg härifrån. Finns inga krav att de skall nå ett visst mål, alltså ligger de lite lätt och fläktar runt, bara är med. Dom lär sig saker, dom upplever saker, går vidare i sin utveckling men inga krav, och det finns alltid assistenter, de tar aldrig några risker. En annan elev som inte pluggar till ett prov de tar en risk. För det första har vi inga prov på de här grupperna."

En mycket liten andel av eleverna med rörelsehinder vid skolan får betyg. I ännu mindre utsträckning får elever betyg i skolans små rh-grupper.

Lärarna har blivit handplockade i stor utsträckning. I enstaka fall handlar det dock även om omplaceringar.

En elevassistent anser att samverkan skola habilitering behöver förbättras där dessa enheter är för mycket två delar. Assistenten liknar situationen med två lok som kör åt varsitt håll med eleverna mitt emellan. Situationen beror enligt elevassistenten till stor del på att dessa verksamheter har olika huvudmän och att det förmodligen krävs en lösning på politisk nivå. Mellan verksamheterna strids det om vad som är viktigast, om undervisning eller habilitering är viktigast för eleverna. En annan ur personalen är kritisk mot samverkan inom skoldelen och säger:

"Det är ingen samarbetskultur här på skolan mellan lärarna tycker jag och framför allt inte i småklasserna"

Integrering beskrivs som att elever med rörelsehinder integreras med andra elever med rörelsehinder. Elevernas kontakter med övriga elever på gymnasieskolan är mycket få. Eleverna har till exempel en egen matsal åtskild från den matsal övriga elever äter i. När elever anger som önskemål att få prova på undervisning i vanliga klasser får de det. Personalen beskriver hur eleverna, vilket man har förutsagt, återkommer till den lilla rh-gruppen innan det har gått en timma. Beskrivningar av sådana "försök" visar inte på att eleverna haft en massiv stöttning för att ta detta steg. Inget i berättelser visar på att den ursprungliga verksamheten, dvs. den mottagande klassen, har förändrats på något sätt inför försök att låta elever prova stor klass.

2004-01-30

Under ett skolbesök kretsar personalens diskussioner i hög grad kring en elev. Elevassistenter beskriver situationen som hopplös. Elevassistenterna upplever sin arbetssituation som psykosocialt dålig och söker upp mig för att beskriva en situation de inte orkar hantera. Skolan beskrivs inte ha förutsättningar att klara av eleven vad gäller omsorg, rastaktiviteter och lämplig undervisning. Samma dag som det beslutades att eleven skulle sluta berättade en av elevassistenterna att:

"det låter väldigt bra för 'elevens' egen del också. Bra för alla, 'eleven' trivdes inte grät i korridorerna, ville se på Bolibompa, ville inte vara här. Det var på den nivån, då hör 'eleven' inte hemma här, bra framför allt för 'eleven'..."

...Få hit flera sådana elever är varken bra för elever, assistenter eller lärare. För lärarna kan inte heller möta 'eleven', de vet inte heller vad de ska göra med 'eleven'."

Det framgår vid intervjuer och samtal med personalen att det finns en grupp elever som man anser att riksgymnasiet inte är till för. Individuellt program var infört på riksgymnasierna vid tiden för händelsen (ovan).

Skolledaren anser att det är svårt att få gehör för riksgymnasiedelen vid gymnasiet och har få kontakter med kommunens förvaltning. Riksgymnasieverksamheten påverkas av kommunens ekonomi. Personalen beskriver att köpstopp hindrar viktiga inslag i verksamheten, t. ex. förutsättningarna att åka på studiebesök. Tillgång finns inte till "elevernas" pengar utan måste sökas efter behov vilket beskrivs som ett klumpigt, tidsödande och förnedrande system. Personalen beskriver det som att riksgymnasieverksamheten sponsrar övrig verksamhet. Någon långsiktig ekonomisk planering är inte möjlig eftersom överskott från verksamheten inte får behållas. Det framförs som viktigt att riksgymnasierna bör vara skyldiga att redovisa hur statsanslagen används.

"Är det statsbidrag finns det ett speciellt ansvar i det då skulle jag önska mig att det finns en återkoppling vad gäller statsbidragen att man skulle tvingas redovisa vad man använder dem till, jag tror det skulle bli en större tydlighet då."

En krånglighet för att få tillgång till statsanslagen har byggts in som verkar "själv censurerande" och hämmar utvecklingsinitiativ. Det finns i verksamheten inte någon drivande person. Man samverkar i mycket liten utsträckning med andra riksgymnasier och tar inga initiativ för att delta i en sådan utvecklingsprocess. Den utveckling som sker vid andra riksgymnasier tar man del av men först i efterhand.

2 Den individanpassade utbildningen

Riksgymnasierna ingår som en viktig del av kommunens utbildningsutbud. Statsanslagen går oavkortat till verksamheten för riksgymnasieeleverna, enligt skolans personal. Genom möjligheten att behålla eventuella överskott från ett budgetår har en långsiktig planering och användande av medlen varit möjlig. Pengarna används för investeringar, anpassningar, lärarlöner och undervisningsmaterial. Personalen betonar att det är stimulerande att arbeta i en verksamhet där det finns goda resurser och tillgång till fortbildning.

Personalen är mycket stor utsträckning handplockad till de små grupper där det finns elever vilka i mycket liten utsträckning, eller inte alls, följer kurser på gymnasienivå. Eleverna beskrivs ha en komplex situation men där svårigheter går att känna igen i annan undervisning. Den kompetens som ses som nödvändig krävs också av lärare i vanliga klasser och svårigheter uppstår främst när lärare inte anpassar undervisningen, läromedel etc. utifrån de elever som läraren har framför sig. En speciallärare med lång erfarenhet från olika skolformer, bland annat särskolan uttrycker det enligt följande på en fråga om vilken kompetens som krävs av lärarna:

”Vi brukar säga att även om de flesta av våra elever har en komplex situation där många faktorer spelar in men ändå i stort vill jag beskriva att typen av begränsningar som eleven kan ha den möter man från elever i vanliga klasser också. Den rädslan och oro lärare kan känna innan de går in i våra mindre grupper, det mesta är de bekanta med det mesta av dessa utmaningar sedan tidigare men bara att det är komprimerat till färre elever och varje elev har fler begränsningar. Grupperna är för det mesta så stora så vi har två lärare till varje grupp, det försöker vi, där vi om vi får en ny lärare arbetar tillsammans med en erfaren som är mentor.”

Det finns samtidigt en diskussion om att elevernas behov av stöd inte får underskattas så ”att man för mycket utgår från att de här eleverna är som alla andra.” (Skolledare)

En lärare menar att det finns en förenklad bild av elevgruppen bland politiker och myndigheter om att det bara handlar om att elever inte kan gå och behöver hjälp med att skriva. Det saknas enligt läraren insikt om att det oftast handlar om ”skador i centrala nervsystemet som sätter andra spår.”

Personalen betonar att skolan skall anpassas till elevernas förutsättningar samtidigt som det är viktigt att eleverna bemöts på samma sätt som andra elever. Personalen beskriver elever vilka kommer till gymnasiet och som till en början har svårt att följa regler som gäller alla andra elever, till exempel att vara i tid på lektioner, vara närvarande etc. Enligt intervju med elevassistent har till exempel en av studiens elever varit mycket förvånad vid tillsägelser i början och menat att ingen tidigare har sagt till om detta under högstadietiden. Detta tar även eleven ifråga upp vid intervjun och ger en likadan beskrivning. Vid start av en lektion kommer en elev in några minuter sent. Läraren gick fram till eleven och frågade varför eleven var sen och bad eleven spotta ut snuset. Eleven vägrade och läraren bad eleven komma tillbaka utan snus. Läraren kom fram och förklarade att det finns en total enighet på skolan att de regler som gäller övriga elever på skolan också skall gälla eleverna på riksgymnasiet. Det är en björntjänst förklarade läraren att göra något annat. Eleven får annars svårigheter framöver. Eleven kom tillbaka efter cirka tio minuter och fick börja arbeta efter en kort diskussion med läraren.

Vid ett läxförhör satt en elev med en assistent. Eleven blev ledsen efter en stund. Under en intervju beskrev elevassistenten vad som hade hänt:

”Det blev ju en låsning, jag frågade hur skall jag avläsa din tystnad. Förstår du frågan? Eller bara tänker du? Jag försökte gå vidare till nästa fråga så det inte skulle bli den här låsningen. Antagligen blev en psykisk press på henne. Hon har svårt att komma ihåg. Egentligen om man glömmet skolsituationen så handlar det om reklam, vet att hon

2004-01-30

kan ändå. Fick snabbt första signalen det är inte slarv med läxläsningen, här är det någon låsning. Ibland är det svårt att veta. Att vara för snäll och tycka får inte alltid tycka att det bara beror på funktionshindret heller. Blir en björntjänst om vi är för snabba, så de inte får göra fel. Så de själva får känna vad det handlar om. Detta blev bra, det kom fram och kunde börja prata om det.”

Ett ord som förekommer vid många samtal och intervjuer, som framgår av exemplen ovan, är ordet björntjänst. Personalens sätt att beskriva olika situationer visar på en medvetenhet att inte bemöta eleverna på ett ”krav-löst” sätt, av ”snällhet, vilket kan leda till negativa följder längre fram för eleverna. Det finns till exempel elever vilka har börjat på riksgymnasierna och som har betyg från grundskolan som personalen anser inte speglar elevernas kunskaper:

”frågan är vilken björntjänst det här är, för föräldrar och elev tror att eleven har de förutsättningarna att vi kan bygga därifrån och vi upptäcker att det kan vi inte har inte kunskaperna då hamnar vi i diskussioner inget roligt, som om vi fick berätta att du är duktigare än vad som står i papperen. Då kan eleverna i de svåra samtalen må dåligt när funderingar kommer kring om det t ex inte är rätt skolform.”

(Skolledare)

I betygssättning betonas att det skall vara samma bedömning som för övriga elever på gymnasiet. Den möjlighet som ibland finns för att använda specialinriktade kursplaner används restriktivt och efter diskussioner mellan lärare och specialpedagog.

Mycket av elevernas arbete sker i samverkan med såväl lärare som elevassistenter. Elevassistenterna introduceras av mer erfarna elevassistenter, varav någon har ett mer övergripande ansvar för elevassistenten som samordnare. På skolan finns en tydlig arbetsinstruktion för elevassistenterna. Det finns även en kontinuitet genom en grupp elevassistenter som har arbetat i flera år på riksgymnasiet. Uppgifter från lärare och elevassistenter visar på en samsyn om principer för hur assistansen bör vara utformad. Vid skolbesöken var till exempel en elevassistent sällan närvarande vid undervisningen. Elevassistenten förklarade detta ställningstagande med ”risken annars att lärarna arbetar genom oss.”

Elevassistenten förtydligar:

”vi arbetar inte som assistenter i kommunen som får sätta sig med elever med inlärningssvårigheter. Det går vi inte med på att göra, skolan får i så fall sätta in stöd. Vi markerar gränsen tydligt. Får eleven problem får de räcka upp handen och läraren är den som förklarar.”

Specialläraren har samma uppfattning om hur assistansen ska utformas:

”...ändå mer har de blivit behandlade så att de ska vara passiva. Från barnsben det är som inbyggt i att vara att sitta i rullstol alltså jag som förälder skulle också skämma bort mina barn det är inget konstigt med det. Så här är det en enorm svårighet som jag kan märka och ser hur handfallna och bortskämda, av goda skäl alltså.....Det här med assistentdebatten att vi lyfter upp den till elevnivå. Vi funderar om jag behöver assistent och i så fall varför. Att vi lyfter den frågan också att det inte bara är något som finns för att det finns assistans så måste jag också veta varför jag ska ha den....Och att jag ger eleverna mandat att bestämma det här och i utvecklingssamtal och i utvärderingar vi gör så utvärderar vi om eleverna har assistans och funderar utifrån det.”

(Speciallärare)

2004-01-30

Även om personalen, lärare och elevassistenter har samma inställning till hur assistansen skall vara utformad så finns det svårigheter att få det att fungera konsekvent hos all personal. Personalens beskrivningar visar på medvetenhet om problematiken:

”Vad ser du för svårigheter? När läraren hjälper till för mycket. Är för snabb att hjälpa, till och med svarar och gör uppgiften. Tycker läraren hjälper till för mycket – just i detta ämnet. Har inte med lärarens erfarenhet att göra utan insikten hos läraren.”

(Elevassistent)

En speciallärare beskriver behovet av att hitta arbetsformer där eleverna kan arbeta mer självständigt och minska behovet av personlig assistans i undervisningen. En programvara har utformats individuellt för en elev och specialläraren beskriver en orsak till att få fram denna. Eleven kan utgå från en lärobok och arbeta med matematikuppgifter och få talen visualiserade med programmet samtidigt som en nackdel undviks som ibland kan inträffa när eleven har assistans:

”Och när ’eleven’ tidigare använde sig av assistent så blev det ju rätt av någon underlig anledning. Assistenten gör rätt, tolkar ’eleven’ rätt om du förstår vad jag menar.”

En princip som används är att lärare som undervisar i små grupper även skall undervisa elever i övriga gymnasiet. Lärarnas utbildningsbakgrund varierar även om alla lärare har en lärarutbildning. Lärarna rekryteras i stor utsträckning från gymnasieskolan i övrigt. De tillfrågas och får möjlighet att prova tillsammans med en mer erfaren kollega och får specialpedagogisk stöttning och handledning. Den individualisering som krävs för att undervisa eleverna i de små grupperna ses som en möjlighet för gymnasiet i stort. Lärarna skall utnyttja insikten i och betydelsen av att individualisera i den undervisning som lärarna har med övriga elever i stor klass på gymnasieskolan.

Skolledningen för riksgymnasieverksamheten har en stark ställning på gymnasieskolan. Till hjälp finns personal som beskrivs som utvecklingsbenägna, drivande pedagoger i form av specialpedagoger, adjunkter samt ämneslärare. Det särskilda ansvaret finns markerat i arbetsbeskrivningar och tjänstebestämmelser. De initierar diskussioner om komplexa frågor vilket övrig personal som arbetar med eleverna uttalar sig mycket positivt om liksom om information som ges när något nytt händer som har betydelse för verksamheten.

För att möta elevernas olikheter görs en mycket omfattande kartläggning av eleverna, deras funktionshinder och deras tidigare skolgång. Alla elever besöks i sina hemskolor vid två tillfällen. Såväl personal från skola, boende och habilitering ingår ofta vid dessa besök. Personalen beskriver det som en lång process att bli en ny elev:

”Bli en ny elev här är en lång process, dels har man (eleven) gjort besök i åttan, veckobesök i nian, vi har gjort två hembesök för att kartlägga eleven, dels åker studieförvägledaren på ett besök på höstkanten och kartlägga eleven utifrån elevens önskemål individuella studieplanen, sen är eleven här och sen om eleven blir antagen att gå här försöker skolledningen, specialpedagog, assistent, studieochyrkesvägledningen ibland också en gång till, och kartlägger en andra gång. De uppgifter tillsammans med utlåtanden vi får från Rh-nämnden, där finns medicinska bilden, habiliteringsbilden och

2004-01-30

pedagogiska utredning och då har vi vid andra besökstillfället även träffat skolfolket. Utifrån detta bygger man det individuella programmet med de anpassningar som behövs."

För att få en kontinuitet i utbytet med avlämnande skolor har personalen från dessa skolor tidigare bjudits in. Det har man slutat med sedan det varit alltför lite intresse från de avlämnande skolorna att komma på besök. En viktig samarbetspartner utanför riksgymnasiet inför mottagandet av elever har tidigare varit SIH-konsulenterna.¹²

Personalen har genom "mottagningsproceduren", där samtal med eleverna är en viktig del, fått en bild av hur elevernas skolsituation har varit tidigare. Vid dessa samtal använder man ett formulär med uppföljningsfrågor. Den skriftliga informationen som skolan får i samband med att eleverna antas består huvudsakligen av elevernas ansökningshandlingar i form av pedagogiska och medicinska utlåtanden. Denna information beskrivs som ofullständig i många fall, har skiftande kvalitet och är ibland direkt felaktig. Den är till bra hjälp om någon specialpedagog på den avlämnande skolan har följt eleven och upprättat åtgärdsprogram som har skickats med ansökan. Men ofta när riksgymnasiet frågar avlämnande skola om åtgärdsprogram så lovar de att skicka, men det kommer inga. "Ja, säger de, sen kommer aldrig någonting, - finns ingenting." (intervju med rektor).

Trots denna grundliga förberedelse vilket bland annat resulterar i en individuell studieplan och grupptillhörighet för eleverna återstår mycket arbete under det första skolåret i ambitionen att kartlägga elevernas förutsättningar. Vid terminsstart betonar rektorn vikten av att alla vet allt om eleven så de erfarenheter och all information som samlats in om eleverna delges all undervisande personal som inte deltagit vid besök. All personal kallas till möte innan skolstart, blir informerade av arbetsterapeut, sjukgymnast, skolsköterska, studie- och yrkesvägledare. Om detta in upplevs som tillräckligt har föräldrarna möjlighet att informera ytterligare. Under hösten repeteras detta eftersom det handlar om så mycket information där viktiga delar lätt glöms bort. Det finns personal som inte vill ha så mycket information, något som rektorn ser som negativt:

"Journaler finns här för att läsa...Som om läkare skall operera utan journal, det är nedsättande att säga nej till den kunskap som andra har lämnat kring elev, andra har undervisat i nio år"

Personalen betonar vikten av att man får möjlighet att bilda sig en egen uppfattning av eleverna, vilket är svårt och tar lång tid. Dessutom kan beskrivningar som kommer till riksgymnasiet vara missvisande:

"Varierar väldigt hur lärare beskriver elever i papperen till intagningsnämnden. Man känner igen mycket men också mycket som inte stämmer. Informationen ska man vara rädd om och ta till sig, samtidigt viktigt att de inte får någon stämpel direkt. Bilda sig en egen uppfattning. Ibland är det ju faktiskt så att när man får den medicinska infor-

¹² Detta framkom under de första intervjuerna som gjordes vid skolbesöken hösten 2001. SIH-konsulenterna har därefter, från första juli 2001, fått förändrade arbetsuppgifter inom den nya myndigheten Specialpedagogiska Institutet. De arbetar som rådgivare åt kommuner och har inte längre elevkontakter och elevkännedom som tidigare

mationen så låter det väldigt eländigt ofta och sen när man väl jaha den eleven känner jag sen förr himla bra kille kan bidra med det och det och men jag tror att ju längre man jobbat här ju mer kan man ta med en nypa salt det är ju inte det att de ger en felaktig beskrivning men låter väldigt svartmålad då och har naturligtvis att göra med de läkare som eleven har haft att de ger en sådan beskrivning till läkaren som sitter där och sedan han i sin tur informerar behandlingsteamet däruppe och sedan får vi då. En elev som får en sådan diagnos, får med sig sådan information och kommer till en vanlig skola, blir ändå svårare för skolpersonalen och våga ta emot eleven. Lätt bli klappa på huvudet och tycka synd om mentalitet. Det leder ju inte till något positivt.”

(Ämneslärare)

”Lite grovt tar vi en elev så tar vi fem olika skolledare, lärare beskriva eleven så får vi fem olika beskrivningar och till viss del habiliteringsutlåtandet också. Det måste därför få ta tid att lära känna eleven, med en kombination av dessa kunskaper.”

(Speciallärare)

Såväl lärare som elevassistenter betonar vikten av det personliga mötet med eleverna. En elevassistent betonar att det viktigaste är att få en kontakt med eleven där man inte ser funktionshindret i första hand. Diagnosmaterial används för att finna elevernas kunskapsnivåer i olika ämnen, vilket personal på gymnasiet anser tar för lång tid och behöver förbättras liksom att använda rätt slags utrustning. En enkätundersökning visade på svårigheter i dessa avseenden. Testmaterialet är delvis konstruerat på riksgymnasiet. Vanligt diagnosmaterial fungerar ofta inte enligt personalen, eftersom eleverna har så grava handikapp. Testerna prövar kunskaper i ämnena svenska, engelska och matematik, det handlar främst om grammatiska kunskaper, läsförmåga och kunskapsnivå i matematik. Det första året är till stor del ”en test på vad eleverna befinner sig på för nivå” enligt studie- och yrkesvägledaren.

Personalen får ta emot mycket medicinsk och psykologisk information om elever. Enligt personalen har man erfarenhet av att sådan information kan vara missvisande. Flera elever har tagits emot vilka har bedömts inte kunna lära sig.

”Vi har haft elever med hjärnskador där de har sagt att de inte kan lära nytt och där man faktiskt sen lär nytt och där det är fantastiskt att se det.”

(Skolledare)

”Kan informationen vara felaktig? Ja, tänker på direkt där det var så jättetydligt var en flicka med förvärvad hjärnskada där man såg det var fel.

Hur hanterade ni det? Han blev förvånad men tog det åt sig, tog in det men det är svårt som pedagog man uttalar sig så luddigt, pedagogiska språket känns ofta inte så vetenskapligt vedertaget som medicin, neuropsykolog eller som testresultaten, men ändå känner jag ibland att det blir så tvärsäkert.

Om ni inte lärt känna eleven på det sättet, - konsekvenser? Påverkar självklart våra förväntningar, möter eleven och sätter ribban för lågt....

.....Vi har ändå fyra år på oss att lära känna eleverna, det är flera gånger det har hänt saker så vi är inte överraskade, och tittar man tillbaka på gamla handlingar,

- sa man så -, - hur kunde man ha så fel. Tiden gör ändå att man får en chans.”

(Lärare)

Personalen betonar att alla elever måste ses som individer oavsett diagnos. De ger flera exempel på erfarenheter som har gjorts där elevers kunskaper och prestationer motsäger en generaliserad bild utifrån diagnoser. I stället beskrivs svårigheter som det är viktigt att lärarna är observanta och som kan förekomma.

"Det är en av de där det krockar mellan habiliteringen och skolan är just det här diagnosticeringstänkandet ska inte vi inte syssla med, vi ska lära oss att se, man behöver kunskap om minnesproblematik, perceptionsproblematik sen ska man lära sig att förhålla sig till varje enskild elev. Har man kunskap om de områdena och lär sig hantera elev ur pedagogiskt perspektiv behöver man inte dem..."

...Jag kan uppleva i diskussioner ibland att det finns en kunskap som fattas hos folk och det är kanske kunskapen om det handikappet och det handikappet inte är fysiskt utan vad det leder till i minnesproblematik och perceptionsproblematik vad är det och hur ser det ut hur ser jag på min omvärld och det är ju specialpedagogisk kompetens alltså... och det finns ju lärare som gör det av nyfikenhet och per automatik och väldigt lätt förstår vad det innebär av att ha minnesproblematik och att inte uppfatta omvärlden på samma sätt och så..."

(Skolledare)

En elevassistent beskriver hur man praktiskt arbetar med minnesproblematik som en elev har:

"Han vet att jag kollar av, jag frågar honom om han har gjort läxan. Men han har blivit mycket bättre på att komma ihåg läxorna. Har hans minne då blivit mycket bättre? Vet inte men vi har fått in en bra rutin."

En lärare betonar att glömskeproblematik uppmärksammas särskilt på riksgymnasiet men tror att det är ett mer generellt problem vilket kan vara lika vanligt i de övriga klasserna på gymnasiet. Det finns inte tid för läraren att kontrollera det när det är trettio elever i klasserna.

