

# Särskilt stöd i grundskolan

En sammanställning av senare års forskning och utvärdering



Beställningsadress:  
Fritzes kundservice  
106 47 Stockholm  
Telefon: 08-690 95 76  
Telefax: 08-690 95 50  
E-post: [skolverket@fritzes.se](mailto:skolverket@fritzes.se)  
[www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)

Beställningsnr: 08:1033  
ISBN: 978-91-86529-62-8

Form: Ordförådet AB  
Omslagsbild: Matton  
Tryck: DanagårdLiTHO  
Upplaga: 4 000 ex

Stockholm 2008, reviderad 2011

## **Särskilt stöd i grundskolan**

En sammanställning  
av senare års forskning  
och utvärdering



## Förord

Frågor som rör särskilt stöd i grundskolan har undersökts i en rad studier under senare år. Resultaten från ett urval av dessa studier har sammanställts i denna kunskapsöversikt. Översikten omfattar huvudsakligen rapporter som Skolverket och Myndigheten för skolutveckling publicerat från år 2000 och svenska avhandlingar som utgetts de två senaste åren. Detta underlag har kompletterats med Skolverkets statistik och resultat från bland annat Skolverkets utbildningsinspektion och attitydundersökningar. De områden studien belyser är i första hand det särskilda stödets omfattning, innehåll och utformning, men även faktorer i den ordinarie undervisningen som är av betydelse för elevers studieresultat tas upp. I samband med nytryck av rapporten i april 2011 har ett avsnitt om de nya bestämmelserna som rör särskilt stöd, lagts till. De nya bestämmelserna avser den nya skollagen, skolförordningen och en ny läroplan. Bestämmelserna ska tillämpas på utbildning från och med den 1 juli 2011.

Kunskapsöversikten är skriven av Karolina Österlind i nära samarbete med Lena Hammarberg. Medarbetare på enheten för analys och samordning har lämnat värdefulla synpunkter under arbetets gång. Synpunkter har också lämnats av Ingegärd Hilborn, Sun-Joon Hwang, Inger Tinglev, Birgit Skjönberg och Eva Wallberg. För detta framförs ett varmt tack.

Stockholm den 11 januari 2008

*Per Thullberg*  
Generaldirektör

*Karolina Österlind*  
Vikarierande undervisningsråd



# Innehåll

<b>Sammanfattning</b> .....	<b>8</b>
<b>Inledning</b> .....	<b>14</b>
Urval av studier .....	14
Disposition .....	15
Särskilt stöd i skolans författningar.....	15
Nya bestämmelser från den 1 juli 2011 .....	18
Begrepp och synsätt.....	23
Historik .....	24
<b>Omfattningen av det särskilda stödet</b> .....	<b>30</b>
Behovet av särskilt stöd .....	30
Omfattningen av det särskilda stödet.....	31
Förhållandet mellan stödinsatser och stödbehov .....	32
<b>Skolors arbete med särskilt stöd</b> .....	<b>36</b>
Sambandet mellan specialpedagogiskt stöd och måluppfyllelse .....	36
Stödbehov, identifiering av stödbehov och stödåtgärder.....	37
Några problem i skolors arbete med analyser och åtgärder.....	40
Föräldrarnas betydelse .....	49
Organisatoriska lösningar för elever i behov av särskilt stöd.....	51
Organisatoriska lösningar och den pedagogiska verksamheten.....	57
Dagens krav på självständighet och självstyrning .....	61
<b>Skolans ordinarie verksamhet och elevers studieresultat</b> .....	<b>66</b>
Samband mellan resurser och pedagogiska resultat .....	67
Läs- och skrivundervisningen .....	72
Ökande andel individuellt arbete och därmed förändrade krav på eleverna .....	73
Ökande andel skolarbete i hemmet .....	80
Nivågruppering.....	80
<b>Slutsatser</b> .....	<b>84</b>
<b>Litteraturförteckning</b> .....	<b>88</b>
<b>Bilaga</b> .....	<b>94</b>
Bakgrundsfaktorerers samband med elevers studieresultat – Skolverkets statistik.....	94





# Sammanfattning

## Sammanfattning

Denna kunskapsöversikt tar upp de senaste årens utvärdering och forskning när det gäller särskilt stöd i grundskolan. Kunskapsöversikten har delats in i tre områden: 1) omfattningen av det särskilda stödet och förhållandet mellan stödinsatser och stödbehov, 2) skolors arbete med särskilt stöd och några av de faktorer som framhålls när det gäller kvaliteten på detta stöd och 3) några faktorer i skolans ordinarie verksamhet som sägs ha betydelse för elevers framgång i skolarbetet.

### Omfattningen av det särskilda stödet

En studie vid Göteborgs universitet som bygger på ett omfattande material (17 000 elever), visar att fyrtio procent av eleverna födda 1982 och 1987 fick specialpedagogiskt stöd någon gång under sin skoltid och att andelen elever som fick specialpedagogiskt stöd ökade i en jämförelse mellan åren 1992/1993 och 1997/1998. Ökningen förklaras i studien med den resursförstärkning skolorna fick del av efter en period av neddragningar. Vidare visar studien att det specialpedagogiska stödet sätts in tidigt för flertalet elever, vanligen i årskurs tre eller fyra. Men även om en stor andel elever alltså får särskilt stöd, visar andra studier att det finns elever som inte får detta stöd, trots att de bedöms vara i behov av det. Det är dels elever som bedöms vara initiativsvaga och tysta och dels elever som ses som utagerande och störande. När det gäller den sistnämnda gruppen handlar det vanligen inte om för lite stöd, utan om *fel* sorts stöd. En intervjustudie med lärare till 77 elever som slutade grundskolan utan fullständiga betyg i ett eller flera av kärnämnen, visar att den vanligaste orsaken till ofullständiga betyg för dessa elever är bristande delaktighet, antingen i form av frånvaro eller passiv närvaro. Den näst vanligaste orsaken är inlärningssvårigheter.

### Skolors arbete med särskilt stöd

Den omfattande studien som refererades ovan påvisar ett negativt samband mellan specialpedagogiskt stöd och elevers studieresultat. Det innebär närmare bestämt att elever som fått specialpedagogiskt stöd i mindre utsträckning når målen jämfört med de elever som inte fått specialpedagogiskt stöd, att de elever som fått specialpedagogiskt stöd tidigt når målen i mindre utsträckning än de elever som fått detta stöd sent, och att de elever som fått specialpedagogiskt stöd under en längre tid i mindre utsträckning når målen än de elever som fått stödet under kortare tid. Författarna till studien framhåller dock att resultaten från de kognitiva test som elever i studien också genomgått, visar

att de elever som fått specialpedagogiskt stöd i regel har sämre studieförutsättningar. Det är alltså fullt möjligt att det specialpedagogiska stödet har haft en positiv effekt, men att effekten inte var tillräckligt stark för att kompensera för elevernas sämre förutsättningar. Detta resultat ger emellertid anledning att titta närmare på hur skolors arbete med särskilt stöd ser ut, och vad i detta arbete som är av betydelse för kvaliteten på stödet.

Det är huvudsak två olika typer av svårigheter som föranleder särskilt stöd, nämligen lärande- och beteendesvårigheter. Läs- och skrivsvårigheter är de enskilt vanligaste problemen, och de är vanligare i de lägre åldrarna. Bland de äldre eleverna dominerar beteendeproblem, såsom koncentrationssvårigheter och socioemotionella problem. Kunskapsmässiga svårigheter är dock också vanliga bland dessa elever. Vanliga åtgärdsförslag är färdighetsträning i det ämne eleven har svårigheter. Studier visar att träning också är en vanlig åtgärd för elever med socioemotionella svårigheter. Det handlar då om att eleven ska träna på ett lämpligt beteende. Hemuppgifter är också vanliga åtgärdsförslag. Föräldrarna har ofta ansvar för att hjälpa sitt barn med hemuppgifter.

Analys av åtgärdsprogram och elevvårdssamtal visar att skolor ofta ger uttryck för en individinriktad förståelse av elevers svårigheter. Detta synsätt förlägger orsaken till problemet hos individen. Synsättet skiljer sig alltså från synen på elevens problem som något som uppstår i elevens möte med den omgivande miljön. Vidare visar studier att elever ofta beskrivs som ”icke-kompetenta” i åtgärdsprogram. Det beror på att de positiva sidor hos eleven som beskrivs vanligen är egenskaper, såsom glad och trevlig, och inte kompetenser. När det gäller sambandet mellan utredning och stödinsats visar studier av elevvårdssamtal och åtgärdsprogram att tidigare satta mål sällan diskuteras och utvärderas, att problembeskrivningar och åtgärdsförslag tenderar att upprepas i enskilda elevers åtgärdsprogram (mer av samma), och att de åtgärder som ofta sätts in bestäms av vad som finns att tillgå snarare än av pedagogiska överväganden.

Studier visar att elever med läs- och skrivsvårigheter riskerar att få mindre tid än övriga elever för arbete med betygsgrundande uppgifter, eftersom det specialpedagogiska stödet ofta ges utanför den ordinarie klassens ram och med andra uppgifter än de som är betygsgrundande. Andra studier visar att utagerande elever inte får ett adekvat stöd då skolan sällan har tid och möjlighet att analysera vad elevens beteende är ett uttryck för.

En studie av kommuners arbete med elever i behov av särskilt stöd visar att särskiljande lösningar är vanliga, trots att det finns en ambition att arbeta mer med inkluderande lösningar. Siffror från samma studie, (som troligen är i underkant) visar att varje kommun i genomsnitt har fyra särskilda undervis-

ningsgrupper och att hälften av kommunerna har särskilda undervisningsgrupper för elever med viss diagnos/visst problem. De sistnämnda riktar sig främst till elever med problem när det gäller relationer och uppmärksamhet. I en avhandling följs verksamheten i en liten undervisningsgrupp för elever med ADHD/Damp. Det övergripande målet för denna verksamhet är att eleven ska komma tillbaka till den ordinarie undervisningen. Författaren ifrågasätter dock om verksamheten i denna undervisningsgrupp verkligen förbereder eleverna för detta, eftersom den på så många sätt skiljer sig från verksamheten i ett vanligt klassrum. Intervjuer med elever som fått särskilt stöd i någon form av särskiljande lösning visar att eleverna till stor del är positiva till den hjälp de fått, men att de har upplevt särskiljandet negativt. De har känt sig isolerade och utpekade. Andra resultat visar att inkludering av elever dock inte bara handlar om var eleven befinner sig. Det visas i en avhandling som skiljer mellan rumslig, didaktisk och social inkludering. En annan studie visar att en central svårighet för lärare när det gäller att möta elevers olikheter i undervisningen, är just hanteringen av både sociala och didaktiska aspekter av inkludering i klassrummet.

De ökade kraven på sociala färdigheter som självstyrning och självständighet i samband med ökande andel individuellt arbete, tycks få konsekvenser för elever i behov av särskilt stöd. Studier vittnar om att elever i behov av särskilt stöd har svårt att klara av det friare arbetssätt som individuellt arbete utgör. Analyser av åtgärdsprogram visar att elevers utveckling av dessa sociala färdigheter ibland prioriteras framför arbete med kunskapsmålen, vilket kan innebära att stödinsatserna för att nå kunskapsmålen inte sätts in i tid.

En studie påvisar ett samband mellan föräldrars utbildningsnivå och elevers studieresultat. Det förklaras av att föräldrar med högre utbildningsnivå har större möjligheter att utöva inflytande på skolans verksamhet så att deras barn får tillgång till rätt sorts stöd, och att dessa föräldrar har större möjligheter att stödja sitt barn i skolarbetet. Det sistnämnda får betydelse då hemuppgifter är en vanlig åtgärd för elever i behov av särskilt stöd. En studie visar att föräldrars delaktighet vid utarbetande av åtgärdsprogram har betydelse för elevers måluppfyllelse. I studien identifieras dock två omständigheter som begränsar föräldrarnas möjlighet att delta. Det är dels att åtgärdsprogrammet i stort sett är färdigt när föräldrarna inbjuds till samtal och dels att den typ av samtal som förs vid utarbetandet av åtgärdsprogram ofta ger en begränsad möjlighet för föräldrarna att ge synpunkter på analys och åtgärder.

Några faktorer i skolans ordinarie verksamhet som sägs ha betydelse för elevers framgång i skolarbetet

I en forskningsöversikt dras slutsatsen att det finns ett samband, om än svagt, mellan ekonomiska resurser och pedagogiska resultat. Författarna pekar på att resultaten inom området har varit motstridiga, men gör ändå bedömningen att det finns ett samband. Vidare visar forskningsöversikten att den enskilt mest betydelsefulla faktorn för pedagogiska resultat är lärarens kompetens. Det framgår också att det finns ett samband mellan klasstorlek (små klasser) och elevers studieresultat, men det sambandet sägs inte vara lika starkt som det mellan lärarkompetens och studieresultat. Faktorerna lärarkompetens och småskalighet återkommer i en annan studie. Denna visar att skolors framgång hör samman med lärares förhållningssätt och organisatorisk småskalighet. Lärarna i skolor med hög måluppfyllelse hade goda kunskaper om eleverna såväl kunskapsmässigt som socialt, och förmådde därmed stödja och motivera eleverna på ett adekvat sätt. Detta möjliggjordes genom småskalighet i någon form. Småskalighet i sig sägs dock inte vara en garanti för elevers framgång, utan dess betydelse är beroende av hur skolan utnyttjar den.

En kunskapsöversikt om läs- och skrivundervisning visar att formell färdighetsträning dominerar i denna undervisning, framför arbete med texters innehåll och funktion. I översikten pekas på brister i lärares didaktiska kunskaper både när det gäller arbete med litteratur och med elevers egna texter.

Andelen individuellt arbete har ökat i skolorna och därmed ställs krav på nya kompetenser, framförallt de förmågor som behövs för att på egen hand planera och genomföra studierna, såsom självreglering och självständighet. Studier visar att inte alla elever klarar av dessa krav. Både så kallade svaga elever och de elever som inte ägnar sig åt skolarbete sägs behöva mer lärarstöd för att kunna inrikta sig på skolarbetet. En avhandling om nivågrupperingar visar att denna indelning av elever missgynnar elever med låga studieresultat, vilket sägs bero på att de missar den positiva kamrateffekten.

## Slutsatser

Mot bakgrund av det resultat som redovisas i kunskapsöversikten drar Skolverket bland annat följande slutsatser. Skolverket anser att

- det finns skäl till kritisk granskning av innehåll och utformning av det särskilda stödet och sålunda att fortsatt forskning rörande stöd och särskilt stöd är angeläget.
- skolor behöver vägledning i utarbetande av åtgärdsprogram och hänvisar till Skolverkets Allmänna råd rörande detta.

- såväl nivågrupperingar som särskilda undervisningsgrupper måste vara tillfälliga, att undervisning i särskilda undervisningsgrupper måste utvärderas kontinuerligt, liksom elevens delaktighet ur olika aspekter.
- eftersom lärares kompetens ses som den enskilt viktigaste faktorn för elevens framgång i skolarbetet, är satsningar på fortbildning och lärarutbildning väsentliga.
- enskilt arbete som ökat i omfattning ställer krav på elever som speciellt elever i behov av särskilt stöd har svårt att klara av, och att skolor bör beakta det i planeringen av undervisningen.

# Inledning

## Inledning

Syftet med föreliggande kunskapsöversikt är att sammanställa kunskaper från uppföljningar, utvärderingar och forskning när det gäller särskilt stöd i grundskolan. Avsikten är inte att problematisera aktuella frågor inom de forskningsområden som aktualiseras, utan att i möjligaste mån beskriva och återge vad ett urval studier inom området har visat. Sammanställningen ingår som en del i Skolverkets egeninitierade projekt ”Särskilt stöd”, i vilket en annan del är arbetet med Skolverkets Allmänna råd med anknytning till särskilt stöd. Föreliggande sammanställning berör följande tre områden.

- Omfattningen av det särskilda stödet och förhållandet mellan stödinsatser och stödbehov.
- Utformningen av det särskilda stödet. Skolors arbete med särskilt stöd och några av de faktorer som framhålls när det gäller kvaliteten på detta stöd.
- Uppkomsten av behov av särskilt stöd. Några faktorer i skolans ordinarie verksamhet som sägs ha betydelse för elevers studieresultat.

Det kan tilläggas att det sistnämnda området motiveras av det relativa synsätt som uttrycks skollagens skrivningar om elever i behov av särskilt stöd. Enligt ett sådant synsätt är det i mötet mellan elevens förutsättningar och den omgivande miljön som behovet av särskilt stöd uppstår. Detta motiverar en belysning av skolans ordinarie verksamhet och några faktorer i denna verksamhet som visats ha betydelse för elevers framgång i skolarbetet. Individuella faktorer spelar också självfallet in för elevernas resultat, vilket speglas i de två övriga områdena.

### Urval av studier

De tre områden som anges ovan belyses i kunskapsöversikten främst med rapporter som Skolverket och Myndigheten för skolutveckling publicerat från år 2000 och framåt och med svenska avhandlingar inom området som i huvudsak publicerats under åren 2006–2007. Urvalet av litteratur har inte gjorts med ambitionen att ge en heltäckande bild av resultat inom aktuella forskningsområden, eller att problematisera dessa resultat. Snarare är avsikten att sammanställa kunskaper som är relevanta när det gäller de utvecklingstendenser som lyfts fram bland annat av Skolverkets utbildningsinspektion och



i Skolverkets lägesbedömning.<sup>1</sup> Totalt ingår tio avhandlingar, varav sex av dem specifikt rör särskilt stöd, tre handlar om individuellt arbete och en av avhandlingarna handlar om nivågrupperingens effekter. Avhandlingarna är markerade med en stjärna i litteraturlistan. I litteraturen ingår också två andra forskningsstudier som publicerat under det senaste året. De beskriver omfattningen och utformningen av det särskilda stödet.<sup>2</sup>

## Disposition

I detta inledande avsnitt ingår tre mindre delar med rubrikerna Särskilt stöd i skolans författningar, Begrepp och synsätt och Historik. Dessa delar bygger uteslutande på rapporter som publicerats av Skolverket. I avsnitten två, tre och fyra redovisas resultaten från litteraturen. Avsnitt två handlar om skolors arbete med särskilt stöd och faktorer som i litteraturen sägs ha betydelse för kvaliteten på detta stöd. Avsnitt tre fokuserar omfattningen av det särskilda stödet: en eventuell ökning av detta stöd och förhållandet stödinsatser och behov. Avsnitt fyra slutligen handlar om några av de faktorer i skolans ordinarie verksamhet som sägs vara av betydelse för elevers studieresultat.

I föreliggande rapport refereras olika slag av studier, både studier som i huvudsak bygger på kvantitativa underlag och studier som baseras på kvalitativa data. Vissa studier ger generaliserbar information om statistiska samband mellan olika faktorer, exempelvis om sambandet mellan resursen lärarkompetens och pedagogiska resultat. Andra studier utgår från olika perspektiv och teorier. De ger mer ingående kunskaper om de fenomen och företeelser som studeras, exempelvis, kunskaper om på vilket sätt lärarens kompetens är av betydelse när det gäller elevers studieresultat. Däremot ger dessa studier inte kunskap som utan vidare kan generaliseras.

## Särskilt stöd i skolans författningar

Av 1 kap. 2 § första och andra stycket i skollagen framgår att utbildningen för barn och ungdom ska vara likvärdig och att hänsyn ska tas till elever i behov av särskilt stöd:

---

<sup>1</sup> Skolverket. *Skolverkets lägesbedömning 2007*. Stockholm: Skolverket, 2007c. Skolverket. *Skolverkets utbildningsinspektion – en sammanfattning av resultat och erfarenheter under tre år*. Rapport 266/2005. Stockholm: Skolverket, 2007d. År 2008 förändrades myndighetsstrukturen på skolområdet. Detta innebär att utbildningsinspektionen lämnade Statens skolverk, och nu återfinns inom Statens skolinspektion.

<sup>2</sup> Giota, J och Lundborg, O. *Specialpedagogiskt stöd – omfattning, former och konsekvenser*. Göteborg: Göteborgs universitet, IPD-rapport 2007:03, 2007.  
Nilholm, C., Persson, B., Hjerm, M., och Runesson, S. *Kommuners arbete med elever i behov av särskilt stöd – en enkätundersökning*. Jönköping: Högskolan i Jönköping, 2007.

*Alla barn och ungdomar skall, oberoende av kön, geografiskt hemvist samt sociala och ekonomiska förhållanden, ha lika tillgång till utbildning i det offentliga skolväsendet för barn och ungdom. Utbildningen skall inom varje skolform vara likvärdig, varhelst den anordnas i landet.*

*Utbildningen skall ge eleverna kunskaper och färdigheter samt, i samarbete med hemmen, främja deras harmoniska utveckling till ansvars-kännande människor och samhällsmedlemmar. I utbildningen skall hänsyn tas till elever i behov av särskilt stöd.*

Skolors skyldighet att ge särskilt stöd är nära förbundet med kravet på att utbildningen ska vara likvärdig. Begreppet likvärdig kan tolkas på olika sätt.<sup>3</sup> Den tolkning som används i föreliggande rapport är ”lika möjligheter”, det vill säga att *alla* elever ska ges möjligheter att nå de uppställda kunskapsmålen. För att uppfylla kravet på en likvärdig utbildning krävs sålunda att hänsyn tas till elevers olika förutsättningar och behov. Detta framgår i följande citat från Lpo 94:

*Normerna för likvärdigheten anges genom de nationella målen. En likvärdig utbildning innebär inte att undervisningen skall utformas på samma sätt överallt eller att skolans resurser skall fördelas lika. Hänsyn skall tas till elevernas olika förutsättningar och behov. Det finns också olika vägar att nå målet. Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla.<sup>4</sup>*

5 kap. grundskoleförordningen (grf.) ger mer detaljerade bestämmelser om särskilda stödinsatser i grundskolan. I 5 kap. 1 § tredje och fjärde stycket står följande när det gäller utredning och dokumentation:

*Om det genom uppgifter från skolans personal, en elev, elevens vårdnadshavare eller på annat sätt framkommer att eleven kan ha behov av särskilda stödåtgärder, skall rektorn se till att behovet utreds. Om utredningen visar att eleven behöver särskilt stöd, skall rektorn se till att ett åtgärdsprogram utarbetas. Av programmet skall det framgå vilka behoven är, hur de skall tillgodoses samt hur åtgärderna skall följas upp och utvärderas.*

---

<sup>3</sup> Skolverket. *Vad händer med likvärdigheten i svensk skola?: en kvantitativ analys av variation i måluppfyllelse och likvärdighet över tid.* Stockholm: Skolverket, 2006d.

<sup>4</sup> *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet* (Lpo 94), sid 4.

*Eleven och elevens vårdnadshavare skall ges möjlighet att delta när åtgärdsprogram utarbetas.*

Bestämmelserna ovan trädde i kraft den 1 juni 2006 och hade då föregåtts av flera ändringar. Ändringarna innebär att det idag ställs krav på en utredning om det befaras att elev kan behöva särskilt stöd, att rektorns ansvar har förtydligats, att föräldrar och elevers ställning har stärkts, och att innehållet i åtgärdsprogrammen har specificerats. Flera av dessa förändringar innebär att skolans ansvar när det gäller stödinsatser nu beskrivs i form av en arbetsprocess. Detta är också vad som förordas i Skollagskommitténs betänkande, där denna process sammanfattas med orden ”att uppmärksamma, att utreda, att dokumentera, att åtgärda och att följa upp och utvärdera”.<sup>5</sup>

Bestämmelserna som gäller stödundervisning anges i 5 kap. grf enligt följande:

*4 § En elev skall ges stödundervisning, om det kan befaras att eleven inte kommer att nå de mål som minst skall ha uppnåtts vid slutet av det femte och det nionde skolåret eller om eleven av andra skäl behöver särskilt stöd.*

*Stödundervisning kan anordnas antingen i stället för utbildning enligt timplanen eller som ett komplement till sådan utbildning.*

*5 § Särskilt stöd skall ges till elever med behov av specialpedagogiska insatser. Sådant stöd skall i första hand ges inom den klass eller grupp som eleven tillhör.*

*Om det finns särskilda skäl får sådant stöd i stället ges i en särskild undervisningsgrupp. Styrelsen skall efter samråd med eleven och elevens vårdnadshavare besluta i fråga om elevens placering i särskild undervisningsgrupp.*

Av utdraget framgår att särskilt stöd i första hand ska ges inom klassens ram och att beslut om placering av elev i särskild undervisningsgrupp kräver beslut av skolans styrelse.

Det kan i detta sammanhang tilläggas att Skolverket i en skrivelse till utbildningsdepartementet har påtalat att bestämmelserna i skolförfattningarna som gäller särskilda stödinsatser, inte är tillräckligt anpassade till de olika behov av stöd som eleverna har idag.<sup>6</sup>

<sup>5</sup> SOU 2002:121. *Skollag för kvalitet och likvärdighet. Betänkande av 1999 års skollagskommitté*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer, 335.

<sup>6</sup> Skolverket. *Behov av tydligare reglering av särskilt stöd och elevinflytande* (Dnr 69-2007:592), 2007b.

## Nya bestämmelser från den 1 juli 2011

Sedan denna rapport skrevs år 2008 har en ny skollag<sup>7</sup>, en ny skolförordning<sup>8</sup> och en ny läroplan för grundskolan förskoleklassen och fritidshemmet<sup>9</sup> beslutats. Den nya skollagen ersätter 1985 års skollag och skolförordningen ersätter bland annat grundskoleförordningen. De nya författningarna ska börja tillämpas på utbildning från och med den 1 juli 2011. Den nya läroplanen för grundskolan, som träder i kraft samma dag ersätter den tidigare läroplanen och kursplanerna för grundskolan.

Med anledning av dessa förändringar följer här ett avsnitt om de författningar som gäller särskilt stöd, med de nya författningarna som underlag. När hänvisning görs till en författning så är det de nya bestämmelserna som avses om inget annat sägs. Propositionen<sup>10</sup> som ligger till grund för den nya skollagen ger ytterligare bakgrund till de nya bestämmelserna och har också använts som källa.

En skillnad från tidigare är att flertalet bestämmelser om särskilt stöd nu återfinns i skollagen. Tidigare fanns flertalet bestämmelser i 5 kap. grundskoleförordningen. I skolförordningen finns kompletterande bestämmelser. De nya bestämmelserna innebär också förändringar av innehållet. En av dem är att det nu är rektor som beslutar om en elevs placering i särskild undervisningsgrupp, tidigare var det skolans styrelse. En annan förändring är att beslut om åtgärdsprogram liksom beslut om att inte utarbeta ett åtgärdsprogram, nu får överklagas. Dessa och övriga förändringar redovisas i följande text.

Av 1 kap. 9 § skollagen framgår att utbildningen inom skolväsendet ska vara likvärdig. Enligt den nya läroplanen innebär en likvärdig utbildning att hänsyn ska tas till elevernas olika förutsättningar och behov. Det finns också olika vägar att nå målet. En likvärdig utbildning innebär alltså inte att undervisningen ska utformas på samma sätt för alla elever eller att skolans resurser ska fördelas lika, utan hänsyn ska tas till elevernas olika förutsättningar och behov. Normerna för likvärdigheten anges genom de nationella målen.

*”Skollagen föreskriver att utbildningen inom varje skolform och inom fritidshemmet ska vara likvärdig, oavsett var i landet den anordnas. Normerna för likvärdigheten anges genom de nationella målen. En likvärdig utbildning innebär inte att undervisningen ska utformas på samma sätt överallt eller att skolans resurser ska fördelas lika. Hänsyn ska tas*

---

<sup>7</sup> Skollagen (2010:800)

<sup>8</sup> Skolförordning (2011:185)

<sup>9</sup> Förordning (SKOLFS 2010:37) om läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet

<sup>10</sup> Prop. 2009/10:165 Den nya skollagen – för kunskap, valfrihet och trygghet

*till elevernas olika förutsättningar och behov. Det finns också olika vägar att nå målet. Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla”.<sup>11</sup>*

### Ledning och stimulans respektive särskilt stöd

Enligt 3 kap. 3 § skollagen ska alla barn och elever ges den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och sin personliga utveckling för att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål. Elever som lätt når de kunskapskrav som minst ska uppnås ska ges ledning och stimulans för att kunna nå längre i sin kunskapsutveckling.

Paragrafen som saknar motsvarighet i 1985 års skollag klargör att en elevs svårigheter i första hand ska lösas genom den *ledning* och *stimulans* som *alla* elever ska ges. För elever som ändå riskerar att inte nå de kunskapskrav som minst ska uppnås eller som uppvisar andra svårigheter i sin skolsituation ska frågan om särskilt stöd behövs utredas.

### Utredning

När det gäller en elev som riskerar att inte nå de kunskapskrav som minst ska uppnås eller som uppvisar andra svårigheter i sin skolsituation, ska elevens behov av särskilt stöd utredas. Rektor har ansvar för att så sker. Nytt är att utredningen enligt bestämmelsen ska ske skyndsamt.

*”Om det inom ramen för undervisningen eller genom resultatet på ett nationellt prov, genom uppgifter från lärare, övrig skolpersonal, en elev eller en elevs vårdnadshavare eller på annat sätt framkommer att det kan befaras att en elev inte kommer att nå de kunskapskrav som minst ska uppnås, ska detta anmälas till rektorn. Rektorn ska se till att elevens behov av särskilt stöd skyndsamt utreds. Behovet av särskilt stöd ska även utredas om eleven uppvisar andra svårigheter i sin skolsituation.*

*Samråd ska ske med elevhälsan, om det inte är uppenbart obehövligt.*

*Om en utredning visar att en elev är i behov av särskilt stöd, ska han eller hon ges sådant stöd.”<sup>12</sup>*

---

<sup>11</sup> Igr 11 Avsnitt 1 Skolans värdegrund och uppdrag, En likvärdig utbildning

<sup>12</sup> 3 kap. 8 § skollagen

Paragrafens första stycke ovan föreskriver en anmälningsplikt, det vill säga om det kan befaras att en elev inte kommer att nå de kunskapskrav som minst ska uppnås ska detta anmälas till rektor. Vem som är anmälningskyldig beror på i vilket sammanhang stödbehovet blivit känt.<sup>13</sup> Genom paragrafen införs även en skyldighet att utreda en elevs behov av stöd om eleven uppvisar andra svårigheter i sin skolsituation.

### Åtgärdsprogram

Om utredningen visar att en elev är i behov av särskilt stöd ska åtgärdsprogram utarbetas. Åtgärdsprogrammet ska ha ett visst innehåll.

*”Ett åtgärdsprogram ska utarbetas för en elev som ska ges särskilt stöd. Av programmet ska det framgå vilka behoven är, hur de ska tillgodoses och hur åtgärderna ska följas upp och utvärderas. Eleven och elevens vårdnadshavare ska ges möjlighet att delta när ett åtgärdsprogram utarbetas.*

*Åtgärdsprogrammet beslutas av rektorn. Om beslutet innebär att särskilt stöd ska ges i en annan elevgrupp eller enskilt enligt 11 § eller i form av anpassad studiegång enligt 12 § får rektorn inte överlåta sin beslutanderätt till någon annan.*

*Om en utredning enligt 8 § visar att eleven inte behöver särskilt stöd, ska rektorn eller den som rektorn har överlåtit beslutanderätten till i stället besluta att ett åtgärdsprogram inte ska utarbetas.<sup>14</sup>”*

Av paragrafen framgår att åtgärdsprogrammet ska beslutas av rektor. Rektor kan delegera den beslutanderätten, men viktigt att notera är att rektors rätt att delegera inte gäller de fall då beslutet innebär att särskilt stöd ska ges enskilt, i särskild undervisningsgrupp eller i form av anpassad studiegång. Beslutanderätten när det gäller beslut om en elevs placering i särskild undervisningsgrupp och anpassad studiegång, har i den nya skollagen flyttats från skolans styrelse till rektor.

Det bör noteras att även då en utredning visar att en elev inte är i behov av särskilt stöd måste ett formellt beslut fattas av rektor. Beslutet gäller då att åtgärdsprogram inte ska utarbetas. Detta är också nytt, och är en förutsättning för att frågan om särskilt stöd ska ges, ska kunna överklagas.

---

<sup>13</sup> Prop. 2009/10:165 Den nya skollagen – för kunskap, valfrihet och trygghet s.664

<sup>14</sup> 3 kap. 9 § skollagen

Eleven och elevens vårdnadshavare ska ges möjlighet att delta då åtgärdsprogrammet utarbetas. I propositionen<sup>15</sup> framhålls att det är viktigt att hänsyn tas till elevens synpunkter, och bestämmelsen i skollagen om hänsyn till barnets bästa anförs.

*”I all utbildning och annan verksamhet enligt denna lag som rör barn ska barnets bästa vara utgångspunkt. Med barn avses varje människa under 18 år.*

*Barnets inställning ska så långt det är möjligt klarläggas. Barn ska ha möjlighet att fritt uttrycka sina åsikter i alla frågor som rör honom eller henne. Barnets åsikter ska tillmätas betydelse i förhållande till barnets ålder och mognad.<sup>16</sup>”*

Ovanstående paragraf saknar motsvarighet i 1985 års skollag, och har sin utgångspunkt i Barnkonventionens artiklar 3 och 12.<sup>17</sup> Artikel 3 anger att vid beslut om åtgärd ska en bedömning av barnets bästa göras, vilket innebär en bedömning av vilka konsekvenser ett beslut eller åtgärd får för barnet. Artikel 12 framhåller barnets rätt att komma till tals.

Det särskilda stödet utformning och omfattning

*”För en elev i grundskolan, grundsärskolan, specialskolan och sameskolan ska det särskilda stödet ges på det sätt och i den omfattning som behövs för att eleven ska ha möjlighet att nå de kunskapskrav som minst ska uppnås<sup>18</sup>.”*

Uttrycket ”på det sätt och i den omfattning som behövs” i ovanstående paragraf tydliggör enligt propositionen att inte bara en viss omfattning av stödet bör övervägas, utan också på vilket sätt stödet bäst kan ges.<sup>19</sup> Vidare framgår att särskilt stöd i första hand ska ges inom grupp eleven tillhör, och att det särskilda stödet bara får ges enskilt eller i en annan undervisningsgrupp än den eleven normalt tillhör (särskild undervisningsgrupp) om det finns en särskild bestämmelse om det.<sup>20</sup> Av 3 kap. 11 § skollagen följer att ett beslut om åtgärdsprogram får innebära att särskilt stöd för en elev i grundskolan, special-

---

<sup>15</sup> Prop. 2009/10:165 Den nya skollagen – för kunskap, valfrihet och trygghet s.665

<sup>16</sup> 1 kap. 10 § skollagen

<sup>17</sup> FN:s konvention om barnens rättigheter

<sup>18</sup> 3 kap. 10 § skollagen

<sup>19</sup> Prop. 2009/10:165 Den nya skollagen – för kunskap, valfrihet och trygghet s.666

<sup>20</sup> 3 kap. 7 § skollagen

skolan eller sameskolan ska ges enskilt eller i en särskild undervisningsgrupp. Som tidigare angetts är det numera rektor som beslutar om en elevs placering i särskild undervisningsgrupp. Rektorn får inte delegera denna beslutanderätt.

I skollagen finns också en bestämmelse om anpassad studiegång, en stödåtgärd som ska vidtas först då andra stödåtgärder inte i rimlig grad kan anpassas efter elevens behov och förutsättningar<sup>21</sup>. Stödet innebär att eleven får göra avvikelser från den timplan samt de ämnen och mål som gäller för utbildningen:

*”Om det särskilda stödet för en elev i grundskolan, grundsärskolan, specialskolan eller sameskolan inte i rimlig grad kan anpassas efter elevens behov och förutsättningar, får ett beslut enligt 7 § innebära avvikelser från den timplan samt de ämnen och mål som annars gäller för utbildningen (anpassad studiegång).*

*Rektorn ansvarar för att en elev med anpassad studiegång får en utbildning som så långt det är möjligt är likvärdig med övrig utbildning i den aktuella skolformen.”*

Viktigt att notera är att eleven och elevens vårdnadshavare behöver få information om vad anpassad studiegång kan innebära för elevens möjligheter till fortsatta studier.<sup>22</sup> Elevens och föräldrars synpunkter ska också inhämtas och beaktas i bedömningen.

I skolförordningen finns bestämmelser om studiehandledning på modersmålet och arbetsplatsförlagd utbildning vid anpassad studiegång.<sup>23</sup>

## Överklagande

I 28 kap. skollagen finns bestämmelser om överklagande. Rektors beslut om åtgärdsprogram, om särskilt stöd i särskild undervisningsgrupp och om anpassad av studiegång, får överklagas:

*Beslut av en rektor får överklagas hos Skolväsendets överklagandenämnd i fråga om*

- 1. åtgärdsprogram enligt 3 kap. 9 §,*
- 2. särskilt stöd i en särskild undervisningsgrupp eller enskilt enligt 3 kap. 11 §, eller*
- 3. anpassad studiegång enligt 3 kap. 12 §.*

---

<sup>21</sup> 3 kap. 12 § skollagen

<sup>22</sup> Prop. 2009/10:165 Den nya skollagen – för kunskap, valfrihet och trygghet s.667

<sup>23</sup> 5 kap. 4–5 §§ skolförordningen (2011:185)



Möjligheten att överklaga åtgärdsprogram är ny. Om nämnden finner att beslutet om åtgärdsprogram är felaktigt ska beslutet upphävas och ärendet ska återvisas till rektor för ny prövning. Rektor måste då fatta ett nytt beslut, det kan inte nämnden göra.

Möjligheten att överklaga beslut om anpassad studiegång är också ny, medan rätten att överklaga beslut om särskilt stöd i särskild undervisningsgrupp delvis motsvaras av tidigare reglering.

## Begrepp och synsätt

### Barn i behov av särskilt stöd

I denna del beskrivs några av de begrepp och synsätt som förekommer i föreliggande rapport. Begreppen ”barn med behov av särskilt stöd” började först användas i Barnstugeutredningen 1968. I Socialstyrelsens Allmänna råd år 1991 byttes *med* ut mot *i* och det talades alltså om barn i behov av särskilt stöd. Denna formulering skrevs in i skollagen år 1999.<sup>24</sup> Med detta ordbyte önskade man markera att ”ett barns eventuella problem inte alltid beror på egenskaper hos barnet utan kan vara ett uttryck för förhållandet till omgivningen”.<sup>25</sup> Ordbytet speglar ett perspektivbyte. Det ses som ett ”språkligt medel för att förtydliga att i behov av särskilt stöd kan vara tillfälligt, övergående eller under olika omständigheter”.<sup>26</sup>

### Kategoriskt och relationellt perspektiv

Det perspektivbyte som beskrivs ovan har anknytning till två synsätt som benämns kategoriskt och relationellt synsätt.<sup>27</sup> De ingår i en modell som utvecklats för att karakterisera det specialpedagogiska forskningsfältet. I det ena synsättet, det kategoriska perspektivet, betraktas en elevs svårigheter främst som sammanhängande med individkaraktäristika, medan i det andra synsättet, det relationella perspektivet, ses elevens svårigheter som något som uppstår i elevens möte med omgivningen:

*Det kategoriska perspektivet har en förankring i individkaraktäristika. Svårigheter reduceras till effekten av begåvning, funktionshinder eller hemförhållanden. Diagnoser och avvikelser från vad som anses ”normalt” får bestämma svårigheterna. Eleven är bärare av svårigheterna*

<sup>24</sup> Regeringens proposition 1998/1999:105. *Elever med funktionshinder – ansvar för utbildning och stöd.*

<sup>25</sup> Skolverket. *Handikapp i skolan: det offentliga skolväsendets möte med funktionshinder från folkskolan till nutid.* Stockholm: Skolverket, 2005b.

<sup>26</sup> Ibid.

<sup>27</sup> Dessa synsätt beskrivs i rapporten Skolverket. *Forskning inom det specialpedagogiska området: en kunskapsöversikt.* Stockholm: Skolverket, 2001c.

*och blir därmed objekt för skolans insatser av olika slag. I det relationella perspektivet är interaktionen med pedagogiken och verksamhetens utformning det fundamentala. Fokus är inte individspecifika svårigheter, utan hur skolan utformar och anpassar sin verksamhet så att den enskilde ska kunna uppfylla vissa på förhand uppställda krav eller mål.<sup>28</sup>*

### Särskiljande, integrering och inkludering

Begreppen ”integrering” och ”inkludering” används ofta i diskussioner om utformningen av verksamheten för elever i behov av särskilt stöd. De utgör båda beskrivningar av alternativ till lösningar som innebär någon form av särskiljande. Begreppen ges dock ofta delvis olika innebörder.<sup>29</sup> I en rapport beskrivs skillnaden som att i integreringsbegreppet är homogeniteten utgångspunkt och det är eleven som ska anpassas till skolan, medan i inkluderingsbegreppet är heterogeniteten utgångspunkt och det är skolan som ska anpassas till eleven.<sup>30</sup> I föreliggande text används begreppet inkludering. Detta görs dock inte för att markera denna skillnad i synsätt som beskrivits ovan. Istället används det för att beteckna de organisatoriska lösningar som skiljer sig från särskiljande lösningar. En forskares sätt att beskriva olika aspekter av begreppet inkludering presenteras också i avsnittet om skolors arbete med särskilt stöd.<sup>31</sup>

### Särskilt stöd och specialpedagogiskt stöd

I föreliggande text används termerna begreppen ”särskilt stöd” och ”specialpedagogiskt stöd”. I huvudsak används termen särskilt stöd, vilket är det begrepp grundskoleförordningen använder. Särskilt stöd är inte förbehållet någon viss lärarkategori utan kan exempelvis ges av klassläraren eller annan lärare. Termen specialpedagogiskt stöd används när denna term utnyttjas i de studier som refereras.

## Historik

Denna del ger en kort tillbakablick på hur skolan hanterat elever i behov av särskilt stöd från tiden för folkskolans införande och fram till idag. Underlaget

---

<sup>28</sup> Skolverket. *Handikapp i skolan*, 12.

<sup>29</sup> Myndigheten för skolutveckling. *Inkludering av elever ”i behov av särskilt stöd”: vad betyder det och vad vet vi?* Stockholm: Myndigheten för skolutveckling, 2006.

<sup>30</sup> Heimdahl Mattson, E. *Mot en inkluderande skola?: skollärares syn på specialpedagogiska insatser: en jämförande studie 1996 och 2006*. Stockholm: Specialpedagogiska institutet, 2006.

<sup>31</sup> Asp-Onsjö, L. *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg?: en fallstudie i en kommun*. Avhandling. Göteborg: Göteborgs Universitet, 2006.

utgörs av två av Skolverkets rapporter.<sup>32</sup> I genomgången fokuseras två frågor som tas upp i de refererade rapporterna. En fråga rör hur synen på elevers svårigheter varierat i olika tider. I det avseendet används begreppen relationellt och kategoriskt perspektiv. En annan fråga rör hur det stödet har organiserats för elever i behov av särskilt stöd. Begreppen särskiljning och inkludering används för att karakterisera olika lösningar i detta avseende. Det ska också tilläggas att de karakteriseringar av olika synsätt och organisatoriska lösningar som beskrivs i texten, härrör från de rapporter som refereras.

År 1842 beslutade Sveriges riksdag om införandet av allmän folkskola. Det innebar att alla barn skulle få undervisning, något som tidigare främst var förbehållet barn till föräldrar i över- och medelklassen.<sup>33</sup> När, efter ett inledande motstånd hos många föräldrar, allt fler barn strömmade till folkskolan, uppstod snart problem med de barn som uppvisade olika svårigheter i skolsituationen. Som ett svar på detta växte det fram en rad alternativ, såsom anstalter, institutioner och specialskolor och specialklasser.<sup>34</sup> Barn med epilepsi, tuberkulos och andra (medicinska) sjukdomar undervisades enskilt eller i mindre grupper. Så kallade vanföra, sinnesslöa och imbecilla barn fick undervisning på anstalter, externat eller i hjälpklasser.<sup>35</sup> Barn med sociala problem, så kallade vanartade eller vanvårdade barn utackorderades eller undervisades på anstalter.

Även inom ramen för folkskolan vidtogs efterhand olika typer av särskiljande åtgärder. Redan inledningsvis utvecklades en minimikurs för fattiga och obegåvade barn.<sup>36</sup> Denna minimikurs beskrivs i en uppsats som den svenska specialundervisningens ursprung.<sup>37</sup> Ett annat exempel på särskiljande åtgärder inom ramen för folkskolan är den så kallade kvarsittningen för vissa elever.<sup>38</sup> 1878 års normalplan för folkskolan gav underlag för indelningen av elever i klasser och årskurser och angivandet av vilka kunskaper eleverna måste tillägna sig för att få gå vidare till nästa årskurs. De elever som inte uppfyllde de kunskapskrav som angavs i kursplanerna kunde få gå om årskursen, de fick med andra ord kvarsittning och skildes på så vis ut från övriga elever. Införandet av skolplikt år 1882 innebar att skolåldern fastställdes från sju till fjorton år.

---

<sup>32</sup> Skolverket. *Elever i behov av särskilt stöd. En temabild utgiven av Skolverket*. Stockholm: Skolverket, 1998a. Skolverket, *Handikapp i skolan*.

<sup>33</sup> Skolverket, *Handikapp i skolan*.

<sup>34</sup> Skolverket, *Elever i behov av särskilt stöd*.

<sup>35</sup> vanför = handikappad rörelsehindrad, sinnesslö = psykiskt utvecklingsstörd imbecill = sinnessvag (enligt Nationalencyklopedin).

<sup>36</sup> Skolverket, *Handikapp i skolan*.

<sup>37</sup> Ahlström, K-G. *Från folkskola till grundskola*. Uppsala: Pedagogiska institutionen, 1992. Refereras i Skolverket, *Handikapp i skolan*, 18.

<sup>38</sup> Skolverket, *Handikapp i skolan*.

Detta innebar att en del av eleverna som fick kvarsittning inte hann igenom skolan innan skolplikten upphörde. Eleverna fick då ett intyg, ett så kallat § 48 intyg, som verifierade att de hade fått sluta skolan utan att ha uppfyllt kraven. Ytterligare särskiljande åtgärder inom ramen för folkskolan genomfördes i och med inrättandet av så kallade svagklasser i de större städerna.<sup>39</sup> År 1930 gick 7 procent av eleverna i Stockholm i svagklasser, i de skolor dessa var inrättade.

Perioden efter folkskolans införande kännetecknades alltså av särskiljande av de barn som bedömdes vara i behov av särskilt stöd. Det särskilda stödet gavs i särskilda klasser av det slag som beskrivits ovan.<sup>40</sup> Bedömningar av vilka barn som var i behov av särskilt stöd gjordes i huvudsak på medicinska, psykologiska och sociala grunder. De kunskaper som utvecklats inom naturvetenskapen användes och fick i många fall legitimeras dessa bedömningar.<sup>41</sup> De bedömningar som gjordes av elevers svårigheter inriktades mot individkaraktäristika och beskrevs i termer av diagnoser och avvikelser.<sup>42</sup> Den andra sidan av denna utveckling var att man samtidigt strävade efter att tillgodose dessa barns specifika behov av tillrättalagd undervisning. De nya rönen inom bland annat psykologi, medicin och pedagogik gav gott hopp om framgång i detta arbete. Därmed hävdades att insatserna tjänade såväl de utsatta barnen som man menade fick specialiserad omsorg och undervisning, som de övriga barnen som fick sin undervisning ostörda av de barn som placerades på annat håll.

Utvecklingen fortsatte på ungefär samma sätt under den första hälften av 1900-talet.<sup>43</sup> I folkskolan utvecklas alltmer förfinade instrument för särskiljande. Ett exempel är Binets intelligenstest som började användas i Sverige i början av 1900-talet. Testet fick stor spridning och gav argument för ytterligare särskiljande åtgärder och utökad hjälpklassundervisning. Innan testet började användas var det två procent av eleverna som ansågs vara i behov av hjälpklassundervisning och efter införandet av testet hade denna andel ökat till tretton procent. En annan typ av särskiljande åtgärd är de observationsklasser för ”svåruppfosttrade barn” som inrättades för att komma tillrätta med disciplinen i klasserna.

I betänkandet från 1946 års skolkommision presenterades idéer som innebar en riktningförändring mot ”en skola för alla”.<sup>44</sup> I betänkandet förordades att folkskolan och realskolan skulle slås samman till en nioårig enhetsskola för

---

<sup>39</sup> Skolverket, *Elever i behov av särskilt stöd*.

<sup>40</sup> Skolverket, *Handikapp i skolan*.

<sup>41</sup> Skolverket, *Elever i behov av särskilt stöd*.

<sup>42</sup> Skolverket, *Handikapp i skolan*.

<sup>43</sup> *Ibid.*

<sup>44</sup> *Ibid.*

alla barn. Klasserna i enhetsskolan föreslogs vara odifferentierade och det särskilda stödet skulle ges inom ramen för klassen i form av individualisering av undervisningen. Denna riktningförändring mot en skola för alla följdes dock inte konsekvent då alla barn inte innefattades i denna idé. För svagt begåvade barn föreslogs nämligen en fortsatt satsning på hjälpklasser, det vill säga en särskiljande lösning. I 1957 års skolberedning framfördes tankegångar liknande dem i betänkandet från 1946 års skolkommision om en skola för alla. Däremot är detta dokument präglad av ett sätt att se på elevers problem som innebär att svårigheterna förlades till eleven, eleven sågs alltså som bärare av sina svårigheter.

Efter några års försöksverksamhet med enhetsskola infördes grundskolan år 1962.<sup>45</sup> Det var dock ingen organisatoriskt odifferentierad skola i enlighet med de tankar som låg till grund för enhetsskolan. I läroplanen (Lgr 62) gavs anvisningar om en rad särskiljande alternativ, såsom hjälpklass, observationsklass, hörselklass, synklass, läsklass, friluftsklass och hälsoklass och Cp-klass. Dessutom gav läroplanen riktlinjer för olika former av specialundervisning skild från den ordinarie undervisningen där elever som gick i vanliga klasser fick särskilt stöd under en kortare period, exempelvis i talklinik och läsklinik. Generösa statsbidragsbestämmelser vid denna tid ledde också till att antalet elever som blev föremål för specialpedagogiska insatser ökade kraftigt i antal. År 1972 hade en tredjedel av eleverna i en åldersgrupp särskilt stöd under en kortare eller längre period.<sup>46</sup> Andelen elever som fick särskilt stöd minskade dock mot slutet av 1970-talet.