När den individuella studieplanen görs så anpassas denna så att eleven klarar av både skola och habilitering varvat under studietiden som planeras till fyra år. Ett extra år skall göra det möjligt för eleverna att få habilitering under skoltid. Först läggs schemat, därefter läggs habiliteringen in i schemat utifrån varje enskild elevs behov. Enligt skolledaren skriver många upp ett habiliteringsbehov vid ansökan som man sedan inte använder. Det är märkligt anser skolledaren eftersom eleverna är antagna på villkor att de behöver habilitering när de går i skolan, men det är frivilligt med habilitering när man är antagen. Skolledaren fortsätter:

"Vet inte varför det väljs bort. Det är alldeles för enkelt att göra det egentligen, de är tonåringar och vill välja sitt eget liv. Samma sak med kurator och psykolog. Vill vara som alla andra, ser kanske inte sitt eget bästa."

Placeringen av elever i grupper ses som problematisk i det stora kursgymnasiet, där inte de enklaste lösningarna har valts:

"Ändå tror vi är rätt bra på att sy ihop för enskilda eleven speciellt bra för elever med ojämn begåvningsprofil, de vi pratar om. – priset är högt – mycket komplexitet i organisationen... Det blir svårare för varje år, kursgymnasiet är komplext i sig. Bildar grupper utifrån elevernas behov hitta för elever fungerande grupper och kurser. Bildar kursgrupper i stora gymnasieskolan...Hade varit mycket enklare 'gå i liten grupp läs alla kurser där!' Den lärargruppen jobbar bra där – hade varit mycket enklare organisatoriskt."

Bland det första vid planeringen av elevens skoltid ingår att utse specialpedagog och elevassistent samt att undersöka hjälpmedelsbehovet. Organisationen har eleven i centrum. Det finns en grupp där eleven tillsammans med personal från skola, habilitering och elevhem eller hem (om eleven bor hemma) ansvarar för hela utbildningssituationen. I skolan finns ett team bestående av lärare, elevassistenter och specialpedagog "kring" varje elev. På en övergripande nivå sker ett samarbete mellan de tre verksamheter som riksgymnasiet består av, dvs. av företrädare för skola, habilitering och boende. Detta samarbete beskrivs av skolledning och andra skolföreträdare som mycket viktigt och som det speciella med riksgymnasiestudier. God organisation och gott samarbete krävs eftersom det är så många personer runt varje elev från tre olika verksamheter (skola, habilitering och boende). Det ställs stora krav på samordning för att eleverna inte skall riskera hamna mellan stolarna. Samarbetet beskrivs fungera mycket bra, vilket bland annat kommer till uttryck i den gemensamma introduktionen av nyanställda i enheterna. En situation som tidigare var problematisk var elever vilka var mycket trötta i skolan eller inte kom till skolan. Ungdomarna hade svårt att hantera den frihet som finns på boenden där de själva bestämmer tider. Situationen har förbättrats efter skolan och boende och i vissa fall föräldrar har samarbetat kring problematiken. I andra fall har man samarbetat kring elever vilka på grund av beteendevårigheter (sexualiserat beteende) orsakade upprörda känslor hos andra elever. Skolledningen beskriver strategier för att undanhålla eleven från situationer som skapar oro hos andra elever samt försöka få ett stopp på det. Att få acceptans för beteendet bland de flera hundra personer som finns på skolan "det får vi ju aldrig". Den ytterst heterogena gruppen elever där flera av eleverna själva befinner sig i en besvärlig existentiell situation är sårbar enligt skolledningen:

"De är i övre tonåren med den problematiken ska jag sitta i den här stolen hela mitt liv, ska jag aldrig bli bra och så vidare. Och då är det givetvis jättekänsligt i vilket socialt sammanhang man förknippas.... Det var någon av de här eleverna som berättade att medan andra eleverna diskuterar vad de ska ta på sig när de går ut på lördagen sitter vi här och diskuterar vilka tabletter vi äter hur många har du av de, så många har jag av de. Det gjorde lite ont. I den boendeformen de har är det mycket av samma problematik och även om den är positiv på det sättet att de träffar jämlika på ett sätt men frågan är om hur om man inte får börja tänka på hur mycket de här grupperna skall hur mycket tål dom, hur mycket kan man sätta ihop."

En grupp elever har tagit kontakt med skolledningen eftersom de anser att det är problematiskt att förknippas med de elever som avviker i beteende. På skolan finns goda resurser på barn- och ungdomspsykologiska sidan för att hantera olika svårigheter som uppstår. Det inträffar att elever avlider och det finns en beredskap att hantera sådana situationer som enligt skolledaren:

"väcker väldiga känslostormar. vi har en bra krisplan som tog hand om det här på ett bra sätt, det gjorde de denna gången också men eleverna mår jättedåligt. För att menar jag för har man samma eller närliggande problematik som den som avlider så bedömer man sig själv i ett sådant avseende (? Svårt att uppfatta detta ord). Det tror jag man brottas med om man har progridierande sjukdomar"

Eleverna vilka går på individuellt program anser sig ha möjlighet att påverka vilka kurser och ämnen de vill läsa. Utifrån åtgärdsprogram och uppföljande intervjuer med eleverna framgår att eleverna ges möjligheter att påverka sin utbildningssituation. Det finns elever vilka har fått stöd att följa undervisning i stor klass och också fått mycket stöd av specialpedagog. Enligt skolledning är det viktigt att få lärare positiva till att få en ny elev med stora funktionshinder. Genom att se till att läraren får del av ökade resurser genom personell förstärkning eller en gruppdelning så möter detta sällan några hinder. Skolan vet i stor utsträckning vilka lärare som klarar av att undervisa elever med stora funktionshinder och man ser till att eleverna slipper möta lärare som inte är duktiga. Lärare handplockas därför från övriga gymnasiet till undervisningen inom riksgymnasiet. Detta var samtidigt ett känsligt ämne eftersom det visade på negativa attityder till riksgymnasieverksamheten och till riksgymnasieeleverna. En av de intervjuade personerna på riksgymnasiet frågade oroligt om ”detta spelas in”.

”Vi har lärare som jobbar på riksgymnasiet för att de vill jobba där och vi har en bra rektor som ser. Det finns lärare som passar i programskolan men inte i riksgymnasiet (frågar om bandspelaren är på – gör ett uppehåll men fortsätter). Eleverna kan få skador av fel lärare. Vi ser till att våra elever slipper dem.”

Beskrivningar som görs visar på ren mobbing av lärare i ”vanliga klasser” mot elever från riksgymnasiet. Till exempel lärare som helt negligerar att elever finns med i undervisningen, inte vänder sig till dessa etc. När detta uppmärksammas flyttar man på läraren. Det innebär i förlängningen att inte alla lärare tillfrågas om undervisning i riksgymnasiet. De lärare vilka riksgymnasiet inte vill använda beskrivs ha hög status och uppfattas som duktiga lärare i arbetet med elever utan funktionshinder. Antydningar om diskriminerande attityder kom till uttryck även på andra sätt vid besöket på skolan. En ur personalen berättade ”i förtroende” i korridoren att det finns det personer som inte kommer att tilltala någon av oss båda eftersom vi visar oss tillsammans med riksgymnasiets elever.

Det finns mycket duktiga och engagerade lärare inom riksgymnasiet enligt såväl elevassistenter som annan personal. De:

”lyfter eleverna kan få dem att lyfta sig själv, se sig själv klättra uppför stegen fast det är omöjligt, de kanske har i nio år matte eller svenska eller något sånt där hatar till tusen tror de är dum i huvet den läraren kan knäppa på strömbrytaren då har de glömt det där. Såna lärare skulle jag vilja ge ännu mer betalt. Det är ju inget statusjobb inom riksgymnasiet...Om vi får optimalt bra lärare, går det bra och vi får mindre arbete. De hittar lösningar kan se matte och svenska på annat sätt än i programskolan”

(Studie- och yrkesvägledare)

Beskrivningar finns av elever vilka har gjort mycket stora framsteg när de har gått på gymnasiet ett tag. Nästan samtliga beskrivningar handlar om elevers lärande i matematik:

”skulle ha en mattelärare gör ofta så att jag tjänstefördelar i en rh-grupp, då kom han och sa jag är nog ganska bra mattelärare för vanliga elever men riksgymnasiet det vet jag inte, måste man inte vara speciallärare. Då brukar jag be dem pröva ett år, kommer du tillbaka sen och säger att du inte klarar för det kanske går för långsamt, jag trivs inte med takten, är inte bra för eleverna osv då behöver du inte undervisa på riksgym-

2004-01-30

nasiet mer men annars så vill jag att du försöker för jag tror du är bra där, han kom inte tillbaka, men vid två tillfällen hittat elever som fungerar matematiskt på en för oss lite svindlande nivå. Det är roligt att han kunde se och utveckla det."

(Skolledare)

Läraren som beskrivs har mycket omfattande ämneskompetens. Läraren har intervjuats och undervisningen har följts där det ingår en elev med mycket stora kommunikationssvårigheter. I undervisningen arbetar läraren mycket enskilt med eleven även om det i gruppen i klassrummet finns fler pedagoger, elevassistenter och elever. Även denna elev har intervjuats vid tre tillfällen. Läraren beskriver att det var svårt att finna bra undervisningsformer från början och elevens förmåga missbedömdes. På en fråga om vilken kompetens som krävs för att undervisa elever på riksgymnasiet svarar läraren att han inte har någon specialutbildning:

"Jag har letat efter den expertisen men den verkar inte finnas, det är precis som det vanliga arbetet för övrigt, att känna in vem är detta, var finns begränsningarna, vad är förmågan och använda sig av det. Vilken del av min personlighet måste jag använda mig av. Framför allt med sådana utmejslade personligheter, fantastiskt olika reaktionsmönster och behov. En del måste jag bromsa, som har hittat försvarssystem att snabbt svar se ut som de kan, andra är helt loja gör ingenting, man undrar varför det tar så lång tid. Andra kanske ser på sig dum och blir irriterad, få dem att sluta med det. Min personlighet måste styras av vem den andra är. Det gör jag också i vanligt klassrum, det är mycket känsla som är inblandat med matematik, det är så förknippat med intelligens, alla har erfarenhet av det. Många har stämplat sig själv har med i ryggsäcken. Jag brukar be elever skriva om sig själva."

(Lärare i matematik)

Läraren beskriver att eleven verkade ha svårt för huvudräkning men det fanns andra möjligheter:

"Jag tror vi missbedömde honom, han satt, ibland kan det vara så att det kan vara bra för rörelsehindrade personer att använda multimedialprogram att skriva med datorprogram, dra fördel av tangentbordet, fick sitta rätt länge med multiplikationsprogram, men han lär sig mönster men verkar inte som mönster sitter kvar vad gäller gångertabell, summera saker och ting han måste tänka varje gång. Råkade komma på svårare program med räta linjer, vinklar. Då upptäckte vi här att här var det mycket lättare, kunde abstrahera de här, och jag tänkte kan det verkligen vara så, vilket det givetvis var när vi sen prövade.... när det blev tal om multiplikation fick han plocka fram de hjälpmedel som fanns i datorn, eller miniräknare. Som i går när vi arbetade med ekvationer tillsammans. Jag har förstått att hans begränsningar är att räkna gångertal och lägga ihop saker, det klarar han inte eller det klarar han men det tar så lång tid varje gång så det blir inte intressant, då fastnar han. Det kanske finns någon metod för att lära in det här men den har jag ännu inte hittat, jag har i stället just nu accepterat att det här är en begränsning, i stället har vi han verkar förstå principerna för ekvationer och där tycker vi att det är mycket intressantare att vara..."

(Lärare i matematik)

Eleven älskar matte, enligt egen utsago, men så var det inte tidigare. Motståndet till matematikämnet grundades på svårigheten att räkna i huvudet men eleven hade bestämt sig för att inte ge upp. Även huvudräkningen går nu bättre enligt eleven själv. Skolledaren betonar att det intressanta är att läraren inte stannade i den tidiga missbedömningen av elevens möjligheter i matematik, utan att läraren gick vidare och provade inom andra matematiska områden.

Anledningen till att personalen främst beskriver elever som gått oväntat snabbt fram i ämnet matematik kan enligt en lärare ha att göra med:

"... har lyckats hitta – genom att utmana eleverna lite tror jag – alltså legat på för låg nivå i grundskolan inte fått utmaningar de faktiskt klarar..."

...Matte kommer jag att tänka på – kanske så tydligt i matte blir svart på vitt rätta svar om eleverna klarar tal – inte klarar tal."

(Lärare)

Elevassistenter har god insyn i den undervisningssituation som elever hamnar i. En elevassistent betonar lärarens betydelse av att fånga elevers uppmärksamhet och göra elever engagerade.

"Många främst yngre lärare, talar ett pedagogiskt lättfattligt språk som gör elever engagerade och delaktiga. De kan väva in det som tas upp i ett sammanhang, som berör eleverna, ger anknytning till deras egen "verklighet" och motiverar dem. Men alltför många lärare finns som kan innehåll, kravnivåer enligt läroplan och stå och berätta massor som ändå inte engagerar eleverna – då gör eleverna annat under tiden."

Under elevernas avslutande år på skolan ingår en kurs inför "tiden efter riksgymnasiet". På skolan anordnas också planeringskonferenser med representanter från skolan tillsammans med elever och föräldrar. Dessutom deltar deltagare från elevernas hemkommuner, till exempel lss-handläggare, tjänstemän från försäkringskassa och arbetsförmedling samt habiliteringspersonal. Anledningen för dessa arrangemang förklarar en speciallärare med:

"Eftersom vi är en sådan specialiserad verksamhet och komplext för ungdomarna krävs det och vi känner ansvar inför nästa plats för eleverna oavsett om det är folkhögskola, eller sällsynt fall högskola."

(Speciallärare)

En brist som upplevs är avsaknaden av uppgifter om hur det går för eleverna som slutar riksgymnasiet. Skolan undersöker om det finns utrymme för att en av de anställda skall kunna göra en uppföljningsstudie för att få kunskap om effekter av riksgymnasiets utbildningar. Det är viktig kunskap för att ytterligare kunna höja utbildningens kvalitet anser personalen. Sedan tidigare har en lärare, som beskrivs som en "otrolig uppfinnarjocke" givits möjligheter att lära personalen att utnyttja resurserna i datorer och maskiner. Läraren har utrymme i sin tjänst för utvecklingsarbete. En annan lärare har ett övergripande ansvar för utvecklingsarbete i sin tjänst. Skolledaren betonar vikten av denna satsning och menar att det därmed finns förutsättningar att "anlägga ordentligt pedagogiskt perspektiv på den utveckling som finns på skolan." En anledning är enligt skolledaren att de projekt som utformas utifrån habiliteringens syften annars blir allt för lätt dominerande på riksgymnasiet. Det betonas samtidigt samarbetet fungerar bra, man drar nytta av varandras kunskaper och det har skapats ett bra samarbetsklimat. Samarbetet beskrivs som prestigelöst trots att tre kulturer möts där det är en vårdande omsorgskultur som möter en skolkultur. Den organisation som finns har uttalat eleven i centrum. Det finns en grupp där eleven tillsammans med personal från skola, habilitering och elevhem eller hem (om eleven bor hemma) ansvarar för hela utbildningssituationen. I skolan finns ett team bestående av gymnasielä-

rare och specialpedagog ”kring” varje elev. På en övergripande nivå sker ett samarbete mellan de tre verksamheter som riksgymnasiet består av, dvs. av företrädare för skola, habilitering och boende.

En satsning har också gjorts på kunskapsutveckling och forskning inom skolområdet på riksgymnasiet. En av skolans lärare har givits möjligheter att göra flera studier på skolan vilket förutsätt resultera i viktig kunskap samt för att höja statusen på riksgymnasieverksamheten.

Ett flerårigt kvalitetsutvecklingsarbete pågår. Det finns flera personer som tar ett stort ansvar och driver på utvecklingsarbetet som bedrivs i form av enkätstudier samt gruppintervjuer, så kallade Focusgrupper på samtliga riksgymnasier (se beskrivning i Lyons, 2003). Den övergripande frågeställningen för kvalitetsutvecklingsarbetet är: ”Vad är viktigt för att rh/rg-elever ska erhålla en bra gymnasietid?” (Lyons, 2003, s.5).

Analys av gruppintervjuer utmynnade i huvudteman vilka utgjorde underlag för ett antal enkätfrågor i påståendeform. Personalens och elevers svar, vid de fyra riksgymnasierna, visar att undervisningens nivå bedömdes som särskilt betydelsefull (Lyons, 2003). Rektorn gav följande bild vid intervju under det andra skolbesöket:

”Kom fram i vår kvalitetsmätning att både personal- som elevsida vill ha på sin nivå, personal vill ge, men svårt veta. Jobbar i några år med den frågan framöver, nästa år på fortbildningen av lärarna.”

Enligt Lyons (2003) kunde ingen av de fyra riksgymnasieorterna ståta med något särskilt högt betyg avseende denna aspekt av undervisningen. Enligt skolledningen är de anpassningar som görs av undervisningen inte tillräcklig för elever långt ifrån gymnasienivå. Det finns svårigheter att ge en bra undervisning åt elever som har svårt med längre ord med tre stavelser eller elever som inte vet att sju kommer efter sex, enligt skolledningen.

”Nej jag ser att det vi inte har det inte är rätt skolform det är min uppfattning. Däremot har vi kunnat lösa det genom att vi har haft särskola i samma hus och vi har fått hjälp med att läsa integrerade i den skolformen. Det där med rätt skolform om man ska läsa i särskola eller inte det avgör ju föräldrarna och det har liksom inte enbart med kunskap att göra, vi har även nu elever som utredningsmässigt är särskolemässiga men där föräldrarna inte vill att de ska gå där ändå och det är svårt....eleverna skaffar sig valdiga strategier för att inte visa att de inte förstår på lektionerna”

Flera ur personalen beskriver strategier som elever tillägnat sig för att vuxna inte skall genomskåda att eleverna inte klarar uppgifter. Som exempel på sådana strategier nämns elever som inte talar tydligt, håller handen för munnen, ser bort från den person eleven samtalar med etc. Enligt beskrivningar krävs mod och bestämdhet av personalen så att de fullföljer till dess att eleven lämnar ett svar som går att tyda. Personalen måste våga ställa samma fråga flera gånger och inte tolka otydliga svar i en positiv riktning. Intervjupersonerna framhåller också som viktigt att personalen kan göra åtskillnad mellan strategier elever använder sig av och själva funktionshindren. Annars blir följden enligt personalen att elevernas lärande blir lidande.

Det finns flera ur personalen vilka uppfattar särskola som ett mer lämpligt alternativ för en del av eleverna på riksgymnasiet.

”Vi har elever som gått åtta år i särskolan, skrevs ut för att gå vanlig skola i nian för att sedan kunna söka hit. Den här gruppen har vi ju nu tyvärr. Det är en förvaring på fyra år får man säga. Vi försöker bygga, men inte lämplig, skulle fått bättre i annan skolform med lärare som kan jobba på särskolenivå, har särskolekunskap, annan pedagogik än vad vi har och får jobba med.”

(Studie- och yrkesvägledare)

Studie- och yrkesvägledaren anser att elevers kunskapsluckor delvis har berott på att grundskolans resurser inte har räckt till för att ge eleverna ett bra stöd. Efter några års erfarenhet bör man nu fundera över vilka hemskolor dessa elever kommer från.

Under de sista skolbesöken vårterminen 2004 beskriver skolan planer på hur skolan bättre skall kunna ta emot elever vilka i flera fall beskrivs under grundskoletiden ha tillhört träningsskolans personkrets inom särskolan. Skolan har följt upp elever vilka har slutat på riksgymnasiet och planerar för en verksamhet där det krävs en mycket fast struktur på dagarna och ett fåtal personal för att eleverna skall känna trygghet. Anställning av personal med annan kompetens än vad som finns på riksgymnasiet ses som nödvändigt samt användning av en annan metodik:

”En sista fråga, eleverna vi diskuterar, vilket är bästa alternativet? Finns andra alternativ?

Min samlade bild är ju inte uppdaterade erfarenheter av vad som finns i närområdet eller vad varje kommun har att erbjuda. Men det fick jag en liten föraning om av före detta SIT-konsulenten här som sade att riksgymnasiet är det absolut bästa alternativet inget snack om den saken. Utifrån att han har tittat på träningsskola, särskola. Visst finns det metodik inom särskoleverksamheten som är alldeles utmärkt och som kanske skulle stimulera andra sidor än det gymnasieskolan för gymnasieskolan är rätt teoretisk. Det finns ju estetiska och musikaliska som vi håller på och bygger upp Adl-träning som kanske är viktiga för dom som är så svaga. Men det har funnits i yrkes och verksamhetsträning att men stimulansen är säkert hög i vår verksamhet också men kanske att vi känner att vi är otillräckliga så vi får väl försöka hitta rätt metodik för de här eleverna.”

6.2 Alternativ till Rh-anpassad utbildning

6.2.1 Elevgruppen

Del 2 bygger i huvudsak på uppgifter vilka beskriver utbildningssituationen för de tjugofem elever vilka inte antogs till Rh-anpassad utbildning läsåret 2001/2002. Tolv av eleverna har intervjuats och även följts i undervisning. Nio av de tolv eleverna kom inte in på riksgymnasiet på grund av att de inte hade tillräckliga betyg. De övriga tre eleverna kom inte in på grund av att de inte bedömdes tillhöra personkretsen. Sju av de tolv eleverna har besökts i skolor utanför riksgymnasierna. De övriga fem eleverna har blivit besökta när de blev antagna till riksgymnasiet läsåret efter det individuella programmet hade införts på riksgymnasierna. Fyra elever som tillhör personkretsen har valt att inte börja på riksgymnasiet

eftersom eleverna och elevernas föräldrar ansett att eleverna har fått en bra boende- och skolsituation.

Denna resultatdel är indelad i fem delar. Först beskrivs fem elevers utbildningssituation. Gemensamt för denna grupp elever är att de tillhör personkretsen och har börjat på riksgymnasierna läsåret 2002/2003 när det individuella programmet infördes. Eleverna har av olika skäl valt alternativet riksgymnasium med Rh-anpassad utbildning före andra alternativ.

Därefter beskrivs utbildningssituationen för fyra elever vilka har valt att inte söka den Rh-anpassade utbildningen som finns i rh-klasserna vid riksgymnasierna. Eleverna tillhör personkretsen.

I den tredje delen beskrivs situationen för tre elever som inte tillhör personkretsen då de inte bedöms ha det habiliteringsbehov som erfordras för att antas till Rh-anpassad utbildning. I beslut från Skolväsendets överklagandenämnd finns uppgifter om att eleverna var och en har flera funktionshinder utöver rörelsehinder. Några av funktionshindren som beskrivs är perceptionssvårigheter (auditiva och visuella), minnessvårigheter, koncentrationssvårigheter, talsvårigheter, dyslexi och dyskalkyli. Eleverna har inte blivit erbjudna alternativet Rh-anpassad utbildning vid riksgymnasierna eftersom de inte anses tillhöra personkretsen.

Den fjärde delen innehåller uppgifter från den enkät som nio elever har fyllt i. I den avslutande femte delen finns uppgifter från två studiebesök. Studiebesöken har gjorts på en folkhögskola och en särskola som av personal på riksgymnasier har beskrivits som alternativ för undersökningens målgrupp.

6.2.2 Senare antagna elever (1-5) tillhörande personkretsen.

De fem (1-5) eleverna har börjat på riksgymnasiet med mycket olika förutsättningar. Två av eleverna (eleverna 1 och 2) läser kurser nästan uteslutande på gymnasienivå. De har under i stort sett hela grundskoletiden gått i vanliga klasser. En av eleverna (elev 1) bytte till rh-klass inför det nionde året. Eleven hade efter åttonde klass godkänt betyg i samtliga ämnen men i rh-klassen visade det sig att eleven, liksom klasskamraterna, inte kunde få betyg. Eleven kunde inte svara på varför det var så. Inte heller kunde eleven förklara varför detta plötsligt ändrades under läsåret 2001/2002 så eleven liksom klasskamraterna kunde få betyg. Eleven hade godkänt i de tre kärnämnen svenska, matematik och engelska efter detta tionde år. Den andra eleven (elev 2) läste under läsåret 2001/2002 på en folkhögskola (internat) med möjligheter till habilitering. När eleven började på riksgymnasiet hade denne godkända betyg i två av kärnämnen. Det tredje kärnämnet var inte godkänt. Eleven hade börjat läsa detta kärnämne först på vårterminen år 8. Elevens mål med att gå på riksgymnasiet är att nå självständighet med det stöd som riksgymnasierna erbjuder. En av eleverna har ett mycket stort behov av assistans i nästan alla situationer. Den andra eleven har haft långa perioder med stor rörelsein-

skränkning och stor frånvaro från undervisning på grund av flera stora operationer.