I utredningen om skolans inre arbete, SIA-utredningen, som publicerades vid mitten av 1970-talet, presenterades en förändrad syn på stödet till elever i behov av särskilt stöd.<sup>47</sup> I utredningen talades det om ”en skola med undervisningssvårigheter” snarare än ”elever i skolsvårigheter”. Det talades vidare om anpassa skolans arbetssätt till den enskilde elevens behov och förutsättningar. Fokus låg med andra ord på det pedagogiska, det vill säga på hur skolan utformar och anpassar sin verksamhet så att den enskilde ska kunna uppfylla vissa på förhand uppställda krav eller mål. I SIA-utredningen lanserades ett nytt handikappbegrepp, det relativa handikappbegreppet. Liknande tankegångar som framfördes i SIA-utredningen, framfördes även i den efterföljande läroplanen, Lgr 80.

Hur ser det då ut i dagens skolor? En av de rapporter som refererats i denna del hävdar att dagens styrdokument för skolan utgår från ett relationellt sätt att

---

<sup>45</sup> Skolverket, *Handikapp i skolan*.

<sup>46</sup> Skolverket, *Elever i behov av särskilt stöd*.

<sup>47</sup> *Ibid.*

se på elevers problem, men att skolor fortfarande ofta utgår från individkarakteristika i bedömningar av elevers svårigheter.<sup>48</sup> I samma rapport konstateras också att det finns en vision om en skola för alla, men att många elever fortfarande särskiljs. Denna skillnad mellan retorik och praktik konstateras även i en tidigare rapport.<sup>49</sup>

---

<sup>48</sup> Skolverket, *Handikapp i skolan*.

<sup>49</sup> Skolverket. *Pedagogiskt dilemma: specialundervisning*, Stockholm: Skolverket, 1998b.

# Omfattningen av det särskilda stödet

## Omfattningen av det särskilda stödet

Detta avsnitt handlar om behovet av särskilt stöd i skolorna, det särskilda stödets omfattning och om förhållandet mellan stödinsatser och stödbehov.

### Behovet av särskilt stöd

En betydande andel elever når inte målen för utbildningen

Av betydelse när det gäller omfattningen av elevers behov av särskilt stöd, är elevers måluppfyllelse i årskurs 9. Statistik från Skolverket visar att andelen behöriga elever till gymnasieskolans nationella program successivt har sjunkit, och nu är den lägsta på tio år.<sup>50</sup> Som framgår av tabellen (nedan) var andelen behöriga elever 91,4 procent när de första eleverna fick betyg enligt dagens mål- och resultatstyrda system, det vill säga läsåret 1997/1998. Motsvarande andel idag är 89,1 procent. Det betyder att var tionde elev inte var behörig att söka till gymnasieskolans nationella program hösten 2007.

**Tabell 1.** Andel elever som är behöriga till gymnasieskolan

Läsår	Andel behöriga elever (%)
1997/1998	91,4
1998/1999	90,3
1999/2000	89,4
2000/2001	89,2
2001/2002	89,5
2002/2003	89,9
2003/2004	89,6
2004/2005	89,2
2005/2006	89,5
2006/2007	89,1

Källa: Skolverket

De elever som inte är behöriga saknar betyg i något eller några av ämnena matematik, svenska/svenska som andraspråk och engelska. Andelen elever som saknade betyg i matematik år 2007 är 7 procent, i engelska 6,1 procent, i svenska 3,6 procent och i svenska som andraspråk 22,4 procent.

<sup>50</sup> Skolverkets hemsida/Statistik/Grundskolan/Betyg och prov.



## Ämnen

Bland de elever som inte når målen i alla ämnen är det störst andel elever som saknar betyg i två eller fler ämnen. Det visar nedanstående tabell.

**Tabell 2.** Andel elever som saknar betyg i ett ämne, flera eller alla ämnen 2005/2006

Antal ämnen	Andel elever (%)
Ett ämne	8,6
Två eller flera ämnen	14,4
I alla ämnen	1,0

Källa: Skolverket

Lärare upplever att behovet av stöd har ökat

I en av Skolverkets studier fick lärare år 2003 bedöma vad som förändrats i skolans verksamhet under de senaste fem åren.<sup>51</sup> En av de två mest påtagliga förändringarna som lärarna angav var att elever i behov av särskilt stöd har ökat. 84 procent av lärarna angav en ökning.

### Omfattningen av det särskilda stödet

En ökning av det specialpedagogiska stödet

En omfattande kvantitativ studie vid Göteborgs universitet har undersökt omfattningen av det specialpedagogiska stödet under 1990-talet.<sup>52</sup> Studien visar att fyrtio procent av eleverna födda 1982 respektive 1987, fick specialpedagogiskt stöd någon gång under sin grundskoletid. Studien bygger på information om drygt 17 000 elever födda 1982 respektive 1987 som ingår i det longitudinella UGU-projektet. Data började samlas in när respektive årskull gick i årskurs 3 (våren 1992 och våren 1997), och fram till det år eleverna slutade årskurs 9 (våren 1998 och våren 2003). En jämförelse mellan de två årskullarna visar också att andelen elever som fick specialpedagogiskt stöd ökade under 1990-talet. Mer än var tredje elev född 1982 fick specialpedagogiskt stöd någon gång under sin skoltid, medan detta gäller nästan hälften av eleverna födda 1987. Ökningen avser en jämförelse mellan åren 1992 och 1993 och åren 1997 och 1998. Det var de åren som eleverna i de olika grupperna gick i årskurserna tre och fyra, och det är i de årskurserna som den största delen av

<sup>51</sup> Skolverket. *Lusten och möjligheten: om lärarens betydelse, arbetssituation och förutsättningar: fördjupande utvärdering utifrån den nationella utvärderingen 2003 av grundskolans årskurs 9*. Stockholm: Skolverket, 2006c.

<sup>52</sup> Giota & Lundborg, *Specialpedagogiskt stöd – omfattning, former och konsekvenser*.

det specialpedagogiska stödet gavs. I en diskussion i rapporten om hur ökningen kan förstås, hänvisas till de resursförstärkningar som skolan fick ta del av åren 1997 och 1998, de så kallade Perssonpengarna. Denna resursförstärkning hade föregåtts av neddragningar; åren 1993 och 1994 beskrivs i rapporten som krisår med resursminskningar. I samma diskussion refereras också resultat från Skolverkets utvärdering av personalförstärkningar,<sup>53</sup> vilket sägs visa att kommunerna mer eller mindre betraktar den specialpedagogiska verksamheten som i det närmaste beroende av de statliga extratillskotten.

Samma studie visar alltså att det specialpedagogiska stödet i stor utsträckning sätts in tidigt, vanligen i årskurs tre eller fyra. Vidare visas att den vanligaste formen av specialpedagogiskt stöd är det som inte utgörs av undervisning i särskild undervisningsgrupp eller anpassad studiegång. Det kan till exempel vara specialpedagogiskt stöd inom ramen för den klass eleven tillhör eller enskilt. Denna form av stöd är vanligast i årskurserna tre och fyra och minskar i omfattning i grundskolans senare år. Stödformerna ”undervisning i särskild undervisningsgrupp” och ”anpassad studiegång” är mindre vanliga i de lägre årskurserna.

### Förhållandet mellan stödinsatser och stödbehov

Behovet av särskilt stöd motsvarar inte insatta stödinsatser

En studie visar att var femte elev som skolans personal bedömer vara i behov av särskilt stöd, inte får det.<sup>54</sup> Studien visar också att rektorer är mer nöjda (57 procent nöjda) med omfattningen av sådant stöd än lärare och specialpedagoger (51 respektive 45 procent nöjda). Det konstateras att personalen som arbetar närmast eleverna är minst nöjda. Dessa uppgifter bygger på skolors svar på enkätfrågor. I en annan rapport diskuteras samma fråga utifrån en jämförelse mellan elevers resultat på nationella prov i årskurs nio och insatta stödinsatser.<sup>55</sup> Denna jämförelse visar att behovet av särskilt stöd överstiger insatta stödinsatser. Det är cirka 15 procent av eleverna som inte får godkänt i minst ett av ämnena på de nationella proven i årskurs nio, medan andelen elever i årskurs nio som får särskilt stöd är 8,6 procent.<sup>56</sup> Samma rapport redovisar en enkätstudie av kommuners arbete med elever i behov av särskilt stöd. Den visar att många kommuner uppger att betydligt färre elever är i behov av

---

<sup>53</sup> Skolverket. *Statsbidrag till personalförstärkningar i skola och fritidshem – slutrapport*. Rapport 295. Stockholm: Fritzes förlag, 2007.

<sup>54</sup> Skolverket. *Kartläggning av åtgärdsprogram och särskilt stöd i grundskolan*. Stockholm: Skolverket, 2003.

<sup>55</sup> Nilholm, et al., *Kommuners arbete med elever i behov av särskilt stöd – en enkätundersökning*.

<sup>56</sup> Informationen om andelen elever i årskurs 9 som får stöd är hämtad från rapporten *Kartläggning av åtgärdsprogram och särskilt stöd i grundskolan* (Skolverket, 2003).

särskilt stöd än vad som kan förväntas, med tanke på andelen elever som inte har godkända resultat på de nationella proven. Författarna drar slutsatsen att huruvida en elev får särskilt stöd eller inte, ofta till stor del beror på i vilken kommun eleven bor. När det gäller förhållandet stödbehov och stödinsatser visar också Skolverkets utbildningsinspektion att vart fjärde rektorsområde i grundskolan behöver förbättra sitt arbete med att tillgodose elevers rätt till särskilt stöd. I ett antal skolor får eleverna särskilt stöd endast i ämnena svenska, engelska och matematik med hänvisning till resursbrist.<sup>57</sup>

Eleverna som behöver stöd, men får för lite

Resultatet som visar att var femte elev som bedöms vara i behov av särskilt stöd inte får det, bildar utgångspunkt för en annan studie, vars syfte är att undersöka vilka de elever är som får för lite stöd.<sup>58</sup> Studien bygger på intervjuer på tio skolor, där det finns en skillnad mellan bedömt stödbehov och insatta stödinsatser. Resultatet visar att skolorna skiljer sig åt i så stor utsträckning att en sammanfattande beskrivning av resultatet är svårt att göra. Bland annat skiljer sig skolorna i bedömningarna av vilka elever som får för lite stöd i förhållande till behov. Trots denna variation i materialet är det dock möjligt att urskilja en grupp elever som inte får det stöd de bedöms vara i behov av. Det är elever som ofta ses som tysta, initiativsvaga och blyga. Dessa elever märks inte mycket. De har svårt att koncentrera sig och är ofta svaga läsare. Det framgår att skolorna ibland tycker det är svårt att stå emot starka föräldrar som hävdar sin rätt, och eftersom det ofta finns begränsat med resurser så riskerar de mer lågmälda föräldrarna och eleverna att komma i kläm. Vidare konstateras i studien, att utagerande ”bråkiga” elever ofta får *fel* sorts stöd. Dessa elever är störande för resten av klassen och åtgärderna består mest i att hålla eleven åtskild från övriga elever. Skolan utreder i dessa fall sällan orsaken till elevens beteende. Istället blir det beteendet i sig som åtgärderna riktas mot, och målen för åtgärderna utgörs ofta av att eleven ska uppträda så normalt som möjligt.

Ekonomiska resurser framhålls som en viktig faktor, då skolans personal får uppge skäl till att en del elever i behov av särskilt stöd får för lite stöd. Andra skäl som uppges i samma studie är brister i organisationen, brister i personalens kompetens, att elever inte är villiga att ta emot särskilt stöd och att eleven har så omfattande frånvaro att skolan inte kan nå eleven med stödinsatser.

---

<sup>57</sup> Skolverket. *Utbildningsinspektionen 2004 – sammanställningar och analyser av inspektionsresultaten*. Rapport 266/2005c.

<sup>58</sup> Myndigheten för skolutveckling. *Elever som behöver stöd men får för lite*. Stockholm: Liber, 2005.

## Eleverna som slutar årskurs 9 utan fullständiga betyg

En avhandling presenterar resultat som handlar om 77 elever som slutade grundskolan år 1999 och saknade betyg i något eller några av kärnämnen.<sup>59</sup> I studien genomförs intervjuer med elevernas lärare som uppmanas motivera att eleverna inte fick godkända betyg. Lärarna uppger att den främsta orsaken till att de inte kunnat sätta betyg var bristande delaktighet. Med det avses antingen frånvaro (44 procent) eller passiv närvaro (25 procent).<sup>60</sup> För flertalet övriga elever i studien var orsaken inlärningssvårigheter. I studien används också information om elevernas resultat på diagnostiska test som genomfördes i årskurserna, 1, 2, 3, 5 och 6. I gruppen av elever med inlärningssvårigheter påvisades ett starkt samband med låga resultat på skolmognadstestet i årskurs 1. Närmare 90 procent av de elever som lärarna bedömde hade inlärningssvårigheter, hade låga resultat på skolmognadsprovet. I övrigt visar resultatet inga tydliga samband mellan resultat på de diagnostiska testerna och måluppfyllelse i åk 9. Majoriteten av de elever som ingick i studien hade inte resultat på testerna som indikerade att de var i behov av särskilt stöd. Endast en liten grupp, några procent av eleverna, hade genomgående låga testresultat. I avhandlingen framhålls det att resultaten från de diagnostiska testerna är osäkra, dels för att de är trubbiga verktyg för kunskapsbedömning och dels för att testresultatets tillförlitlighet kan ha påverkats av flera faktorer. Resultatet visar vidare att 75 av de 77 eleverna, fortsatte att studera på IV eller på ett nationellt program genom den möjlighet PRIV<sup>61</sup> ger. Efter en termin hade 25 av eleverna fått behörighet till gymnasieskolan och efter två terminer hade antalet behöriga ökat till 43 elever.

---

<sup>59</sup> Ingestad, G. *Dokumenterat utanförskap. Om skolbarn som inte når målen*. Avhandling. Lund: Lunds universitet, Sociologiska institutionen, 2006.

<sup>60</sup> Det framgår inte närmare i avhandlingen vad "passiv närvaro" syftar på.

<sup>61</sup> PRIV = programriktat individuellt program. Eleverna får börja på ett nationellt gymnasieprogram trots att de inte är behöriga. Formellt är de inskrivna på IV-programmet, men de följer undervisningen på det nationella programmet.

# **Skolors arbete med särskilt stöd**

## Skolors arbete med särskilt stöd

Följande avsnitt tar upp resultat som handlar om skolors arbete med särskilt stöd, närmare bestämt hur detta arbete utformas och faktorer som sägs vara av betydelse för kvaliteten på det särskilda stödet.

### Sambandet mellan specialpedagogiskt stöd och måluppfyllelse

Den studie vid Göteborgs universitet som tidigare refererats och som bygger på data från 17 000 elever, påvisar ett negativt samband mellan specialpedagogiskt stöd och måluppfyllelse i årskurs 9.<sup>62</sup> Det innebär närmare bestämt att elever som fått specialpedagogiskt stöd i mindre utsträckning når målen än de elever som inte fått specialpedagogiskt stöd, att de elever som fått specialpedagogiskt stöd tidigt når målen i mindre utsträckning än de elever som fått sådant stöd sent, och att de elever som fått specialpedagogiskt stöd under en längre tid i mindre utsträckning når målen än de elever som fått detta stöd under kortare tid. Författarna till rapporten påpekar att detta negativa samband skulle kunna tolkas som att det specialpedagogiska stödet orsakar den sämre måluppfyllelsen. I studien genomfördes dock också kognitiva test,<sup>63</sup> som visar att bara 24 procent av de elever som fått specialpedagogiskt stöd fick ett resultat över medelvärdet på dessa test, medan 70 procent av de elever som inte fått specialpedagogiskt stöd hade ett resultat över medelvärdet. Enligt författarna pekar detta resultat mot att de elever som fått specialpedagogiskt stöd har sämre förutsättningar för skolarbete. Det betyder att de specialpedagogiska insatserna kan ha haft en positiv effekt på elevernas studieprestationer, men att effekten inte var tillräckligt stark för att kompensera för elevernas sämre förutsättningar fullt ut.

Enligt författarna till studien kan det dock inte uteslutas att det specialpedagogiska stödet också kan ha haft en negativ effekt på elevernas studieresultat. Detta sägs med hänvisning till tidigare studier som visar att särskilt stöd och särskiljande lösningar kan påverka en elevs självuppfattning och värdering av den egna förmågan i ett negativt avseende.<sup>64</sup> Frågan om vad särskilt stöd kan betyda för elevers självuppfattning tas även upp senare i detta avsnitt. Studien visar dock också att det negativa sambandet mellan specialpedagogiskt stöd och måluppfyllelse i åk 9, kvarstår även då eleverna är likställda med avseende

---

<sup>62</sup> Giota & Lundborg, *Specialpedagogiskt stöd – omfattning, former och konsekvenser*.

<sup>63</sup> Det är endast eleverna födda 1982 som genomfört testen. De utfördes i årskurs 6.

<sup>64</sup> Detta sägs med hänvisning till studien Emanuelsson, I., och Persson, B. "Differentiering, specialpedagogik och likvärdighet. En longitudinell studie av skolkarriärer bland elever i svårigheter." *Pedagogisk forskning i Sverige* 7(3), (2002): 183–199.

på testresultat. Det resultatet bör dock, enligt författarna, tolkas med viss försiktighet då det kan vara så att de kognitiva testerna inte fullt ut förmår kontrollera för skillnader när det gäller elevers studieförutsättningar.

Huvudresultatet från studien är emellertid det samband som påvisas mellan låga resultat på kognitiva test, specialpedagogiskt stöd och låg måluppfyllelse. Bara 61 procent av de elever som fått specialpedagogiskt stöd tidigt och har låga resultat på de kognitiva testerna, når målen i svenska, engelska och matematik i årskurs 9. Enligt författarna ger detta resultat, trots de reservationer som ovan beskrivits, anledning att fundera över varför dessa elever i så liten utsträckning når målen i årskurs 9. Det är en fråga som handlar om utformningen och kvaliteten på det specialpedagogiska stödet, och det är vad resten av avsnittet handlar om.

### Stödbehov, identifiering av stödbehov och stödåtgärder

#### Lärande- och beteendesvårigheter

Resultat visar att det är i huvudsak två olika typer av svårigheter som föranleder behov av särskilt stöd, nämligen lärande- och beteendesvårigheter.<sup>65</sup> I beteendesvårigheter innefattas här socioemotionella svårigheter och koncentrationssvårigheter. I en analys av 358 elevplaner knutna till 136 elever överväger andelen elever med kunskapsmässiga svårigheter; 89 elever uppges ha lärandesvårigheter (jämn fördelning mellan pojkar och flickor) och 47 elever uppges ha beteendemässiga svårigheter (41 pojkar och 6 flickor).<sup>66</sup> Det kan noteras att andelen pojkar överväger kraftigt i förhållande till flickor i gruppen med beteendemässiga svårigheter. Samma studie visar att flest planer är skrivna för pojkar med beteendemässiga svårigheter. För pojkar med svårigheter av något slag skrivs i medel två planer, och för pojkar med svårigheter av beteendemässig art skrivs i medel drygt tre planer.

Läs- och skrivsvårigheter är de vanligaste svårigheterna när det gäller lärande och också de enskilt vanligaste svårigheterna. En rapport från Skolverket visar exempelvis att 37 av de 40 åtgärdsprogram från förskoleklass till och med år

---

<sup>65</sup> Andreasson, I. *Elevplanen som text – om identitet, genus, makt och styrning i skolans elevdokumentation*. Avhandling. Göteborg: Göteborgs Universitet, 2007. Assarson, I. *Talet om en skola för alla. Pedagogers meningskonstruktion i ett politiskt uppdrag*. Avhandling. Malmö: Malmö högskola, 2007. Isaksson, J., Lindqvist, R., och Bergström, E. "Mellan normalitet och avvikelse – om skolans insatser för barn och ungdomar i behov av särskilt stöd," i *Funktionshinder, kultur och samhälle*, red. R. Lindqvist och L. Sauer, 147–169. Lund: Studentlitteratur, 2007. Skolverket, *Kartläggning av åtgärdsprogram och särskilt stöd i grundskolan*.

<sup>66</sup> Andreasson, *Elevplanen som text*. Av de 136 eleverna är det 86 pojkar och 50 flickor. Begreppet "elevplaner" används i Andreassons avhandling som samlingsbegrepp för de elevdokument som skolorna kallar åtgärdsprogram, individuell utvecklingsplan, individuell studieplan och individuell plan etc. De elevplaner Andreasson analyserar är alla skrivna för elever i behov av särskilt stöd.

3 som analyserats, innehåller beskrivningar av läs- och skrivsvårigheter.<sup>67</sup> En annan studie visar att 79 elever har läs- och skrivsvårigheter av totalt 89 elever med kunskapsmässiga svårigheter.<sup>68</sup> En analys av åtgärdsprogram för elever i årskurserna fyra till nio visar att matematiksvårigheter är nästan lika vanligt förekommande som läs- och skrivsvårigheter och att beteendeproblem bland dessa elever är vanligare än lärandesvårigheter.<sup>69</sup> Vanligt är dock att en kombination av svårigheter beskrivs i åtgärdsprogrammen. En analys av åtgärdsprogram visar att beteendeproblem ofta beskrivs i termer av ”oro, prestationsångest, koncentrationssvårigheter, ilska, bristande kamratrelationer, ständiga bråk, farlighet och bristande empati”.<sup>70</sup>

### Identifiering antingen genom test eller pedagogens egen bedömning

I den studie som innefattar 136 elever i behov av särskilt stöd visas att identifieringen av kunskapsmässiga respektive beteendemässiga svårigheter går till på olika sätt.<sup>71</sup> När det gäller kunskapsmässiga svårigheter identifieras de oftast med någon form av standardiserande test. I studien har 66 av 89 elever med kunskapsmässiga svårigheter blivit testade. Det har skett antingen genom en allmän screening, eller genom att eleven testats enskilt av specialläraren eller specialpedagogen. Resultatet redovisas vanligen i form av Staninevärden eller med hjälp av läsutvecklingsschemat (LUS). Samma studie visar att identifiering av beteendemässiga svårigheter sker genom att pedagogerna själva gör en bedömning av svårigheterna. Läraren kan uppleva att något inte stämmer med eleven, och kontaktar lärarlaget eller eventuellt föräldern och delger vad som iakttagits.<sup>72</sup>

Vid identifiering av elevers svårigheter förekommer även medicinska, psykologiska och sociala utredningar. Av dessa är psykologiska utredningar vanligast. Över hälften av skolorna som deltog i en enkätstudie (totalt 1 059 skolor), uppgav att denna typ av utredning är mycket eller ganska vanlig.<sup>73</sup> Som exempel kan också nämnas att bland de 29 elever som ingick i en intervjustudie i samma undersökning, hade fyra elever en diagnos och två elever väntade på utredning. 18 elever hade genomgått någon form av utredning. Av dessa 18

---

<sup>67</sup> Skolverket, *Kartläggning av åtgärdsprogram*.

<sup>68</sup> Andreasson, *Elevplanen som text*.

<sup>69</sup> Skolverket, *Kartläggning av åtgärdsprogram*.

<sup>70</sup> *Ibid.*, 67.

<sup>71</sup> Andreasson, *Elevplanen som text*. Se även Isaksson et al. ”Mellan normalitet och avvikelse – om skolans insatser för barn och ungdomar i behov av särskilt stöd”.

<sup>72</sup> Isaksson et al. ”Mellan normalitet och avvikelse – om skolans insatser för barn och ungdomar i behov av särskilt stöd”.

<sup>73</sup> Skolverket, *Kartläggning av åtgärdsprogram*. Enkätstudien genomfördes år 2001.



elever hade 14 genomgått en psykologutredning och 9 en medicinsk utredning. Flera elever hade alltså genomgått dubbla utredningar.

Studien som inbegriper 136 elever i behov av särskilt stöd visar att det är få av eleverna med läs- och skrivsvårigheter i studien som remitteras vidare för ytterligare utredning och eventuell diagnos, endast 9 av 79 elever.<sup>74</sup> Enligt författaren överensstämmer detta resultat med vad tidigare studier visat när det gäller detta.<sup>75</sup>

### Vanliga åtgärder – färdighetsträning och hemuppgifter

Särskild färdighetsträning i de ämnen eleven har svårigheter är enligt resultat från flera studier en mycket vanlig åtgärd.<sup>76</sup> I en studie påvisas ett samband mellan denna åtgärd och åtgärden att anpassa läromedel.<sup>77</sup> Detta tolkas som att den särskilda färdighetsträningen ofta sker genom att eleven får arbeta med grundläggande uppgifter i det ämne eleven har svårigheter. Den särskilda färdighetsträningen gäller främst elever med svårigheter i svenska och matematik i de lägre skolåren. En analys av 358 elevplaner visar att träning också är ett vanligt åtgärdsförslag för barn med socioemotionella svårigheter.<sup>78</sup> Detta exemplifieras med följande utdrag från två olika elevplaner:

*”Träna på att undvika konflikter och lösa de som uppstår på ett bra sätt”*

*”Att fortsätta träna Ingvar i social kompetens”<sup>79</sup>*

Hemuppgifter är enligt samma studie också ett vanligt åtgärdsförslag. Hemuppgifterna består bland annat av uppgifter som ingår i den ordinarie undervisningen, men som eleven av någon anledning inte gjort under skoldagen. Andra vanliga hemuppgifter är olika typer av färdighetsträning, såsom lästräning. När det gäller hemuppgifter är det vanligt att det sker en ansvarsfördelning mellan pedagoger, föräldrar och elev. Flera studier visar att föräldrar ofta får till uppgift att hjälpa barnet med färdighetsträningen, och att lyssna på

---

<sup>74</sup> Andreasson, *Elevplanen som text*.