Elev ”tre” (3) av de fem eleverna var med om en trafikolycka under högstadietiden. Eleven har gått i vanlig klass under nästan hela grundskoletiden förutom under slutet då eleven gick i rh-klass. Elevens möjligheter att delta i undervisning och att röra sig påverkades drastiskt av trafikolyckan. Året före eleven började på riksgymnasiet gick eleven ett tionde år i grundskolan i rh-klass. Eleven har under intervjun mycket svårt för att komma ihåg den tidigare skoltiden och det tionde skolåret. Eleven berättade intervjun att önskan inte är att arbeta med olika läroämnen i skolan utan ville hellre åka hem till mamma. Skolledaren beskrev elevens utbildningssituation som komplicerad och svår att hantera. Eleven visade inte heller något större intresse för skolarbetet. Vid besök det följande året hade eleven förändrats i förhållande till det första besöket. Vid en lektion arbetade eleven koncentrerat med sina arbetsuppgifter. Enligt skolledaren har eleven gjort framsteg och beskrevs som ”tacksam” att arbeta med.

De återstående två (4 och 5) eleverna har gått i rh-klasser under i stort sett hela sin skoltid. En av eleverna (4) gick ett tionde skolår i en rh-klass på grundskolan. Under intervjun var det svårt att få entydiga svar på enkla frågor som vilka skolor eleven gått på under vilka år, vilken som var den första skolan etc. På många frågor svarade eleven kortfattat att det var ”bra” eller ”jag vet inte”. På en lektion i matematik försökte en nyanställd lärare att kartlägga elevens kunskaper. Eleven fick till exempel försöka avgöra antalet ringar som motsvarade en siffra och färglägga motsvarande antal ringar för hand. Alternativen var fyra, fem respektive sex. Eleven gjorde fel vid siffran 6 då och färglade fem ringar. Läraren berättade efter lektionen att elevens kunskaper i matematik knappt låg på årskurs 1-nivå. Läraren har erfarenhet från lågstadiet och från särskolan. Läraren berättade att eleven liksom flera andra elever på skolan klart befinner sig på en ”låg” särskolenivå. Andra elever i gruppen arbetade under lektionen med A-kursen i matematik.

Den sista eleven (5) av de fem här beskrivna eleverna har ett mycket stort behov av assistans i skolarbetet. Under en lektion hade eleven ämnet bild och hade fått i uppgift att avbilda ett konstverk föreställande en liggande naken kvinna men genom användning av silkespapper, flörtkulor och vanligt paper. I klassrummet befinner sig flera elever, nästan lika många assistenter och två lärare:

Det blev en diskussion mellan den nya läraren som föreslog olika lösningar för hur avbildningen av kvinnan skulle lösas. Förslag fanns på att använda flörtkulor alternativt ett foto på en naken kvinna i någon parfymreklam eller liknande. Den andra läraren kom fram och betonade att eleven själv måste ta ett beslut. Läraren begärde av (eleven) att ett självständigt beslut. Det framgick att eleven tidigare haft tid på sig att bestämma sig för en lösning. Nu behövde (eleven) komma till ett beslut. Eleven bestämde sig för att leta efter en bild i tidning. Läraren står tålmodigt cirka tjugofem minuter och bläddrar åt (eleven). Sedan tar lektionen slut och (eleven) har fortfarande inte bestämt sig. (Observation)

Vid intervjun svarar eleven utförligt på alla frågor. Eleven har året före gått i rh-klass på gymnasiet och tidigare provat att gå i vanlig klass vid några tillfällen i grundskolan. I grundskolan var det för snabbt tempo i vanlig klass enligt eleven som framhåller att det går att klara av tempot i riksgymnasiets små grupper ”då hänger jag med mycket bättre”. När eleven jämför den tidigare mycket lilla rh-klassen på gymnasiet, som eleven valde att sluta i, med riksgymnasiet så betonar eleven de många kompisarna på riksgymnasiet och boendet som är roligt. Habiliteringen är också bättre på riksgymnasiet eftersom personalen på habiliteringen ”de var inte lika bra inte lika kunniga om handikappet så att säga”, enligt eleven. På den tidigare gymnasieskolan kom habiliteringens personal (sjukgymnast och arbetsterapeut) till skolan. Omfattningen blev dock inte den samma som på riksgymnasiet.

6.2.3 Personkretselever (6-9) vilka har valt utbildningsalternativ till riksgymnasier.

Tre av eleverna har följts upp med intervjuer med eleverna själva samt med flera personer som arbetar med eleverna. Den fjärde eleven har följts upp på ett riksgymnasium där eleven har valt att inte följa undervisningen i de mindre rh-klasserna som finns på skolan. Samtliga elever har följts under lektioner.

En förälder till den första eleven (6), som följer det individuella programmet på gymnasiet, betonar att det finns såväl för- som nackdelar med att gå på en institution som riksgymnasierna jämfört med att få gå kvar i hemorten (telefonsamtal). Det krävs enligt föräldern att man ser individuellt för varje elev och inte ser på åtgärder för dem som grupp. Genom att låta ungdomen gå kvar i hemkommunen så anser föräldern att man hjälper kommunen med erfarenhet och kunskap. Det har fungerat mycket bra genom möjligheten att använda LASS-assistans i skolan ”trots att detta normalt inte går”. Viss tid bor eleven i en lägenhet med andra ungdomar med funktionshinder och får lära sig bo hemifrån. Skol-lagsändringen med de skärpta antagningskraven hade att göra med statens budgetsanering enligt föräldern. Eleven har tidigare enbart gått i rh-klasser. Eleven gick på det individuella programmet på gymnasiet. Klassen var liten och eleven var ensam om att ha ett funktionshinder. Ibland hade eleven undervisning enskilt med en lärare i övrigt hade eleven undervisning med övriga gruppen. Till viss del när eleven behövde tala högt i skolarbetet tog sig eleven till ett rum bredvid klassrummet. Arbetsfördelningen mellan elev och elevassistent var mycket konsekvent, eleven berättade och elevassistenten utförde det eleven ville ha gjort. Elevassistenten berättade att denne försökte så ofta som möjligt ta sig ifrån undervisningssituationen för att det enbart skulle bli dialog mellan elev och lärare.

När eleven började på gymnasiet var det ingen som kände till att eleven hade ett stort funktionshinder:

”När ’eleven’ kom in, vi kallade alla elever som skulle komma på hösten, det stod (elevens namn) liksom bara (elevens) namn, vi visste inte någonting när ’eleven’ kom hit.

Det var rena katastrofen när 'eleven' kom hit, 'eleven' ville till (riksgymnasium) – inte hit. Vi fick fjorton dagar på oss. Det var en utmaning.”

(Studie- och yrkesvägledare)

”Vi hade inte planerat någonting, hoppades 'eleven' inte skulle komma, var inte redo, men sedan kom 'eleven'. Vi har improviserat till stor del under ett år, inget material, förskräckt fick reda på att 'eleven' inte kan läsa, jo läsa hjälpligt men inte själv. Blev ställd, all undervisning fick bygga på dialog och det är jag inte van vid. Använde idag A-kursbok idag, men för liten text för 'eleven', men för att hitta lämplig typ av text. När vi har läst har jag förstorat till A3 då kan 'eleven' få ihop orden om man pekar med pennan, men tar mkt energi så 'eleven' tappar innehållet, kan inte samtidigt komma ihåg vad som står. Lite mer lästräning nästa år. Svårt att se vad 'eleven' ser. Kunna fokusera texten och hur stor den ska vara. Får göra stor text och fråga var 'eleven' ser, placera ställningen så 'eleven' ser.”

(Lärare)

Intervjuerna visade att såväl skolledning som del av personalen varit mycket drivande för att eleven skulle välja att gå på skolan. Personalen fick information från tidigare skola vid ett möte och var på studiebesök en dag på ett riksgymnasium. Specialpedagogiska Institutet var också och informerade om eleven. Enligt denna information skulle eleven inte kunna klara sig alls utan assistans. Det har visat sig vara fel berättade personalen. Det går bra att arbeta med eleven utan att assistenten är närvarande. Att lära sig tyda eleven gick på ett par veckor enligt en lärare.

Intervjuer och samtal med elev, personal, elevassistent och föräldrar visar att eleven trivs mycket bättre än vid tidigare skolor. När eleven på hösten 2001 blev erbjuden att börja på riksgymnasiet från och med vårterminen 2002 svarade eleven spontant nej till detta erbjudande. Eleven har därefter inte sökt någon mer gång till riksgymnasiet. Tidigare var det svårt att få eleven att komma till skolan, enligt den personliga assistenten. Nu vill eleven ”gå på IV hela livet”.

Eleven läser kurser på olika nivåer. I ett av de tre kärnämnen (svenska, matematik och engelska) arbetar eleven på gymnasienivå men på mellanstadienivå i de två övriga. Även i andra ämnen (t. ex. so-ämnen) arbetar eleven på gymnasienivå. Lärare och studie- och yrkesvägledaren betonar att man har gjort en helt individuell utbildning för att möta elevens behov.

Enligt studie- och yrkesvägledaren är eleven mycket social. Det finns dock inte mycket tid för sociala aktiviteter förutom det som sker i undervisningen eftersom det inte är mycket raster. Den personliga assistenten beskrev elevens situation bland klasskamraterna:

”Faktiskt jättebra attityder hos de andra eleverna. De kom fram från början och hälsade, väldigt förstående. De tycker att 'eleven' ska gå här, att 'eleven' är välkommen, jag blev alldeles paff. Gemenskap lite svårare, de har en grupp sedan tidigare, men vi är med i alla sammanhang, på samlingar, vissa tar kontakt och pratar med 'eleven'.”

Eleven själv berättar att det inte känns bra att inte någon annan i klassen har rullstol för ”Det blir mer gemenskap på något vis.”

Lärarna har klarat av undervisningen bra, enligt eleven, fast de inte är speciallärare. Eleven beskriver flera gånger att det är mer ”lärorikt” på

skolan jämfört med rh-klasserna tidigare. Så var det inte när eleven precis hade börjat på skolan:

"Först var det svårare när jag började men nu är det skillnad, lär mig mycket mer nu än på (tidigare skola)."

Läraren som undervisar eleven mest berättar under intervjun om sin osäkerhet om huruvida läraren använder rätt pedagogik, tar upp rätt saker, är på rätt nivå och använder rätt material *"det vet jag inte"*.

Elevassistenten ombeds jämföra undervisningen jämfört med tidigare undervisning i rh-klasser:

"Jag ser ingen skillnad på det så. De lär ut på samma sätt".

Habiliteringen är eleven nöjd med. En del av habiliteringen sker genom att habiliteringspersonalen kommer till skolan men också att personalen besöker eleven i boendet. Eleven är den enda av ungdomarna på boendet som kan prata.

Studie- och yrkesvägledaren tror att kostnaden hade blivit större om eleven hade börjat på ett riksgymnasium i och med den interkommunala ersättningen. De resurser som det enligt myndigheterna skulle finnas i kommunerna går inte att använda till enskilda elever enligt studie- och yrkesvägledaren: "SIT har också kollat upp men det krävs en grupp, för stödåtgärder." Rektorn beskrivs dock av personalen som stark och beslutssam om att det måste få kosta när eleven går på skolan. Det har resulterat i en halv extra lärartjänst enligt personalen.

Studie- och yrkesvägledaren avslutar med att säga:

"Hade vi vetat om innan skulle vi varit mer förberedda. Praktiska saker, samordning var svårt i början – första månaden. Nu flyter allting bra."

Ytterligare en elev (7) följer individuellt program. Eleven hade flera godkända betyg från grundskolan, dock inte i kärnämnen svenska, engelska och matematik. När eleven inte kom in på riksgymnasiet började eleven på ett individuellt program. Eleven berättade under intervjun varför eleven har valt att inte söka sig till riksgymnasiets små rh-klasser.

"Och du vet det var så det börja från första början när jag började i ettan till nian jag gick aldrig i en vanlig klass. Jag fick inte kämpa så som jag måste göra nu. Som jag gör nu kämpar jag i en vanlig klass för att få betyg, jag vet hur det är i rh, i rh kämpar man inte så som man gör i vanlig klass. Du gick i rhklass då? Från ettan till nian. Kämpar inte då? Nej inte vad jag tyckte. Du vet alltså antingen gå i vanlig klass du måste kämpa för att få betygen men i rh nej förut du kom in hur lätt som helst i riksgymnasium nu du måste kämpa för att få komma in. Om du inte kommer in så måste du gå IV och då kan du få gå hur många år som helst innan du får gå i vanligt gymnasium. Jag har gått i IV det här är mitt andra år det blir ett år till då hoppar jag för jag vill gå på handelsprogrammet du vet bli något jag är någon men få en riktig utbildning..."

Enligt eleven gav lärarna inte eleven någon chans i grundskolan till exempel genom att inte tillåta elever att läsa nians kurs. En annan svårighet enligt eleven var matematiken i rh-klassen.

"sen matte jag hade svårt för matte också. Varför svårt för matte? Jag vet inte varför, nu det känns som om jag kämpar jag hade inte så svårt för matten som förut när jag gick i grundskolan det var så där det var inte att man hade ett prov efter några veckor."

2004-01-30

Vi hade inga prov i de ämnena det var det. Vi fick inte göra nationella proven eller någonting. Det var därför. Varför fick ni inte göra prov? Inte vet jag de trodde väl att vi inte klarade av det, nej, alltså prov i matte svenska engelska. Därför de som börjar nästa år här måste kanske börja i iv klass medan andra börjar första ring. Och det tycker jag är dåligt att man måste göra så. Det tar fem sex år innan man tar studenten då...

... förra året hade jag svårt i matte i år har jag inte det för i år får jag köra i min egen takt och så det är bättre och jag går i vanlig klass och det är mycket bättre än att gå i rh tycker jag för man får mer läxor än i rhklass tycker jag...

... Alltså matte svenska engelska så var det sällan nu får jag kanske varje dag läxor, inte varje dag men. Hade det varit annorlunda med läxor under mellan högstadiet? Då skulle jag vara nöjd för då skulle jag fått kämpa upp och kanske fått betyg. Varför fick ni inte läxor? Fråga inte mig. Jag vet inte hur lärarna tänker. Hinner du med att göra läxor? Ja när jag kommer hem gör jag läxorna, du vet."

Under en matematiklektion gjordes följande observation av elevens undervisning:

'Eleven' satt i 180 graders vinkel mot elevassistenten. 'Eleven' instruerade vad elevassistenten skulle skriva ner. Elevassistenten ställde vid flera tillfällen frågor för att skriva på det sätt som 'eleven' bad om. Elevassistenten sade flera gånger att det var svårt att följa med i instruktionen och det sätt 'eleven' räknade på vilket avvek från det sätt läraren tidigare hade instruerat om. 'Elevens' uträkningar visade sig ändå bli rätt. Läraren kom förbi och sade att det fanns enklare sätt att räkna ut på men det gick bra som 'eleven' gjorde.

I en intervju med matematikläraren uttrycker läraren förvåning över att eleven inte kommit längre i matematiken. Eleven är normalbegåvad enligt läraren och kan inte ha fått rätt stöd och undervisning tidigare. Eleven vill fortsätta på det individuella programmet och vill inte gå i liten rh-klass på riksgymnasiet även om det alternativet finns.

Elev (8) går på folkhögskola med internatboende. Skolan har handikappanpassade lokaler samt möjligheter för sjukgymnastik, fysisk träning och bassängträning. Folkhögskolan har känn dig för – kurser. Det är dubbla syften med kurserna enligt personalen. Ett syfte är att eleven ska se miljön, träffa lärare, assistenter, träningspersonal samt få insyn i arbets sättet som är tematiskt. Det andra syftet är att undersöka vilka anpassningar som behöver göras och göra en bedömning om folkhögskolan klarar av att hantera funktionshindret. Eleven var inte riktigt klar med sina grundskolestudier men är på god väg enligt en av lärarna. Frånvaro på grund av sjukdom uppges som en delförklaring till att eleven inte är klar med grundskolestudierna.

Den första tiden på folkhögskolan var hemsk enligt eleven som inte hade några kompisar. Senare under intervju berättar eleven dock att

"Det gick snabbt att få en kompis här, det tog tre dagar sen hade jag någon att vara tillsammans med lite så där. Jag var bara tillsammans med en elev på ()-skolan." (högstadieskolan).

Det vände i början på andra terminen och eleven började då trivas mycket bra.

Enligt eleven har den tidigare skolgången varit problematisk på flera sätt och beskriver sig själv som omogen och bråkig vid skolstarten. Genom-

2004-01-30

gående har eleven varit mycket negativ till skolan och vägrat göra läxor, det kan enligt eleven ha berott på att det var svårt att göra läxorna. Hela grundskoltiden har varit i en vanlig skola, de första fem åren i en stor klass och därefter i en liten klass för att få mer hjälp:

"sen gick i liten klass för att få mer hjälp. Men gruppen var så stökig under de tre första åren. Först i nian som jag kände att jag lärde mig något. Jag fjantade själv runt som de andra de första tre åren. Vet inte varför jag gjorde det. Jag förstod väl inte då. Gjorde som de andra. Svårt att inte själv göra så då."

"Sexan skulle varit en klass med extra mycket hjälp, men det var en klass för bråkstakar också så ungefär hela det året var det bara bråk, ingenting fungerade. Jag lärde mig ingenting...Jag har tre år att ta igen."

I matematik hade eleven extra hjälp fram till årskurs fem då eleven började i stor klass i matematik.

"I femman kom jag till vanlig klass, där var helt kört med matten, de bara rasade ifrån mig. Varför? De kunde matte så bra och jag låg efter. I femman kom man in på svårare saker plus det var mycket högre tempo."

I matematiken går det bättre nu enligt eleven som dock är mycket kritisk till läraren i matematik. Eleven är inte ensam om att tycka så vilket eleven framhåller och vilket även observationer av eleverna i korridoren gav belägg för. Undervisningen beskrivs ändå som mycket bättre än i årskurserna 6-9. Eleven framhåller särskilt en assistent som hjälpt till med läsläsning:

"Kopplingen sjukdom och matematik är lite skumt. Mamma säger att det inte är så. Båda säger olika saker. Jag pluggar läxor jättemycket men lär mig inte ändå, blir bara trött och tråkigt. Jag kan inte tycka det är roligt, fast jag försöker tycka det. Något som varit roligt i matte? Någon slags huvudräkning som jag trodde var omöjligt, men jag kunde ändå. Han som lärde mig förklarade så bra. Hur? Han satt verkligen och förklarade. Vem? En assistent kommer inte ihåg vad han heter, lång som har, kan inte beskriva honom. Han kunde lära ut bra. Inte så stressad som andra lärare. Han förklarade lugnt så det var enkelt att hänga med. Han sade om när jag frågade, inte bara rusade iväg som matteläraren här. Då sitter jag bara och gör ingenting. Sitter och ritar eller bara sitter och glör. Jag brukar inte säga något, men nu har jag börjat säga att jag inte fattar. Jag brukar fatta efter ungefär två gånger."

På lektionsbesöket i matematik var fyra elever närvarande samt en lärare och två elevassistenter. I undervisningen behandlades bland annat area och volym vilket eleven berättade var ett helt nytt matematikområde. E 1 hade aldrig tidigare arbetat med sådana uppgifter. Nivåmässigt var det matematik som elever i årskurs 7 arbetar med enligt läraren. E1 bad matematikläraren om hjälp. Hjälpen var lotsning av eleven fram till rätt svar. När läraren frågade E1 om något, väntade läraren ändå inte in E1 utan var genomgående alltför snabb med att gå vidare fram till rätt svar på uppgiften. Läraren gick för snabbt fram vid flera skeden av den problemlösning där eleven behövde hjälp. Elevens förståelse för hur uppgiften skulle lösas föreföll inte vara betydelsefullt. Det handlade snarare om en procedur som skulle göras där matematiskt tänkande och matematiskt samtalande inte prioriterades. Det fanns annars många möjligheter för detta. Eleven suckade när läraren gick efter att ha "hjälp" till. Efter att eleven hade fått liknande hastiga "hjälp" vid tre tillfällen började eleven i stället att "kladdrita" på ett papper men dolt så det inte skulle synas.

(Observation under matematiklektion)

Eleven uttalar sig positivt om övrig undervisning och övriga lärare. I undervisningen arbetar personalen bland annat med att utveckla elevens läsning och skrivning. Eleven har också undervisning i en språkverkstad.

Läraren som arbetar med eleven var mycket entusiastisk över elevens framsteg och framhöll elevens många idéer och fantasi. Grammatiskt blir det en del stavfel men det jobbar man med. På den besökta lektionen i svenska var eleverna aktiva och verkade engagerade. Läraren diskuterade mycket med eleverna utifrån en text, ställde ”utmanande” frågor och bad eleverna tänka till och försöka hitta lösningar för den efterföljande skrivuppgiften. Samtalston, kroppshållning och ”skratt” hos elever och lärare pekar på att stämningen var god i klassen.

Gymnasiet i hemkommunen var inget bra alternativ enligt eleven som varit på besök:

”På (gymnasiet) hälsade jag på, det var jättejobbigt, inte handikappanpassad, bara trappor och spring. Riksgymnasiet var det enda bra, handikappanpassat, det skulle ha varit så för jag skulle ha varit opererad, men nu blev det inte så, och då skulle jag inte ha kunnat gå i en vanlig skola. Det var irriterande att inte komma in, då visste jag inte vad jag skulle göra. Skulle vara tvungen att flytta ifrån (hemkommunen), tvungen att börja här då... Någon hjälpte oss, som blev engagerad när jag inte kom in. Tror det var en syo, som gav förslag på den här, som hade sett det på internet, att det såg bra ut så jag var här på provvecka. Jag tyckte det var en jättebra skola och började här sen.”

En föreståndare beskriver elevens beslut att fortsätta på folkhögskolan trots erbjudande om att börja på ett riksgymnasium med rh-anpassad utbildning:

”Jag har pratat med ’eleven’ om det, någon (’namn’) hade uppdrag att ta reda på om ’eleven’ var intresserad då valde ’eleven’, nej jag vill gå kvar här. Det var ’elevens’ val. ’Eleven’ säger jag vill gå kvar här, det var någon gång i höstas. Följdes upp sedan med ny fråga, ’eleven’ svarade samma sak. ’Eleven’ har funnit sig tillrätta var min reaktion, det rullar på ’eleven’ är nöjd, ’eleven’ vill fortsätta nästa år.”

Föreståndaren anser att folkhögskolan är ett bra alternativ till riksgymnasier:

”Jag tror vi har fördel gentemot riksgymnasierna, men jag kan ha fel, men vi jobbar inte på samma sätt. Jag tror vi tar mycket större hänsyn till individen. Vi försöker ordna ett individanpassat upplägg för var och en. Vi kan erbjuda träningsmöjligheter, sjukgymnast, bad, dagligt liv. Vi försöker sy ihop hela dygn, fritid, social gemenskap etc.”

Den sista av eleverna (9) som har besökts och som tillhör personkretsen har en annorlunda skolbakgrund. Eleven gick under grundskoletiden i vanlig klass och hade godkända betyg i samtliga ämnen utom i ett av kärnämnen efter årskurs nio. I detta kärnämne hade eleven godkänt betyg under höstterminen i årskurs nio men inte på vårterminen, det vill säga i slutbetyget. Eleven började därefter på ett gymnasium men hade svårt för att hänga med i arbetstakten. Eleven flyttades då över (ner!) till grundskolan igen där eleven började i en rh-klass. Efter tre terminer i denna rh-klass lyckades eleven ändå inte uppnå grundskolans mål. Eleven började därefter på individuellt program i en gymnasiesärskola.

Vid överklagandet till Skolväsendets överklagandenämnd kompletterades utredningen bland annat med en bedömning av elevens utvecklingsstörning. Eleven tillhör personkretsen enligt överklagandenämndens beslut men bedömdes inte ha förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen på ett nationellt eller specialutformat program vid den Rh-anpassade gymnasieutbildningen.

Eleven gick vid skolbesöket i den ovan nämnda gymnasiesärskolan. Läraren som har eleven i de flesta ämnen berättade att inställningen till en början var att eleven skulle vara i skolan till man fann något annat alternativ. Det fanns ingen framförhållning när eleven skulle börja. Läraren fick reda på att eleven skulle börja samma dag som eleven började. Eleven följer det individuella programmet inom gymnasiesärskolan. Läraren beskriver programmet som det enda helt teoretiska programmet inom särskolan på skolan och eleven skulle lika gärna kunna följa ett nationellt program inom särskolan. Enligt läraren är eleven i rätt slags verksamhet. Läraren frågar dock vid ett tillfälle om jag, som har intervjuat eleven, bedömer att eleven har en utvecklingsstörning. Läraren förefaller inte helt säker på att det är så men har testresultat som visar detta. Kommunen framhålls av läraren som mycket bra för människor med funktionshinder. De ses som värdefulla och många familjer, som har någon familjemedlem med funktionshinder, har därför flyttat till kommunen. Under intervjun svarar eleven fåordigt på flera intervjufrågorna eller svarar "det vet jag inte nu", även om förhållanden som eleven rimligtvis borde ha svar på. Intervjun genomförs med hörselhjälpmedel.

Undervisningssituationen är komplicerad säger läraren som inte har lärarutbildning:

"Svårt med olika nivåer, från att inte kunna läsa till mycket duktiga som läser gymnasiekurser i matte, data etc. får betyg data, men inte matematiken, klarar matematiska uppgifter, men inte det här med rimlighet. Kan använda läroboken men aldrig få betyg som jag ser det. Nio elever med den spännvidden, individuell undervisning där alla behöver hjälp om de skall jobba på en nivå där de utvecklas, det vill säga något svårare än de klarar, så de utvecklas, så finns det inte den tiden, man kan inte klonas sig, så man får ha gruppundervisning med övningar där man kan lösa arbetsuppgifterna på olika sätt på olika nivåer i stället. Gemensamma genomgångar och sedan enskilt arbete. Jag tycker det skall vara lite lite för svårt hela tiden så man får utmaning. Man är nästan aldrig nöjd själv..."

... Nästa år får vi till klassen en elev som varken kan läsa eller skriva, när man samtidigt har elever på 'elevens' (Elev 9) nivå, ja då är det tufft. Då får man tänka till, vem skall jag offra nu nästa 40 minuter."

Eleven är glad under besöket och är i intensiv kontakt med andra elever som eleven skämtar mycket med och är kompis med:

"Har kompisar nu. Mycket viktigt. Inte så många kompisar på (skola med rh-klass). Inte heller kompisar på (Gymnasieskola). Det är bättre nu. Det går mycket bra att lära sig nu. Hur märker du det? Det vet jag inte nu."

Habiliteringen är eleven nöjd med liksom med gymnastik och bad. Eleven säger dock lite senare att eleven hatar sjukgymnastiken nu men går dit ändå.

Eleven vill fortsätta på skolan:

"Vi var tjugo stycken som överklagade dom. I fortsättningen kommer jag att vara i den här skolan. Har du bestämt dig? Ja Varför? Jag vill det. Det finns ingen orsak att söka någon annat."

Elever (10-12) vilka inte tillhör personkretsen.

För elev (10) har undervisningssituationen blivit bättre än den var på grundskolan:

"Kom inte in där, försökte överklaga, sen gick inte det. Gick här på (skola) då fick jag i en jättebra grupp, jag fick mycket bättre hjälp än jag fick förut."

Elev (10) tyckte det var tråkigt att inte komma in på riksgymnasiet men säger att det ändå blev en bra situation. Habiliteringen fungerar bra, eleven har kompisar i både skolan och på fritiden och undervisningen är bra:

"Hur kändes det att inte komma in på riksgymnasiet? Tråkigt först, jag fick så bra här på (skola). Jag ska nog inte ansöka i höst till (riksgymnasium) – jag struntar nog i det"

Elevens skolbakgrund är komplicerad. Eleven har gått i vanlig klass i grundskolan därefter i särskola från fjärde årskursen. Tiden i grundskolan beskrivs mycket negativt, av eleven, där undervisningen sköttes av en elevassistent "mest utanför klassrummet i ett bås". Eleven påstods vara lat av lärare men eleven berättar att det visade sig vara epilepsi. Senare har det också konstaterats att eleven har dyslexi. Vid besöket var det till en början oklart vilken skolform eleven gick i. Enligt eleverna i gruppen var det inte särskola. I intervjun av lärare ställs frågan:

"Tillhör de särskolan? Jag tillhör Gymnasiesärskolan sorterar under. Eleverna tillhör förutom en kille som tillhör IV men samma program så att säga, med samma rektor och i samma organisation. Om eleverna har utvecklingsstörning? Ja, det vet man inte riktigt. Jag kan inte avgöra det. Jag har inte kunskap om det. Men de är testade de här fyra och man kan ju ifrågasätta ibland ifall de har så starka störningar så de kan sägas vara utvecklingsstörda. 'Eleven'? Jag kan inte tycka det, men det måste man testa. 'Eleven' ligger efter i inläring, men om, 'eleven' har väldiga talsvårigheter, 'eleven' har dyslexi det är konstaterat men 'eleven' gör framsteg hela tiden så det är inte säkert att 'eleven' det har lätt kunnat misstolkas. Enligt undersökning i nian av en psykolog skulle 'eleven' inte vara utvecklingsstörd. Det skulle vara stort misstag om alla pedagoger inte lyckats se att 'eleven' inte är utvecklingsstörd utan har svårigheter på grund av andra fysiska handikapp, men jag vet inte. Vi får jobba utifrån här och nu och försöka göra så bra som möjligt."

Läraren berättar senare i ett samtal i en korridor att det inte går att kalla gruppen för en särskolegrupp. Då vägrar eleverna komma till skolan för att de känner sig stämplade. Läraren hade försökt sätta sig in elevernas skolsituation dagarna före de började gymnasiet och beklagar den dåliga överföringen mellan högstadium och gymnasium. Något som läraren framhåller som särskilt bra för eleven är den läs- och skrivstudio som eleven går regelbundet till. Läraren som arbetar med elevens läs- och skrivsvårigheter har lång erfarenhet, omfattande specialpedagogisk utbildning och specialiserat sig på läs- och skrivsvårigheter. Läraren gjort en pedagogisk utredning av eleven och anser att eleven inte får sin undervisning inom särskolan utan i ett individuellt program. En placering i särskola skulle inte vara bra för eleven enligt läraren för eleven är inte begåvningshandikappad.

Båda lärarna som intervjuats anser att elevens kunskapsluckor i stor utsträckning beror på att undervisningen inte kunnat möta elevens behov. Eleven har gått starkt framåt under året inte minst vad gäller att läsa och skriva. Läraren visade hur elevens utveckling dokumenteras, vad som var

2004-01-30

utgångsläget och hur långt läraren ansåg att eleven skulle kunna komma före läsåret var slut:

”’Eleven’ har stora svårigheter fortfarande, måste arbeta under längre tid av gymnasiet. ’Eleven’ är energisk, känner att det går bättre och bättre. Fast man tror det är tråkigt. ’Eleven’ hade aldrig läst en bok innan aldrig lyssnat på en bok.”

Under en av lektionerna arbetade eleven i läs- och skrivstudion. Eleven arbetade mycket koncentrerat under ett längre pass. Läraren försökte få eleven att ta en paus men eleven valde att fortsätta.

Överklagandenämnden konstaterar i sitt avslag att man finner det anmärkningsvärt att eleven varit placerad i särskoleklass i så många år. Eftersom eleven inte slutfört sista årskursen i grundskolan utan i särskolan kunde eleven inte antas till Rh-anpassad gymnasieutbildning.

Elev (11) går det individuella programmet (programinriktat) och har ett rörelsehinder som tar sig uttryck i en haltande gång och finmotoriska svårigheter. Eleven var mycket besviken på grundskoletiden och var mobbad under hela låg- och mellanstadiet. Det är upplevelser som aldrig kommer att ”läkas”, enligt eleven. Hela klassen var emot eleven som beskriver lärarna som rädda och som inte verkade vilja se mobbing. Eleven ombads berätta om hur mobbningen tog sig uttryck:

”Kommentarer om allt jag inte kunde, kallade mig idiot, cp, äppelcider – lypsyl (epilepsi). Kan skratta nu, men då.”

Eleven beskriver matematiken som särskilt problematisk och har under högstadietiden genomgått tester som visat att eleven har dyskalkyli. Om den tidigare matematikundervisningen berättar eleven:

”Hade speciell matte på mellanstadiet, gick inte igenom, sa bara du får jobba i egen takt, men inte lära sig olika metoder eller uppmuntra. Var bara: ta din egen takt så går det bra. Speciallärare i femman och sexan, hade bara henne, bara vi två, likadant i engelskan. Jag vågade ändå inte säga något i engelskan, rädd för att uttala fel. Matten läste sig hela tiden. Vågade knappt säga något, tror det var osäkerhet helt enkelt...”

...På högstadiet hade jag en speciallärare, jag och en elev till fick sitta och räkna och hon satt bara vid sin dator hela tiden. Sa till och med på kvartssamtal, när jag frågade om hon kunde sätta betyg på var jag låg någonstans, sa hon vill du att jag skall sätta godkänt årskurs fem. Vill att de skall berömma och se lösningar för varje individuell person. Hur stor del av tiden satt hon vid datorn och hur mycket var hon tillsammans med er? Alltså hon var i samma rum men hon satt bara vid sin dator och skrev mejl hon bara gav oss papper, ringade in några tal vi skulle lösa sen satt hon vid sin dator resten av tiden och vi skulle försöka... och så fort vi bara nuddade vid en miniräknare bara ryckte hon till och sa STOPP!”

Hade läraren i all matematik under sjuan, åttan och nian. Sedan på IV fick jag en lärare som var pedagogisk, som visade på möjligheter och försökte hjälpa till. Såg svårigheter. Tyckte jag haft en mycket korkad lärare, sade han till och med. Min lärare var också mycket upprörd har skrivit upp speciallärarens namn.”

Den nuvarande matematikläraren gör en liknande beskrivning av elevens tidigare lärare och har upptäckt tidigare missförhållanden.

I engelska ämnet har eleven gått starkt framåt anser eleven själv:

”Går jättebra på engelska, det lossnade allting på IV. De hade annat sätt att arbeta, tog elev för elev, inte samma för alla. Det man behövde syssla med. Hade möten med eleverna för att ta reda på vilka svårigheterna var. Jag hade svårigheter med verb och

2004-01-30

allting. Nu skriver jag nästan allt på engelska. Förra året började jag skriva dikter, alla är på engelska, det låter bättre. Kan lättare uttrycka känslor i engelska. Läger ut på internet. Kompisarna känner till det, och engelskaläraren. Allt från depression till lycka.”

Eleven är totalt sett nöjd med skolsituationen med undantag för betygsbedömningen i ämnet idrott och hälsa. Enligt idrottsläraren kunde eleven inte få betyg vilket elevens klassföreståndare beskrev som ”absurt”. Vid tidpunkten för skolbesöket cyklade eleven under idrottslektionerna till en idrottsanläggning för att träna under sjukgymnasts ledning samt simträna för att därefter cykla tillbaka till skolan¹³. På friluftsdagar har eleven varit en av fåtalet elever som har deltagit fullt ut trots att det inneburit mycket stora ansträngningar för eleven.

Klassföreståndaren beskriver eleven som en elev vilken som helst i en skola som läraren själv är mycket kritisk mot eftersom ”eleverna får inte stödet de behöver”. Åtgärdsprogram fungerar inte till skillnad mot den tidigare skola läraren arbetade på. Enligt läraren kan lärare enbart anmäla ärenden till elevvårdsteam och rektor. Lärarna deltar inte vid dessa möten där åtgärder bestäms. Läraren vänder sig mot elevsynen och synen på funktionshinder som finns på skolan och anser sig tala för döva öron:

”På denna skolan betraktas, egentligen ska jag inte säga så. För vi ska ge allt stöd till eleverna. Men innan vi behöver ge allt stöd så betraktas alla som normala och välfungerande och man kan inte ta hänsyn till om de har något funktionshinder. De ska göra allting precis som vi har bestämt som de ska, det är ett problem för mig som mentor för dels uppmuntra eleverna och samtidigt stängas med lärarna.”

Resurstilldelningen görs på ett felaktigt sätt, anser läraren:

”Ni ska ha PRIV-elever men inga mera resurser. Eleverna får stöd av speciallärare i svenska och matematik och engelska. Jag kan inte få resurser, möjligen i efterhand, det är lite sjukt. Om det visar sig att eleverna måste gå om ett år för att de inte fick tillräckligt stöd i starten, då möjligen får vi resurser. Det är lite sjukt. Det är fruktansvärt cyniskt mot människor...”

... Matematiken, är en tröskel att komma över, har det kört sig innan. Många här säger att de inte kan matte, att de aldrig kommer att lära sig.

... men de måste misslyckas först och de har så många misslyckanden med sig redan...

Kommunen är inte en bra plats för människor med funktionshinder enligt läraren:

”(Kommun) där man värnar om studiebegåvningar, handikappade får inga extra resurser.”

Eleven har i efterhand skickat mejl med dikter:

”Slutligen har jag en dikt som kanske passar rätt bra in på självmord.

Like a leaf in a summer wind

Like a feather in a storm

Like a boat in the open sea

¹³ Skolan informerades om den så kallade PYS-paragrafen (SKOLFS 2000:134). En uppföljande kontakt med eleven visade att idrottslärare och sjukgymnast har utformat en undervisningssituation så eleven kan få betyg i ämnet idrott och hälsa.

The thoughts comes

... Breathing...

Pondering, thinking

Thinking and understand

That life is now

But what is the meaning?

... Breathing...

It ice in my backbone

Freeze my skin

No more an action

No more a sound

... Stop breathing... “

Elev (12) gick under nästan hela högstadietiden i stor klass. Eleven hade godkänt i alla ämnen från grundskolan och eleven beskrev själv sina höga betyg (VG och MVG) i flera ämnen. Det var ett förhastat beslut att söka in på riksgymnasiet enligt eleven, som ändå hade velat börja om eleven hade blivit antagen. Eleven går i en gymnasiesärskola:

”Ja tyvärr. I princip, kan betyda att man är blåst i huvudet. Jag har varit på studiebesök när jag läste psykologi. Jag blir så passiv här, jag blir inte stimulerad.”

”Det står att jag ljuger. Det har blivit så, jag har tagit efter hur en annan gör här, det ingår i hans sjukdomsbild, han kan inte rå för det. Det känns jobbigt faktiskt att jag tar efter.”

Eleven beskrivs av en skolledare som ”en lat liten unge” (telefonsamtal). En ur personalen tar mig avsidet under besöket. Enligt denne ska jag akta mig för att bli lurad av elevens sätt att prata. Eleven förstår inte så mycket som eleven verkar ge sken av. Det syns på elevens handstil, som avslöjar elevens teoretiska oförmåga. Jag blir också varnad för spökena i huset. Personen visade inga tecken på att vilja skämta.

Elevens teoretiska förmåga beskrivs dock av elevens egna lärare som mycket hög. Elevens lärare som har eleven i de flesta ämnena tycker att eleven skall gå i en vanlig skola eftersom eleven skulle klara det. Eleven beskrivs som felplacerad och passar inte in med de två klasskamraterna som båda har beteendeavvikelser. Enligt läraren behöver eleven en socialt lugn situation och träna sig socialt:

”Vad jag förstår går ’eleven’ hos oss för att träna sig på sociala färdigheter.”

Övriga elever på skolan har stora eller mycket stora beteendeavvikelser:

Jag gick in och blev presenterad för personal och elever. Sedan blev det cirka trettio minuters väntan på en buss med elever. (Elev) kom direkt fram och presenterade sig. (Elev) ville ställa frågor till varför (elev) inte kom in på riksgymnasiet. Få elever var där. Man väntade på en buss med fler elever. Situationen var spänd i rummet. Plötsligt kommer en stor kille (ca 15 år?) fram mot mig, hoppade jämfota och skrek högt (ljud inga ord). Han hoppade mot mig några gånger. En lång pojke, (femtonårsåldern) gick fram mot mig, tittade mig stint i ögonen, tog struptag på mig men släppte dock ganska omgående när personal tog tag i honom. Vid samlingen sparkade plötsligt en liten kille

(ca. 10-12 år?) till mig, verkade arg på mig vid samlingen. Han bad senare om ursäkt. Senare på dagen slog eleven sönder ytterdörren i ett aggressionsutbrott.

(Observation)

6.2.4 Elever (13-21) som har besvarat enkät.

Enkätsvaren i sin helhet finns i bilaga (nr 1). Endast två av de nio eleverna har fyllt i enkäten utan att någon utomstående har hjälpt till. I de flesta fall har någon familjemedlem hjälp till. Åtta av de nio elever som har besvarat enkäten gick i stor klass i grundskolan medan den nionde eleven gick i en rh-klass. Ingen elev gick i särskola. Ytterligare två elever började på särskolan från och med läsåret 2002/2003. Samtliga nio elever uppger att de fick sitt förstahandsval vid val av skola och utbildning och de flesta eleverna förefaller ha sin skolgång i närområdet. För sex av de nio eleverna tar det mindre än en halvtimme att ta sig till skolan, för de övriga tre mindre än en timma. En av eleverna går på folkhögskola och bor inackorderad.

Ingen av eleverna uttrycker missnöje med sin tidigare situation vad gäller undervisning och klasskamrater i årskurs nio medan två elever anser att habiliteringen fungerade ganska dåligt. För motsvarande frågor om situationen under första året samt under andra året efter årskurs nio är det en viss förskjutning i svaren. Förskjutningen pekar på att ett fåtal elever upplever sin situation som sämre jämfört med årskurs nio.

Undervisningen uppges vara anpassad utifrån elevernas behov och förutsättningar vad gäller hjälpmedel, arbetstakt och svårighetsnivå. Endast ett negativt omdöme fälls och det är en elev som anser att anpassningen avseende svårighetsnivå inte är bra. Enligt kommentarer eleven har lämnat följde eleven individuellt program läsåret 2001/2002. För skolsituationen läsåret 2002/2003 har eleven/föräldrarna skrivit: "Inskrivnen i särskola, men går kvar i samma klass." Elevens habiliteringsbehov är främst sjukgymnastik och logopedinsatser men eleven har inte någon habilitering längre. Som kommentar uppger elev/föräldrar anledningen: "fel skola?". Ytterligare två elever kommenterar denna fråga med att de inte känner till varför de inte har habilitering. Samtliga nio elever uppger att de behöver habilitering i form av sjukgymnastik. Andra habiliteringsinsatser efterfrågas av få av eleverna. Endast tre av de nio eleverna uppger att de har habilitering läsåret 2002/2003 och de uppger att de får insatser i en omfattning som täcker behovet av habilitering.

Elevernas grad av rörelsehinder varierar. Tre av eleverna har rörelsehinder som är "periodiska" på grund av sjukdom. Sju av de nio eleverna uppger att de kan gå utan hjälpmedel men två av dem använder rullstol ibland. Två elever använder enbart rullstol eller permobil för att förflytta sig. Åtta av eleverna kan skriva med penna. Tre av eleverna anger att de måste använda dator.

En av eleverna som är inskriven i särskola var mycket missnöjd med assistansen i den särskola där eleven går och har bilagt ett brev. I brevet fanns adress och telefonnummer för möjligheten att kontakta. Elevens

anhöriga kontaktades och efter dessa kontakter beskrivs situationen som bättre.

Tre av eleverna anger att de har blivit mobbade på den skola där de går. En av dem skriver som kommentar att eleven blivit mobbad för såväl sitt handikapp som för sitt val av studier. Eleven följer ett nationellt program. Eleven har ett mycket begränsat umgänge med klasskamrater på fritid eller med kamrater utanför skolan (anger alternativet en gång i månaden). En elev umgås inte med någon kamrat på sin fritid. Övriga sju elever umgås regelbundet, varje dag eller minst en gång per vecka, med klasskamrater eller andra kamrater.

Eleverna rangordnar utbildningen, habiliteringen och kamraterna som de viktigaste skälen till att de sökte Rh-anpassad utbildning. Det fjärde möjliga skälet, "Flytta hemifrån" har endast sex av eleverna fyllt i och de har samtliga rangordnat detta alternativ som det minst viktiga skälet att söka till riksgymnasium.

6.2.5 Studiebesök

Besök har gjorts vid en folkhögskola som har beskrivits som ett alternativ till rh-anpassad gymnasieutbildning vid riksgymnasierna (se SOU 1998:66). Folkhögskolan har en avsides placering, långt från en tätort. Kursutbudet är riktat mot funktionshinder, till elever med funktionshinder och till blivande personal inom handikappområdet. Till folkhögskolan har elever med rörelsehinder sökt sig efter att ha gått Rh-anpassad utbildning. Av besöket framgår svårigheter för elever som söker folkhögskola att få hjälp med inackorderingskostnaden. Detta har blivit allt svårare de senaste åren och ett tiotal elever kunde därför inte starta sina studier höstterminen 2003. Vad som är skälig levnadsnivå och goda levnadsvillkor tolkas olika av kommunerna. "Det handlar i stället om att bo där det finns en förstående socialnämnd eller landsting om man ska få hjälp" (Brev från folkhögskolan). På folkhögskolan finns möjligheter till habilitering. I de fall som landsting är med och finansierar vistelsen görs allt oftare en för eleverna mindre gynnsam bedömning av habiliteringsbehovet. Det finns även landsting som inte betalar för sjukgymnastik utan låter sin personal åka många mil för att instruera assistenter om hur sjukgymnastiken skall utföras.

Besök har även gjorts vid en kommunal gymnasiesärskola med kommunikationsgrupp. Skolan ligger i en storstad och tillhör en stor gymnasieskola. Andra kommuner köper elevplatser vid skolan, vilket medför att det inte ställs krav på en utredning huruvida eleven tillhör särskolans personkrets. Elever som har kommit till gymnasiesärskolan har av olika anledningar slutat sin utbildning vid riksgymnasiet. Särskolans elever har i regel sin habilitering utanför skoltid i hemhabiliteringen.

Såväl folkhögskolan som särskolan har lokaler som är väl anpassade för elever med rörelsehinder och personalen har erfarenhet av elever med rörelsehinder. Gemensamt för skolorna är att personal på riksgymnasier

har beskrivit dessa skolor som bättre alternativ än riksgymnasier för elever med stora inlärnings- och kommunikationssvårigheter.