<sup>75</sup> De tidigare studier som avses är: Myrberg, M., & Lange, A-L. *Identifiering, diagnostik samt specialpedagogiska insatser för elever med läs- och skrivsvårigheter*. Stockholm: Specialpedagogiska institutet och Lärarhögskolan i Stockholm, 2006. Zetterqvist Nelson, K. *På tal om dyslexi. En studie av hur barn, föräldrar och lärare berättar om och ger betydelse åt diagnoser som dyslexi och specifika läs- och skrivsvårigheter*. Linköping: Linköpings universitet, 2000.

<sup>76</sup> Andreasson, *Elevplanen som text*. Isaksson, et al. ”Mellan normalitet och avvikelse – om skolans insatser för barn och ungdomar i behov av särskilt stöd”. Skolverket, *Kartläggning av åtgärdsprogram och särskilt stöd i grundskolan*.

<sup>77</sup> Skolverket, *Kartläggning av åtgärdsprogram och särskilt stöd i grundskolan*.

<sup>78</sup> Andreasson, *Elevplanen som text*.

<sup>79</sup> *Ibid.*, 140. De elevplaner som analyserats är alla skrivna för elever i behov av särskilt stöd.

barnets högläsning.<sup>80</sup> Analysen av elevplaner visar att föräldrars ansvar ofta kan bestå i att hjälpa till med uppgifter barnet inte hunnit göra i skolan eller ”vägrat” göra. Det sistnämnda illustreras i följande utdrag från ett åtgärdsprogram:

*”Sten har fått läxor på det han vägrar göra i skolan och under enorma protester har han gjort dessa hemma.”<sup>81</sup>*

### Några problem i skolors arbete med analyser och åtgärder

Skolverkets erfarenheter från bland annat inspektion och regelbundna attitydundersökningar lyfter fram en del problem i skolors arbete med särskilt stöd när det gäller utredning av stödbehov och åtgärder. Följande text inleds med en beskrivning av dessa erfarenheter, och därefter redovisas vad forskning inom området visar när det gäller skolors arbete med analyser och åtgärder för elever i behov av särskilt stöd.

I utbildningsinspektionens sammanfattande rapport konstateras att skolor vanligen inte har svårt att upptäcka elever i behov av särskilt stöd, men att det däremot verkar finnas problem när det gäller att översätta behovet till lämplig stödinsats.<sup>82</sup> Dessa iakttagelser stöds av resultat från Skolverkets attitydundersökning 2006 som visar att flertalet lärare, åtta av tio, anser sig ha tillräcklig kompetens och kunskap för att identifiera elever i behov av särskilt stöd, men att betydligt färre lärare, knappt sex av tio, tror sig ha tillräcklig kompetens och kunskap för att kunna stödja dessa elever.<sup>83</sup> I samma rapport konstateras dock att lärares uppfattningar i det avseendet har utvecklats i positiv riktning sedan motsvarande undersökning år 2003. Det var då inte fullt hälften av lärarna, som trodde sig ha kunskap och kompetens att stödja elever i behov av särskilt stöd. Rapporten visar också att lärarnas uppfattning om den egna kompetensen och kunskapen varierar i förhållande till lärarnas erfarenhet i yrket och lärarnas ålder. De lärare som har undervisat i 26 år eller mer, anser sig i högre utsträckning ha tillräcklig kompetens och kunskap för att upptäcka och ge särskilt stöd, jämfört med de lärare som undervisat i högst tio år, och de äldre lärarna är mer trygga när det gäller sin kompetens. Uppgifter från Skolverkets upplysningstjänst och enheten för tillsyn visar att ärenden som rör särskilt stöd är vanligt förekommande. Drygt 26 procent av de ärenden

---

<sup>80</sup> Andreasson, *Elevplanen som text*. Isaksson et al., ”Mellan normalitet och avvikelse – om skolans insatser för barn och ungdomar i behov av särskilt stöd”. Skolverket, *Kartläggning av åtgärdsprogram och särskilt stöd i grundskolan*.

<sup>81</sup> Andreasson, *Elevplanen som text*, 149.

<sup>82</sup> Skolverket, *Skolverkets utbildningsinspektion – en sammanfattning...*

<sup>83</sup> Skolverket, *Attityder till skolan 2006: elevernas och lärarnas attityder till skolan*. Stockholm: Skolverket, 2007a.

som enheten för tillsyn hanterade år 2006 gällde särskilt stöd. Det motsvarar 268 ärenden. 63 av dessa ärenden ledde till kritik. Kritiken handlar till stor del om brister i utredningar av elevers behov av stöd, liksom uppföljning och utvärdering. Ofta är åtgärdsprogram bristfälliga eller saknas helt. Många av de anmälningsärenden som tillsynsenheten utreder innehåller vidare uppgifter om koncentrationssvårigheter eller någon form av neuropsykiatrisk funktionsnedsättning. Under åren 2004–2006 riktade Skolverket kritik i 104 ärenden som innehöll sådana uppgifter. I 46 av dessa fall rörde det sig om elever som hade en konstaterad neuropsykiatrisk diagnos. Den vanligast förekommande diagnosen var ADHD.

### Åtgärdsprogram är vanligt förekommande

En kartläggning av förekomsten av åtgärdsprogram under år 2001 visar att åtgärdsprogram är vanligt förekommande i skolors arbete med särskilt stöd, men att en betydande andel elever i behov av särskilt stöd inte har åtgärdsprogram.<sup>84</sup> Resultatet visar att 21 procent av eleverna bedöms vara i behov av särskilt stöd, 17 procent av eleverna får särskilt stöd och 13 procent av eleverna har åtgärdsprogram. Det betyder att var femte elev som bedöms vara i behov av särskilt stöd inte får det och att var fjärde elev som får särskilt stöd saknar åtgärdsprogram.

### Utvärdering och uppföljning av insatta stödåtgärder

När det gäller utvärdering av stödinsatser visar en analys av 35 timmars elevvårdssamtal att tidigare uppsatta mål sällan diskuteras och utvärderas i samtalen:<sup>85</sup>

*The analytical work mostly seems to operate in an ad hoc fashion in response to emergencies and renewed complaints, (...) There are very few occasions where systematic plans regarding how to deal with various issues are formulated, or where the outcomes of previous attempts to handle problems are asked for.*<sup>86</sup>

Författaren till samma studie hävdar att det finns få åtgärder att tillgå för en elev som bedöms vara i behov av särskilt stöd (ett extra år i skolan, elevassistent, etc.) och att valet av åtgärder främst styrs av vilka alternativ som finns

---

<sup>84</sup> Skolverket, *Kartläggning av åtgärdsprogram och särskilt stöd i grundskolan*.

<sup>85</sup> Hjärne, E. *Excluding for inclusion? Negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school*. Avhandling. Göteborg: Göteborgs universitet, 2004. Samtalen rör 76 olika elever.

<sup>86</sup> *Ibid.*, 17.

att tillgå snarare än av pedagogiska överväganden. En analys av 358 elevplaner pekar på att problembeskrivningar och åtgärder tenderar att upprepas i enskilda elevers olika elevplaner.<sup>87</sup> Detta sägs tyda på att effekten av de vidtagna åtgärderna inte till fullo har uppnåtts, men att det trots det inte sker någon omfattande justering av förståelsen av svårigheterna eller av åtgärderna. Istället blir det ”mer av samma”. Detta resultat överensstämmer enligt författaren med tidigare forskning.<sup>88</sup> I en avhandling beskrivs hur arbetet i en verksamhet går till då åtgärdsprogrammet fungerar som ett verktyg i den pedagogiska verksamheten.<sup>89</sup> Eleven det handlar om bedöms ha en grav utvecklingsstörning och är alltså i behov av omfattande stöd. Studien visar att personalen kontinuerligt reviderar och uppdaterar åtgärdsprogrammet, de stryker mål som uppnåtts och formulerar nya mål. Åtgärderna formuleras på en förhållandevis praktisk nivå; de beskriver konkret hur personalen avser att arbeta med särskilt stöd och det är ofta är enkla åtgärder som beskrivs. Följande uttalande i en intervju med en resurspersonal får illustrera det sagda. Uttalandet är en kommentar om vikten av att dokumentationen är skriftlig.

*Annars är det så lätt att glömma de här små detaljerna som att ta på och av kläder [på ett särskilt vis] och sådana grejer som är viktigt för henne men som man lätt glömmet bort annars. De här små, små grejerna och märker vi att det behövs mer eller mindre så ändrar vi på det och så skriver vi in det i åtgärdsprogrammet. Och när man uppnår målen så förnyar vi dem.<sup>90</sup>*

## Analys och åtgärder för elever med socioemotionella svårigheter

Flera studier tar upp skolors problem när det gäller analyser och åtgärder för elever med socioemotionella svårigheter.<sup>91</sup> Som ovan nämndes är färdighets-  
träning ett vanligt åtgärdsförslag när det gäller lärandesvårigheter, och en analys av 358 elevplaner visar att träning även är ett vanligt åtgärdsförslag när det gäller socioemotionella svårigheter.<sup>92</sup> Författaren till den studien ställer sig emellertid frågande till om den pedagogiska åtgärd som träning utgör, är

---

<sup>87</sup> Andreasson, *Elevplanen som text*.

<sup>88</sup> Börjesson, M, Palmblad, E., och Wahl, T. *I Skötsambetens utmarker. Berättelser om välfärdsstatens sociala optik*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposium, 2005.

<sup>89</sup> Asp-Onsjö, L. *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg?: en fallstudie i en kommun*. Avhandling. Göteborg: Göteborgs Universitet, 2006.

<sup>90</sup> Asp-Onsjö, *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg?*, 120.

<sup>91</sup> Andreasson, *Elevplanen som text*. Myndigheten för skolutveckling, *Elever som behöver stöd men får för lite*.

<sup>92</sup> Andreasson, *Elevplanen som text*.

en adekvat åtgärd för elever med socioemotionella svårigheter, och menar att eleven kanske skulle behöva ha kontakt med personal med social- och psykologisk kompetens för att få hjälp. Studien visar dock att det är mycket sällan som kontakt med skolkuratorn eller skolpsykolog skrivs fram som en behandlingsåtgärd för elever med socioemotionella svårigheter, trots att denna typ av svårighet är omfattande i åtgärdsprogrammen. Däremot nämns kontakter med andra institutioner såsom BUP eller habilitering i åtgärdsprogrammen. Detta anknyter till resultatet i en annan studie där det hävdas att utagerande, ”bråkiga” barn ofta får fel sorts stöd, vilket antas hänga samman med bristande utredning av dessa barn.<sup>93</sup> Det hävdas i den studien att skolan sällan har tid och möjlighet att analysera vad det utagerande beteendet är uttryck för. Istället blir det beteendet i sig som åtgärdas och målet är att eleven ska uppträda så normalt som möjligt. Med hänvisning till tidigare forskning sägs i rapporten att elevers problembeteende är svårt att hantera med fler personal, och att det som behövs snarare är att personalen utvecklar sin kompetens att bemöta eleven.<sup>94</sup>

#### Åtgärder för elever med läs- och skrivsvårigheter

När det gäller särskilt stöd för elever med läs- och skrivsvårigheter visar Skolverkets kunskapsöversikt om läs- och skrivundervisning att stödet ofta ges utanför den ordinarie klassens ram och med uppgifter som inte är betyggrundande.<sup>95</sup> Enligt författarna betyder det att elever i behov av särskilt stöd i dessa fall får mindre tid för arbete med betyggrundande uppgifter jämfört med övriga elever. Detta kan innebära att elever som egentligen skulle ha behövt mer tid än övriga elever, istället får mindre tid.

#### Individeriktad förståelse av elevers svårigheter

Analyser av åtgärdsprogram visar att elevers svårigheter ofta förstås som en individuell problematik.<sup>96</sup> Det innebär att den omgivande miljön sällan innefattas i analysen. Ett sätt att innefatta även miljön i analysen är att låta analysen omfatta de olika nivåerna individ-, grupp- och organisationsnivå. Dessa nivåer beskrivs i en av Skolverkets skrifter som handlar om hur skolor kan

---

<sup>93</sup> Myndigheten för skolutveckling, *Elever som behöver stöd men får för lite*.

<sup>94</sup> Referensen är till Ogden, T. *Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetensutviklende og problem-løsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal, 2001.

<sup>95</sup> Skolverket. *Kunskapsöversikt om läsundervisning*. Det resultat som refereras här återfinns i Tinglev, I. *Inkludering i svårigheter: tre timplanebefriade skolers svenskundervisning*. Avhandling. Umeå: Umeå universitet, Institutionen för barn- och ungdomspedagogik, specialpedagogik och vägledning, 2005.

<sup>96</sup> Isaksson, et al., ”Mellan normalitet och avvikelser – om skolans insatser för barn och ungdomar i behov av särskilt stöd”. Skolverket, *Kartläggning av åtgärdsprogram och särskilt stöd i grundskolan*.

arbete med åtgärdsprogram.<sup>97</sup> I en studie analyseras 83 åtgärdsprogram utifrån de olika nivåerna.<sup>98</sup> Gruppnivån sägs i den studien innefatta "... t ex gruppens sammansättning, klimatet i gruppen, bemötandet av elever och anpassning av arbetssätt".<sup>99</sup> Analysen visar dock att mycket få åtgärdsprogram innefattar grupp- och organisationsnivån. Endast nio av de 83 åtgärdsprogrammen innefattar en beskrivning av gruppnivån, och ingen av åtgärdsprogrammen beskriver organisationsnivån. Det ska dock tilläggas att rekommendationen att låta åtgärdsprogram innefatta grupp- och organisationsnivå, inte ställer krav på omfattande åtgärdsprogram. Vad rekommendationen syftar till är att åtgärdsprogrammen förutom en beskrivning av elevens förutsättningar, också ska innefatta den omgivande miljön och interaktionen mellan elevens förutsättningar och den omgivande miljön. Detta antas i sin tur främja att det är de pedagogiska förutsättningarna som "åtgärdas" och inte eleven. Detta lyfts fram i en annan studie som visar att åtgärdsprogram i välfungerande verksamheter ofta är förhållandevis enkla.<sup>100</sup>

När det gäller individinriktningen så påvisar även en analys av elevvårdssamtal om elever i behov av särskilt stöd, en i huvudsak individriktad förståelse av elevers svårigheter.<sup>101</sup> Detta resultat presenteras i en avhandling. Författaren till avhandlingen har spelat in elevvårdssamtal på en skola under ett läsår. Totalt är det 35 timmars samtal som rör 76 olika elever. I genomsnitt diskuteras 17 elever per möte. Samtalen handlar om hur personalen förstår och hanterar elever som de upplever har svårigheter i skolan. I analysen av samtalen identifieras 165 omdömen om eleverna. Dessa rör dels individens lärande och dels individens beteende. Omdömena fokuserar uteslutande individen och individens karakteristik och majoriteten av omdömena är negativa. Totalt är det tolv positiva omdömen, varav fyra rör elevers intellektuella kapacitet och åtta talar om hur eleven är som person, exempelvis glad och trevlig. När det gäller omdömen om elevers lärande (33 stycken), talas det ofta om att eleven är svag, långsam eller har bristande förståelse. Vanliga är också bedömningar av elever som omogna (12 stycken). En stor del av omdömena rör dock elevens beteende (95 stycken), och det talas då om bristande motivation, att eleven är orolig eller aggressiv, har bristande koncentration, är störande, envis, dominant eller ensam. Mer sällan refereras till neuropsykiatriska diagnoser, exempelvis

---

<sup>97</sup> Skolverket, *Att arbeta med särskilt stöd med hjälp av åtgärdsprogram: en skrift från Skolverket*. Stockholm: Skolverket, 2001a.

<sup>98</sup> Skolverket, *Kartläggning av åtgärdsprogram och särskilt stöd i grundskolan*.

<sup>99</sup> *Ibid.*, 69.

<sup>100</sup> Asp-Onsjö, *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg?*

<sup>101</sup> Hjärne, *Excluding for inclusion?*

ADHD/Damp och Asperger (7 stycken). Mötena präglas vidare av en hög grad av samstämmighet, vilket enligt författaren till studien antyder att skolans sätt att prata om eleverna, är väl etablerat, accepterat och legitimt. Det är ytterst sällan någon kritiserar en bedömning eller lägger fram en alternativ tolkning av en elevs svårigheter.

Studien av elevvårdssamtal visar alltså att det är fokus på elevers individuella karakteristika i skolans elevvårdssamtal. Författaren konstaterar att den situation och/eller det undervisningssammanhang där problemet visar sig, mycket sällan innefattas i samtalet. Inte heller diskuteras hur undervisningen kan anpassas till elever som har svårigheter. Elevers avvikande prestationer eller beteende sätts inte samman med det som sker i den omgivande miljön. Författaren till studien menar att samtalen ger uttryck för en syn på undervisningspraktiken som välfungerande, men elever som problematiska och beskriver det som att skolans personal ”normaliserar skolans praktik genom att marginalisera eleverna”.<sup>102</sup> Normalitet ses som förmågan att anpassa sig till skolans sätt att fungera.

I en avhandling med fokus på åtgärdsprogram hävdas att skolors arbete med åtgärdsprogram kan förstärka det sätt man arbetar på i skolan.<sup>103</sup> I avhandlingen sägs följande:

*I en inkluderande verksamhet stödjer arbete med åtgärdsprogram inkludering genom att olika pedagogiska strategier analyseras och samordnas. I en exkluderande verksamhet däremot förstärks den exkluderande tendensen genom att programmet snarare befäster synen på individen som bärare av sin problematik. Eleven stigmatiseras och de berörda parterna går miste om den dialog som skulle kunna komma till stånd.<sup>104</sup>*

Den forskning som påvisar en dominerande individinriktning i skolors förståelse av elevers svårigheter och forskningen som visar att åtgärdsprogram tenderar att förstärka det sätt varpå elevers svårigheter förstås, antyder att det finns en risk att en ökande användning av åtgärdsprogram ytterligare förstärker en individinriktad förståelse av elevers svårigheter.

---

<sup>102</sup> Hjärne, *Excluding for inclusion?* Sid 16 i den första artikeln i avhandlingen. Artikeln har titeln *The pupil welfare team as a discourse community: accounting for school problems*.

<sup>103</sup> Asp-Onsjö, *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg?*

<sup>104</sup> *Ibid.*, 204.

## Individeriktad förståelse i elevvårdssamtal om ADHD/Damp

I en analys av elevvårdssamtal undersöks vilka beteenden hos elever som föranleder misstankar om diagnosen ADHD/Damp.<sup>105</sup> Nitton av de 76 elever som diskuteras i elevvårdssamtalen har, eller antas ha, diagnosen ADHD/Damp. I avhandlingen påpekas att det är i elevvårdssamtalen som en förståelse av elevers svårigheter i neuropsykiatriska termer först diskuteras, och att det är i dessa samtal som beslut om eventuell utredning tas. Föräldrarna kontaktas dock innan en utredning genomförs. Resultatet visar hur samtalen i stor utsträckning kan gå till. Inledningsvis räknas vanligen en rad beteenden och problem upp som en elev uppvisat, det kan vara att eleven har svårt för förändringar eller svårt att samarbeta. Deltagarna i samtalet bekräftar ofta varandras iakttagelser genom egna exempel. Efter det diskuteras hur elevens beteende kan förstås och vanligen sker det utifrån antagandet att orsaken till elevens beteende finns hos eleven själv, och att denna orsak är möjlig att definiera. Personalen uttrycker det med ord som ”det är något med Julia, men vad?” eller ”det är något fel på honom”. Enligt författaren innebär denna individeriktade förståelse av elevers problem att de beteenden och problem som eleven uppvisar sällan relateras till det sammanhang där de uppträder:

*The disturbing overt behaviours are generally not contextualized in relation to concrete events in the classroom that might be relevant to understanding them. Even in cases where one points to relatively concrete factors such as that children need extra time or careful explanations of what to do, these problems are generally contextualized as symptoms of something that resides within the child.*<sup>106</sup>

I studien visas vidare att det är många och mycket skiftande beteenden och problem som i samtalen binds samman med en och samma diagnos, i detta fall ADHD/Damp. Vidare visas att dessa redogörelser för elevers beteenden också kan vara motsägande, exempelvis kan ett barn beskrivas som alldeles för fokuserat och ett annat som oförmöget att koncentrera sig. Även redogörelserna för det enskilda barnet kan vara motsägande.

---

<sup>105</sup> Hjärne, *Excluding for inclusion?*

<sup>106</sup> *Ibid.*, 13.



Detta visas i följande tabell från avhandlingen:

Terms used as descriptions of child behaviour by staff <sup>107</sup>

The pupil...	
is provocative	is sensitive
can't concentrate	is shutting himself out
is all over the place	is difficult to get through to
is clumsy	doesn't look clumsy
show signs of learning difficulties	does not show signs of learning difficulties

Analysen visar vidare att det inte sällan är föräldrarna som väckt tanken på att deras barn kanske har en neuropsykiatrisk funktionsstörning och att föräldrar sällan motsätter sig en utredning av barnet. Författarna konstaterar att diagnosen ADHD/Damp förlägger orsaken till elevens beteende och problem till individen själv. Elevers svårigheter förstås därmed isolerat från ett sammanhang. Författarna menar att diagnosen därmed kan vara tilltalande eftersom den franhänder skolan och föräldrarna ansvaret för de uppkomna svårigheterna.

I en avhandling diskuteras vad som vanligen ses som fördelar respektive nackdelar med diagnoser. Detta görs med referens till annan litteratur.<sup>108</sup> Användandet av biologiska förklaringsmodeller när det gäller elevers problem kallas i den litteraturen för "medikalisering" av elevers problem, och i den diskuteras fördelar med medikaliseringen utifrån en "sjukroll" och nackdelar utifrån en "avvikarroll". En av sjukrollens fördelar sägs vara att den erbjuder ett mer humant sätt att se på elevens avvikelse; anledningen till att en elev exempelvis har svårt att lära sig läsa och skriva är inte att eleven är dum eller mindre begåvad. Sjukrollen avhänder också föräldrar och elev ansvaret för elevens problem, och kan på så vis minska eventuella skuld känslor. Ytterligare en av sjukrollens fördelar sägs vara att den ökar möjligheterna att få tillgång till särskilt stöd. En av de negativa sidorna av avvikarrollen sägs vara att orsaken till elevens problem uteslutande hänförs till individen, och att man bortser från de sociala faktorerna. En annan negativ sida av avvikarrollen är expertberoendet. När elevens problem förstås i medicinska termer, finns det risk att skola och föräldrar förlorar kontrollen. Man överläter till experten som "vet bäst" att lösa de problem som uppstår. Förväntningar på sjukdomsdiagnosen kan också bidra till att hålla eleven kvar i den diagnostiserade problemsitua-

<sup>107</sup> Hjörne, *Excluding for inclusion?*, 20.

<sup>108</sup> Andreasson, *Eleveplanen som text* med referens till Solvang, P. "Medikalisering av problem i skolan." *Locus* 2, (1999): 16–29.

tionen. Ytterligare en negativ sida av avvikarrollen är att elevens beteende blir definierat som något icke önskvärt, en effektiv form av social kontroll, vilket i sin tur antas kunna leda till ett samhälle med minskad tolerans för människors olikheter.

Åtgärdsprogram beskriver bara vad eleven inte kan

En analys av 358 elevplaner för elever i behov av särskilt stöd visar att dessa ofta ger beskrivningar av vad eleven inte kan, medan möjligheten att beskriva sådant eleven också kan, sällan utnyttjas.<sup>109</sup> Eleven beskrivs med andra ord som ”icke-kompetent”. I mallar för åtgärdsprogram finns det ofta en inledande del där det är tänkt att elevens positiva sidor ska beskrivas. Denna del kan ha rubriker som ”Positivt”, ”Vad fungerar bra” eller ”Elevens starka sida”.<sup>110</sup> Analysen visar att de vanligaste begreppen pedagogerna använder i dessa beskrivningar är glad, positiv och trevlig. Ett exempel är:

*”Positivt: Johan är en glad och trevlig pojke som är positiv till det mesta.”<sup>111</sup>*

Författaren påpekar dock att begreppen glad, trevlig och positiv är egenskaper, och inte kompetenser. Det betyder att dessa begrepp inte beskriver sådant eleven är bra på, eftersom begreppen refererar till hur eleven är och inte till vad eleven gör. Trots dessa positiva omdömen så framstår alltså eleven fortfarande som icke-kompetent. Resterande delen av åtgärdsprogrammen handlar vanligen om det som inte fungerar bra. Författaren menar att en beskrivning av starka sidor som gäller elevens kompetens exempelvis skulle kunna vara att eleven är bra på historia eller musik. För 11 av de 45 pojkar med kunskapsmässiga svårigheter beskrivs dock andra sidor av eleven än de som handlar om elevens svårigheter. En mer mångsidig bild ges oftare i åtgärdsprogrammen för de äldre eleverna. Det tros bero på att fler lärare då deltar i utformningen av åtgärdsprogrammen. Även de åtgärdsprogram som skrivs fram utifrån beteendemässiga svårigheter är mer mångsidiga. Ett exempel på en mer mångsidig beskrivning ges nedan:

#### *Elevens starka sidor*

*Joel är positiv och motiverad att lära sig. Han är mycket duktig i idrott slöjd och bild.<sup>112</sup>*

---

<sup>109</sup> Andreasson, *Elevplanen som text*.