6.3 Utveckling av Rh-anpassad utbildning utifrån utbytesteoretiskt perspektiv

Uppgifter insamlade under projektiden visar att den Rh-anpassade utbildningen inte enbart kan beskrivas utifrån elevers behov av att få rh-anpassad utbildning. Det finns fler parter för vilka Rh-anpassad utbildning ger ett utbyte och därmed ett stort antal faktorer som påverkar utvecklingen av den rh-anpassade utbildningen vid riksgymnasierna. Beroende på vilka förutsättningar som råder så förändras också olika parter beslutsunderlag vilka ger olika överväganden som leder till olika beslut. Parter kan i sammanhanget vara elever, föräldrar, kamrater, lärare, elevassistenter, personal på elevhem och i habiliteringar vilka kan sägas tillhöra en individnivå. Parter i form av organisationer som skolor, fortbildningsanordnare, läromedelsproducenter, kommuner, landsting, myndigheter och den svenska nationen kan också betraktas utifrån ett utbytesperspektiv. Även undersökaren, dvs. uppdragstagaren av detta projekt bör ses som en av de parter som har ett utbyte av denna uppföljningsstudie, liksom tidigare utvärderare av verksamheten vid riksgymnasier. En redovisning av utbyte från fenomenet Rh-anpassad utbildning, vilket kommit till uttryck i datainsamlingen, beskrivs i detta avsnitt. Avsnittet inleds med några citat som beskriver konsekvenser av att antagningskrav skärptes läsåret 2001/2002 samt att de individuella programmet infördes läsåret därpå.

De intervjuade personerna uppger att införandet av individuellt program innebar en tillbakagång till situationen före skärpningen av antagningskraven läsåret 2001/2002. Då fanns inte officiellt någon möjlighet att läsa det individuella programmet på riksgymnasierna. Det individuella programmet har ändå varit i bruk under lång tid på riksgymnasierna, fastän det inte var officiellt infört. Elever vilka inte klarade av att följa nationellt program fick följa det individuella programmet efter de hade antagits. I enstaka fall fick elever följa särskolans utbildning men eleverna tillhörde ändå riksgymnasiet. Det förekom att grupper med elever vilka gick individuellt program ändå fick programbeteckningar, som om eleverna följde nationella program ”för att passa in i ruljangsen” (Skolledare). En skolledare anser att det är ärligare nu:

”Det är bättre nu att det är ärligt att det är ett individuellt program det är precis likadant fast det har ändrat namn, det är samma lärare, gör ungefär samma saker, ute efter elevernas förutsättningar.”

(Skolledare)

Enligt flera intervjupersoner har det blivit en allt större andel elever med stort vårdbehov sett under en längre tidsperiod:

”Jag ser fortfarande det är mer vårdbehov de har större vårdbehov och det man gör minst går på lektioner och så så känns det det är mycket matsal, mycket toalett besök det är mycket sånt nu mer än det har varit.”

(Elevassistent)

Den antagna elevgruppen för läsåret 2001/2002 var annorlunda jämfört med andra år. En av riksgymnasierna tog bara in tre elever detta läsår. Övriga år har antalet varit mångdubbelt större. Det fick till följd att skolan inte organiserade den typ av rh-grupper som skolan haft under många år. Lärare som normalt undervisade i sådana grupper fick därmed andra arbetsuppgifter.

Personal vid riksgymnasierna är ibland frågande till hur elevernas kunskaper har betygsatts i grundskolan. Betygsättningens utrymme för subjektivitet leder till att elever ibland inte har kunskaper vilka motsvarar betygen de har med sig från grundskolan. I en del fall har elever därmed kunnat påbörja Rh-anpassad utbildning i stället för att gå i särskolan.

"Sen kan det vara många elever som gått ensamma i sin skola och gått integrerade och så kommer de hit och så visar det sig att de har mycket större svårigheter än man har trott för de har haft betyg och så men en slags snällbetyg då kanske."

(Studie- och yrkesvägledare)

"det blir mycket subjektivt, betygssättningen över huvud taget om du frågar mej är subjektiv men det här blir ännu mer subjektivt och då kan man och det tror jag finns lite tradition från grundskolan ja men visst hon har suttit här och varit med på alla lektioner och hon har gått framåt, sätter ett betyg. Det är kanske lite elakt men jag säger det i alla fall, det gäller många elever på skolan, inte bara riksgymnasieelever det gäller många många av de vanliga eleverna också där man har satt betyg för att flytta dem vidare i systemet va."

(Skolledare)

För att flytta elever vidare i systemet för att till exempel komma in på riksgymnasierna har inte enbart betygsuppgifter en stor roll. Även handlingar som till exempel habiliteringsutlåtandet har stor betydelse för den enskilda elevens möjlighet att få Rh-anpassad utbildning.

"Hur ser habiliteringsbehovet ut i den här gruppen? Ja det ser väldigt stort ut när de kommer hit men däremot när så vi har lagt väldigt mycket tid för eleverna i habilitering så har lagt i schema i år då för att men det är inte många som har det i praktiken det vill säga i verkligheten har de inte den habilitering som vi hade läst ut att de skulle behöva."

(Skolledare)

6.3.1 Parter på individnivå

Elevers utbyte

När det individuella programmet infördes ville inte alla av de särskilt tillfrågade eleverna börja på riksgymnasiet, även om de tillhörde personkretsen. Uppgifter från intervjuer, samtal och enkäter visar att det finns olika skäl till att eleverna söker sig till Rh-anpassad utbildning. För några är utbildningsdelen det väsentliga, för andra habiliteringen eller möjligheten att få kamrater. Det finns till exempel elever som har berättat att de aldrig tidigare haft någon kamrat förrän de började på riksgymnasiet, nu har de flera stycken. De har fått ett socialt utbyte som de inte varit med om tidigare. Några elever betonar också att det varit viktigt att få möta

2004-01-30

andra elever med liknande problematik där utbytet förefaller vara att inte känna sig ensam om en situation som inte andra förstår. Samtidigt finns det elever vilka till exempel har varit vana vid att gå i "vanliga" klasser i grundskolan och inte beskriver det som positivt att gå i rh-klasser utan vill gå med "vanliga" elever. De beskriver att de inte har lyckats få det sociala utbyte de har strävat efter när de har placerats i rh-klasser efter att inte ha klarat av att följa undervisningen i stor klass.

Vad gäller elevers förmåga till lärande så finns det uppgifter om elever vilka tidigare har missbedömts och som kan sägas ha fått en ny chans i och med att de fick lärare på riksgymnasiet som såg elevernas möjligheter. Beskrivningarna tyder på ett mycket stort utbyte för de berörda eleverna vilket påverkar deras framtida livssituation.

Enkäten som besvarades av nio elever visade tydligt att det skäl som betonades lägst var att flytta hemifrån. Det finns dock bland de intervjuade eleverna två elever som beskriver en flytt hemifrån som mycket viktigt. För en elev handlar det om en svår social hemsituation med missbruksproblematik där ansökan till Rh-anpassad utbildning i stor utsträckning handlar om en möjlighet att komma från problemen hemma. För en annan elev innebar ansökan en möjlighet att komma ifrån incest. Flera intervjuade ur personalen framhåller vikten av att eleverna, som ofta beskrivs som överbeskyddade i hemmen, flyttar hemifrån. Eleverna blir därmed mer självständiga vilket personalen ser som ett viktigt utbyte som eleverna får av den Rh-anpassade utbildningen.

Det finns aktiviteter vid riksgymnasierna vilka ger upplevelser många tidigare aldrig har kunnat uppleva. Flera elever betonar vikten av det utbyte som idrottslektionerna ger. Utgångspunkten för innehållet i idrottslektionerna är att samtliga elever som deltar har rörelsehinder. Idrottsinnehållet blir därmed starkt anpassat utifrån elevernas rörelseförmåga vilket är nytt för många av eleverna. Ett annat exempel är musicerande, till exempel ensemblespel, där olika tekniska lösningar gör det möjligt för eleverna att spela instrument.

Ett socialt utbyte som några elever får genom att gå riksgymnasium i stället för i särskolan kan beskrivas som en högre social status enligt personal:

"Det är också en statusgrej för de här eleverna att gå på riksgymnasiet och inte gå på sär, det är det."

(Speciallärare)

Elever vid riksgymnasierna uttrycker olika mål med sin utbildning och har mycket olika förutsättningar i en mängd avseenden. Det finns motsättningar mellan olika "elevgrupperingar", det vill säga mellan grupper av elever med olika förutsättningar vid ett par riksgymnasieorter. Uppgifter från samtal med riksgymnasieelever visar att införandet av det individuella programmet inte uppfattades som odelat positivt av alla elever. Elever vilka går nationella program beskriver att riksgymnasiets status minskar i och med att det individuella programmet infördes. Det finns personal som har farhågor om att elever bestämmer sig för att inte söka

Rh-anpassad utbildning eftersom den inte förväntas ge det utbyte eleverna efterfrågar.

Föräldrars utbyte

Det finns minst en elev i undersökningsgruppen vars föräldrar har legat i skilsmässa och ingen av föräldrarna har velat ta ansvar för barnet. För föräldrarna har det varit angeläget att någon annan tar ansvar, därför sökte elev och föräldrar den Rh-anpassade utbildningen. Det finns också flera uppgifter från personal på riksgymnasier där den Rh-anpassade utbildningen ses som en avlastning, ”ett ok lyfts av axlarna” (skolledare) för hårt belastade föräldrar:

”Att de här barnen de flesta cpungdomarna de är räddade till vilket pris som helst när de föddes nästan alla är för tidigt födda då visste läkarna eller dom att det skulle kosta och eh dom kommer att kosta hela livet och dom här föräldrarna när dom har kommit upp och dom är 16 år är föräldrarna om båda finns kvar så inte pappan har dragit helt slut och att om dom får komma hit i tre eller fyra år tills de blir 20 år och ger hela släkten och dom andra en andpaus så tycker jag att Sverige har råd med det.”

(Speciallärare)

Personalen beskriver i sådana fall den Rh-anpassade utbildningen som en förvaring för att

”föräldrarna behöver andas... Det sa en mamma till mig för ett år sen, vi behöver andas, bra för honom att vi får andas, de andra syskonen måste också få tid och vi måste kunna gå på affären och på toaletten.

(Studie- och yrkesvägledare)

En skolledare menar att föräldrar får en avlastning under åren som barnet går på riksgymnasiet och:

”man inte vill att de ska komma hem igen för man har svårt att se hur de ska komma ut igen risken är att de ska stanna hemma...”

... Så det har varit många som vi har upplevt det som har uppskattat den del mer än och sett skolan som mera som ett nödvändigt ont för att få ett bra boende och bra boendeträning och i en ålder där man har upplevt det positivt att de flyttar också.”

(Skolledare)

Det vanligaste enligt personalen är dock att föräldrarna upplever det som mycket jobbigt att eleverna flyttar hemifrån när de är så unga. Det finns föräldrar som vill bo med eleverna på elevhemmen. Det förekommer att hela familjen flyttar till riksgymnasieorten.

En bra habilitering ses av flera föräldrar som ytterst angelägen och mycket viktigare än studierna och var barnet bor. En elevassistent beskriver samtal med en förälder:

”(Elev) förstod inte vad jag pratade om. (Elev) svarade inte själv utan mamman svarade. Hon berättade att det inte spelade någon roll om (elev) klarade betyg det var inte det hon var ute efter inte efter studierna i sig utan habiliteringen på skolan. Den möjligheten fanns inte där (elev) kom ifrån det lockade för hennes del. Vi försökte förklara att det kanske inte var (elev) ställe att vara på det finns ingen fritidssysselsättning och vi har inte den sortens aktiviteter som skulle stimulera (elev). Men hon tyckte inte det spelade någon roll för (elev) skulle ändå få habiliteringen.”

(Elevassistent)

För flera föräldrar har skolformen betydelse. Möjligheten att gå på ett riksgymnasium beskrivs ibland innebära att familjen slipper ett socialt nederlag eftersom föräldrarna skulle bli utdömda som föräldrar om någon påstod att deras barn skulle vara särskolemässig.

"Hur menar du då? Att särskola är ett väldigt värdeladdat ord för (elev) föräldrar. Ser som ett stort nederlag att placeras där och framför allt att det skulle komma ut på byn att (elev) är särskolemässig."

De resurser som finns på riksgymnasiet i former av assistans, utbildning och habilitering medför enligt personal att föräldrar skriver ut barn från särskolan:

"De är inte inskrivna i särskolan de är utskrivna du vet föräldrar vet om det här så de kanske har gått särskola ända till sjuan sen ut med dem för att de ska kunna komma in på riksgymnasiet."

En studie- och yrkesvägledare anser att sådana beslut inte automatiskt är bra för eleverna ifråga:

"fast det det kanske är så att de skulle många gånger fått det mycket mycket bättre i särskolan. Jag vill inte påstå att de har det dåligt här men det finns andra resurser på särskolan och det totala omhändertagandet som många av våra elever skulle behöva..."

En del elever blir aldrig föremål för en särskoleutredning. Enligt beskrivning av studie- och yrkesvägledare kan detta ha medfört svårigheter för ungdomarna att få tillträde till arbetsmarknaden.

*"Arbetsförmedlingen går in mycket tidigare när det gäller elever från särskola...
...många beskriver dystert bild med pension? Ja så är det, många av våra ungdomar har i tidig ålder fått reda på att de blir pensionärer när de slutar skolan det är så. ...
Börjar man hos oss får man antingen sjukbidrag eller så har man fått pension. Många av de ungdomar som har gått ut och som har fått pension är ibland kan känna att de har blivit sist placerade i kön av sökande på AF för de har en ekonomisk tillvaro som fungerar, inte jättestressigt att komma ut på arbetsmarknaden de har oftast inte kapacitet att komma ut på arbetsmarknaden, då har man satt en prislapp på ungdomen som kanske växer under gymnasietiden och är en helt annan elev när man slutar studierna men har fortfarande pensionen och kan hamna i den här spiralen tack och lov försvinner det från första januari (2003) då kommer ekonomisystemet från försäkringskassan att förändras..."*

(Studie- och yrkesvägledare)

Lärares utbyte

De mycket goda resurser som finns vid riksgymnasier uppges av personal som motiv för att välja att söka sig till riksgymnasier. I de mindre grupper som finns på riksgymnasierna finns även lärare som sökt sig från klassituationer i vanlig skola som de beskriver att de inte kunnat hantera. Läsåret 2001/2002 när eleverna var tvungna att ha godkänt i kärnämnen svenska, engelska och matematik fick lärare som undervisade vid riksgymnasierna kraftigt förändrade arbetsvillkor. Den lugna arbetstakten, mycket lite av rättningsarbete och arbetsron beskrivs som viktiga faktorer för lärare som vill undervisa på riksgymnasierna. Riksgymnasiearbete kan ses som avlastning i ett stressigt läraruppdrag där mycket av undervisningen sker i stora gymnasieklasser. Skolledare ställer därför krav på att lärare skall individualisera undervisningen i de mindre rh-klasserna.

Parter på organisationsnivå

Intresseorganisationers utbyte

Intresseorganisationer har ett uppenbart intresse för och utbyte av att det anordnas en bra utbildning för deras medlemmar. Rättighetslagen för personkretsens elever, vilken inkluderar en del av organisationens medlemmar, innebär en förmån. RBU hade en mycket aktiv roll och bör ha påverkat skolministerns ”vändning” till att föreslå att det individuella programmet skulle införas. Därmed kunde fler av organisationens medlemmar åter söka Rh-anpassad utbildning.

Skolors utbyte

De goda resurserna innebär för skolorna att personalen får goda möjligheter till fortbildning och möjligheter till att arbeta med ett fåtal elever. Det finns skolor som försöker dra nytta av lärarnas övning i att individualisera i de mindre rh-klasserna. En sådan ökad förmåga hos lärarna att individualisera beskrivs komma andra elever till del när de undervisar i gymnasiet övriga klasser.

Kommuners utbyte

Riksgymnasiekommunerna har ett stort utbyte av riksgymnasierna vilka genererar många arbetstillfällen. Intervjuer visar också att riksgymnasierna innebär ett ytterligare alternativ vid omplacering av lärare som inte orkat fortsätta i den vanliga skolan. Därigenom kan samhället i stort sägas kunna dra fördel av, få utbyte av, pedagogisk kompetens som annars kunnat gå förlorad (under förutsättning att sådan pedagogisk kompetens finns hos personalen ifråga). Uppgifter från riksgymnasierna pekar på att en del av statsanslagen ibland används som ett tillskott till ekonomin i riksgymnasiekommunerna.

En elev berättade att det i praktiken inte fanns något alternativ vad gäller val av gymnasieskola. I hemkommunen hade tjänstemän betonat att det inte var aktuellt att bygga om för elevens skull utan man ansåg att eleven skulle söka sig till riksgymnasiet.

Ekonomin i kommunerna har enligt en skolledare en direkt betydelse för vilka elever som börjar på riksgymnasiet. När behörighetskraven skärptes uppmärksammade en skolledare att många mycket studieinriktade och ”duktiga” elever började på skolan. Enligt skolan var det elever vilka tidigare har funnits kvar i hemkommunerna. Denna förändring relaterade skolledaren till besparingar i hemkommunerna:

”Kunnat gå på hemgymnasiet egentligen? Ja när man pratar med eleverna anger oftast fysiska anledningar till att det de skulle vilja gå hemma är oåtkomligt rent fysiskt. Det är ju inte bra. Ja hur skolan är byggd, det finns trappor i gymnasieskolan och det ena och det andra och så va. Vi har inte stött på så många sådana här elever tidigare. De eleverna har alltid funnits hur kommer det sig att hemkommunerna inte kan ta hand om dem nu. Har det att göra med den kommunala ekonomin, att detta inte är mitt bord att någon annan betalar om de åker till riksgymnasiet, annars så ska vi bygga om skolan och så får skolan betala. En annan anledning som eleverna anger är bemötandet att de upplever att de inte blivit lyssnade på i sina önskemål, föräldrar som varit förtvivlade

2004-01-30

över att de inte tagit hänsyn till deras elever, att det kan vi inte göra, det har vi inte råd med under en högstadietid sagt att nu struntar vi i det här nu söker vi riksgymnasiet.”

(Skolledare, hösten 2001, före införandet av det individuella programmet)

En annan skolledare anser att de skärpta reglerna inför läsåret 2001/2002 medförde att de elever som behöver riksgymnasiet mest blev uteslutna medan de som skulle klara hemgymnasiet kom in (intervju med skolledare hösten 2001).

En studie- och yrkesvägledare uttryckte bestörtning över hur kommuner resonerade kring elever man inte ville planera eller ta ansvar för. Citatet belyser situationen efter att det individuella programmet hade införts och belyser en grupp elever med svårare förutsättningar:

”Jag tycker ibland det har varit gjort mig ledsen det är en det en kommun tycker är bra med riksgymnasiet i fyra år sen är det bra, skolkontoret .. inte skönt att se sånt. Flytta problemet och alla säger vi orkar inte mer nu får ni ta han – det känns jobbigt – ha dem på fyra år i förvaring här.”

(Studie- och yrkesvägledare, våren 2002 efter införande av det individuella programmet)

I och med att nya regler bestäms politiskt så förändras också ambitionen i kommuner att förändra förutsättningar för elever att gå sin gymnasieutbildning i sin hemkommun. Förändringar i interkommunal ersättning har inneburit konsekvenser i elevernas hemkommuner för elevsammansättningen vid riksgymnasierna:

”I Linköping och Örebro har man ordnat egna små grupper...

...Vi ser att det blir allt svårare funktionshinderelever som kommer för de är mer lönsamma att, eller svårare att hitta bra lösningar för om jag säger så. Det kan man tycka vara värt en kvarts miljon att de får anpassad utbildning vid riksgymnasier, det kanske kostar det mångdubbla att anpassa hemma. Vi får allt dyrare elever till oss då. Elever som vill gå samhällsvetenskapligt program har i stort sett bara behövt böcker det kan man fixa själv speciellt som det kostar en halv miljon för hemkommunen. Det totala elevantalet som har sökt har sjunkit något det tror jag har ett samband med detta...

...ja, ser på alla fyra gymnasierna, allt färre som kan gå integrerat. När vi började här så hade vi kanske 30% liten rh-grupp och 70% integrerade. Nu är det tvärtom. Sett att många andra funktionshinder som följer med än bara rörelsehinder, neuropsykiatriska diagnoser och så, gör att elevhemsboendet blir problematiskt...

...Problematik med elever med förvärvade hjärnskador. Skador på minnet, efter de hade ätit, ett par minuter senare, ska vi inte äta snart. Det berodde inte på att de var dumma, men mindes inte. Lämnade ensamma i rum, kunde bli alldeles panikslagna, mindes inte hur de kom in i rummet, ingen aning om om någon skulle hämta dom...

...De kunde vakna mitt på natten och vara övertygade att det var mitt på dagen. De kunde vakna mitt i natten och skrika. Det är jobbigt för andra elever. Eleverna utvecklades, deras minne blev allt bättre och bättre, vi fick jobba mycket speciellt med dem. Fick planera vecka för vecka. Det var väldigt resurskrävande.

Ville ha studiero. Kan inte koncentrera mig om grannen skriker hjärtskärande i rummet bredvid. Det var alltså inte ADHD etc. vi ville inte ha segregerat boende du som skriker så mycket får bo där men samtidigt måste andra elever få lugn och ro. Det är en balansgång. Bara för att jag har rörelsehinder ska jag ändå få ha studiero. Tillhör också en del av anpassningen av studierna.”

(Skolledare, våren 2003)

Det finns personal som menar att sammansättningen av elever vid riksgymnasierna i sig påverkar vilka elever som söker Rh-anpassad utbildning vilket också får konsekvenser för hur utbildningen kommer att utformas. Vilket utbyte elever upplever att de får om de söker Rh-anpassad utbildning skulle alltså i så fall påverka utformningen av den Rh-anpassade utbildningen:

”Sen finns det en fara till som man brottas med, det att andra elever säger vad är detta för någonting, jag vill inte gå på en skola där det går sådana elever, de är så avvikande så jag vill inte bli identifierad med dom. Så på sikt kanske vi får en utveckling där vi får just den här typen av elever därför att man hittar andra lösningar man vill inte hit, dom andra eleverna som vi kanske är mycket bättre på dom kommer aldrig hit, och då får vi då blir det det som är vårt uppdrag då får vi ju byta ut lärarkåren eller fortbilda lärarkåren och skriva om elevassistenternas arbetsbeskrivning, tänka om lokalmässigt inte minst tror jag, de här eleverna som det är, mer struktur, avskildhet kanske.”

(Lärare)

7 Diskussion

Studiens huvudsyfte är att undersöka den Rh-anpassade gymnasieutbildningen för den mindre grupp av eleverna vid riksgymnasierna som beskrivs ha de mest komplicerade förutsättningarna för lärande och störst behov av Rh-anpassad utbildning (Rh-nämnden, 2001; Regeringskansliet, 2001). Studiens delsyfte är att undersöka alternativa utbildningar för denna elev”grupp”. Resultat från besöken visar att utbildningen ser olika ut beroende på vilket riksgymnasium som besöks (se även Heimdahl Mattson, 1998). Utbildningen för denna mindre elevgrupp vid riksgymnasierna är i stor utsträckning skild från den övriga utbildningen vid de gymnasier där riksgymnasierna har sin verksamhet¹⁴. Det finns självfallet många likheter men samtidigt många viktiga skillnader vilka sammantagna ger enskilda elever mycket olika förutsättningar för lärande beroende på vilket riksgymnasium de antas till. Antagningen till riksgymnasierna bestäms av rh-nämnden och styrs i stor utsträckning utifrån geografiska överväganden, det vill säga vilken kommun eleven kommer från. Eftersom studiens syfte inte är att utvärdera de enskilda riksgymnasierna, samt för att lösa svårigheter avseende identifikation, har utbildningen beskrivits i form av två idealtyper. Ingen av de två beskrivna idealtyperna finns i dessa ”renodlade” former i verkligheten. Elever från samtliga riksgymnasier, och därmed i de båda idealtyperna, ger beskrivningar vilka visar att de till övervägande del trivs med såväl utbildning, habilitering och i förekommande fall boende. Deras erfarenheter av Rh-anpassad utbildning är samtidigt begränsade till den riksgymnasieskola där de studerar. Resultaten pekar på att utvecklingen av basfärdigheter som att till exempel läsa och skriva eller möjligheten att få ett individuellt utformat stöd är beroende av kompetens och förhållningssätt hos personalen samt hur utbildningen utformas. För att ytterligare besvara studiens huvudsyfte samt delsyfte, att undersöka utbildningssituationen för elever vilka fick avslag vid ansökan läsåret 2001/2002, diskuteras inledningsvis resultaten utifrån studiens fyra frågeställningar. Den tredje och den fjärde frågeställningen knyter i hög grad an till studiens delsyfte. Under varje frågeställnings svar finns ett avsnitt där resultat sammanfattas, diskuteras och anknyts till frågeställningen.

1. Hur anpassas gymnasieutbildningen¹⁵ på riksgymnasier?

Svar: Anpassningar av utbildningen sker vid samtliga fyra riksgymnasier men i olika utsträckning och utifrån olika behov. Vid ett av riksgymnasierna förefaller interna organisatoriska behov vara överordnat elevernas behov och där eleverna skall anpassas. Som motsats finns riksgymnasier

¹⁴ Den totala riksgymnasieverksamheten innehåller även elever vilka i mycket stor utsträckning följer den ”ordinarie” gymnasieutbildningen i ”vanliga” klasser. Dessa elever ingår dock, som tidigare har beskrivits, inte i målgruppen för denna studie.

¹⁵ Ett begreppsligt särskiljande görs här för att skilja på anpassningar som görs främst organisatoriskt av hela utbildningssituationen (specialinriktade kursplaner, förlängd studietid, schemalagd habilitering etc.) för att eleven skall kunna genomföra sina studier och den undervisning eleven möter i klassrummet.

som organisatoriskt mycket tydligt sätter eleven och elevens totala utbildningssituation (utbildning, habilitering och boende) i centrum, där organisationen är anpassad utifrån elevgruppen. Stor vikt läggs vid att ta reda på elevernas förutsättningar och möjligheter för utveckling.

De två idealtyperna används för att beskriva olika aspekter av den Rh-anpassade gymnasieutbildningen. De visar på svårigheter att beskriva sådan utbildning som något entydigt. Lokalerna är i och för sig fysiskt anpassade på de fyra riksgymnasierna medan eleverna inte självklart har tillgång till individuellt anpassade arbetsplatser under lektionerna. På en av skolorna har personalen prioriterat en organisatorisk differentiering i form av mer kunskapshomogena elevgrupperingar i stället för att utveckla en individualiserad undervisning (det vill säga pedagogisk differentiering). Denna organisation gynnar därmed inte arbetssituationen för de elever vilka har de största behoven av en individuellt anpassad arbetssituation.

Planeringen av elevernas totala utbildning inkluderande kartläggning av elevens förutsättningar i tidigare skola, habilitering, boende, hjälpmedelsbehov, kurser och planering inför tiden efter riksgymnasieåren varierar mellan riksgymnasierna och idealtyperna. En så omfattande planering som kommer till uttryck i ”den anpassade utbildningen” kräver resurser men är förmodligen av stort värde för eleverna. Skillnaderna mellan riksgymnasierna avseende utbildningsplanering kan knappast enbart tillskrivas skilda ekonomiska förutsättningar. Skillnaderna beror förmodligen i större utsträckning på skillnader i pedagogisk och specialpedagogisk kompetens och kunskap, eller skillnader i synsätt, hos personal som leder verksamheten vid riksgymnasierna. I den individ-anpassande utbildningen finns inte heller någon specialpedagog med kompetens att kritiskt granska den egna utbildningsverksamheten och sätta den i relation till elevernas förutsättningar. När elever får svårigheter relateras dessa svårigheter därför i huvudsak till elevernas funktionshinder och begränsningar.

Ambitionen att utveckla den Rh-anpassade utbildningen är kännetecknande för några av riksgymnasierna – det vill säga ”den individ-anpassade utbildningen”. Med olika metoder ringas olika områden för kompetensutveckling fram. Därefter fortbildas personalen för att den Rh-anpassade utbildningen allt bättre skall kunna möta elever med olika förutsättningar och tillgodose enskilda elevens utbildningsbehov. En viktig princip som framhålls är att personalen i stor utsträckning skall undervisa andra elever än eleverna på riksgymnasiet för att ha sådana erfarenheter som en referenspunkt i arbetet på riksgymnasierna.

Studiens målgrupp följer genomgående det individuella programmet. Flera elever beskriver möjligheter de har fått att läsa kurser vid olika program som till exempel fordonsprogrammet. Vilka kurser som eleverna har möjlighet att följa är samtidigt mycket begränsade. Vid två av riksgymnasieorterna är möjligheterna starkt begränsade av praktiska skäl i form av långa avstånd mellan gymnasieskolor som har de olika programmen.

2. Vilka anpassningar görs av undervisningen på riksgymnasier?

Svar: Den pedagogiska differentieringen/individualiseringen uppvisar stora olikheter mellan riksgymnasierna. Ett undervisningsmönster har beskrivits vilken utmärks av en "indirekt" anpassad undervisning som är starkt präglad av kunskapsförmedling. Elevernas baskunskaper och lärande ses i liten utsträckning som utvecklingsbara på grund av elevernas begränsningar. Ett annat undervisningsmönster utmärks av att lärare som förutsätts ha ämneskunskaper individualiserar undervisningen, eventuellt i samarbete med en "mentor" i undervisningssituationen, och med stöd av specialpedagog.

Undervisningslokalerna för rh-klasser vid riksgymnasierna karaktäriseras av många individuella hjälpmedel vilka bygger på mycket teknik. Mycket sällsynt ingår habiliterande sjukgymnastiska inslag i undervisningssituationen (en elev stod i ett ståskal under en del av en lektion vid ett skolbesök för att belasta skelettet).

En stor del av undervisningen i den individ-anpassande utbildningen baseras, vid skolbesöken, på att eleverna arbetar med färdiga undervisningsprogram med hjälp av datorer. Eleverna lotsas samtidigt ofta fram till rätta svarsalternativ av elevassistenter och lärare. Samma undervisningsmönster, med mycket lotsning, framträder även i den övriga undervisningen. Samtidigt åsidosätts övning av olika grundläggande basfärdigheter som att läsa, skriva och räkna. Personalen uttalar mycket låga förväntningar på elevernas förmåga att kunna lära sig mer vilka ofta motiveras av kännedom om olika funktionshinder och begränsningar som eleverna uppges ha. Den undervisning som har följts kännetecknas inte som utmanande för merparten av eleverna. Elevgrupperna är mycket heterogena trots den nivågruppering av eleverna som har gjorts i olika ämnen. Undervisningen har ofta varit på en svårighetsnivå som förefaller vara lägre än den kunskapsnivå som flera av de följda eleverna förmodligen skulle klara av att arbeta på. Intervjuer och elevers "uppvisande" av färdigheter i anslutning till intervjuerna visar att så skulle kunna vara fallet. (se Moqvist-Lindberg och Wickman, 2004)

Den individ-anpassande utbildningen präglas av en förmedlande kunskapsyn vilket blir tydligt i lektioner där "den berättande lärarens" funktion ses som nödvändig för att eleverna skall kunna lära sig något. Läraren har den fullständiga makten över kunskap, berättar om olika saker, låter eleverna få svara på frågor i en utbildning som inte låter eleverna själva fortsätta att utveckla färdigheter (främst läsning) för att själva söka information och kunskap. Eleverna ges små möjligheter till ökat oberoende av andra personer i framtiden. Har inte eleverna lärt sig "mer" när de börjar på gymnasiet så ses inte skolkunskaper som viktigt. I elevernas framtida liv, uppges de främst bli kulturkonsumenter. Detta mål för eleverna bygger på en grov generalisering av elevgruppen där inte utgångspunkten är de enskilda elevernas intressen, förutsättningar och egna ambitioner.

I den individ-anpassande utbildningen används ofta en indirekt undervisning där "ämnesspecialister" förmedlar kunskaper indirekt till eleverna

och där speciallärare gör nödvändiga anpassningar av stoffet så eleverna skall kunna förstå. Det betonas att enbart ämnesspecialisterna kan ha den kunskap som skall läras ut. Denna typ av undervisning bygger enligt intervjuer på att adjunkter inte klarar att anpassa undervisningen till elevernas nivå.

I den individ-anpassade utbildningen skolas lärare in i undervisningen genom att två lärare tillsammans svarar för undervisningen varav den ena mer erfarna läraren, avseende Rh-anpassad utbildning, fungerar som mentor för den oerfarne. Ämneskunskaper ses som en viktig förutsättning likaså lärarnas utveckling av en allt mer individualiserad undervisning. Som stöd och rådgivare finns dessutom specialpedagoger vid behov och lärarna har goda möjligheter till fortbildning. I undervisningen finns en tydlig ansvarsfördelning mellan lärare och elevassistenter. Den ”direkta” undervisningen innebär att läraren kommunicerar direkt med eleverna och utgår från elevernas tidigare kunskaper, erfarenheter och intressen. Assistenterna utför, om det krävs, handlingar som elever bestämmer över. Elevassistenterna tar inte över pedagogiska uppgifter utan gör minsta möjliga för att inte finnas som hinder mellan lärare och elever. Elevassistenterna befinner sig, när så är möjligt, i en närliggande lokal och kallas på vid behov genom bärbara telefoner. Assistansen kan därför, enligt Hemmingssons kategorisering av assistanstyper, beskrivas som ”a backup resource” (Hemmingsson, 2002, delstudie V, s. 9). Samarbetet sker i form av arbetslag med eleven uttryckligt i centrum. Arbetslagen har många, regelbundna arbetslagsträffar. Pedagogiskt utbildad personal arbetar med tillgänglighets- och användbarhetsfrågor avseende teknisk utrustning. Den tekniska utrustningen används som medel för att nå undervisningsmål, med urskiljning och medvetenhet för att inte åsidosätta andra mål som till exempel elevers kommunikation i grupp.

Det blir i den individ-anpassade utbildningen ett tydligt personligt samspel mellan elever och lärare utan en ”förklarande mellannivå” som skall göras till tolk för vilka möjligheter/svårigheter elever kan ha att förstå innehållet i undervisningen. En sådan ”förklarande mellannivå”/”tolk” används däremot i den individ-anpassande utbildningen. Det finns en uppenbar risk att det som ”tolken” uppfattar som svårigheter för eleverna inte uppfattas av eleverna som svårigheter. På samma sätt finns en risk att sådant som eleverna uppfattar som svårigheter inte tas upp av den ”tolkande” läraren. En sådan ”indirekt” undervisning förefaller också vara synnerligen ineffektiv.

3. Hur anpassas utbildning och undervisning för elever som sökte men inte antogs till riksgymnasier läsåret 2001/2002?

Svar: Elevgruppen är mycket heterogen i de flesta aspekter och samtliga elever studerade under läsåret 2001/2002. Flera elever med i vissa fall mycket stora rörelsehinder och ytterligare funktionshinder kom till skolor utan tidigare erfarenheter av elever med stora rörelsehinder. Skolorna hade inte heller i förväg gjort någon planering inför denna situation. Trots detta beskriver eleverna sin skolsituation som så tillfredsställande

att de inte vill söka den Rh-anpassade utbildningen. Den elev som vid skolbesök hade den minst anpassade skolsituationen tillhör inte personkretsen. Endast en av de nio elever som har besvarat enkäten har lämnat ett svar som beskriver en uppfattning om att undervisningen inte har varit tillräckligt anpassad till elevens förutsättningar. En elev har enligt enkäten haft assistans som inte har fungerat tillfredsställande.

För flera elever finns enbart elevernas egna bedömningar av hur undervisning och utbildning var utformade under läsåret 2001/2002. För eleverna 6-12 finns kompletterande uppgifter från skolbesök för detta läsåret. Eleverna (1-5) som har besökts under läsåret 2002/2003, när de gick på riksgymnasiet, har fått beskriva hur det var under det föregående läsåret. De fem eleverna kan sägas tillhöra den grupp elever vilka i liten eller obefintlig utsträckning följer kurser på gymnasienivå i början av gymnasietiden. Medan eleverna 1 och 2 efterhand förutsätts kunna läsa allt fler kurser på gymnasienivå så kommer eleverna 3, 4 och 5 förmodligen inte alls läsa på gymnasienivå i något ämne eller i så liten utsträckning att de inte får betyg. Denna variation kunskapsmässigt har sedan lång tid tillbaka funnits vid riksgymnasierna. Två av eleverna (4 och 5) har gått i rh-klasser på grundskolan där undervisningen skall vara särskilt anpassad för elever med rörelsehinder. Elev 1 och 3 kom på grund av olika orsaker (progridierande sjukdom respektive olycka) att följa sådan anpassad undervisning under läsåret 2001/2002 medan den femte eleven (elev 2) gick på en folkhögskola där det fanns fysiska anpassningar och möjlighet till habilitering. De fem eleverna har alltså haft utbildning med anpassningar för elevernas rörelsehinder.

Viktiga i sammanhanget är uppgifterna för eleverna 6, 7, 8, 9, och 10 vilka inte längre vill påbörja den Rh-anpassade utbildningen. De har ett habiliteringsbehov som uppfyller kriterier för att tillhöra personkretsen. Tre av dem har erfarenheter från rh-klasser i grundskolan, vilka de gör jämförelser med, och uppger att den nuvarande utbildningssituationen är bättre än den tidigare särskilt rh-anpassade utbildningen i grundskolan. Skolorna har i samtliga fall fått mycket kort tid för förberedelser att utforma elevernas utbildningssituation. Lärarna har i regel inte tidigare erfarenheter från undervisning av elever med stora rörelsehinder. Habiliteringsinsatserna för elev 6, där habiliteringspersonal kommer till eleven i såväl skola som i hemmet, visar på en hög grad av flexibilitet. Eleven erbjuds därför en lösning där eleven slipper tidsödande resor till och från habiliteringen. Ett stort engagemang från skolledare, studie- och yrkesvägledare, personlig assistent samt lärare har tillsammans utformat en studiesituation som eleven är tillfreds med, trots den korta förberedelsetiden. Även de övriga fyra eleverna (7-10) uppgav själva att de var nöjda med hur undervisningen var anpassad utifrån deras förutsättningar och att de fick tillräcklig assistans. De beskrev även tillgången till habiliteringsinsatser som lättillgänglig. Samtliga elever följde en undervisning med mycket litet inslag av arbete vid datorer vid besöken. När datorer användes var det främst med syfte att skriva. Eleverna 6 och 7 hade elevassistenter som skrev åt dem. Klasserna och grupperna var i regel små med en variation från tre till cirka femton elever per grupp.

Medan elev 11 som började individuellt program, och har ett mindre rörelsehinder, beskriver sin skolsituation som huvudsakligen bra, så kan skolsituationen inte beskrivas som tillfredsställande för elev 12. Placeringen i särskola sades vara bestämd utifrån elevens behov av lugn och ro. Skolsituationen med den elevgrupp eleven dagligen mötte kan knappast beskrivas som lugn. Eleven saknade samtidigt utmaningar i en utbildningssituation vilken var dåligt anpassad till elevens förutsättningar i övrigt. Lärarnas kompetens i olika ämnen var inte tillräckliga för att möta elevens undervisningsbehov.

Enkätsvaren från eleverna 13-21 visar inte på hur anpassningar har gjorts. Ett betydelsefullt resultat är att endast en elev beskriver undervisningen läsåret 2002/2003 som dåligt anpassad (avseende hjälpmedel, arbetstakt och svårighetsnivå). Eleven är missnöjd med svårighetsnivån i undervisningen. Svaren på enkäterna visar en svag tendens att elever upplever en något sämre utbildningssituation på gymnasiet jämfört med i grundskolan. Flertalet elever beskriver dock sin situation avseende undervisning, skolkamrater och habilitering som mycket bra, bra eller som varken bra eller dålig. Habiliteringen får flest negativa omdömen. En av elevernas assistans har uppenbart inte fungerat tillfredsställande på den gymnasie-särskola där eleven går.

4. Vilka alternativ finns till den Rh-anpassade gymnasieutbildningen för undersökningens målgrupp?

Svar: Undersökningen visar att det finns alternativ för många av eleverna. Vad som ses som alternativ är samtidigt beroende av vilka ambitioner det finns för att tillförsäkra eleverna en bra utbildningssituation. För enskilda elever/elevgrupper, i den ytterst heterogena målgruppen, kan alternativ urskiljas som beskrivs som ”bättre” sett ur elevernas perspektiv. Alternativen är dock få för ett litet antal elever med stora funktionshinder och mycket komplicerad kommunikationssituation. Det finns inte några garantier för en helhetslösning avseende utbildning och habilitering. Det pågår samtidigt planering och förberedelser på riksgymnasier för att erbjuda bättre förutsättningar för dessa elever.

Frågeställningen vilken härrör från formuleringen av uppdraget tyder på att det finns en osäkerhet om den Rh-anpassade gymnasieutbildningen är rätt utbildningsform ”för elever som genom möjlighet att specialinriktade kursplanerna i liten eller obefintlig utsträckning följer kurser på gymnasienivå”. Problematiskt är att den Rh-anpassade utbildningen, trots stora likheter, kan variera mycket i sin utformning. Gemensamt är möjligheterna till habilitering, assistans och i vissa fall boende. En annan problematik är den ytterst heterogena grupp av elever vilka överensstämmer med uppdragets beskrivning. För en del av eleverna blir kurser på gymnasienivå aktuella efter en tids studier på gymnasiet och därmed också den specialinriktade kursplanen. Uppdraget har förmodligen inte tillkommit för dessa elever utan för elever vilkas kunskapsnivåer är lägre (se Prop. 1998/99:105, s. 66). En annan komplicerande faktor är de motiveringar som tidigare har gjorts för att det individuella programmet inte

skulle förekomma som Rh-anpassad utbildning. Detta motiverades med att det ursprungliga syftet därmed skulle förfelas. Elever som beskrivs inte följa kurser på gymnasienivå har dock enligt personal funnits vid riksgymnasierna under alla år. Eleverna har också efter antagning via rh-nämnd kunnat följa det individuella programmet trots att det inte har funnits som valmöjlighet. Några elever vid riksgymnasierna beskrivs befinna sig på träningskolenivå trots att riksgymnasierna inte var ämnade för särskolans personkrets. Eleverna antogs före läsåret 2001/2002. Därmed är vi inne på svårigheterna att klart och entydigt definiera personkretsen för Rh-anpassad gymnasieutbildning. Detta har beskrivits som problematiskt i flera tidigare utredningar och att det är otillfredsställande att personkretsen inte är tydligare definierad. Samtidigt har det rått (och råder) skilda uppfattningar om vad som skall vara grunden för att elever skall få tillhöra personkretsen. En förskjutning har skett från pedagogiska aspekter över tid, till att mer fokusera på fysiska i form av elevers behov av habilitering. Rh-nämnden har en komplicerad antagningssituation att hantera. Flera beskrivningar finns av ansökningar där uppgifterna som är lämnade ifrågasätts av personalen som arbetar med eleverna. Flera gånger beskriver personalen att ansökningshandlingarna innehåller uppgifter om elevernas förutsättningar vilka ibland förefaller överdrivna enligt personalen. „en slags ” Formuleringen av ansökningarna, i form av sådana ”eländesbeskrivningar” underlättar för elever att få tillträde till den Rh-anpassade utbildningen liksom de ibland förekommande ”snällbetygen”. Personalen själv beskriver att de ibland arbetar med elever som är så svårbedömda att det tar flera år att komma underfund med elevernas förutsättningar trots att man använder utförliga kartläggningar. Rh-nämndens antagningsrutiner har förändrats och numera anlitas medicinsk expertis som konsulteras för bedömning av habiliteringsbehov. Emellertid, trots att habiliteringsbehovet är det tyngst vägande skälet till om elever skall tillhöra personkretsen, så väljer elever ibland bort habiliteringsinsatser enligt intervjuer vid skolbesök.

De skolalternativ eleverna har kommit till, med undantag för tionde år i grundskola eller särskola, är gymnasiesärskola, folkhögskola eller individuellt program på gymnasiet. Resultaten pekar på att eleverna med mycket få undantag upplever att de får en utbildning anpassad utifrån sina förutsättningar. I flera fall beskrivs en mycket kort planeringstid. Hur skall detta tolkas? För några elever har den uppmärksammade situationen läsåret 2001/2002 väckt sympatier hos många personer i hemkommunerna. Resurser har till exempel skapats under devisen ”att det måste få kosta”. Situationen har därmed knappast varit den ”normala”. Eleverna har uppmärksammats medialt och intresse riktats mot deras situation vilket har lett till ansträngningar lokalt för att undvika prestige-förluster. Kan elevernas beskrivningar förstås som delvis beroende av den positiva uppmärksamhet som eleverna har fått? En annan än viktigare fråga är vilka andra utbildningserfarenheter som eleverna relaterar till i sina jämförelser. Eleverna har inte erfarenhet av den Rh-anpassade utbildningen vid riksgymnasierna.

Det finns enligt denna uppföljningsstudie alternativ till Rh-anpassad utbildning för elever vilka har definierats i uppdraget. Samtidigt är ett sådant svar inte på något sätt tillfredsställande och heltäckande för samtliga elever som kan tänkas ingå i beskrivningen. Gruppen är mycket heterogen avseende i stort sett alla aspekter av betydelse för utbildning. Flera av de tolv elever som har besökts har haft stora svårigheter avseende tal, hörsel eller syn. Kommunikationen mellan elever och personal har dock fungerat. Kommunikation har ibland kännetecknas av att den är omständlig och långsam. Personalen har ibland behövt några veckors ”övning” för att kunna förstå vad eleverna vill uttrycka. Inte heller någon av de övriga tretton elever vilka fick avslag på sina ansökningar till Rh-anpassad utbildning läsåret 2001/2002 har sådana svårigheter att kommunicera med sin omvärld. Elever med mycket komplicerade förutsättningar för att kommunicera med sin omvärld och där (därför?) den intellektuella förmågan bedöms som låg, men samtidigt mycket svårbedömd, uppges inte få bra förutsättningar för utveckling vid riksgymnasierna. Elever tillhörande denna ”kategori” av elever har i flera fall avbrutit den Rh-anpassade utbildningen av olika skäl. Personal vid riksgymnasierna berättar att de inte heller kan se att det finns några riktigt bra alternativ för dessa elever. Studiebesök har gjorts vid en folkhögskola samt en kommunikationsgrupp i en gymnasiesärskola eftersom båda dessa alternativ har pekats ut av personal vid riksgymnasierna som bättre alternativ för dessa elever. Samtidigt finns planering vid riksgymnasierna för att bättre kunna möta denna grupp av elever eftersom man tidigare inte har sett att det tillhör riksgymnasiernas uppdrag. Denna planering innebär bland annat en annan struktur på skoldagen med heldagsomsorg, lokaler som enbart dessa elever har tillgång till samt anställning av personal med annan kompetens (medicinskt och pedagogiskt) än vad den nuvarande personalen har. Det finns även elever utan stora kommunikationssvårigheter med intellektuella förutsättningar, motsvarande träningsskolans elever på grundskolan, som enligt personal skulle få en bättre studiesituation inom särskolan. Personal på riksgymnasier uppger även en ytterligare ”grupp” elever som är svår att ”passa” in på gymnasierna. Dessa elever har förvärvade hjärnskador. Eleverna behöver i vissa fall en ständig tillsyn samt personal som förebygger att problematiska situationer uppkommer i kontakter med gymnasietets övriga elever.