<sup>110</sup> se även Skolverket, *Kartläggning av åtgärdsprogram*.

<sup>111</sup> Andreasson, *Elevplanen som text*, 98.

<sup>112</sup> *Ibid.*, 99.

Författaren till studien hävdar att eleven i exemplet ovan inte endast framstår som en elev ”i behov av särskilt stöd” utan också som en ”vanlig” elev i flera sammanhang, det vill säga i ämnena idrott, slöjd och bild där eleven beskrivs som mycket duktig.

### Föräldrarnas betydelse

Samband mellan föräldrars utbildningsnivå och elevers måluppfyllelse  
Inledningsvis i detta avsnitt refererades en omfattande studie av sambandet mellan specialpedagogiskt stöd och elevers måluppfyllelse i årskurs 9.<sup>113</sup> Denna studie visar också att föräldrars utbildningsbakgrund har stor betydelse för elevers måluppfyllelse när det gäller den grupp elever som har låga resultat på de kognitiva testerna och som fått specialpedagogiskt stöd. I den gruppen har elever med föräldrar med eftergymnasial utbildning en förhållandevis hög grad av måluppfyllelse i förhållande till övriga elever i samma grupp. Författarna till studien anger möjliga sätt att förstå betydelsen av föräldrars utbildningsnivå. Dels pekar de på att föräldrar med högre utbildning möjligen har större inflytande i skolan, vilket kan innebära att deras barn har större möjlighet att få adekvat stöd. Dels menar de att dessa föräldrar har goda möjligheter att själva stödja sina barn i skolarbetet.

Samband mellan föräldrars delaktighet och elevers måluppfyllelse  
Resultat från en enkätstudie som presenteras i en avhandling visar att elevers och föräldrars aktiva medverkan vid utarbetande av åtgärdsprogram har stor betydelse för elevers måluppfyllelse.<sup>114</sup> Ytterligare resultat från samma studie visar dock att föräldrar och elever endast medverkar i begränsad omfattning i utarbetande av åtgärdsprogram, vilket överensstämmer med resultat från Skolverkets rapport om åtgärdsprogram.<sup>115</sup> Resultatet i avhandlingen visar att föräldrars deltagande ofta inskränker sig till synpunkter och godkännande av ett relativt färdigt åtgärdsprogram. Synpunkterna handlar vanligen om kompletteringar av åtgärdsprogrammen, men sällan om ändringar.

### ”Dubbla samtal”

Resultat från fallstudier i samma avhandling visar att två olika omständigheter är av betydelse när det gäller föräldrars och elevers möjlighet att aktivt delta i utarbetande av åtgärdsprogram. Den första omständigheten är att det ofta förs så kallade dubbla samtal i samband med utarbetande av åtgärdsprogram. Med

---

<sup>113</sup> Giota & Lundborg, *Specialpedagogiskt stöd – omfattning, former och konsekvenser*.

<sup>114</sup> Asp-Onsjö, *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg?*

<sup>115</sup> Skolverket, *Kartläggning av åtgärdsprogram och särskilt stöd i grundskolan*.

det menas att skolans personal vanligen har ett första samtal innan de träffar föräldrar och elever. I det samtalet diskuteras hur elevens svårigheter kan förstås och vilka åtgärder som är lämpliga. Även om åsikterna går isär under samtalets gång så enas man ganska snart om en gemensam uppfattning. Personalen förbereder sedan hur denna gemensamma uppfattning ska presenteras för föräldrar och elev. Detta förberedande arbete beskrivs som att personalen ”putsar” på begreppen och ”finslipar” argumentationen. Det är först vid det andra samtalet som föräldrar och elever bjuds in. Åtgärdsprogrammet är då alltså i stort sett färdigt och för föräldrar och elever återstår i huvudsak att kommentera och godkänna det.

### ”Öppna” och ”stängda” samtal

Den andra omständigheten som tas upp i samma avhandling och som är av betydelse för föräldrars och elevers möjlighet till aktivt deltagande, är den typ av samtal som förs vid utarbetandet av åtgärdsprogram. I avhandlingen identifieras olika typer av samtal, där vissa samtal beskrivs som öppna och vissa som stängda för kommunikation mellan skolans personal och föräldrar och elever. *Dialogisk diskurs* och *omsorgsdiskurs* är de samtal som beskrivs som öppna, varav den dialogiska diskursen förefaller vara den som är mest gynnsam när det gäller elevers och föräldrars aktiva medverkan. I detta samtal ges utrymme för olika röster och olika perspektiv. I studien är det samtalen i ett arbetslag (av totalt 6) som karakteriseras av en renodlat dialogisk diskurs. I det samtalet medverkar föräldrar och elever vid formuleringen av problembilden och utformandet av pedagogiska åtgärder. Omsorgsdiskursen liknar till viss del den dialogiska diskursen, men detta samtal har, enligt författaren, också inslag av ett så kallat uppifrånperspektiv. De professionella anses vara mer kompetenta än föräldrar och elever, och föräldrarnas och elevernas inflytande begränsas därmed något. *Diagnostisk* och *expertisinriktad* diskurs beskrivs som stängda för dialog. I den diagnostiska diskursen har en diagnos fastställd av en läkare stor betydelse när det gäller förståelsen av elevens svårigheter. Medicinsk expertis får företräde framför skolans personal i problembeskrivningen, och de pedagogiska åtgärderna får mindre utrymme. Andra typer av diskurser är den *formalistiska diskursen* och *delegationsdiskursen*. I den formalistiska diskursen läggs stor vikt vid att utarbetandet av åtgärdsprogram sker på ett formellt riktigt sätt. I delegationsdiskursen delegeras ansvar, vilket innebär att ansvaret för elever i behov av särskilt stöd delegeras till personalen med lägst utbildning. I övrigt visar resultatet att de olika typerna av diskurser är jämt fördelade över de olika sex skolorna. En av fallstudierna i avhandlingen beskriver arbetet med en elev som bedöms ha en grav utvecklingsstörning. Studien visar att dialo-

giska samtal inom personalgruppen och mellan personal och föräldrar möjliggör ett väl fungerande samarbete, vilket i sin tur främjar elevens delaktighet i verksamheten. Specialläraren som har erfarenhet av att arbeta med elever med funktionsnedsättningar, är ofta den som introducerar ett moment. Klassläraren och resurspersonalen arbetar sedan vidare med momentet i klassrummet och fokuserar då vanligen aspekter av momentet som rör interaktionen med övriga elever. Föräldrarna fortsätter också att träna vissa moment hemma med eleven.

### Organisatoriska lösningar för elever i behov av särskilt stöd

Inkluderande ambitioner och särskiljande lösningar

I en studie undersöks kommuners arbete med elever i behov av särskilt stöd.<sup>116</sup> 262 av landets 290 kommuner deltar i studien som bygger på enkätfrågor. Författarna konstaterar att särskiljande lösningar, såsom att eleven undervisas i särskild undervisningsgrupp, har elevassistent eller får enskild undervisning av speciallärare/specialpedagog stöd, fortfarande är vanliga eller ganska vanliga lösningar i många kommuner.<sup>117</sup> Samtidigt konstaterar man att mer inkluderande lösningar också är vanliga eller ganska vanliga, exempelvis att eleven ingår i vanlig klass/grupp men får handledning av specialpedagog eller att klassen har tillgång till en lärarresurs. Nedan visas olika lösningar i fallande ordning efter hur vanliga de är. Procentsatsen som anges i parentes avser andelen kommuner som uppgett att lösningen är vanlig eller ganska vanlig.

Särskild undervisning av speciallärare/specialpedagog under viss tid i veckan (drygt 80 %)

Eleven ingår i "vanlig" klass/grupp och får handledning av specialpedagog (80 %)

Eleven undervisas både i stor och liten grupp mindre än 50 % av tiden (drygt 70 %)

Tillgång till assistent i klassrummet (nästan 70 %)

Extra lärarresurs i klassrummet (ca 58 %)

Särskild undervisningsgrupp mer än 50 % av tiden (drygt 20 %)

Anpassning av klasstorlek (20 %)

Integrering i grundsärskolegrupper (drygt 10 %)

---

<sup>116</sup> Nilholm et al., *Kommuners arbete med elever i behov av särskilt stöd. – En enkätundersökning.*

<sup>117</sup> Det bör påpekas att författarna till den text som refereras inte använder beteckningarna "inkluderande" respektive "särskiljande" lösningar. Författarna för dock samman de olika lösningarna i grupper så som redovisas ovan, men grupperna ges alltså inte dessa beteckningar.

Men även om resultatet pekar mot att särskiljande lösningar är vanliga eller ganska vanliga, så visar undersökningen också att många kommuner önskar ha mer inkluderande lösningar. I undersökningen ställs nämligen både frågor om hur vanligt förekommande en viss lösning är och om hur eftersträvansvärd samma lösning är. Resultatet visar att de inkluderande lösningarna ”anpassning av klasstorlek”, ”extra lärarresurs i klassrummet”, ”eleven ingår i ”vanlig” klass/grupp och får handledning av specialpedagog” och ”integrering i särskolegrupper”, betraktas som mycket eller ganska eftersträvansvärda i fler kommuner än det antal kommuner som angett att dessa lösningar är vanliga eller ganska vanliga. Kommuners strävan efter inkluderande lösningar visar sig också i att det är färre kommuner som anger att mer särskiljande lösningar är mycket eller ganska eftersträvansvärda, än antalet kommuner som anger att de lösningarna är vanliga eller ganska vanliga. Speciellt markant är denna skillnad när det gäller lösningen ”eleven undervisas i särskild undervisningsgrupp mer än 50 procent av tiden”. Denna skillnad mellan eftersträvansvärda lösningar och faktiska lösningar, när det gäller särskild undervisningsgrupp, framkommer också i en annan studie där tretton rektorer i en kommun har intervjuats.<sup>118</sup> Rektorerna är till övervägande del negativa till särskiljande lösningar och förordar istället att det särskilda stödet ska ges inom ramen för den ordinarie verksamheten. Följande citat från en intervju illustrerar denna inställning:

*”Problemen ska man lösa ute i verksamheten, man ska ta hand om barnet där det finns.”<sup>119</sup>*

Av intervjuerna framgår dock att rektorerna trots de inkluderande ambitionerna använder särskilda undervisningsgrupper. Rektorerna framhåller genomgående att andelen elever med behov av särskiljande lösningar har ökat. Rektorernas dominerande motiv för bildandet av särskilda undervisningsgrupper är, enligt författaren, att övriga elever har rätt att befrias från kamrater som stör.

### Särskilda undervisningsgrupper med specificerade inriktningar

I undersökningen av kommuners arbete med särskilt stöd redovisas även resultat kring förekomst av särskilda undervisningsgrupper.<sup>120</sup> En av fem kommuner uppger att särskilda undervisningsgrupper är vanliga eller ganska vanliga. Endast en av tio kommuner uppger dock att denna lösning är mycket eller ganska eftersträvansvärd. De undervisningsgrupper som avses är de grup-

---

<sup>118</sup> Ingestad, *Dokumenterat utanförskap. Om skolbarn som inte når målen.*

<sup>119</sup> *Ibid.*, 131.

<sup>120</sup> Nilholm et al., *Kommuners arbete med elever i behov av särskilt stöd. – En enkätundersökning.*

per där eleverna tillbringar mer än 50 procent av tiden. Varje kommun har i genomsnitt fyra sådana undervisningsgrupper. Antalet varierar dock mycket mellan kommunerna. Det ska också tilläggas att bortfallet i undersökningen är större för större kommuner där särskilda undervisningsgrupper enligt författarna är mer vanliga. Det gör att antalet undervisningsgrupper troligen är något fler än vad studien visar. Hälften av kommunerna uppger vidare att de har undervisningsgrupper för elever med viss diagnos/visst problem. Det totala antalet sådana grupper är 894, men då saknas det alltså svar från några större kommuner. I studien konstateras att de flesta av dessa grupper riktar sig till elever med problem när det gäller relationer och uppmärksamhet. Bland grupper riktade mot elever med neuropsykiatriska diagnoser är undervisningsgrupper för elever med Aspergers syndrom vanligast: sex av tio kommuner (av de kommuner som har undervisningsgrupper för viss diagnos) har undervisningsgrupper med den inriktningen.

I Skolverkets sammanfattande inspektionsrapport tar man upp att det verkar bli allt vanligare att elever i behov av särskilt stöd samlas i särskilda undervisningsgrupper, antingen på den skola eleverna går eller i särskilda skolor i kommunen.<sup>121</sup> Detta beskrivs i inspektionsrapporten som bekymmersamt, dels för att denna organisering av det särskilda stödet strider mot skollagstiftningens principer om en inkluderande skola, och dels för att verksamheten i många fall fungerar dåligt och i strid med bestämmelser om särskilt stöd i skolförfattningarna. Det ska dock sägas att inspektioner också visar att verksamheten i vissa fall kan vara väl fungerande. När det gäller de mindre väl fungerande verksamheterna, anges följande brister (listan är inte fullständig):

- Oklart ledningsansvar. Föräldrar och elever vet inte vem som är rektor och vem man ska vända sig till med frågor.
- Oklart var ansvaret för eleven ligger, då vissa ”resursskolor” tar emot elever från andra kommuner.
- Bristande information till elever och föräldrar om rättigheter och om utbildningens innehåll och status.
- Formella beslut om placering saknas, och det gör att placeringen inte kan överklagas.
- Grunderna för urval av elever till grupperna är oklara.
- Det saknas en bedömning av om elevens behov motsvarar verksamheten i gruppen. Inspektionen har besökt grupper där starkt utagerande elever går tillsammans med elever i behov av lugn och ro.

---

<sup>121</sup> Skolverket, *Skolverkets utbildningsinspektion – en sammanfattning av resultat och erfarenheter under tre år*.

- Eleverna i ”resursskolor” går ofta en längre tid och en del kommer inte tillbaka till sin hemskola.
- ”Resursskolorna” är ofta skilda från annan skolverksamhet.
- Det förekommer att alla resurser för särskilt stöd läggs på särskilda undervisningsgrupper vilket gör att elever i behov av stöd som inte deltar i den verksamheten inte får tillgång till detta stöd.
- I ”resursskolorna” får eleverna inte alltid den undervisning de har rätt till eftersom
  - stödundervisning i vissa skolor bara ges i svenska, engelska och matematik.
  - kvaliteten på undervisningen inte motsvarar den kvalitet eleverna har rätt till.
  - det ibland saknas lärare med specialpedagogisk kompetens.
  - åtgärdsprogram inte alltid upprättas.
  - de åtgärdsprogram som upprättas ofta saknar utgångspunkt i skolans kunskapsmål.
  - befintliga åtgärdsprogram ibland är inriktade mot hur eleven ska bete sig och inte mot vilka åtgärder skolan ska vidta.

Skolverket har i en skrivelse till Utbildningsdepartementet redovisat skolinspektionens iakttagelser när det gäller särskilda undervisningsgrupper.<sup>122</sup> I skrivelsen hävdar Skolverket att det i en ny skollag bör framgå att det särskilda stödet i första hand ska ges inom den grupp eleven tillhör. Vidare sägs att det bör vara tydligt under vilka förhållanden en elev får skiljas från den ordinarie undervisningen. I skrivelsen sägs också att regleringen i skollagen bör förstärka elevens rätt till flexibla lösningar, istället för att tala om organisatoriska särlösningar, och att regleringen bör stödja läraren i arbetet med att besluta om en lämplig stödåtgärd utifrån en pedagogisk bedömning.

#### Särskilda undervisningsgrupper – gemensamma för flera skolor

Intervjuer med skolledare vid två tillfällen, 1996 och 2006, antyder att det blivit vanligare att de särskilda undervisningsgrupperna förläggs utanför elevernas hemskola.<sup>123</sup> Intervjuerna år 1996 visar att särskilda undervisningsgrupper vid de enskilda skolorna då var vanligt förekommande; nästan alla skolorna hade en permanent särskild undervisningsgrupp. Intervjuerna år 2006 tyder på att det skett en förändring. De särskilda undervisningsgrupperna på skolorna är

<sup>122</sup> Skolverket. *Behov av tydligare reglering av särskilt stöd och elevinflytande* (Dnr 69-2007:592), 2007.

<sup>123</sup> Heimdahl Mattson, *Mot en inkluderande skola?* År 1996 intervjuas 18 skolledare och år 2006 intervjuas 14 skolledare i olika kommuner. Det är samma skolor som deltar vid båda tillfällena, men bara tre av skolledarna är desamma.



nu mer tillfälliga och flexibla, och eleverna som går i dessa har kontakt med den ordinarie klassen i större utsträckning. Däremot har skolor i större uträkning gemensamt börja organisera särskilda undervisningsgrupper. Samarbetet sker vanligen mellan skolor i en kommun, men det förekommer även samarbete över kommungränser. Den gemensamma organiseringen av särskilda undervisningsgrupper innebär att en elev som placeras i särskild undervisningsgrupp kan behöva lämna sin hemskola och gå till en annan skola, vanligen i samma kommun men i vissa fall även i en annan kommun.

Ekonomiska resurser sägs av författaren till denna studie vara av betydelse när det gäller skolors gemensamma organisering av särskilda undervisningsgrupper. Det hävdas att skolor inte upplever sig ha råd att göra egna grupper, och att i de fall skolorna gör det, blir de mer heterogena.<sup>124</sup> I samma studie talar författarna om att konkurrens mellan skolor kan vara skäl att organisera särskilda undervisningsgrupper. I intervjuerna med skolledarna antyds att en del skolor väljer att inte redovisa resultat på nationella prov för elever i särskilda undervisningsgrupper. Ett skäl till det förmodas vara att skolans resultat ser bättre ut, vilket ökar skolans konkurrenskraft.

### Ökad andel elever i särskolan

Andelen av alla elever i den obligatoriska skolan som är mottagna i särskolan har ökat avsevärt sedan början av 1990-talet. Det visar en rapport från Skolverket.<sup>125</sup> Till särskolan räknas grundsärskolan och träningsskolan, och ökningen gäller främst grundsärskolan. Från att som lägst ha varit nere på 0,8 procent i början av 1990-talet, hade andelen ökat till 1,4 procent läsåret 2005/2006. Skolverkets lägesbedömning 2007 presenterar siffror som visar att det också skett en ökning även under det senaste året, från 1,4 till 1,5 procent. Det är dock en betydande variation mellan kommuner när det gäller andelen elever mottagna i särskolan. Andelen varierar mellan noll och nära fem procent. I rapporten anges en rad orsaker till ökningen, varav några är ökande andel individuellt arbete i undervisningen som elever i behov av ledning och struktur kan ha svårt att hantera, ökande andel elever med diagnoser och bristande utredningsrutiner som innebär att elever som inte hör hemma i särskolan ändå placeras där. Den orsak som enligt rapporten har störst betydelse när det gäller elevökningen i särskolan är emellertid att man i en del kommuner gör ”generösa” bedömningar när det gäller elever med diagnoser inom autismspektrat.

---

<sup>124</sup> Detta sades av författaren till studien *Mot en inkluderande skola?* vid presentation av samma studie på Skolverket (Seminarium om inkludering, 2007-10-01).

<sup>125</sup> Skolverket. *Kommunernas särskola. Elevökning och variation i andel elever mottagna i särskolan*. Stockholm: Skolverket, 2006a.

Inga direkta krav ställs på utvecklingsstörning. Istället görs en helhetsbedömning av elevens skolsituation. Det är denna grupp elever som ökat mest i särskolan.

Den totala andelen elever i särskiljande organisatoriska lösningar  
Författarna till rapporten om kommuners arbete med särskilt stöd resonerar i sin sammanfattning om hur vanligt förekommande särskiljande organisatoriska lösningar är.<sup>126</sup> De lägger ihop andelen elever som undervisas i särskild undervisningsgrupp mer än 50 procent av tiden, med andelen elever i särskolan. Utifrån detta konstateras att mellan 2,3 och 3,1 procent av grundskoleeleverna undervisas i dessa, i hög grad, särskiljande undervisningsformer. Detta är enligt författarna en försiktig skattning och de konstaterar också att denna andel ökar betydligt om man räknar in mer temporära särskiljande former av undervisning, såsom tillfälliga små grupper och enskild undervisning. Detta eftersom dessa lösningar är mycket eller ganska vanliga i en väsentligt fler kommuner, än vad som är fallet är när det gäller särskild undervisningsgrupp.

#### Skolans verksamhetskultur – av betydelse för det särskilda stödets utformning

I Skolverkets undersökning av åtgärdsprogram hävdas att skolors arbete med särskilt stöd skiljer sig på ett sätt som speglar två skilda verksamhetskulturer.<sup>127</sup> Med referens till en tidigare studie kallas dessa för ”proaktiva” respektive ”reaktiva” verksamhetskulturer.<sup>128</sup> Enligt författarna kännetecknas den proaktiva verksamhetskulturen i stora drag av samsyn, samarbete, en öppen kommunikation och framförhållning. Med samsyn avses en gemensam syn på skolans uppdrag och en delad pedagogisk grundsyn. Lärarnas individuella kunskapsutveckling används här för att skapa en gemensam kunskapsbas. De gemensamma kunskaperna möjliggör en professionell kommunikation mellan personalen. En öppen kommunikation präglar både samtalen inom personalgruppen och personalens samtal med föräldrar. Det finns ett samarbete om skolans mål och innehåll. Verksamheten är inriktad mot elevers lärande och fokus ligger på kunskapsmålen. I verksamheten finns en god framförhållning, som bland annat visar sig i goda rutiner vid planering, dokumentation, uppföljning och utvärdering. Det gör också att stödinsatserna är väl planerade och avpassade för elevers individuella behov. Det motsatta gäller i den verksamhetskultur

---

<sup>126</sup> Nilholm et al., *Kommuners arbete med elever i behov av särskilt stöd. – En enkätundersökning.*

<sup>127</sup> Skolverket, *Kartläggning av åtgärdsprogram och särskilt stöd i grundskolan.*

<sup>128</sup> Referensen är till Persson, I. & Lundgren, M. *Children and youth at risk – Co-operation and proactive work.* [http://brs.leeds.ac.uk/cgi-bin/brs\\_engine](http://brs.leeds.ac.uk/cgi-bin/brs_engine), 2002.

som kallas för reaktiv. Enligt författarna styrs arbetet med särskilt stöd i denna verksamhetskultur av traditioner. Kommunikationen är informell och selektiv. Det saknas samsyn om skolans uppdrag och kunskapsbasen är outtalad och individuell. De svårigheter som identifieras hos elever i behov av särskilt stöd är vanligen av samma slag och speglar ofta specialpedagogens kompetens.

### Organisatoriska lösningar och den pedagogiska verksamheten

Elevers resultat i särskiljande respektive inkluderande lösningar

I en genomgång av studier om elevers resultat i särskiljande respektive inkluderande lösningar, konstateras att det är mycket svårt att säga något bestämt gällande detta.<sup>129</sup> Författarna till genomgången lyfter dock fram några huvudsatser från forskningen. De konstaterar att det inte finns stöd i forskningen för att en permanent placering i en särskild undervisningsgrupp skulle ha gynnsamma effekter för elevers inläring. Detta gäller speciellt när denna placering görs utifrån bedömningar av elevens generella förmåga till skolarbete, och inte utifrån elevers prestationer inom ett visst område. Vidare menar författarna att det finns en mängd studier som visar på negativa effekter för svaga elever i permanenta nivågrupperade undervisningsgrupper, i form av stigmatiseringseffekter och negativ påverkan på elevers självbild och motivation. Andra negativa sidor av denna typ av organisering är lägre förväntningar på eleverna och mindre kunniga lärare. Vidare tenderar det att finnas en fokus på elevers begränsningar, snarare än på den utveckling hos eleven som kan komma av ansträngning. Däremot menar författarna att forskning visar att tillfälliga grupper som organiseras på grundval av prestationer inom ett område, kan ge positiva resultat inom vissa områden, och då framförallt när det gäller svaga elever. Ytterligare forskningsresultat gällande nivågruppering presenteras i avsnittet om skolors ordinarie verksamhet.

### Specialpedagogiska lösningar och elevers självbild

I en avhandling undersöks vad de specialpedagogiska insatserna betyder när det gäller elevers självbild.<sup>130</sup> I studien intervjuas sex elever och tre speciallärare som arbetar med dessa elever. Det specialpedagogiska stödet för eleverna organiseras utanför den ordinarie klassens ram. Författaren till avhandlingen drar slutsatsen att de specialpedagogiska insatserna påverkar elevernas själv-

---

<sup>129</sup> Skolverket. *Ekonomiska resursers betydelse för pedagogiska resultat: en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket, 2002.