Placering vid den besökta folkhögskolan, som har utvecklat kompetens speciellt för elever med stora rörelsehinder, innebär en än mer avskild situation än vid riksgymnasierna. Eleverna blir beroende av hemkommunernas vilja att erbjuda resurser för en sådan utbildning. Den totala tiden för elevernas utveckling, genom studier, blir sannolikt kortare jämfört med den ”utbildningsgång” som många andra riksgymnasieelever följer. Många elever går först Rh-anpassad utbildning i fyra år och därefter följer ofta folkhögskolestudierna. Habiliteringsmöjligheterna blir beroende av hemlandstingets bedömningar, där ekonomiska bedömningar väger starkt enligt personal på folkhögskolan. För särskolealternativet blir elevernas möjligheter för habilitering sämre jämfört med om de går på riks-

2004-01-30

gymnasiet. Habilitering är inte integrerad i skoldagen utan sker i habiliteringens lokaler före eller efter skoldagen.

7.1 Den Rh-anpassade utbildningen, en särlösning.

Den Rh-anpassade utbildningen kom till som en särlösning (SOU 1989:54). Den innebär för många elever en segregerad utbildningssituation samtidigt som den var en nödlösning på den utbildningssituation för elever med svåra rörelsehinder som 1989 års handikapputredning beskrev. Oenighet om vem som skulle betala för elevernas utbildning ledde till en ekonomisk lösning där staten skulle ta det ekonomiska ansvaret för eleverna. Flera motiv lades fram för att påvisa behovet av den Rh-anpassade utbildningen trots att den gick emot grundläggande principer om normalisering, integrering, ansvar och finansiering. Farhågor fanns om att den Rh-anpassade utbildningen skulle kunna vara ett hinder för utvecklingen av utbildningsalternativ i hemkommunerna. Studiens elever, elever med de svåraste förutsättningarna för lärande av riksgymnasiets elever, hamnar i stor utsträckning i en mycket segregerad utbildningssituation. I själva verket är eleverna som grupp mer segregerade än de var i grundskolan. Ibland uttrycks integreringsambitioner i termer av att eleverna med rörelsehinder skall integreras med varandra. Eleverna är under en stor del av skoldagen i en "avgränsad" del av skolan där riksgymnasiets undervisningslokaler finns, samt i korridorer i direkt anslutning till undervisningslokalerna. För en del elever med rörelsehinder kan hela skolgången i grundskola och gymnasieskola komma att ske enbart i grupper där alla elever har rörelsehinder och med mycket få kontakter med övriga elever. Även barnens och ungdomarnas fritid beskrivs ofta som avskild från andra barn och ungdomar utan funktionshinder. Ungdomarna kan efter gymnasieåren välja liknande rh-grupper i folkhögskolan efter de har avslutat gymnasiestudierna. En sådan "särskild" studiegång förefaller inte förbereda eleverna för delaktighet i ett samhälle för alla, tillsammans med människor utan funktionshinder. Enligt intervjuer med personal ses inte arbete som ett realistiskt mål för flertalet av eleverna. Enklare uppgifter finns i allt mindre utsträckning i ett samhälle som beskrivs som allt tuffare med stora krav på att anställda är effektiva. Studie- och yrkesvägledare beskriver allt större svårigheter med att få ut elever på praktik eftersom personalen på arbetsplatserna inte hinner handleda. Svårast beskrivs situationen vara för ungdomar med funktionshinder i Stockholm. Arbetsförmedlingen Unga Handikappade i Stockholm har till exempel, på grund av vad som anges vara avsevärt minskade medel, beslutat att lägga alla personella resurser på "de sökande som bedöms kunna gå ut i jobb direkt – med eller utan stöd av lönebidrag." Åtgärder som vidtas riktas mot de som redan har en pågående aktivitetsersättning (Brev daterat 2003-04-17). De redan tidigare dåliga förutsättningarna har därmed blivit ännu sämre. Alternativen är mycket få. Elevernas funktionshinder medför att deras möjligheter att få ett jobb på en industri eller på McDonalds, som någon av de intervjuade personerna uttryckte det, är mycket små eller obefintliga. De framtida livsvillkoren är dystra för "gruppen" elever med funktionshinder enligt Kommittén

2004-01-30

Välfärdsbokslut (SOU 2001:56, se även Lang, 2004). För den mindre grupp som studien avser är situationen än värre.

7.2 Utbildning för elever med rörelsehinder utifrån ett utvecklingspedagogiskt perspektiv.

En bra utbildning är förmodligen än mer viktigare för elever med stora funktionshinder än för andra elever av skäl som här har getts. Ett ytterligare skäl är utbildningens betydelse för att ge möjligheter för elevers självständighet avseende oberoende och autonomi. Undervisning kan enligt Mattson (1996) ge redskap för ett självständigt, i bemärkelsen autonomt liv. Detta är, enligt Mattson, särskilt viktigt för någon som på grund av sitt funktionshinder är ”beroende av andra människors praktiska hjälp för att få sina beslut realiserade” (Mattson, 1996, s. 23). För flertalet elever med stora funktionshinder är alternativen efter avslutade gymnasiestudier mycket få. Eleverna riskerar att hamna i en livssituation som helt dikteras av olika beslutfattares tolkningar av gällande lagar och förordningar. Den Rh-anpassade utbildningen kom till eftersom många elever med stora rörelsehinder hade svårigheter med att få en gymnasieutbildning över huvud taget. De särskilt riktade resurserna kommer enbart de elever till del som tillhör personkretsen. För att förbättra möjligheterna för många elever kommer dessutom denna resursförstärkning för sent. Flera av studiens elever beskriver utbildningen under grundskoletiden som dålig och de uppger att de har fått dåligt stöd i utbildningssituationer som ofta är avskild från övriga elever. De har till exempel placerats i enskild undervisning där en elevassistent fått ta hand om undervisningen eller kommit till en mindre undervisningsgrupp där ambitionen hos lärare har varit låg, enligt beskrivningarna (jmf Malmqvist, 2001). Flera elever har gått i särskilt anpassade klasser för elever med rörelsehinder, så kallade rh-klasser. Några av eleverna i studien som jämför med nuvarande skolsituation i vanlig klass utan särskild rh-anpassning. De uppger att de lär sig mer än i de tidigare rh-klasserna med särskilt anpassad undervisning vilket är uppseendeväckande. Enligt elevernas beskrivningar kan detta delvis ha att göra med låga krav och förväntningar på eleverna. Tidigare studier (Malmqvist 1998, 2000) har visat på att elever med rörelsehinder ibland av möts av för låga förväntningar i grundskolan. Utbildning i rh-klasserna är enligt elevernas beskrivningar ofta annorlunda än undervisningen i den övriga grundskolan. Eleverna berättar till exempel om att det inte förekommer läxor, prov och betyg i samma utsträckning som i andra klasser. Tiden för undervisning i olika ämnen förefaller ha ändrats över tid. Det finns elever som beskriver att undervisning i matematik var sällsynt fram till dess att det krävdes godkända betyg från grundskolan för att komma in på den Rh-anpassade utbildningen. Därefter hade eleverna plötsligt mycket matematik. Den betoning på kärnämnen svenska, engelska och matematik som har blivit följderna av deras särställning vid ansökan till gymnasiet har lett till att det också finns elever med rörelsehinder som i stort sett bara undervisas i dessa ämnen under högstadietiden, medan de agerar ”åskådare” i andra ämnen. Sådana

uppgifter finns rapporterade även för elever utan rörelsehinder (jmf m. Skolverkets rapport 202, 3 magiska G:n).

En stor del av observationerna och intervjufrågorna har rört de tre ovan nämnda kärnämnen. Ämnet matematik har en särställning när elevernas studieresultat beskrivs av personalen. Eleverna uppges ha svårare för att lära sig matematik än andra ämnen, något som ofta ses som ett uttryck för en ojämn begåvningsprofil. Funktionshinder och hjärnskador uppges ofta som enda orsaker till elevernas förhållandevis låga matematiska förmåga. För elever med utvecklingsstörning eller förvärvad hjärnskada kan sådana neurologiska faktorer vara huvudsaklig förklaring till elevens låga kunskapsnivå. För den heterogena grupp elever som har följts i undersökningen är en sådan "neurologisk" förklaring allt för förenklad och missvisande för flera elever. Ett flertal tidigare studier har visat att "gruppen" elever med rörelsehinder har förhållandevis låga provresultat och låg kunskapsnivå i matematik, jämfört med andra elever och jämfört med resultat i andra ämnen. Sådana provresultat kan troligen till en del förklaras av att provsituationen för många elever inte varit anpassade till elevernas förutsättningar (se Malmqvist, 1998 och 2000). Det finns forskningsresultat vilka beskriver flera andra bidragande förklaringar, till exempel frånvaro från undervisning, undervisning i specialskolor där matematikundervisning har prioriterats lågt, långsam arbetstakt, koncentrationssvårigheter, perceptionssvårigheter och motoriska svårigheter (se Malmqvist, 2001 a/III). För förståelsen av elevernas matematiska förutsättningar när eleverna slutar grundskolan bör deras kunskaper sättas i relation till den undervisning de har haft, oberoende av om eleverna har komplicerande funktionshinder eller någon typ av hjärnskada. Den tidigare undervisningen finns det endast indirekta uppgifter från, främst genom elevens beskrivningar. Sådana uppgifter pekar i flera fall på en undervisning med stora brister i ämnet matematik under grundskoleperioden. Sådana brister har i flera fall förekommit i undervisningssituationer där eleverna haft extra resurser, i mindre undervisningsgrupper, i enskild undervisning och i speciellt anpassad undervisning i rh-klasser. Beskrivningarna får stöd genom andra uppgifter i studien, till exempel matematiklärare som har undervisat eleverna och som har ifrågasatt den undervisning eleverna haft tidigare. Lärarna har uttryckt förvåning över att elever inte har kommit längre i ämnet matematik. En ytterligare för många elever försvårande faktor är tiden för undervisning. Van Lieshout, Moor och Elands (1999) undersökte matematisk förmåga hos två grupper elever med rörelsehinder (cerebral pares och ryggmärgsbråck) med två matchade elevgrupper. Forskarna konstaterade att de lägre resultaten för elevgrupperna med funktionshinder, jämfört med jämnåriga elever utan funktionshinder, snarare berodde på mindre erhållen undervisningsmängd, än på funktionshindret som sådant. Elever i undersökningsgruppen har beskrivit långa perioder av frånvaro från undervisning på grund av operationer och sjukdom. En undersökning i Stockholm visade att för gruppen medelsvårt – svårt handikappade elever gick 25-30 % av skoltiden åt till behandlingar, hjälpmedelsutprovningar, sjukhusbesök och –inläggningar: "Det motsvarar två-tre läsår av grundskoleperiodens

nio år!” (Arhammar Tjernström, 2000). Därtill bör tilläggas att det är mycket vanligt för denna ”grupp” elever med en mycket långsam arbetstakt (Malmqvist, 2002), vilket i hög grad överensstämmer med förutsättningarna för flertalet elever i denna studie. Det finns därmed ett flertal faktorer vilka tillsammans utgör hinder för elevers lärande i matematik och som kan vara delförklaringar till att studiens elever inte kommit, eller hunnit, längre matematiskt. Det finns, vilket undersökningen visar, en stor risk att elevers lärande enbart ses som begränsade på grund av neurologiska faktorer. Elevers möjligheter för utveckling, oberoende av kunskapsnivå, kan därigenom ytterligare försämrats genom för lågt ställda förväntningar. Hur undervisningen utformas är av stor betydelse. I en utvärderingsstudie av undervisning av elever med rörelsehinder i små grupper ställer forskarna frågan om inte undervisningen mera borde inriktas på undersökande arbetssätt och matematisk förståelse snarare än mekanisk inläring, som exempelvis övning av multiplikationstabeller och tiotalsovergångar (Skolverket, 1999, rapport 169). Elever som påbörjar Rh-anpassad utbildning kan, enligt studiens resultat, komma att möta en sådan undervisning som utmärks av mekanisk inläring men också mycket av lotsning. Undersökningen visar samtidigt att elever vilka kommer till lärare som är intresserade av elevernas förutsättningar och tidigare matematiska historia, kan ges goda möjligheter för utveckling i en individuellt anpassad undervisning. De goda resurser, i form av plusresursen, kan då vara nödvändig för att kompensera för tidigare bristfällig undervisning.

7.3 Den Rh-anpassade utbildningens funktion för målgruppens elever

Uppdraget innebär bland annat att alternativ skall övervägas för en mindre del av de elever som har rättighet att följa den Rh-anpassade utbildningen. Vilka överväganden finns bakom beslutet att undersöka om det finns alternativ samt beslut om att uppdraget skall fullföljas trots att det individuella programmet infördes på riksgymnasierna läsåret 2002/2003? Är det utifrån omsorg för eleverna i fråga, det vill säga för att tillförsäkra att de får förutsättningar för bästa möjliga utveckling utifrån sina förutsättningar? Eller handlar det om att elevernas närvaro vid riksgymnasierna ifrågasätts av andra skäl, till exempel ekonomiska? Det handlar med stor sannolikhet om en mycket liten grupp elever vilka i många fall tillhör den grupp elever vilka har de mest komplicerade förutsättningarna för utveckling, av alla elever i svensk skola. Resultatdelen innehåller många beskrivningar vilka visar att elevernas skolplaceringar inte är självklara och enkla. Det finns elever vilka ena året befinner sig inom grundskolan, nästa inom särskolan för att sedan återigen återfinnas i grundskolan. Ett annat ytterst svårtolkat exempel utgörs av eleven som gick ut grundskola med nästan fullständiga betyg, med undantag för godkänt betyg i ett av kärnämnen. Eleven hade haft godkänt i detta kärnämne så sent som fram till sista terminen i årskurs nio. Eleven började på en gymnasieskola vilket var för svårt, fortsatte sedan med sin skolgång i grundskolan (!), gick där tre terminer i en rh-klass utan att uppnå god-

2004-01-30

kända betyg. Eleven går nu på en gymnasiesärskola. På gymnasiesärskolan fick eleven hjälpmedel för att kunna höra vad andra personer i omgivningen säger. Fram till denna tidpunkt hade sådana hjälpmedel inte funnits, vilka beskrevs av personalen innebära en stor och omedelbar skillnad för elevens lärande. Hur hade elevens utveckling sett ut om dessa hjälpmedel hade funnits till hands tidigare? Eleven är tillfreds med situationen liksom föräldrarna. En annan elev, som inte tillhörde personkretsen, hamnade inte i en lika tillfredsställande situation i en annan gymnasiesärskola. Elevens situation skulle med stor sannolikhet sett mycket annorlunda ut om eleven hade blivit antagen till den Rh-anpassade utbildningen.

Problematiken med svårigheter att erbjuda en god utbildning till elever är inte begränsad till den elevgrupp som tillhör personkretsen. I detta kan ses en orättvisa mot de elever som inte tillhör personkretsen. Uppgifter från studien visar elever med omfattande funktionshinder som går på samma gymnasieskola som eleverna som tillhör riksgymnasiet, får bristfälligt stöd trots stora funktionshinder (jmf. Skolverkets rapport 202, Tre magiska G:n). En riksgymnasieplats garanterar extra resurser och en samordnad utbildning med undervisning och habilitering och vid behov boende. Riksgymnasieplaceringen innebär därmed större möjligheter för att eleverna skall tillförsäkras en god utbildningssituation. Resultatkapitlet visar på variationer mellan riksgymnasierna i flera avseenden, samt att det finns alternativ till Rh-anpassad utbildning som för många elever förefaller fungera bra. Det är dock förmodligen mer beroende av tillfälligheter om elever med stora funktionshinder får en bra anpassad utbildning i hemkommunerna, vilket delvis kan bero på stora skillnader mellan kommuner (Skolverket, 2003, Skolverkets lägesbedömning 2002). Elever på riksgymnasierna påverkas mindre än andra elever av enskilda kommuners skolpolitik och finansiella situation, även om resultaten i denna studie visar att det finns stora skillnader mellan riksgymnasierna trots de statliga anslagen. Det finns dessutom ett flertal andra förutsättningar som är till fördel för de elever vilka går på riksgymnasierna och som kan förväntas finnas i större utsträckning på riksgymnasierna än i andra skolor. På riksgymnasierna finns personal vilka förutsätts ha kompetens att finna lösningar utifrån många enskilda elevers förutsättningar. De förutsätts ha en positiv inställning till att arbeta med eleverna som antas. Det finns, om eleverna möts av ett dåligt bemötande, annan personal som kan ta elevens parti och hjälper till att finna en lösning. Den tidiga planeringen av elevernas utbildningssituation medverkar till att elevernas utbildning inte fördröjs i onödan. Uppgifter om elever som delges personalen tas ofta emot med ett kritiskt förhållningssätt och utifrån kunskap om att elevernas förutsättningar måste ses individuellt. Verksamheten vid riksgymnasier utsätts med regelbundenhet för externa utvärderingar, ibland utifrån statliga beslut. En statlig myndighet, SISUS (Statens Institut för Särskilt UtbildningsStöd), har ansvar för verksamhet vid riksgymnasierna (habilitering och boende) och insyn i utbildningssituationen för de elever som går på riksgymnasierna. Flera av de nu uppräknade förutsättningarna vid riksgymnasierna tjänar tillsammans som en slags ”garant” för att elever-

nas skall få stöd och individuella anpassningar. Sådana förutsättningar är inte självklara, och ibland inte ens tillgängliga, för elever som inte antas till den Rh-anpassade utbildningen.

7.4 Den Rh-anpassade utbildningens funktion för andra parter.

Ett flertal uppgifter vilka pekar på att den Rh-anpassade utbildningen inte enbart är en angelägenhet för de elever vilka studerar vid riksgymnasier-na. Det finns ett flertal parter/"intressenter" vilka berörs av verksamheten vid riksgymnasierna. Flera av dessa parter har sannolikt fördelar av att den Rh-anpassade utbildningen finns i nuvarande form. Beslut som fattas som berör den Rh-anpassade utbildningen får konsekvenser även för dessa parter. Vilket utbyte som en Rh-anpassad utbildning förutsatt kunna ge, kan ses som ett viktigt beslutsunderlag. Några parters utbyte diskuteras nedan.

Enligt flera källor använder "hemkommuner" den Rh-anpassade utbildningen som en förvaringsplats för elever med stora rörelsehinder. Den ses som en ekonomiskt bra lösning för kommunerna. Därmed behöver inte kommunerna planera för att ta emot alla elever, vilket skulle innebära kostnader till exempel vid ombyggnader av skolor. Den ekonomiska aspekten förefaller väga tungt vid sådana överväganden. Sedan kommuner har blivit tvingade att betala interkommunal ersättning för elevers undervisning vid riksgymnasierna har, enligt uppgifter, kommuner blivit mer angelägna om att erbjuda lösningar för elever som inte har så stora rörelsehinder. Beräknas lösningarna bli dyra på grund av att eleverna har omfattande funktionshinder är viljan inte lika stor att göra lokala lösningar. Därmed begränsar kommunerna elevernas valmöjligheter, något som Mattson betecknar som "aktiv segregering" (Mattson, 1996, s. 67). Det strider samtidigt mot den så kallade närhetsprincipen i FN:s standardregler, vilket innebär att ungdomar får gymnasieutbildning i hemkommunen. Resultat från skolbesök på riksgymnasierna visar att riksgymnasiet kan fungera som en avlastning för föräldrar. Att ta hand om ett barn med stora funktionshinder under många år innebär mycket stora påfrestningar för många familjer (Lagerheim, 1988). Åtta av de tolv elever vilka fick avslag läsåret 2001/2002 och som har intervjuats bor i liten utsträckning eller inte alls tillsammans med sina familjer under terminstid. Det skulle blivit en liknande boendesituation om eleverna antagits till riksgymnasierna med möjligheterna till internatboende. Det förefaller inte bero på avsaknaden av utbildningsmöjligheter på hemorten att eleverna bor hemma i mycket liten utsträckning. Sådana boendelösningar som innebär att eleverna har ett annat boende förekommer även om föräldrarna bor i samma kommun. Nästan alla elever kommer från storstäder eller stora svenska städer. Ingen av elevernas familjer är bosatta i en liten kommun. Dessa uppgifter, tillsammans med intervjuuppgifterna, understryker att den Rh-anpassade utbildningen, liksom andra utbildningar med inackordering, också verkar ha funktionen att avlasta familjer. Ett argument som ofta förs fram är att den Rh-anpassade utbildningen behövs för att elever-

2004-01-30

na skall frigöra sig från föräldrarna och från en överbeskyddad uppväxt. Många elever med mycket stora funktionshinder som flyttar hemifrån är mycket unga, i jämförelse med ungdomar generellt sett. De tillhör en grupp ungdomar där det är vanligt med depressioner, tankar om existentiella frågor, självmordsbenägenhet etc. Det finns även elever vilka flyttar hemifrån som inte verkar förstå den situation de kommer till. Är en flytt hemifrån ett bra stöd i dessa ungdomars utveckling? Ibland uppges habiliteringsinsatser vara avgörande för sådana beslut. När särskola väljs bort, så kan det bero på olika saker. Granlund m. fl. (1999) har i en undersökning kommit fram till att den grupp av elever med ytterligare funktionshinder förutom utvecklingsstörning som får minst stöd inom särskolan är elever med rörelsehinder. Sådana erfarenheter kan spridas i olika sammanhang till exempel inom intresseföreningar eller via Internet. En annan anledning till att inte välja särskola, alldeles oavsett om den är en bra skolform för eleven eller inte, är de uppgifter som pekar på att ett sådant beslut kan ha att göra med familjers "rykte". Skolgång i Rh-klasser i grundskolan och på riksgymnasier innebär att familjer slipper stämpeln att ha ett utvecklingsstört barn. Om eleverna börjar på den Rh-anpassade utbildningen vid riksgymnasierna får de dessutom ta del av särskilda statsanslag, en så kallad plusresurs, som har ställts till förfogande för elever som tillhör personkretsen. I hemkommunen är de inte garanterade några särskilda resurser även om de tillhör personkretsen, under förutsättning att de över huvud taget erbjuds en utbildning. För vuxna med funktionshinder finns individuellt stöd, till exempel vid högskolestudier. En individuell fördelning av stöd i gymnasieåldern skulle ge eleverna större möjligheter, vilket dock skulle vara svårt att genomföra eftersom kommunerna beslutar över hur medel skall fördelas.

Ändrade ekonomiska förutsättningar verkar ha större betydelse än många andra faktorer för vilka utbildningsförutsättningar elever erbjuds i hemkommunen. I en del kommuner verkar ambitioner att erbjuda en bra utbildningssituation ha mindre betydelse än ekonomiska överväganden. Beroende på aktuell "prisnivå" på eleverna så planerar kommuner olika utbildningsalternativ för elever. I 1989 års handikapputredning finns uppgifter om att elever med rörelsehinder övertalades att acceptera en gymnasieutbildning på hemorten eftersom kommuner ansåg det för dyrt med utbildning vid Skärholmens gymnasium i Stockholm. Efter att de ekonomiska förutsättningarna därefter ändrades fanns det vid denna studiers början elever, vilka i stället övertalats att söka sig bort från hemkommunerna till riksgymnasier. Rättighetslagen kan i ett sådant perspektiv ses som en skyldighetslag, skyldighet att söka sig till riksgymnasierna. De ekonomiska förutsättningarna ändrades återigen 2001, när kommunerna ålades betala en tredjedel av kostnaderna för habilitering och elevhemsboende. En ny typ av anpassad utbildning för målgruppen planeras i olika landsändar, vilket med stor sannolikhet är en följd av de ändrade ekonomiska förutsättningarna från och med 2001. Frågan är vilka faktorer som främst kommer att bestämma utformningen för en sådan utbildning. En etablering av en "lokal" Rh-anpassad utbildning ger elever fler valmöjligheter i närheten av hemmet. En uppenbar risk är att det blir

ett segregerande alternativ, där utbildningen är avskild från utbildningen för övriga elever. En annan risk med etablerandet av ett sådant alternativ är att elever som inte kommer in på riksgymnasierna, eller inte vill söka Rh-anpassad utbildning, ”övertalas” att välja en sådan utbildning i sina hemkommuner? Om det finns utbildningsplatser kommer sannolikt dessa användas av ekonomiska skäl. Från Stockholm finns exempel på en grundskoleskolplacering mot en elevs vilja. I beslut från skolan i elevens närområde anges bland annat som skäl, för att inte ta emot eleven, att det finns en annan skola som är speciellt anpassad för barn med särskilda behov (Nyberg, 2003).

7.5 Utvecklingen av den Rh-anpassade utbildningen.

Regeringsuppdragets formulering anger att utvecklingen av den Rh-anpassade utbildningen skall följas och analyseras. I bakgrundskapitlet beskrivs hur den Rh-anpassade utbildningen kom till och olika förändringar som har skett som följd av olika riksdagsbeslut.

Flera motiv angavs för att inrätta specialgymnasier/riksgymnasier enligt 1989 års handikapputredning. Ett av motiven var att det är svårigheter med att bygga upp relevant kunskap och kompetens i små kommuner. Detta motiv är motsägelsefullt på så sätt att eleverna tidigare under alla år till och med årskurs nio har haft sin skolgång i kommunen. Vad är det för relevant kunskap och kompetens som plötsligt blir nödvändig i och med att eleverna börjar på gymnasiet? Finns det inte tillräckligt med tid för att utveckla sådan kunskap och kompetens i en kommun, om det i kommunen finns vetskap om barn som redan vid födseln har stora funktionshinder? Det var dock mycket sällsynt att elever i denna studie kom från en mindre kommun. Ett annat motiv för Rh-anpassad utbildning vid riksgymnasier var den speciella pedagogik och speciella kompetens som krävs. Vad som karakteriserar en sådan speciell pedagogik och speciell kompetens beskrivs inte i utredningen. Personal vid riksgymnasierna lämnar många olika svar på frågor om vilken pedagogisk/specialpedagogisk kompetens och kunskap som krävs för att undervisa målgruppens elever. Ofta framhålls en slags ”tålamodets pedagogik” samt ”lågstadiemetodik” som nödvändiga. Andra framhåller att lärare som undervisar dessa elever får möta samma typ av svårigheter som man möter i övriga klasser men där svårigheter är mer uttalade och att varje elev har fler av dessa svårigheter. Många av intervjupersonerna säger att det är mycket svårt att besvara dessa frågor. Det finns intervjupersoner som hävdar att det inte finns någon speciell pedagogisk kunskap och kompetens för denna grupp elever. Andra hävdar att det krävs speciell pedagogisk/specialpedagogisk kompetens och kunskap men har svårt för att lämna beskrivningar av en sådan.

I Funkiskommitténs betänkande togs den för svensk skola unika rättighetslagen upp. Funkiskommittén (SOU 1998:66) angav tre förutsättningar som talade emot förslag att ta bort rättighetslagen för den Rh-anpassade utbildningen. Ett skäl (1) var att gymnasieskolan inte helt hade funnit sina former. Frågan är om gymnasieskolan har funnit sina former

eftersom gymnasieskolan återigen skall förändras. Ett annat skäl (2) var att specialpedagogisk kompetens saknas i gymnasierna. För elever med rörelsehinder är det angeläget, liksom för andra elever, att den specialpedagogiska kompetensen omfattar ett kritiskt granskande av den egna undervisningen och inriktat på inkludering. Metoder för ett systematiskt granskande finns i utbildningen av specialpedagoger. En specialpedagogisk kompetens med sådana kvaliteter saknas på många gymnasier. Även om kompetensen finns är det inte säkert att den används eller får mandat att användas, vilket Emanuelsson (2000) tar upp i artikeln ”Specialpedagogen på marknaden”. Vilket specialpedagogiskt perspektiv som dominerar vid en skola bör ha en avgörande betydelse för i vilken utsträckning elever kan uppnå olika uppsatta mål. Elever som går i en skola där elevens svårigheter i stor utsträckning reduceras till att vara en effekt av funktionshinder ger inte goda möjligheter för lärande. Persson beskriver ett sådant skolperspektiv som ”kategoriskt” (Persson, 2001, s. 143). Persson menar också att förskjutningen mot ett specialpedagogiskt miljörelativt, eller ”relationellt” (s. 144) perspektiv som Persson benämner det, går mycket långsamt i svenska skolor. Ett sådant perspektiv förutsätter att elevers möjligheter till utveckling och lärande i stor utsträckning är beroende av hur utbildningen är utformad i förhållande till elevernas förutsättningar (se Malmqvist, 2001). Ett miljörelativt perspektiv är en viktig förutsättning för att elever med komplicerande funktionshinder skall ges goda förutsättningar för lärande och utveckling. Därmed fokuseras utbildningens utformning och kvalitet med krav på individualisering. Det tredje skälet (3), som talade emot förslag att ta bort rättighetslagen, var att habiliteringen inte är tillräckligt utbyggd. En nyligen rapporterad kartläggning av habilitering i Sverige visar att många barn och ungdomar får en bra habilitering men att ”de brister som tidigare studier har visat fortfarande kvarstår” (Socialstyrelsen, 2003, s. 7). Tillgången till habilitering är ojämnt fördelad i landet. Det finns betydande variationer även inom landsting. Kritik riktas också i rapporten mot brister i samverkan mellan landsting och skola. Förutsättningarna för att ta bort rättighetslagen förefaller inte ha förändrats jämfört med när Funkisutredningen gjordes. Samhällsutvecklingen har inte kommit så långt.

Rättighetslagen, som är till för att tillförsäkra ungdomar med stora rörelsehinder en gymnasieutbildning, är samtidigt inte tillräcklig för att tillförsäkra alla ungdomar med stora rörelsehinder en god utbildning. Deras utbildningsförutsättningar är beroende av vilken riksgymnasieskola de kommer till. Därtill är definiering och tillämpning av personkretstillhörighet komplicerad och svår att få rättvis. Av eleverna med stora funktionshinder på riksgymnasierna är den följda gruppen de elever som i flera avseenden har de svåraste förutsättningarna för lärande och utveckling. Ändå är det den gruppen av eleverna vid riksgymnasierna för vilka alternativ skall undersökas. En elevgrupp som antagningsreglerna missgynnar är elever vilka avslutar grundskolan inom särskolan. De har inte möjlighet att påbörja Rh-anpassad utbildning på riksgymnasier men kan antas till det individuella programmet i vanlig gymnasieskola. De kan därför inte, liksom andra elever som inte tillhör personkretsen, få tillgång

2004-01-30

till de extra resurser som finns inom Rh-anpassad utbildning. Enligt Tidemans undersökningar har många elever fått besked att särskoleinskrivning varit enda vägen för att få resurser (Tideman, 2000). Elever som tillhör personkretsen men av olika anledningar inte vill flytta till riksgymnasieorterna har inte heller tillgång till den Rh-anpassade utbildningens extra resurser trots liknande behov, eftersom dessa är kommunplacerade (till riksgymnasieorterna) i stället för individuellt fördelade.

De resultat som undersökningen ger visar på möjligheter att erbjuda goda möjligheter till en bra utbildning för elever med mycket komplexa förutsättningar för lärande. Uppgifter från riksgymnasier visar på en ambition att ytterligare utveckla verksamheten med det riktade stödet som fås i form av statsanslag. För elever vilka av olika skäl inte vill flytta hemifrån finns inte någon garanti för stöd och en individuellt anpassad utbildning. Uppgifter från undersökningen visar samtidigt att det finns kommuner med låg ambition att erbjuda alternativ i hemkommunen. Riksgymnasierna kan därigenom, genom sin existens, komma att bromsa utvecklingen i elevernas hemkommuner. Elever med rörelsehinder riskerar därmed även i fortsättningen ha färre valmöjligheter än andra elever. Rättighetslagen kan förmodligen å andra sidan, bidra till att det sker en utveckling vilken ger elever utbildningsalternativ i hemkommunerna. En rättighetslag i kombination med ett ekonomiskt ansvar för elevernas hemkommuner, förefaller gynna en utveckling där det skapas utbildningsalternativ på hemorten. Eftersom elever kan välja den Rh-anpassade utbildningen, med stöd av rättighetslagen, sätts press på kommuner att utforma alternativ som är av så god kvalitet att eleverna hellre väljer hemortsalternativet. Vid planering av gymnasieutbildning skulle riksgymnasiernas erfarenheter kunna komma hemkommuner till del. Riksgymnasierna skulle kunna tjäna som kunskapscenter (Prop. 1998/99), vilket de också har gjort i denna studie. Den ovan beskrivna vallsituationen är möjlig för elever vilka tillhör personkretsen. Elever som inte tillhör personkretsen riskerar, som tidigare nämnts, att "dirigeras" till skolor som är speciellt anpassade för barn med särskilda behov, i den utsträckning som sådana skolor etableras. En sådan utveckling är i motsats till en politisk ambition att inkludera alla barn i en gemensam skola där insatser skall vara "icke segregrande" (SOU 1998:66, s. 61). En sådan utveckling beskrivs även av Heimdahl Mattson (2001) i SIH:s behovsinventering och analys av statliga specialpedagogiska stödinsatser för elever med funktionshinder. Konsekvenserna av det förändrade stödsystemet, från det av SIH genom rh-konsulenter individuellt riktade stödet, till ett kommunriktat stöd av Specialpedagogiska Institutets rådgivare är svåra att bedöma. Rh-konsulenternas individuella kännedom, av varje elev med rörelsehinder, gav en viss garanti för att skolsituationen för elever med rörelsehinder fokuserades och om nödvändigt förändrades. Rh-konsulenterna fungerade även som en slags rådgivare inför gymnasievalet och informerade om riksgymnasiernas möjligheter. Elever som kunde komma ifråga för Rh-anpassad utbildning fick kännedom om utbildningen genom rh-konsulenterna.

Undersökningsgruppens elever har behov av en undervisning och utbildning med mycket god kvalitet. Flera uppgifter visar att flera elever inte haft en bra utbildningssituation under grundskoletiden. Uppgifterna i studien pekar snarare på en avsaknad av grundläggande god pedagogisk verksamhet för flera elever. Om det finns en speciell pedagogik och speciell kompetens så är det inte självklart att sådan finns, om den finns, i speciellt anpassade undervisningsgrupper för elever med rörelsehinder. Såväl medicinska skäl, lättillgänglig habilitering, som sociala skäl i form av gemenskap med andra i liknande situation finns också som motiv för Rh-anpassad utbildning enligt 1989 års handikapputredning. Den lättillgängliga vården vill inte alla elever ta del av enligt uppgifter i studien. De elever som har följts under längre tid i studien har dock haft habilitering i den utsträckning de kan få och varit nöjda med denna. Avseende sociala skäl så avgör inte sådana om en elev får komma in på riksgymnasierna. Flera elever uppger sådana sociala skäl som viktiga för att söka till riksgymnasierna. Skär visar i sin avhandling att många elever med rörelsehinder har få jämnåriga kontakter och upplever en social isolering från den kamratgrupp de vill tillhöra (Skär, 2000). Det finns, vilket denna undersökning visar, också elever vilka helst vill gå i ”vanliga” klasser. Av olika skäl hamnar flertalet av dem ändå i små rh-klasser. Studien visar också att riksgymnasieelever vilka redan är utsatta för stora påfrestningar ibland får ta stort kamratansvar för elever vilka mår dåligt av olika skäl. Den frigörelse från föräldrar, om elever flyttar hemifrån, som också anges som motiv för den Rh-anpassade utbildningen är inte alltid önskvärd vid denna tidpunkt i elevernas liv. Det finns elever som flyttar hemifrån i ett känsligt skede av livet eftersom riksgymnasiealternativet framstår som bäst – av någon.

Föreliggande rapport liksom andra utvärderingar bildar underlag för nationella beslut som fattas angående utbildning för elever med stora funktionshinder. Beslut som rör utbildning för elever med stora rörelsehinder är av olika anledningar svåra. Även om sådana beslut berör ett fåtal elevers utbildning så väcker besluten många känslor. Besluten kan ses som symboliska för hur samhället bemöter elever vilka är allra mest beroende av hur skola och samhälle utformas, för deras möjligheter till lärande och delaktighet. Användandet av ett utbytesperspektiv i denna studie påvisar att många fler än eleverna själva berörs av beslut som fattas för den Rh-anpassade utbildningen. I föreliggande uppdrag ingick bland annat att överväga alternativ till den Rh-anpassade utbildningen för den mindre del av eleverna på riksgymnasierna med de mest komplicerade förutsättningarna. Det utbyte som den Rh-anpassade utbildningen bedöms kunna ge, förmodligen ekonomiskt men även politiskt i strävan att uppnå övergripande utbildningspolitiska och socialpolitiska mål, kommer att påverka kommande beslut. För eleverna är det viktigt att beslut fattas som i första hand tar hänsyn till den stora individuella variation av förutsättningar, önskningar och behov som utmärker eleverna i undersökningen. Den Rh-anpassade utbildningen fyller en viktig funktion för elever där det saknas likvärdiga alternativ. Det är därför angeläget att fullgoda alternativ skapas även i hemkommunerna. Det utvecklingspedagogiska perspektiv som

har använts belyser vikten av att uppmärksamma utbildningssituationen för eleverna såväl före som efter gymnasieåldern. För att ge eleverna bästa möjliga utbyte av utbildning, bör beslut som fattas inte bara begränsas till gymnasieåldern.

Referenser

- Ambertsson, B. (1998). *Mr. Symbol Man. Historien om Charles Bliss*. Göteborg: SIH Läromedel.
- Aronsson, M., Möller, A & Törnqvist, E. (1985). *Rörelsehindrets inverkan på elevernas erfarenhetsfär*. Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet. 1985:11.
- Bell, J. (2000). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Brieditis, K. (1992). Skola. I Bille & Olow (red.) *Barnhabilitering vid rörelsehinder*. (s. 203-207) Falköping: Almqvist & Wiksell.
- Coleman, J. S. (1987). Free Riders and Zealots. In K. S. Cook (ed.) *Social Exchange Theory Social Exchange*. Newbury Park: SAGE Publications Inc.
- Cook, K. S., O'Brien, J. and Kollock, P. (1990). Exchange Theory: A Blueprint for Structure and Process. In G. Ritzer (ed.) *Frontiers of Social Theory. The New Syntheses*. New York: Columbia University Press.
- Emanuelsson, I. (2000). Specialpedagogen på marknaden. *Att Undervisa 5-2000*, 6-9.
- Eneroth, B. (1984). *Hur mäter man vackert?* Stockholm: Akademilitteratur.
- Granlund, M. (1999). *Elever med flera funktionsnedsättningar i särskolan – utbildningens effekter och effektivitet*. Stockholm: ALA.
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Liber.
- Homans, G. C. (1961). *Social Behavior: Its Elementary Forms*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Heimdahl Mattson, E. (1998). *The school situation of students with motor disabilities. Interaction of individual prerequisites and environmental demands*. Stockholm: HLS Förlag.
- Heimdahl Mattson, E. (2001). *Statliga specialpedagogiska stödinsatser för elever med funktionshinder. Behovsinventering och analys*. Härnösand: Statens Institut för Handikappfrågor i skolan.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lagerheim, B. (1988). *Att utvecklas med handikapp. Möjligheter och begränsningar hos barnet, familjen och omgivningen*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Lang, L. (2004). *...Och den ljusnande framtid är vår... Några ungdomars bild av sin tid vid riksgymnasium*. Malmö Studies In Educational Sciences No. 9

Malmqvist, J. (1998). *Kunskapsutveckling hos elever med rörelsehinder. Delstudie I. Resultat och erfarenheter från den nationella utvärderingen av grundskolan 1995*. Specialpedagogiska rapporter nr. 13. Göteborgs universitet. Institutionen för specialpedagogik.

Malmqvist, J. (2000). *Kunskapsutveckling hos elever med rörelsehinder. Delstudie II, Resultat på prov för elever med rörelsehinder vid arbete med anpassat provmaterial*. Specialpedagogiska rapporter nr. 16. Göteborgs universitet. Institutionen för pedagogik och didaktik.

Malmqvist, J. (2001a). *Kunskapsutveckling hos elever med rörelsehinder. Delstudie III, Kognitiva strategier vid arbete med matematikuppgifter med spatialt innehåll*. Specialpedagogiska rapporter nr. 18. Göteborgs universitet. Institutionen för pedagogik och didaktik.

Malmqvist, J. (2001b). *Lärande med rörelsehinder. Studier av förutsättningar och möjligheter för kunskapsutveckling i skolan*. Specialpedagogiska rapporter nr. 19. Göteborgs universitet. Institutionen för pedagogik och didaktik.

Malmqvist, J. (2002). *Rh-anpassad utbildning vid riksgymnasier: Uppgifter från skolbesök samt beskrivning av personkrets. Delrapport*. Skolverket Dnr: 2000-02:569.

Mattson, E. (1996). *Riksgymnasier för elever med svåra rörelsehinder*. Skolverkets rapport nr 101. Stockholm: Liber.

Merriam, S. B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

Moqvist Lindberg, I och Wickman, K. (2004). *Målet, meningen och mödan. En kartläggning av unga rörelsehindrades livssituation under gymnasietiden*. Umeå Universitet, Pedagogiska Institutionen: Preliminärt manus.

Motion 1993/94:Ub88. *Med anledning av prop. 1993/94:242 Vissa ändringar i skollagen*.

Motion 1993/94:Ub89. *Med anledning av prop. 1993/94:242 Vissa ändringar i skollagen*.

Nyberg, K. ((2003). *Gäller inte barnkonventionen Max? Rörelse nr 4/2003, s. 20-21*.

Patel, R. och Davidsson, B. (1994). *Forskningsmetodens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.

Persson, B. (2001). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.

Proposition 1993/1994:242. *Vissa ändringar i skollagen*. Stockholm. Utbildningsdepartementet.

Proposition 1994/95:100. Budgetproposition. Bilaga 9.

Proposition 1998/99:105. *Elever med funktionshinder - ansvar för utbildning och stöd*. Stockholm. Utbildningsdepartementet.

Proposition 1989/90:92. *Regeringens proposition om gymnasieutbildning för svårt rörelsehindrade ungdomar*. Stockholm. Socialdepartementet.

Proposition 2001/02:61. *Individuella program i gymnasieskolan för ungdomar med svåra rörelsehinder*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Rabe, T. (1996). Integrering betraktad ur ett socialisationsperspektiv. I T. Rabe och A. Hill (red.) *Boken om integrering. Idé Teori Praktik*. Malmö: Corona.

Riksdagsskrivelse 1999/2000:14

Runesson, U. (1999). *Variationens pedagogik. Skilda sätt att behandla ett matematiskt innehåll*. Göteborg studies in educational sciences 129. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Skolverket. (1993a). *Skolsituationen för elever med fysiska handikapp. En undersökning i åtta kommuner*. Skolverkets rapport nr. 38. Stockholm: Liber.

Skolverket. (1993b). *Fysiskt handikappade elever i grundskola, specialskola och gymnasieskola - en probleminventering som underlag för ett utvärderingsprogram*. Arbetsrapport med probleminventering av Mats Myrberg.

Skolverket (2001). *Tre magiska G:n. Skolans insatser för elever med rörelsehinder*. Stockholm: Liber.

Skär, L. (2000). *Barn och ungdomar med rörelsehinder – deras uppfattningar om roller, relationer och aktiviteter*. Luleå Tekniska Universitet, Institutionen för Arbetsvetenskap 2002:38.

Socialstyrelsen. (2003). *Tillgång till habilitering och rehabilitering för barn och ungdomar med funktionshinder – en kartläggning*. Artikelnr: 2003-103-2.

Socialutskottet 1989/90:SoU20. *Gymnasieutbildning för svårt rörelsehindrade ungdomar*.

SOU 1989:54. *Rätt till gymnasieutbildning för svårt rörelsehindrade ungdomar. Delbetänkande av 1989 års handikapputredning*. Socialdepartementet. Stockholm.

SOU 1996:167. *Gymnasieutbildning för vissa ungdomar med funktionshinder. Delbetänkande av Utredningen om funktionshindrade elever i skolan*. Utbildningsdepartementet. Stockholm.

SOU 1998:66. *FUNKIS - funktionshindrade elever i skolan. Slutbetänkande av Utredningen om funktionshindrade elever i skolan*. Utbildningsdepartementet. Stockholm.

SOU 2001:56 *Funktionshinder och välfärd*. Socialdepartementet. Stockholm.

Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1984). *Introduction to qualitative research methods. The search for meanings*. New York: John Wiley & Sons.

Utbildningsutskottet 1993/94:UbU20 *Vissa ändringar i skollagen*.

Utbildningsutskottet 1999/2000:UbU4. *Elever med funktionshinder*.

Starrin, B. (1994). Om distinktionen kvalitativ – kvantitativ i social forskning. I B. Starrin & P-G. Svensson (red.) *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.

Stukát, K-G. (1985) *Rörelsehindrade barn och ungdomar, erfarenheter från samverkansprojekt i Göteborg*. Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet. 1985:11.

Stukát, K-G. (1996) Elever med rörelsehinder. I Rabe & Hill (red.) *Boken om integrering. Idé Teori Praktik*. s. 99-115 Malmö: Corona AB.

Stukát, K-G. (2000). *Kunskapsutveckling hos elever med rörelsehinder. Forskningsöversikt och analys*. Specialpedagogiska rapporter nr. 17. Göteborgs universitet. Institutionen för pedagogik och didaktik.

Tideman, M. (2000). *Normalisering och kategorisering. Om handikappideologi och välfärdspolitik i teori och praktik för personer med utvecklingsstörning*. Lund: Studentlitteratur.

Van Lieshout E. C. D. M., Moor, J. M. H. & Elands, E. J. P. (1999). *Why do children with cerebral palsy or spina bifida perform poorly in arithmetic?* Paper presenterad vid EARLI-konferens, 990826.

Övriga dokument:

Arhammar Tjernström, K. (2000). Skolsituationen för elever med rörelsehinder. I *Anmälan av Skolhälans verksamhetsrapport för läsåret 1999/2000*. Avdelningen för elevstöd, Utbildningsförvaltningen Stockholm.

Interpellation Nr. 2000/01:429. *Gymnasieungdomar med funktionshinder*. (Svaret lämnades 29 maj 2001).

Lyons, K. (2003). *En bra gymnasietid – vad är det? Dokumentation av ett utvecklingsarbete inom Riksgymnasiet för rörelsehindrade*. Riksgymnasiet, Göteborg.

Pedagogisk uppslagsbok. (1996). Stockholm: Informationsförlaget.

Rh-nämnden. (2001). Redogörelse till Utbildningsdepartementet, Dnr 69/2001.

Utbildningsdepartementet. (1999). *Regleringsbrev för budgetåret 2000 avseende anslag till förskola, skola och vuxenutbildning*.

Utbildningsdepartementet (2001). Pressmeddelande. Ingegerd Wärnersson föreslår att individuella programmet införs även på Rh-gymnasierna. Regeringens webbplats nyhetstjänst den 24 oktober 2001.

Bilaga 1

Om enkäten:

Om en fråga inte har svarsalternativ som stämmer överens med det du vill svara, försök då att lämna ett svar under rubriken Annat/Kommentarer.

Ibland förekommer anvisningar om att du skall hoppa över frågor, följ dessa.

Försök att besvara så många frågor som möjligt.

Om du vill tillägga något ytterligare än vad som frågas efter i enkäten, kan du skriva på ett löst papper och skicka med enkäten i svarskuvertet.