<sup>130</sup> Groth, D. *Uppfattningar om specialpedagogiska insatser – aspekter ur elevers och lärares perspektiv*. Avhandling. Luleå: Luleå tekniska universitet, Institutionen för utbildningsvetenskap, 2007. Av de deltagande eleverna går en elev i årskurs 5, en elev i årskurs 6 och resten av eleverna går i årskurs 9.

bild negativt. Eleverna ser sig som avvikande, de upplever isolering, de får ta emot negativa kommentarer av andra elever och de ser sig som speciella i ett negativt avseende. Speciallärarna säger sig vara medvetna om denna negativa effekt och försöker motverka den genom positiv förstärkning och genom att se till att eleverna inte misslyckas i den specialpedagogiska undervisningen. Resultatet visar också att eleverna överlag är positiva till den hjälp de får, men att flera elever tenderar att tillägna sig speciallärarens individriktade syn på sina svårigheter. Några elever har också en negativ syn på sin egen inlärningsförmåga till följd av deltagande i specialundervisning och några elever menar att inlärningsnivån är för låg. I en annan studie intervjuas tolv högstadie- och gymnasieelever som deltagit i specialundervisning, antingen enskilt eller i små grupper.<sup>131</sup> Alla eleverna har någon form av läs- och skrivsvårigheter. Resultatet visar att eleverna upplevde just särskiljandet mycket negativt. Flera elever i studien talar om att det var jobbigt att behöva lämna den ordinarie klassen och gå iväg till specialundervisning. De kände sig utanför. Följande uttalande av en elev illustrerar detta: "When you've been in a small group, you felt left outside the bigger classes and shut out from the big group." Flera elever trivdes i de mindre grupperna, men några elever tyckte att grupperna för specialundervisning var för heterogena, med många "bråkiga" elever, och att de själva inte passade in.

#### Verksamheten i en särskild undervisningsgrupp – ett exempel

I en avhandling undersöks den pedagogiska verksamheten i en liten undervisningsgrupp för elever med diagnosen ADHD/Damp.<sup>132</sup> Studien varar under en och en halv termin. I undervisningsgruppen ingår sex pojkar. Det är fem vuxna, varav två assistenter, två förskollärare och en lärare. Alla vuxna kallas i studien för lärare. Lärarna har i regel ansvar för en elev var och sitter bredvid "sin" elev när eleverna arbetar och när det är samling i grupp. Författaren till avhandlingen visar att centrala begrepp när det gäller verksamhetens utformning är separation och struktur. Separation av eleverna sker i flera avseenden: eleverna skiljs från övriga elever i sina ordinarie klasser, eleverna i gruppen skiljs åt genom att deras bänkar står åtskilda längs väggarna, och eleverna skiljs åt genom skärmar mellan bänkarna. Dessutom finns ett extra klassrum att tillgå om en elev skulle behöva ytterligare avskildhet. Strukturen i undervisningen

---

<sup>131</sup> Heimdahl Mattson, E och Roll-Pettersson, L. "Segregated groups or inclusive Education? An interview study with students experiencing failure in reading and writing." *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51(3) (2007): 239–252.

<sup>132</sup> Hjärne, *Excluding for inclusion? ADHD (Attention deficit hyperactivity disorder) DAMP (Dysfunction in attention, motor control and perception).*

tar sig bland annat uttryck i att eleverna arbetar efter samma schema varje dag. De uppgifter eleverna arbetar med liknar varandra och består framförallt av drillövningar, rutinuppgifter och repetition av olika aktiviteter. I arbetsplanen står det att en tydlig struktur och fasta rutiner är centralt för att nå målen med undervisningen. Detta illustrerar också följande uttalande av en lärare: "Damp pedagogy is when everything looks the same all the time... in order, one thing following the next; simply structure".<sup>133</sup> Författaren konstaterar att struktur är vad som rekommenderas i medicinsk litteratur när det gäller undervisning av elever med denna diagnos, och att utformningen av undervisningen har sin grund i medicinska experters rekommendationer, snarare än i pedagogiska överväganden.

Samma studie framhåller att undervisningen snarare har fokus på träning av klassrumsbeteende, framförallt social förmåga och koncentrationsförmåga, än på elevers kunskapsutveckling. Denna fokus visar sig också i uppläggningsen av elevers arbete i de olika ämnena. Varje dag ägnas en timme åt individuellt arbete med framförallt matematik och svenska. Eleverna följer då ett eget schema och arbetar med olika uppgifter. Fem minuter ägnas åt varje uppgift. Lärarna i studien hävdar att eleverna i arbetet med dessa korta uppgifter tränar sin koncentration. Studien visar att arbetet med uppgifterna också blir en social träning. Det har att göra med att många av uppgifterna kräver arbete två och två. Eleverna arbetar vid de tillfällena med den lärare som har ansvar för dem. Ytterligare social träning får eleverna då de samlas för att bland annat berätta om vad som hänt under rasten eller helgen. Detta görs vid bestämda tider varje dag. Eleverna får då bland annat träning i att vänta på sin tur och att räcka upp handen.

Det överordnade syftet med verksamheten i gruppen är att hjälpa den enskilde eleven så att han eller hon kan fungera i ett vanligt klassrum, socialt och pedagogiskt. Detta anges i verksamhetens arbetsplan. Författaren ifrågasätter dock om träning i denna miljö verkligen utvecklar de förmågor eleven behöver för deltagande i ett vanligt klassrum. Detta bland annat mot bakgrund av att tiden för arbetet med de individuella uppgifterna inte utökades under den tid undersökningen pågick.<sup>134</sup> Inte heller blev uppgifter mer komplexa. Av studien framgår också att en del i att lära elever att fungera i ett klassrum handlar om lära eleverna kontrollera det egna beteendet. I det arbetet ingår att göra eleverna medvetna om det egna handikappet, så att eleverna vet vad de behöver arbeta med. Lärarna kommenterar därför ofta brister i elevernas beteende

---

<sup>133</sup> Hjärne, *Excluding for inclusion?*, 27.

<sup>134</sup> Studien pågick under en och en halv termin.

med hänvisning till deras handikapp. Ett exempel från studien är en situation då en elev i frustration över en annan elev utbrister ”Dampbarn” och läraren säger till den frustrerade eleven att ”Det var en impuls... barn med Damp har impulser”. Författaren konstaterar att eleverna i denna undervisning får lära sig att de är avvikande på ett visst sätt, det vill säga avvikande enligt diagnosen ADHD/Damp.

#### Olika aspekter av inkludering – rumslig, social och didaktisk

Hittills i denna text har begreppet inkludering främst syftat på var eleven befinner sig. Men inkludering kan också handla om andra aspekter än den rumsliga. Detta lyfts fram i en avhandling, där författaren skiljer mellan rumslig, social och didaktisk inkludering.<sup>135</sup> Åtskillnaden görs i syfte att få mer precisa svar på frågan om de sex elever som deltog i undersökningen kan betraktas som inkluderade i den dagliga verksamheten. Rumslig inkludering syftar på i vilken utsträckning eleven delar lokal med eleverna i den ordinarie klassen. Social inkludering avser i vilken utsträckning eleven är delaktig i ett socialt sammanhang med personal och elever. Didaktisk inkludering avser i vilken mån de didaktiska förutsättningarna är anpassade för att främja elevens lärande. En elev som inte är didaktiskt inkluderad riskerar, exempelvis, att inte utvecklas tillräckligt kunskapsmässigt. I studien visas att eleverna är inkluderade i ett eller flera avseenden. Exempelvis beskrivs endast en elev som inkluderad i alla tre avseenden. En annan elev ses som inkluderad rumsligt och socialt, men inte i didaktiskt avseende.

#### Lärares svårighet att hantera de olika aspekterna av inkludering

De olika aspekterna av inkludering anknyter till resultatet i en annan avhandling där lärares svårighet att hantera både sociala och kunskapsmässiga aspekter av inkluderingen lyfts fram.<sup>136</sup> Det empiriska materialet i avhandlingen är insamlat på en skola med uttalade ambitioner att organisera en inkluderande undervisning. I skolan går en grupp elever som tidigare gått i särskolan och några elever från ett resurscenter för elever som bedöms ha emotionella störningar. 17 pedagoger deltar i studien, och materialet består bland annat av samtal mellan pedagogerna i mindre grupper, enskilda intervjuer och pedagogernas dagböcker. Utifrån analyser av materialet konstateras att pedagogerna mycket sällan talar om hur ”en undervisning för alla elever”, det vill säga en inkluderande didaktik, kan te sig rent praktiskt. Svårigheten att anpassa undervisningen didaktiskt beskrivs bland annat i en intervju där en lärare berättar om en

---

<sup>135</sup> Asp-Onsjö, *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg?*

<sup>136</sup> Assarson, *Talet om en skola för alla. Pedagogers meningskonstruktion i ett politiskt uppdrag.*

elev som ville delta i den gemensamma undervisningen, men som inte klarade av den uppgift övriga elever arbetade med. Uppgiften var att sammanfatta en text på egen hand. Eleven som inte bedömdes klara av detta fick arbeta med samma text som övriga elever, men istället för att själv sammanfatta texten fick denna elev skriva av meningar i texten som läraren hade strukit under. Enligt författaren till studien fann läraren inte denna didaktiska anpassning tillfredsställande inlärningsmässigt, utan såg den som en nödlösning och som dålig pedagogik. Läraren sades uttrycka en villrådighet inför denna och liknande situationer och sägs i intervjun vädja om tips på hur man kan gå tillväga. Författaren beskriver det som att läraren ger uttryck för en...

*... frustration inför svårigheten att finna en fungerande inkluderande pedagogik för en undervisning som kan ge alla elever såväl känsla av att finnas i ett sammanhang som möjligheter att ta till sig kunskaper på ett sätt som är väl anpassat.<sup>137</sup>*

När pedagogerna i samma studie talar om ”en skola för alla” handlar det, enligt författaren, oftast om social delaktighet. De lektioner pedagogerna talar om där elever i behov av särskilt stöd kan vara med är exempelvis lektioner i estetiska ämnen. Även då klassen arbetar med teman, exempelvis Medeltiden, ser läraren möjlighet att alla elever kan delta. Emellertid får några elever då arbeta mer praktiskt, medan andra tillägnar sig kunskaper i ämnena historia, svenska och matematik. Författaren konstaterar att lärarna finner det svårt att organisera en verksamhet som både beaktar sociala och det kunskapsmässiga aspekter och att lärarna uttrycker det som om detta får ske var för sig.

### Dagens krav på självständighet och självstyrning

Mer individuella arbetsformer såsom eget arbete eller forskning tycks bli allt vanligare i undervisningen, och ställer krav på kompetenser såsom självreglering och självständighet.<sup>138</sup> I nästa avsnitt om skolans ordinarie verksamhet refereras forskning som tar upp detta. I detta avsnitt ska dock också något sägas om vad de krav dessa arbetssätt ställer kan betyda för elever i behov av särskilt stöd.

---

<sup>137</sup> Assarson, *Talet om en skola för alla. Pedagogers meningskonstruktion i ett politiskt uppdrag*, 182.

<sup>138</sup> Se till exempel Bergqvist, K. ”Planering av eget arbete – ett förändrat innehåll i undervisningen,” i *Eget arbete – en kameleont i klassrummet*, red. E. Österlind, 61–75. Lund: Studentlitteratur, 2005.

Elever i behov av särskilt stöd missgynnas ofta i denna undervisning. Studier pekar på att många elever i behov av särskilt stöd har svårt att klara av arbetssätt som innebär att eleverna själva ska ta ansvar för sitt lärande, exempelvis ”forskning”. Det har bland annat att göra med att uppgifterna saknar tydlig struktur. I en studie beskrivs hur pedagogerna organiserar olika speciallösningar för de elever som inte klarar av detta arbetssätt.<sup>139</sup> I ett av fallen får två elever som inte bedöms klara av arbetssättet gå iväg med en pedagog och spela pingis istället. I ett annat fall styr läraren upp arbetet för en elev som inte anses klara av det friare arbetssättet. Eleven kan då vara kvar i klassrummet med de övriga eleverna som forskar. Läraren är dock inte nöjd med denna lösning och beskriver det som konstgjord andning.

### Sociala mål som förutsättning för kunskapsmässiga mål

En analys av problembeskrivningar och mål i elevplaner för elever i behov av särskilt stöd visar att sociala fostransmål har en framträdande plats i dagens skola.<sup>140</sup> I analysen av elevplanerna framträder begreppen *ansvar*, *motivation*, *social kompetens*, *självständighet* och *medvetenhet* som centrala. För eleverna handlar det alltså om ”att ta ansvar för sitt skolarbete, att bli motiverade, att få bättre social kompetens, att bli mer självständiga och att bli medvetna om den egna lärprocessen”.<sup>141</sup> Denna beskrivning av önskvärda kompetenser, menar författaren, sammanfaller med bilden av idealeleven i dagens skoldiskurs.<sup>142</sup> Vad författaren till denna studie lyfter fram är dock att de sociala fostransmålen ibland får företräde framför kunskapsmålen i åtgärdsprogrammen, och att det kan få som konsekvens att elever i behov av särskilt stöd inte får den hjälp de behöver för att nå kunskapsmålen. Det händer alltså att de sociala målen skrivs fram närmast som en förutsättning för det kunskapsmässiga lärandet i elevernas problembeskrivningar och eleverna förväntas då arbeta med dessa mål innan de arbetar med kunskapsmålen. Detta illustreras i följande utdrag ur ett åtgärdsprogram:

---

<sup>139</sup> Assarson, *Talet om en skola för alla. Pedagogers meningskonstruktion i ett politiskt uppdrag.*

<sup>140</sup> Andreasson, *Elevplanen som text.*

<sup>141</sup> *Ibid.*, 178.

<sup>142</sup> Författaren refererar till följande två författare när det gäller dagens offentliga skoldiskurs: Lundahl, I. ”Governance of education and its Social Consequences. Interviews with Swedish politicians and administrators”. *European Educational Research Journal*, 1 (2002):625–636.  
Börjesson, M., & Palmblad, E. *I problembarnens tid. Förnuftets moraliska ordning.* Stockholm. Carlssons bokförlag, 2003.



*”Under hösten kändes det som hans energi gick åt till att odla och träna på sin sociala kompetens och att det tog så mycket energi att skoldelen fick ligga på is.”<sup>143</sup>*

I studien hävdas att synen på sociala kompetenser som en förutsättning för kunskapsmässigt lärande kan innebära att de kunskapsmässiga stödsatserna inte kommer igång tillräckligt snabbt. Eleven måste alltså först omformas, exempelvis bli mer ansvarstagande eller mer självständig. Det kan innebära att tiden som finns kvar för arbete med de kunskapsmässiga målen blir för knapp. Författaren framhåller därför att det är viktigt att arbetet med sociala mål och kunskapsmål sker samtidigt.

---

<sup>143</sup> Andreasson, *Elevplanen som text*, 119.



**Skolans ordinarie  
verksamhet och  
elevers studieresultat**

## Skolans ordinarie verksamhet och elevers studieresultat

Följande avsnitt handlar om vad den valda litteraturen framhåller som betydelsefulla faktorer när det gäller elevers studieresultat. Tidigare undersökningar inom området påvisar ett starkt samband mellan elevers studieresultat och bakgrundsfaktorerna kön, föräldrars utbildningsnivå och svensk respektive utländsk bakgrund.<sup>144</sup> Störst betydelse har föräldrars utbildningsnivå. Detta bekräftas även i Skolverkets statistik och en utförlig redovisning av denna statistik ges i bilaga 1. I föreliggande avsnitt fokuseras dock snarare faktorer som rör skolans verksamhet. Den inledande delen ägnas främst åt kvantitativa studier av samband mellan pedagogiska resultat och olika slags resurser, såsom ekonomiska resurser, lärartäthet och klasstorlek. Underlaget utgörs till stor del av en forskningsöversikt av internationell forskning inom området som sammanställts på uppdrag av Skolverket.<sup>145</sup> Därefter refereras en undersökning av Skolverket som innehåller både en kvantitativ och en kvalitativ del.<sup>146</sup> Den kvalitativa delen utgörs av studier av verksamheten vid sex skolor och i den identifieras några faktorer som är av betydelse för elevers studieresultat. Vidare redovisas resultat från en kunskapsöversikt om läs- och skrivundervisningen som Skolverket genomfört.<sup>147</sup> Detta med anledning av att läs- och skrivsvårigheter är den enskilt vanligaste svårigheten som föranleder särskilt stöd. Med utgångspunkt främst i fyra avhandlingar behandlas avslutningsvis nivågruppering och individuellt arbete, det vill säga faktorer som rör organiseringen av undervisningen och som antas ha betydelse för elevers studieresultat.<sup>148</sup>

---

<sup>144</sup> Detta hävdas bland annat i Skolverket, *Ekonomiska resursers betydelse för pedagogiska resultat: en kunskapsöversikt*.

<sup>145</sup> Skolverket, *Ekonomiska resursers betydelse för pedagogiska resultat: en kunskapsöversikt*.

<sup>146</sup> Skolverket. *Vad gör det för skillnad vad skolan gör?: om skolors olikheter och deras betydelse för elevernas studieresultat*. Stockholm: Skolverket, 2005d.

<sup>147</sup> Skolverket. *Vad händer med läsningen? En kunskapsöversikt om läsundervisningen i Sverige 1995–2007*. Stockholm: Skolverket, 2007e.

<sup>148</sup> Nilsson, N-E. *Skriv med egna ord: en studie av läroprocesser när elever i grundskolans senare år skriver "forskningsrapporter"*. Avhandling. Lund: Lunds universitet, 2002. Ståhle, Y. *Pedagogiken i tiden: om framväxten av nya undervisningsformer under tidigt 2000-tal – exemplet Kunskapsskolan*. Avhandling. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm, 2006. Sund, K. *Teachers, family and friends: essays in economics of education*. Avhandling. Stockholm: Stockholms universitet: Nationalekonomiska institutionen, 2007. Österlind, K. *Begreppsbildning i ämnesövergripande och undersökande arbetssätt: studier av elevers arbete med miljöfrågor*. Avhandling. Stockholm: Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen, 2006.

## Samband mellan resurser och pedagogiska resultat

I en genomgång av internationell forskning inom området konstateras att sambandet mellan ekonomiska resurser och pedagogiska resultat är mycket komplext och därför svårt att mäta.<sup>149</sup> Den slutsats författarna till forskningsöversikten ändå drar – om än med viss försiktighet – är att forskningen ger stöd för uppfattningen att det finns ett samband mellan resurser och resultat. Det hävdas att uppfattningen om en avsaknad av samband var relativt etablerad bland utbildningsekonomer fram till början av 1990-talet. Den kritik som riktats mot den tidigare forskningen inom området och den nya forskning som tillkommit har, enligt författarna, emellertid gett skäl att ompröva denna uppfattning. Det betonas dock att sambanden är svaga; de ska snarast ses som indikationer på samband och som argument för ytterligare studier, än som säkert fastställda. Det understryks också att en ökning av ekonomiska resurser inte alltid leder till förbättrade pedagogiska resultat, vilket bland annat har att göra med att förbättrade studieresultat har samband med hur resurserna används. Vidare konstateras att de tydligaste sambanden finns mellan pedagogiska resultat och resursslagen lärarkompetens och klasstorlek. Innan dessa resursslag behandlas mer utförligt ska dock något mer sägas om den osäkerhet som finns när det gäller resultaten från studierna.

### Osäkerheten gällande resultaten från studierna

Av forskningsöversikten framgår att en vanlig ansats vid undersökning av samband mellan ekonomiska resurser och pedagogiska resultat, är studier av vad som kallas ”den pedagogiska produktionsfunktionen”. Olika inputfaktorer, exempelvis kostnad per elev eller lärartäthet, relateras då till pedagogiska resultat, såsom provresultat eller betygsnivåer. Den första stora studien publicerades på 1960-talet<sup>150</sup> och i början av 2000-talet var antalet studier uppe i 400. Flertalet studier visade inte på något samband mellan resurser och resultat. Studierna har dock kritiserats för brister i metodologiskt hänseende, vilket betyder att de slutsatser som kan dras från studierna är begränsade. En av de omständigheter som forskare behöver hantera är att ekonomiska resurser ger olika effekt i olika elevgrupper.

I forskningsöversikten sägs att studier av den pedagogiska produktionsfunktionen (se ovan) emellertid fått störst betydelse genom de metaanalyser som genomförts av resultaten från studierna. I metaanalyser sammanställs och uttolkas resultatet från ett stort antal studier med hjälp av olika statistiska

---

<sup>149</sup> Skolverket, *Ekonomiska resurserns betydelse för pedagogiska resultat*.

<sup>150</sup> Coleman, J.S., Campbell, E.Q., Hobson, C.J., McPartlant, J., Mood, A.M., Weinfeld, F.D. & York, R.L. *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 1966.

tekniker. Inte heller dessa studier ger dock, enligt författarna, ett säkert svar på frågan om sambandet mellan resurser och resultat. Under 1990-talet har motstridiga resultat presenterats i denna forskning. En forskare, Hanusheke, har presenterat en rad studier<sup>151</sup> som visar att det inte finns något samband mellan ekonomiska resurser och pedagogiska resultat medan en annan forskare, Hedge,<sup>152</sup> och hans medarbetare presenterat resultat som pekar på det motsatta. En del i förklaringen till att forskarna får olika resultat sägs vara att de använder olika analysteknik och urval. Av forskningsöversikten framgår att de metodologiska frågorna har diskuterats intensivt mellan forskare under det senaste decenniet. Författarna till forskningsöversikten anser dock att resultaten som visar att det finns ett samband mellan ekonomiska resurser och pedagogiska resultat, det vill säga studierna av Hedge och medarbetare, är så pass övertygande att slutsatsen kan dras att så är fallet.

I forskningsöversikten menar man att den osäkerhet som råder om tolkningen av resultat från studierna illustreras i en studie av Murnane och Levy.<sup>153</sup> Enligt författarna skulle både Hanusheke och Hedge kunna finna argument för sina respektive ståndpunkter i detta resultat. I studien ingår femton skolor som under fem år får en betydande resursförstärkning på grund av låga studieresultat. När resultatet efter fyra år följdes upp visade det sig att studieresultatet inte höjts nämnvärt i tretton av de femton skolorna, men att det skett en betydande höjning av studieresultatet i två av skolorna. Författarna menar att Hanusheke med sin teknik – en form av rösträkning – skulle kunna hävda att detta resultat visar att det *inte* finns något samband, eftersom resursförstärkningen inte gett någon effekt i tretton av femton skolor, och att Hedge – som utgår från en teknik där effektens styrka är av betydelse – skulle kunna hävda att det finns ett samband, eftersom effekten är så pass stark.

Studien av Murnane och Levy ses dock av författarna till forskningsöversikten som intressant även i ett annat avseende. Den belyser nämligen att effekten av insatta ekonomiska resurser är beroende av hur pengarna används. I studien påvisas en rad skillnader när det gäller hur resursförstärkningen används i de skolor där elevernas resultat förbättrades respektive inte förbättrades. I skolorna där resultaten inte förbättrades användes pengarna till att anställa flera lärare och till att minska klasstorleken. Inga åtgärder vidtogs däremot för att

---

<sup>151</sup> Se exempelvis Hanusheke, E. A. "Throwing money at schools." *Journal of policy and analysis and management*, 1(1), (1981): 19–41.

<sup>152</sup> Hedge, L.V., Laine, R.D. & Greenwald, R. "Does money matter? A metaanalysis of studies of the effects of differential school inputs on student outcomes." *Educational researcher*, 23(3), (1994): 5–14.

<sup>153</sup> Murnane, R.J. & Levy, F. "Evidence from 15 schools in Austin, Texas." i *Does money matter? The effect of school resources on student achievement and adult success*, red. G. Burtless red. (Washington, DC: Brookings, 1996) 93–96.

ändra undervisningen. I de två mer framgångsrika skolorna minskades också klasstorleken men dessutom genomfördes en rad andra åtgärder. De elever som fick specialpedagogisk undervisning i särskild undervisningsgrupp integrerades i den ordinarie klassen och denna åtgärd frigjorde ytterligare resurser. Vidare förnyades undervisningen i läsning och i matematik genom inspiration från undervisningsprogram för avancerade elever. Denna förändring innebar bland annat att ambitionerna höjdes. Skolhälsovård infördes vilket minskade elevernas sjukfrånvaro och föräldrarna involverades i skolornas beslutsprocess och arbete.

### Lärarkompetens och klasstorlek är betydelsefulla faktorer

Lärarkompetens beskrivs i forskningsöversikten som den enskilt mest betydelsefulla faktorn för pedagogiska resultat. Författarna hävdar att till skillnad från studier av många andra resursslåg, är sambanden mellan lärarkompetens och pedagogiska resultat relativt entydiga. I undersökningar används olika indikatorer på lärarkompetens, såsom yrkeserfarenhet, pedagogisk utbildning, ämnesutbildning och kompetensutveckling. Resultat från flera studier sägs dock visa på positiva effekter i stort sett oberoende av vilka av dessa indikatorer som används. Det hävdas till och med att en stor del av de skillnader i resultat mellan de skolor som undersökts kan ha att göra med skillnader i lärarkompetens mellan skolorna. Mot bakgrund av detta resultat synes det bekymmersamt att många lärare i den svenska grundskolan inte har utbildning för den undervisning de bedriver. Detta visar en undersökning som Statskontoret genomfört.<sup>154</sup> Endast 65 procent av lärarna i grundskolan har utbildning för den skolform och den årskurs de undervisar i.

I forskningsöversikten visas att ett annat samband som påvisats i forskning är det mellan små klasser och pedagogiska resultat. Detta samband är dock inte lika starkt som det mellan lärarkompetens och studieresultat. Sambandet mellan klasstorlek och studieresultat påvisas framförallt i resultaten från det så kallade Star-projektet som inleddes 1985 i USA.<sup>155</sup> Studien beskrivs som mycket omfattande och väl genomförd. Elever delades in i olika klasser när de började skolan vid fem års ålder. En grupp elever gick i små klasser (mellan 13 och 17 elever), en grupp elever gick i normalstora klasser (mellan 22 och 25 elever) och en grupp gick i normalstora klasser med en assisterande lärare. I dessa klasser gick eleverna i fyra år. Eleverna testades årligen i matematik och läsning. Resultaten från dessa tester visade ett högre inlärningsresultat när det gäller eleverna i de små klasserna, med starkast effekt i åk 1. Ingen skillnad

---

<sup>154</sup> Statskontoret. *Lärares utbildning och undervisning i skolan. Kartläggning och analys*. Rapport 2007:8, 2007.

<sup>155</sup> STAR = Tennessee Student / Teacher Achievement Ratio

i studieresultat påvisades i de klasser som var normalstora men som hade en assisterande lärare. Experimentet med små klasser pågick dock endast till och med årskurs tre och det är svårt att finna studier som studerat detta samband med äldre elever. Däremot har man i Star-projektet återkommit till eleverna i årskurserna, 4, 5, 6 och 7 och då kunnat visa att den positiva effekten på studieresultaten håller i sig. Författarna till forskningsöversikten pekar dock på några problem som gäller tolkningen av resultaten och möjligheten att generalisera resultaten till svenska förhållanden.

Av forskningsöversikten framgår att några av de omständigheter som komplicerar sambandet med ekonomiska resurser och pedagogiska resultat är att effekten av insatta resurser är beroende av elevernas förutsättningar och av hur resurserna används. En annan begränsande omständighet sägs vara att studier av detta slag inte talar om varför dessa samband finns, eller med andra ord i vilket avseende dessa resursslag har betydelse. Författarna till forskningsöversikten refererar dock till andra studier som behandlat frågor om lärarkompetens och mindre klasser, och anger möjliga förklaringar till de samband som påvisats. En central fråga när det gäller lärarkompetens är hur den kommer till uttryck i undervisningen. En huvudslutsats i forskningen inom området är, enligt författarna, att effektiva lärare har tillgång till en rad olika undervisningsmetoder och kan variera sin undervisning och anpassa den till olika elevers behov och förutsättningar. Av betydelse är också lärares förmåga att samspela med olika elevgrupper och individer. Andra viktiga faktorer är tydlighet vid presentation av information, fokus på undervisningsinnehåll och att detta innehåll är det som testas på proven. Vidare refererar författarna till studier som visar att små klasser ger bättre förutsättningar för en hög undervisningskvalitet. Detta antas höra samman med ökade möjligheter för läraren att individualisera undervisningen i en klass med färre elever. Vidare tros små klasser ge bättre förutsättningar för skolsocialisation. Detta antas framförallt förklara den långsiktiga positiva effekt som kunde iakttas. Socialiseringen handlar bland annat om att lära sig regler för när och hur man ska arbeta med olika typer av uppgifter.

### Småskalighet och nära relationer mellan lärare och elev

I Skolverkets studie *Vad gör det för skillnad vad skolan gör?* undersöks sex skolor med varierande måluppfyllelse i syfte att försöka förstå denna skillnad mellan skolorna. Förutom denna kvalitativa del, består studien också av en kvantitativ del som inriktas mot bakgrundsfaktorer – elevernas kön, föräldrarnas utbildningsnivå och svensk respektive utländsk bakgrund. Resultatet från den kvantitativa delen visar att skillnaderna i måluppfyllelse mellan skolor till hälften



förklaras av bakgrundsfaktorer. Särskilt föräldrars utbildningsnivå visar sig ha ett tydligt samband med måluppfyllelse. Den resterande delen av skillnaderna mellan skolorna förklaras sålunda av skolans verksamhet. Resultatet visar dock att mellanskolsvariationen är liten, knappt tio procent. Nittio procent av skillnaderna består alltså av skillnader inom skolorna.

Den kvalitativa delen fokuserar alltså på skolan som orsak till elevers studieresultat. De sex skolorna undersöks parvis. I varje par ingår skolor med liknande elevsammansättning, men med skillnader i måluppfyllelse. I skolorna med hög måluppfyllelse urskiljs i studien vissa gemensamma drag som rör lärarnas förhållningssätt – en samtidig satsning på kunskap och omsorg och en organisatorisk småskalighet. Förhållanden mellan lärare och elever kännetecknas av få och nära relationer. Det betyder att lärarna känner eleverna väl. De har goda insikter i varje elevs kunskapsutveckling och kan därmed anpassa stödsatserna. De är också väl insatta i elevernas sociala situation. De nära relationerna understöds av den organisatoriska småskaligheten som antingen kommer sig av att skolan har färre elever eller genom skolans organiseringen av arbetslag. Skolorna kännetecknas också av självförtroende och handlingskraft. Lärarna tror sig kunna hjälpa eleverna även då förutsättningar synes mindre bra. De har höga ambitioner när det gäller elevernas resultat. De drar sig inte för att ta tag i problem som dyker upp och de genomför det de har tänkt i det utvecklingsarbete som bedrivs.

I studien betonas dock att småskalighet i sig inte garanterar framgång. Detta illustreras också i en av skolorna som ingår i studien. Skolan är liten och ligger i ett litet samhälle, men har trots detta lägre måluppfyllelse. I denna skola finns alltså förutsättningar för nära relationer mellan lärare och elever och för lärare att ha god kännedom om elevernas kunskapsutveckling och sociala situation. Skolan har dock inte lyckats utnyttja småskaligheten på det viset. En faktor som tros ha betydelse i detta sammanhang är den stora andelen elevaktivt arbete i skolan. Endast förmiddagarna är schemalagda och på eftermiddagarna arbetar eleverna efter individuella planeringar. Eleverna delas då upp i grupper efter sina individuella val. Grupperna varierar från dag till dag. Det betyder bland annat att sammansättningen av elever till stor del varierar, att vissa grupper blir väldigt stora och att lärarna får svårt att förbereda sig. I studien identifieras i huvudsak två problem, bristande motivation hos eleverna och otillräcklig kunskapsuppföljning.

## Läs- och skrivundervisningen

I en kunskapsöversikt som Skolverket genomfört redovisas forskning om läs- och skrivundervisning.<sup>156</sup> I översikten refereras 34 olika studier, varav de flesta är avhandlingar med kvalitativ ansats inriktade mot de tidiga skolåren. Resultatet visar att formell färdighetsträning dominerar i läs- och skrivundervisningen, och att texters innehåll och funktion mer sällan behandlas.

I resultatet som gäller läsundervisningen i kunskapsöversikten framhålls att matchningen mellan böcker och elever ofta fungerar dåligt. Vidare diskuteras sällan innehållet i det lästa och möjliga tolkningar av det. De texter eleverna läser är vanligen läroböcker och olika övningsuppgifter. Skönlitteratur tar eleverna del av genom lärarens högläsning och genom egen läsning. Läsning av böcker ingår också ofta som hemuppgift. Att matchningen mellan elev och bok fungerar dåligt hänförs till lärares bristande kunskaper om aktuell barn- och ungdomslitteratur. Val av böcker för individuell läsning överläts ofta i de tidigare skolåren till bibliotekarien, som det dock påpekas, inte känner eleverna närmare och vet vad som kan utmana dem. I de senare skolåren är det läraren som väljer litteratur. Detta val grundar sig dock på lärarens mer personliga erfarenheter av litteratur för ungdomar, exempelvis läsning med de egna barnen. Samtal om innehållet och dess möjliga tolkningar förekommer sällan och det hävdas att många lärare saknar kunskaper om litteraturdidaktiska arbetsätt. Elevernas läsning av böcker följs vanligen upp genom att eleverna berättar om handlingen i boken för de andra eleverna eller för läraren.

När det gäller skrivundervisningen betonas i kunskapsöversikten att denna sällan tar upp strategier för skrivande som skulle kunna utveckla eleverna i deras arbete med texter. De texter eleverna skriver är i huvudsak av två slag, dels berättelser om olika upplevelser eller berättelser ur fantasin och dels sammanställningar av kunskap från läroböcker och andra textkällor. Skrivuppgifterna introduceras ofta av lärarna på ett engagerat sätt, men den respons lärare ger under skrivandets gång bidrar sällan till utveckling av texterna och elevernas skrivande. Det påpekas att många lärare saknar didaktiska kunskaper om arbete med texter och om hur man samtalar med elever om deras skrivande. I rapporten refereras också studier som visar att stort ansvar för elevernas läsutveckling läggs på föräldrarna, genom att en stor del av barnens läsning genomförs hemma i form av läsläxor. Resultat visar att det ställs höga krav på föräldrarna till barn som är svaga läsare när det gäller pedagogisk förmåga.

---

<sup>156</sup> Skolverket, *Vad händer med läsningen?*

I kunskapsöversikten konstateras att en stor del av läs- och skrivundervisningen sker i form av individuellt arbete och att elevernas ansvar för sitt eget lärande därmed har ökat. I de tidigare skolåren arbetar eleverna efter ett arbetsschema eller med ”eget arbete”, och i de senare skolåren arbetar eleverna ofta med självständigt arbete eller ”forskning”. Individuellt arbete och de krav denna arbetsform ställer på eleverna behandlas närmare i följande avsnitt.

### Ökande andel individuellt arbete och därmed förändrade krav på eleverna

Andelen individuellt arbete i skolan har ökat under senare år, vilket tabellen nedan visar.<sup>157</sup> Individuellt arbete syftar på att eleverna arbetar var för sig med att lösa uppgifter, läsa m m.

**Tabell 3.** Andel av lektionstiden ägnad åt individuellt arbete

1960-talet	22 %
1980-talet	26 %
2000-talet	41 %

Detta bekräftar det som iakttagits i Skolverkets inspektion och i Skolverkets nationella utvärdering av skolan, det vill säga att individuella arbetsformer har blivit vanligare i skolan.<sup>158</sup> I inspektionsrapporten talar man dock inte om ”individuellt arbete” utan om ”elevaktiva arbetsformer”. Den innebörd man lägger i begreppet elevaktiva arbetsformer, nämligen den att eleverna själva ska söka kunskap och ta ansvar för sin utbildning, tycks dock till stor del överensstämma med det som avses med individuellt arbete i föreliggande kunskapsöversikt.

En rapport om individualisering i undervisningen behandlar individuellt arbete.<sup>159</sup> Ett flertal nackdelar med individuellt arbete som rör elevers lärande och koncentration framhålls. Det hävdas att studier påvisar ett samband mel-

<sup>157</sup> Myndigheten för skolutveckling. ”Arbetsformer och dynamik i klassrummet” i *Kobran, nallen och majjen: tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*, Forskning i fokus nr 12, 223–243. Kalmar: Lenanders grafiska, 2003. Siffrorna i tabellen är hämtade från tre olika studier: Stukát, K.G. ”Observationer af laereradfaerd i klasserummet” i *Undervisningslaere*, red. T. Ålvik. Gyldendals Paedagogiske bibliotek. Köpenhamn, 1970. Granström, K. & Einarsson, C. *Forskning om liv och arbete i svenska klassrum*. Stockholm: Liber, 1995. Den tredje studien pågick fortfarande då texten trycktes.

<sup>158</sup> Skolverket. *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003: sammanfattande huvudrapport*. Stockholms: Skolverket, 2004. Skolverket, *Skolverkets utbildningsinspektion – en sammanfattning...*

<sup>159</sup> Myndigheten för skolutveckling. *Individualisering i ett skolsammanhang*. Forskning i fokus, nr 31. Stockholm: Liber, 2006.

lan hög grad av individuellt arbete i undervisningen och sämre studieresultat. Det konstateras också att elevers motivation tenderar att minska i en undervisning med mycket individuellt arbete. Vidare framhålls att undervisningsmiljön också har förändrats; den kännetecknas av större rörlighet i klassrummet och högre ljudnivåer. Det innebär problem för vissa elever att koncentrera sig. I rapporten påpekas dock att det är svårt att utvärdera effekter av individualisering i undervisning, eftersom syftena med de olika individualiseringsformerna ofta är mycket oklara. Det hävdas också att individualisering i undervisningen kan ha olika effekt på olika grupper, och att detta måste beaktas i utvärderingen. I följande text refereras studier som visar vilka nya krav individuellt arbete ställer på elever och vad det kan innebära för elevernas skolarbete.

### Individuellt arbete – en form av individualisering

Individuellt arbete beskrivs alltså som en form av individualisering i undervisningen.<sup>160</sup> En kort historisk tillbakablick visar att formerna för individualisering i undervisningen varierat i olika tider. Under 1960- och 1970-talen användes en stor del självinstruerande material i syfte att åstadkomma individualisering gällande tid, nivå och omfång. Under 1980-talet var det vanligt med projekt- och temaarbeten som främst syftade till att individualisera innehållet i undervisningen. Under 1990-talet blev det allt vanligare med individuellt arbete och mindre tid för gemensamma genomgångar. Vad detta innebär i termer av individualisering och krav på eleverna framgår i följande citat: ”I en allt högre utsträckning tycks eleverna nu kunna välja vad de vill studera och när de vill göra detta. Framförallt framträder kraven på att elever själva tar ansvar för sitt lärande och för det konkreta genomförandet av studierna.”<sup>161</sup>

### Individuellt arbete som svar på skrivningar i Lpo 94

I en rapport hävdas att den ökande andelen individuellt arbete i skolan till en del kan ses som skolors svar på kraven att anpassa undervisningen efter varje elevs behov och förutsättningar och att leva upp till skrivningar i läroplanen (Lpo 94) om elevens eget ansvar för sitt lärande och för sina studier.<sup>162</sup>

### Individuellt arbete ställer nya krav

I litteraturen framgår att denna arbetsform ställer krav på eleverna att ta ansvar för det egna lärandet och för att genomföra skolarbetet. I följande text tas dessa olika typer av krav upp. Inledningsvis behandlas kravet på att själv-

---

<sup>160</sup> Myndigheten för skolutveckling, *Individualisering i ett skolsammanhang*.

<sup>161</sup> Ibid., 128.

<sup>162</sup> Myndigheten för skolutveckling, *Individualisering i ett skolsammanhang*.

ständigt genomföra skolarbetet. Detta ställer krav på vissa kompetenser. I undersökningar av elevers ”eget arbete” och i en studie av en långt driven form av individuellt arbete vid en skola framträder dessa krav.<sup>163</sup>

### Krav på självreglering och självständighet

En form av individuellt arbete är alltså det som kallas för ”eget arbete”.<sup>164</sup> Detta arbetssätt innebär vanligen att läraren styr över vilka uppgifter eleverna ska arbeta med, men att eleverna själva bestämmer i vilken ordning och när de ska arbeta med uppgifterna. Arbetet måste dock ske inom vissa givna tidsramar. I en intervjustudie anger elever följande fördelar med arbetssättet.<sup>165</sup>

- man får bestämma
- man lär sig ta ansvar
- man får hjälp av läraren
- man får arbeta i egen takt

Intervjuer gjordes också i samma studie med lärare som tog upp fördelar, såsom att tävlandet minskar, lärartid frigörs och eleverna lär känna sin kapacitet.

Arbetssättet ställer dock krav på nya kompetenser. Detta visar en studie av elevers eget arbete på fem skolenheter i årskurserna 1–3.<sup>166</sup> Två tredjedelar av undervisningstiden ägnas åt denna arbetsform. Verksamheten i klassrummet karakteriseras av mycket rörelse och en ganska hög ljudnivå. Till sin hjälp i det egna arbetet har eleverna varsin planeringsbok. I den skriver de vad de ska arbeta med, exempelvis läsa bok, skriva berättelse, handstil, forskning etc. De skriver också in information om material, sidantal, hur många minuter som ska ägnas åt varje uppgift. De elever som läraren anser vara duktiga är de som använder den egna planeringen så som var tänkt, som ”protokoll för minnet” eller som en strategi för att nå vissa mål. De mindre framgångsrika eleverna har bland annat svårt att växla uppgift – de arbetar alltför länge med samma uppgift, de har svårt att på egen hand förstå instruktioner och svårt att koncentrera sig. Författaren till studien konstaterar att definitionen av den ”normala” eleven förändrats i samband med att andelen individuellt arbete i skolan har ökat. I definitionen av normal ingår nu förutom elevens förmåga att lära, också elevens förmåga att planera det egna arbetet. Förmågorna självständighet och

---

<sup>163</sup> Bergqvist, ”Planering av eget arbete – ett förändrat innehåll i undervisningen”. Ståhle, *Pedagogiken i tiden: om framväxten av nya undervisningsformer under tidigt 2000-tal – exemplet Kunskapsskolan*.

<sup>164</sup> Myndigheten för skolutveckling, ”Arbetsformer och dynamik i klassrummet”.

<sup>165</sup> Österlind, E. *Disciplinering via frihet: elevers planering av sitt eget arbete*. Uppsala: Uppsala universitet. Refereras i Myndigheten för skolutveckling, ”Arbetsformer och dynamik i klassrummet”.

<sup>166</sup> Bergqvist, ”Planering av eget arbete – ett förändrat innehåll i undervisningen”.

självreglering är centrala i det avseendet. Vidare hävdas att skillnaden mellan den typ av socialisering som sker i denna undervisningsform och den som sker i traditionell lärarstyrd undervisning, är betydande:

*I traditionell undervisning var sådant som att prata med klasskamrater, gå runt i klassrummet och byta uppgift på eget bevåg klassiska uttryck för svårigheter och motstånd. I undervisning som genomförs av eget arbete är det just dessa aktiviteter som förväntas. Men, och det är avgörande, de måste utföras på bestämda sätt. Den elev som tar för många kontakter med kamrater, eller byter uppgift planlöst, riskerar att betraktas som omogen.<sup>167</sup>*

### **En undervisning med en omfattande andel individuellt arbete**

I en avhandling beskrivs hur en undervisning som nästan enbart består av individuellt arbete kan se ut, vad den ställer för krav på eleverna och hur eleverna förhåller sig till arbetsformen.<sup>168</sup> Studien bygger på intervjuer med sju skolledare vid Kunskapsskolans grundskolor, som alla är fristående skolor. Eleverna arbetar den mesta tiden med självinstruerande uppgifter på egen hand. Uppgifterna motsvarar ett visst steg som i sin tur motsvarar någon av nivåerna godkänd, väl godkänd och mycket väl godkänd. För betyget godkänd krävs till exempel att eleverna klarat av de uppgifter som hör till de 20 första stegen. Uppgifterna konstruerades av skolans lärare innan skolorna startades. Eleven kan välja mellan mer eller mindre vägledning i sitt arbete. Eleven kan antingen följa en ”strukturerad väg” och får då ett schema och anvisningar om litteratur, eller så följer eleven en ”ostrukturerad väg” och då planerar eleven själv sitt arbete och får på egen hand finna relevant litteratur.

All information om uppgifter, steg och kravnivåer läggs ut på skolans intranät. Eleverna förutsätts själva ta del av informationen och använda den för att planera sina arbetsdagar. Planeringen görs i loggböcker, där eleverna skapar egna scheman. Eleverna har regelbundna handledarsamtal som handlar om deras planeringar, och eventuella sociala problem, såsom kamratrelationer. Samtalen rör dock sällan frågor som rör deras förståelse av innehållet i undervisningen. Den lärarledda delen av undervisningen organiseras i form av föreläsningar och gemensamma genomgångar. Flertalet av dessa är dock frivilliga och ett problem som tidigt uppstod, enligt skolledarna, var att eleverna valde bort dem. Eleverna ansåg att föreläsningarna tog tid från det egna arbetet och

---

<sup>167</sup> Bergqvist, ”Planering av eget arbete – ett förändrat innehåll i undervisningen”, 73.

<sup>168</sup> Ståhle, *Pedagogiken i tiden: om framväxten av nya undervisningsformer under tidigt 2000-tal – exemplet Kunskapsskolan*.

inte tillförde något de hade behov av. Föreläsningarna anknöt inte direkt till de uppgifter de arbetade med. En del av föreläsningar togs därför bort och ersattes av ytterligare information på nätet, och av ett system där eleven söker upp en ämneslärare vid behov, så kallade workshops. I moderna språk samlades elever på samma nivå i grupper för att möjliggöra mer lärarledda genomgångar.

I analysen av intervjuerna med skolledarna i samma studie, urskiljs olika förmågor som skolledarna anser att eleverna behöver i denna typ av undervisning. Dessa är i huvudsak självidentifiering, självstyrning och självkorrigering. Självidentifiering innebär att eleven kan bedöma sin egen kunskap och kapacitet. Detta krävs för att eleven ska kunna lägga sig på rätt nivå och välja lagom utmanande uppgifter. Självstyrning syftar på att eleven ska kunna styra sig själva och sin egen utbildning. Självkorrigering innebär att eleven behöver kunna utvärdera sitt handlande och dess konsekvenser och utifrån detta planera sitt fortsatta handlande. Skolledarna redogjorde också för olika förhållningssätt som deras elever vanligen antog, vilket visar att arbetssättet inte passar alla elever. Följande förhållningssätt identifieras i intervjuerna:

- *Ideala elever.* Dessa elever använder systemet självständigt. De använder redskapen utifrån intressen och behov. De kan med andra ord utbilda sig själva. Flera av dessa elever väljer en personlig väg.
- *Vanliga elever.* Dessa elever är inte självgående. De följer instruktioner och gör det de uppmanas att göra, men inte mer. De lär sig successivt att använda redskapen.
- *Svaga elever.* De har svårigheter att hantera systemet. De antas sakna de kunskaper och den kapacitet som krävs för att klara det självständiga arbetet. De kan ha problem när det gäller läsförståelse, tolkning av uppgifter, koncentration och självdisciplin. Exempelvis kan en god läsförståelse sägas vara en förutsättning för att klara av systemet eftersom instruktionerna till eleverna nästan uteslutande är skriftliga.
- *Vandrande elever.* Det är de elever som inte följer systemet, exempelvis de elever som inte följer sin planering, väljer bort arbetsuppgifter och gör andra saker istället. Dessa elever får ingenting gjort. De kan vandra omkring planlöst i rummen, och kallas följaktligen ibland för "vandrande pinnar". En skolledare menar att dessa elever skulle kunna få en hel del gjort om de fick mer lärarstöd, men konstaterar att det inte finns resurser för det.
- *Avvikande elever.* Det är de elever som lämnar Kunskapskolan för att det självstyrande arbetssättet inte passar dem. Det rör sig både om elever som är motiverade att studera och elever som är omotiverade.

## Krav på att skapa förståelse på egen hand

Individuellt arbete ställer inte bara krav på förmågor när det gäller att styra det egna arbetet. Det ställer också krav på eleven att på egen hand tolka innehållet i de texter som används. Vad det kan betyda för elevers förståelse visas i två avhandlingar som undersökt elevers lärande i det som ibland kallas undersökande arbetssätt eller forskning. Arbetssättet innebär att elever arbetar självständigt med en fråga och söker efter information i olika böcker och på Internet. I en av avhandlingarna analyseras 60 texter skrivna av elever i årskurserna 7–9.<sup>169</sup> Eleverna har till uppgift att studera något de är intresserade av med olika skriftliga källor som underlag, såsom Internet, faktaböcker och läroböcker. Analysen av elevernas texter visar hur det eleverna skriver förhåller sig till de källtexter de använder, eller med andra ord: i vilken utsträckning eleverna ”skriver med egna ord”. Resultatet visar att många elever endast får fragmentariska och ibland felaktiga föreställningar av det fenomen de studerar. Flertalet texter eleverna skriver, ligger nära de texter eleverna har använt som källor. Dessa är vad författaren kallar för ”reproducerade” texter. Författaren hävdar att över hälften av eleverna reproducerar fakta fragmentariskt och sålunda att många elever har svårt att skapa en sammanhängande förståelse av innehållet.

I den andra studien arbetar eleverna undersökande med miljöfrågor.<sup>170</sup> Huvudresultatet i den studien är att eleverna har svårt att på egen hand skapa sig en förståelse av de naturvetenskapliga begrepp, såsom fotosyntes, katalysator och strålning, som aktualiseras i deras arbete med miljöfrågor. Svårigheten handlar om att urskilja en förståelse av begreppen som är relevant i den aktuella miljöfrågan. Eleverna tar vanligen fasta på andra innebörder i begreppen, än de som har betydelse i de miljöfrågor de arbetar med. Ett exempel är en elev som möter begreppet fotosyntes i sitt arbete med miljöfrågan ”förstärkt växthuseffekt”. Eleven slår upp begreppet i en uppslagsbok. I boken beskrivs tre olika aspekter av fotosyntesen: omvandlingen av energi, produktionen av syre och bindningen av koldioxid. I förklaringen av den process som sker i växthuseffekten är dock bara en av dessa innebörder i fotosyntesen relevant, nämligen bindningen av koldioxid. Eleven ser dock inte vilken aspekt som är relevant, utan tar fasta på den aspekt som handlar om energiomvandlingen i fotosyntesen. Energiomvandlingen i fotosyntesen har dock inget samband med växthuseffekten, och den informationen hjälper eleven sålunda inte att förstå förklaringen av växthuseffekten. Denna typ av svårighet visas i flera exempel

---

<sup>169</sup> Nilsson, *Skriv med egna ord: en studie av läroprocesser när elever i grundskolans senare år skriver ”forskningsrapporter”*.

<sup>170</sup> Österlind, *Begreppsbildning i ämnesövergripande och undersökande arbetssätt: studier av elevers arbete med miljöfrågor*.



från elevernas arbete. I studien blir det tydligt att innebörderna i de fakta och begrepp eleverna möter i undervisningen inte är givna, och resultatet visar att eleverna på egen hand har svårt att urskilja en giltig innebörd.

### Lärarstödet har stor betydelse

En central slutsats i båda studierna ovan, är att eleverna har svårt att skapa förståelse av innehållet på egen hand, och att läraren sålunda behövs för att hjälpa eleverna i det avseendet. Läraren är den som har de kunskaper som krävs för att tolka fakta och begrepp i undervisningen, och som därmed kan vägleda eleverna i deras tolkning.<sup>171</sup> Desto mer bekymmersamt synes det då vara att den ökade andelen individuellt arbete, också innebär att det är mindre tid för gemensamma genomgångar. Detta visas i nedanstående tabell.<sup>172</sup>

**Tabell 4.** Andel av lektionstiden ägnad åt helklassundervisning (kateder)

1960-talet	60 %
1980-talet	50 %
2000-talet	44 %

I en rapport ges ett räkneexempel som visar att den tid som finns för individuell handledning av en elev är ganska knapp.<sup>173</sup> Exemplet utgår från en klass på 25 elever som arbetar under 180 minuter. 30 minuter räknas bort för lärarens inledning och avslutning och eventuella akuta uttryckningar. 150 minuter återstår då för elevernas arbete. 150 minuter fördelas på 25 elever, vilket ger 6 minuter för varje elev. I rapporten ställs frågan om det är möjligt att hinna föra några djupa resonemang på 6 minuter.

### Ökande andel skolarbete i hemmet

Skolverkets lägesbedömning hänvisar till en studie som visar att elever i högre utsträckning förväntas genomföra skolarbete hemma, och att arbetet kan bestå av uppgifter som läraren inte gått igenom innan.<sup>174</sup> Detta uppmärksammas

<sup>171</sup> Österlind, K, *Begreppsbildning i ämnesövergripande och undersökande arbetsätt*.

<sup>172</sup> Myndigheten för skolutveckling, "Arbetsformer och dynamik i klassrummet". Denna tabell bygger liksom tabellen på sidan 54 på tre olika källor.

<sup>173</sup> Myndigheten för skolutveckling, *Individualisering i ett skolsammanhang*.

<sup>174</sup> Skolverket, *Skolverkets lägesbedömning 2007*. I lägesbedömningen refereras följande studie: Westlund, I. *Läxberättelser – läxor som tid och uppgift*. Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för beteendevetenskap, 2004.

eftersom förutsättningarna i hemmet varierar, dels föräldrars möjlighet att stödja sitt barn i skolarbetet och dels tillgången till den teknik som behövs

### Nivågruppering

En av Skolverkets rapporter anger att ett stort antal elever i grundskolan (fyra av tio elever) går i nivåindelade grupper i ett eller flera ämnen.<sup>175</sup> Samma rapport talar om att nivågruppering är vanligare under grundskolans senare år, och allra vanligast är det i årskurs 9, där nästan hälften av eleverna går i en nivåindelad grupp i något ämne. Nivågruppering är vanligast i matematik. Därefter följer engelska och efter det svenska. I en avhandling presenteras resultat som visar att nivågruppering missgynnar elever med låga studieresultat.<sup>176</sup> I avhandlingen jämförs studieresultat mellan elever som deltagit respektive inte deltagit i nivågrupperad undervisning i matematik på högstadiet. Undersökningen använder också information om föräldrarnas utbildningsnivå. Författaren till studien konstaterar att vanliga argument för nivåindelning är att läraren lättare kan anpassa undervisningen till de nivåer som olika elever befinner sig på. Vidare sägs att ett vanligt argument mot nivågruppering, är att man missar positiva kamrateffekter, såsom att högpresterande elever hjälper svagpresterande elever. Resultatet av studien visar att elever med föräldrar utan gymnasial utbildning och som deltagit i nivågrupperad undervisning, i högre grad tenderar att misslyckas i matematik, jämfört med elever med föräldrar med samma utbildningsnivå, men som inte deltagit i nivågrupperad undervisning. En möjlig förklaring sägs vara att elever i nivåindelade grupper missar den positiva kamrateffekten.

I Skolverket attitydundersökning 2006 uttrycks dock positiva omdömen om nivågruppering; eleverna tycker i stor utsträckning att nivågruppering fungerar bra för dem och en stor del av lärarna anser att nivåindelningen gör det lättare att anpassa undervisningen efter varje elevs behov och förutsättningar och att elever lär sig bättre med nivåindelning.<sup>177</sup> Även en intervjustudie med lärare som undervisar i nivåindelade grupper i matematik på gymnasiet, visar att lärare till största delen var positiva till denna gruppering av eleverna.<sup>178</sup> I dessa intervjuer talade dock lärarna om möjligheter och risker med nivågruppering, och analysen av intervjuerna visar att de fördelar och möjligheter som

---

<sup>175</sup> Skolverket. *Attityder till skolan 2006: elevernas och lärarnas attityder till skolan*. Stockholm: Skolverket, 2007.

<sup>176</sup> Sund, *Teachers, family and friends: essays in economics of education*. Studien är kvantitativ och bygger på statistiska samband.

<sup>177</sup> Skolverket, *Attityder till skolan 2006*.

<sup>178</sup> Skolverket. *Elevgrupperingar – en kunskapsöversikt med fokus på matematikundervisning*, Stockholm, Skolverket, 2001b.

tas upp i lärarnas samtal hänförs till de duktiga eleverna och att nackdelarna och riskerna kopplas till de svaga eleverna. I samma studie görs en genomgång av forskning om nivågruppering och utifrån denna konstateras att forskningen inte ger tydliga svar på frågor om nivågrupperingars effekter. Man menar att resultaten som framkommit inte är entydiga, och att de är svårtolkade.



## Slutsatser

## Slutsatser

Inledningsvis kan noteras att en rad nya avhandlingar inom området specialpedagogik lagts fram under de senaste åren. Dessa har bidragit till en väsentlig kunskapsökning om det särskilda stödets innehåll och utformning och när det gäller vilka elever som får särskilt stöd, liksom om personalens syn på och förhållningssätt till elever i behov av särskilt stöd. Samtidigt måste konstateras att de flesta avhandlingar har en kvalitativ ansats som gör att resultaten inte tillåter långtgående generaliseringar. Däremot ger de värdefulla bidrag till en fördjupad förståelse av skolsituationen och eleverna och många uppslag till fortsatta studier.

Dit hör resultat från en fallstudie som framhåller frånvaro som den främsta orsaken till elevers svårigheter att nå målen, före inlärnings svårigheter. Kommuners och fristående huvudmäns kunskap om och kontroll av elevers närvaro liksom insatser vid långvarig frånvaro har studerats i en annan studie som Skolverket publicerar i början av år 2008. Vikten av att all frånvaro följs upp och att eleverna förmås att ta igen den undervisning de förlorat, kan inte nog betonas. Självfallet finns många skilda orsaker till frånvaro, frånvaro kan snarare ses som ett symptom på ett underliggande problem. Men oavsett problem, ger frånvaro snabbt luckor i elevens lärande, som lätt får en snöbollseffekt, det vill säga leder till mer frånvaro.

Några (kanske) skenbara paradoxer i de resultat som ovan redovisats ska här diskuteras. Å ena sidan visar Skolverkets egna utvärderingar och uppföljningsstatistik att andelen elever som inte når målen ökar och att lärare upplever att behovet av särskilt stöd har ökat. Å andra sidan visar en longitudinell jämförelse att sådant stöd faktiskt har ökat under senare år. En förklaring kan vara att ökningen hänger samman med att en resursförstärkning satts in efter en period av neddragningar. Omfattningen av det särskilda stödet visar sig med andra ord mera vara en resursfråga än kopplat till elevers behov av särskilt stöd. Det kan naturligtvis vara så att behoven ökat så mycket att, de trots att insatser satts in, ändå är otillräckliga. Upplevelsen hos lärare av att behoven ökar hänger också samman med vilka krav som ställs i skolans vardag på eleverna.

Den andra paradoxen syns i samma studie och visar att ju mer specialpedagogiskt stöd som sätts in och ju tidigare stödet sätts in, ju sämre resultat. Dock visar en närmare granskning att det negativa sambandet kan hänga samman med att de elever som får särskilt stöd har sämre förutsättningar än andra elever. Insatserna kan således ha haft positiv effekt men effekten är inte tillräckligt stark för att kompensera för elevernas sämre förutsättningar. Dock ger studien anledning till att fundera vidare över vilka faktorer i miljö och mötet mellan

lärare och elev som fungerar positivt. Det finns också skäl till en kritisk granskning av innehåll och utformning av det särskilda stödet. Skolverket anser att fortsatt forskning rörande stöd och särskilt stöd är angeläget.

En tredje paradox som syns i materialet är att användandet av åtgärdsprogram i praktiken tenderar att snäva in förståelsen av elevers problematik, snarare än motsatsen. Medan bestämmelserna om utarbetande av åtgärdsprogram förutsätter en allsidig utredning som innefattar en förståelse av elevens problem insatta i sitt sammanhang av undervisning och dess innehåll och metoder, grupp och organisation, visar analyser av åtgärdsprogram och arbetet med att utarbeta dessa, att omdömena uteslutande tycks fokusera individen och individens karaktäristika och beteende. Risker är att detta ensidiga synsätt innebär att viktiga faktorer i elevens omgivning, undervisning och klassen som kan förklara och fördjupa förståelsen av elevens problematik, förblir dolda och undgår förändring. Dessutom är det allvarligt att eleverna tenderar att själva anamma synen på sina problem som ensidigt knutna till den egna personen, i synnerhet som de omdömen om eleven som ofta ges, är negativa. I flera studier framhålls att utredningarna som föregår utarbetande av åtgärdsprogram, brister och därmed riskerar att leda till fel sorts stöd. Detta gäller framför allt utagerande elever. Skolverket anser att skolor behöver vägledning i utarbetandet av åtgärdsprogram och hänvisar till Skolverkets Allmänna råd rörande detta.

En faktor av betydelse när det gäller elevers framgång i skolarbetet är lärarens kompetens, inklusive förmåga att individualisera undervisningen utifrån elevernas behov. Detta har i studien väl illustrerats av lärarens förmåga att bistå elever i deras val av litteratur som utvecklar elevers läsförmåga. Mot den bakgrunden är andelen obehöriga lärare ett stort problem. Centralt när det gäller lärarkompetensen är att läraren behärskar olika undervisningsmetoder, har god kunskap om eleverna och bra och nära relationer till dem. Skolverket anser att eftersom lärarens kompetens ses som den enskilt viktigaste faktorn för elevens framgång i skolarbetet, är satsningarna på fortbildning och lärarutbildning väsentliga. Skolverket genomför på regeringens uppdrag den lärarfortbildning som går under namnet Lärarlyftet, och som innebär att 30 000 lärare ges möjlighet till akademisk kvalificerad fortbildning vid universitet och högskolor till och med år 2010.

Skolverkets uppfattning är att elevers svårigheter både hänger samman med den enskilde elevens förutsättningar och den generella skolmiljön och de krav som ställs. Utgångspunkten är att elever är olika och har rätt att få en undervisning anpassad efter sina förutsättningar. Det är därför intressant att i första hand fundera över vad i den ordinarie skolmiljön som har förändrats på senare år och vad detta kan betyda för elever som är svaga men som klarar sig i en bra generell miljö. Genomgången har visat att arbetsätten förändrats och att andelen indi-

viduellt arbete inklusive hemarbete ökat. Forskningen pekar också på att detta arbetssätt ger mindre lärartid för eleverna och ställer särskilda krav på elevers självständighet och förmåga till planering och självstyrning. Flera studier betonar vikten av att läraren hjälper eleven att tolka och skapa förståelse av innehållet. De förändrade arbetssätten ökar även betydelsen av föräldrars förmåga och förutsättningar att stödja elevernas studier. Skolverket anser att enskilt arbete ställer krav på elever som speciellt elever i behov av särskilt stöd har svårt att klara av, och att skolor måste anpassa undervisningen utifrån denna kunskap.

En annan slutsats är att nivågrupperingar och särskiljande lösningar är mycket vanliga i skolans praktik, trots att skolans styrdokument framhåller vikten av en inkluderande miljö och trots att kommuner uttrycker en ambition att ge särskilt stöd i inkluderande lösningar. Skälen till detta är sannolikt flera. Såväl elever som lärare tycks uppskatta nivågrupperingar som ett sätt att få till stånd homogena grupper med anpassad undervisning. Riskerna med fastläsning och tidig inriktning mot olika mål tycks i praktiken inte tas på särskilt stort allvar. I denna studie visas att de som i första hand tjänar på nivågrupperingar är elever med goda förutsättningar.

Särskilda undervisningsgrupper ses som ett sätt att ge elever mer tid, anpassat innehåll, vanligen ett reducerat innehåll, särskild uppmärksamhet och som ett sätt att klara undervisningen för resten av klassen. Mycket tyder på att särskilda undervisningsgrupper ökat i många kommuner, trots kommunernas ambition om inkludering. Ett nytt inslag i kommunernas arbete är särskilda grupper som är gemensamma för flera skolor, vilket således innebär att elever får gå till en annan skola än hemskolan, ibland till en annan kommun. Dessa undervisningsgrupper blir således särskilda i dubbel bemärkelse. Studier visar att en stor del av undervisningen i särskilda undervisningsgrupper ägnas åt social träning och det finns risk att kunskapsmålen eftersätts.

Samtidigt är det viktigt att beakta att inkludering är en komplex fråga som handlar om mer än bara om var eleven får sin undervisning. En elev kan vara rumsligt inkluderad, men ändå inte vara delaktig lärandemässigt och socialt. En central svårighet för lärare är just att hantera de sociala och kunskapsmässiga aspekterna av inkludering. Skolverket anser att såväl nivågrupperingar som särskilda undervisningsgrupper bör vara tillfälliga, att undervisning i särskilda undervisningsgrupper måste utvärderas kontinuerligt, liksom elevens delaktighet ur olika aspekter. I Skolverkets Allmänna råd för arbete med åtgärdsprogram<sup>179</sup> anges närmare vilka krav som ställs för placering i särskild undervisningsgrupp.

---

<sup>179</sup> Under publicering.



# Litteraturförteckning

## Litteraturförteckning

\*Andreasson, I. *Eleoplanen som text – om identitet, genus, makt och styrning i skolans elevdokumentation*. Avhandling. Göteborg: Göteborgs Universitet, 2007.

\*Asp-Onsjö, L. *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg?: en fallstudie i en kommun*. Avhandling. Göteborg: Göteborgs Universitet, 2006.

\*Assarson, I. *Talet om en skola för alla. Pedagogers meningskonstruktion i ett politiskt uppdrag*. Avhandling. Malmö: Malmö högskola, 2007.

*Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter*. Stockholm: UNICEF Sverige, 2009.

Bergqvist, K. ”Planering av eget arbete – ett förändrat innehåll i undervisningen,” i *Eget arbete – en kameleont i klassrummet*, red. Eva Österlind, 61–75. Lund: Studentlitteratur, 2005.

*Förordning (SKOLFS 2010:37) om läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*, (elektronisk resurs på regeringen.se)

Giota, J. & Lundborg, O. *Specialpedagogiskt stöd – omfattning, former och konsekvenser*. Göteborg: Göteborgs universitet, IPD-rapport 2007:03, 2007.

\*Groth, D. *Uppfattningar om specialpedagogiska insatser – aspekter ur elevers och lärares perspektiv*. Avhandling. Luleå: Luleå tekniska universitet, Institutionen för utbildningsvetenskap, 2007.

Heimdahl Mattson, E. *Mot en inkluderande skola?: skolledares syn på specialpedagogiska insatser: en jämförande studie 1996 och 2006*. Stockholm: Specialpedagogiska institutet, 2006.

Heimdahl Mattson, E., & Roll-Pettersson, L. “Segregated groups or inclusive education? An interview study with students experiencing failure in reading and writing.” *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51(3) (2007): 239–252.

\*Hjörne, E. *Excluding for inclusion? Negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school*. Avhandling. Göteborg: Göteborgs universitet, 2004.

- \*Ingestad, G. *Dokumenterat utanförskap. Om skolbarn som inte når målen*. Avhandling. Lund: Lunds universitet, Sociologiska institutionen, 2006.
- Isaksson, J., Lindqvist, R. & Bergström, E. ”Mellan normalitet och avvikelse – om skolans insatser för barn och ungdomar i behov av särskilt stöd” i *Funktionshinder, kultur och samhälle*, red. R. Lindqvist och L. Sauer, 147–169. Lund: Studentlitteratur, 2007.
- Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94).
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*, (elektronisk resurs på skolverket.se)
- Myndigheten för skolutveckling. ”Arbetsformer och dynamik i klassrummet” i *Kobran, nallen och majjen: tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*, Forskning i fokus nr 12, 223–243. Kalmar: Lenanders grafiska, 2003.
- Myndigheten för skolutveckling. *Elever som behöver stöd men får för lite*. Stockholm: Liber, 2005.
- Myndigheten för skolutveckling. *Individualisering i ett skolsammanhang*. Forskning i fokus, nr 31. Stockholm: Liber, 2006.
- Myndigheten för skolutveckling. *Inkludering av elever ”i behov av särskilt stöd”: vad betyder det och vad vet vi?* Stockholm: Myndigheten för skolutveckling, 2006.
- Nilholm, C., Persson, B., Hjerm, M. & Runesson, S. *Kommuners arbete med elever i behov av särskilt stöd – en enkätundersökning*. Jönköping: Högskolan i Jönköping, 2007.
- \*Nilsson, N-E. *Skriv med egna ord: en studie av läroprocesser när elever i grundskolans senare år skriver ”forskningsrapporter”*. Avhandling. Lund: Lunds universitet, 2002.
- Regeringens proposition 1998/1999:105. *Elever med funktionshinder – ansvar för utbildning och stöd*.
- Skolförordning (2011:185)*, (elektronisk resurs på regeringen.se)
- Skollagen (2010:800): med Lagen om införande av skollagen (2010:801)*, Stockholm: Norstedts juridik, 2010.

- Skolverket. *Elever i behov av särskilt stöd. En temabild utgiven av Skolverket.* Stockholm: Skolverket, 1998a.
- Skolverket. *Pedagogiskt dilemma: specialundervisning*, Stockholm: Skolverket, 1998b.
- Skolverket. *Att arbeta med särskilt stöd med hjälp av åtgärdsprogram: en skrift från Skolverket.* Stockholm: Skolverket, 2001a.
- Skolverket. *Elevgrupperingar – en kunskapsöversikt med fokus på matematikundervisning.* Stockholm: Skolverket, 2001b.
- Skolverket. *Forskning inom det specialpedagogiska området: en kunskapsöversikt.* Stockholm: Skolverket, 2001c.
- Skolverket. *Ekonomiska resursers betydelse för pedagogiska resultat: en kunskapsöversikt.* Stockholm: Skolverket, 2002.
- Skolverket. *Kartläggning av åtgärdsprogram och särskilt stöd i grundskolan.* Stockholm: Skolverket, 2003.
- Skolverket. *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003: sammanfattande huvudrapport.* Stockholm: Skolverket, 2004.
- Skolverket. *Elever med utländsk bakgrund – en sammanfattande bild.* Stockholm: Skolverket, 2005a.
- Skolverket. *Handikapp i skolan: det offentliga skolväsendets möte med funktionshinder från folkskolan till nutid.* Stockholm: Skolverket, 2005b.
- Skolverket. *Utbildningsinspektionen 2004 – sammanställningar och analyser av inspektionsresultaten.* Rapport 266/2005. 2005c.
- Skolverket. *Vad gör det för skillnad vad skolan gör?: om skolors olikheter och deras betydelse för elevernas studieresultat.* Stockholm: Skolverket, 2005d.
- Skolverket. *Kommunernas särskola. Elevökning och variation i andel elever mottagna i särskolan.* Stockholm: Skolverket, 2006a.
- Skolverket. *Könsskillnader i måluppfyllelse och utbildningsval.* Stockholm: Skolverket, 2006b.
- Skolverket. *Lusten och möjligheten: om lärarens betydelse, arbetssituation och förutsättningar: fördjupande utvärdering utifrån den nationella utvärderingen 2003 av grundskolans årskurs 9.* Stockholm: Skolverket, 2006c.

Skolverket. *Vad händer med likvärdigheten i svensk skola?: en kvantitativ analys av variation i måluppfyllelse och likvärdighet över tid*, Stockholm: Skolverket, 2006d.

Skolverket. *Attityder till skolan 2006: elevernas och lärarnas attityder till skolan*. Stockholm: Skolverket, 2007a.

Skolverket. *Behov av tydligare reglering av särskilt stöd och elevinflytande* (Dnr 69-2007:592), 2007b.

Skolverket. *Skolverkets lägesbedömning 2007*. Stockholm: Skolverket, 2007c.

Skolverket. *Skolverkets utbildningsinspektion – en sammanfattning av resultat och erfarenheter under tre år*. Rapport 266/2005. Stockholm: Skolverket, 2007d.

Skolverket. *Vad händer med läsningen? En kunskapsöversikt om läsundervisningen i Sverige 1995–2007*. Stockholm: Skolverket, 2007e.

Skolverket. *Allmänna råd för arbete med åtgärdsprogram*, Stockholm: Skolverket, 2008.

SOU 2002:121. *Skollag för kvalitet och likvärdighet. Betänkande av 1999 års skollagskommitté*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.

Statskontoret. *Lärares utbildning och undervisning i skolan. Kartläggning och analys*. Rapport 2007:8, 2007.

\*Stähle, Y. *Pedagogiken i tiden: om framväxten av nya undervisningsformer under tidigt 2000-tal – exemplet Kunskapsskolan*. Avhandling. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm, 2006.

\*Sund, K. *Teachers, family and friends: essays in economics of education*. Avhandling. Stockholm: Stockholms universitet: Nationalekonomiska institutionen, 2007.

Utbildningsdepartementet (2009). *Den nya skollagen: för kunskap, valfrihet och trygghet. D. 1 & 2*. Stockholm: Utbildningsdepartementet, Regeringskansliet.

\*Österlind, K. *Begreppsbildning i ämnesövergripande och undersökande arbetssätt: studier av elevers arbete med miljöfrågor*. Avhandling. Stockholm: Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen, 2006.

\* = avhandlingar



# Bilaga

# Bilaga

## Bakgrundsfaktorerers samband med elevers studieresultat – Skolverkets statistik

Statistik från Skolverket visar att elevers måluppfyllelse i årskurs 9 har samband med bakgrundsfaktorerna kön, föräldrars utbildningsnivå och svensk respektive utländsk bakgrund.<sup>180</sup> Flickor, elever med föräldrar med hög utbildningsnivå och elever med svensk bakgrund är överrepresenterade bland elever med hög måluppfyllelse. Detta visas i tabellerna 1, 2 och 3 nedan. Störst betydelse har föräldrars utbildningsnivå.

### Föräldrars utbildningsnivå

Som tabell 1 visar är det drygt 95 procent av eleverna med föräldrar med eftergymnasial utbildning som är behöriga till gymnasieskolan, medan detta gäller bara drygt 70 procent av eleverna med föräldrar med förgymnasial utbildning.

**Tabell 1.** Andel behöriga elever till gymnasieskolans nationella program i förhållande till föräldrars utbildningsnivå läsåret 2005/2006

Föräldrars högsta utbildningsnivå	Andel behöriga elever (%)
Förgymnasial utbildning	70,2
Gymnasial utbildning	87,0
Eftergymnasial utbildning	95,5

Källa: Skolverket

### Könsskillnader

Statistiken från Skolverket visar också att flickor under en lång tid har haft högre måluppfyllelse i årskurs 9, än pojkar (se tabell 2). Flickor når målen i högre utsträckning än pojkar i alla ämnen utom idrott. I ämnet teknik hade pojkar förut en högre måluppfyllelse än flickor, men numer har flickor högre måluppfyllelse än pojkar också i det ämnet.<sup>181</sup> Skillnaden mellan flickor och pojkar kvarstår även då hänsyn tagits till föräldrarnas utbildningsnivå.<sup>182</sup>

<sup>180</sup> Skolverket/Statistik/Grundskola.

<sup>181</sup> Skolverkets hemsida/Statistik/Grundskolan/PM: En beskrivning av slutbetygen i årskurs 9 2006. (Kompletterad med uppgifter om övergång till gymnasieskolan 070418)

<sup>182</sup> Skolverket. *Könsskillnader i måluppfyllelse och utbildningsval*. Stockholm: Skolverket, 2006b.



**Tabell 2.** Andel behöriga flickor respektive pojkar

Läsår	Pojkar	Flickor	Totalt
2000/2001	87,4	91,0	89,2
2001/2002	88,0	91,0	89,5
2002/2003	88,7	91,0	89,9
2003/2004	88,2	91,1	89,6
2004/2005	87,7	90,7	89,2
2005/2006	88,3	90,7	89,5

Källa: Skolverket

### Svensk eller utländsk bakgrund

Statistiken från Skolverket visar vidare att elever med utländsk bakgrund är starkt överrepresenterade när det gäller bristande måluppfyllelse. En av tre elever som inte var behöriga att söka gymnasieskolans nationella program år 2006, hade utländsk bakgrund, medan andelen elever med utländsk bakgrund är en av sju. Det är dock en stor skillnad i måluppfyllelse inom gruppen elever med utländsk bakgrund, vilket visas i tabellen nedan. Av de elever som är födda i Sverige eller som invandrat före grundskolestart (det vill säga 1997) är cirka 85 procent behöriga till gymnasieskolan, medan motsvarande andel för elever med utländsk bakgrund som invandrat efter 1997, är nästan 58 procent.

**Tabell 3.** Andel behöriga elever i förhållande till svensk respektive utländsk bakgrund år 2005/2006

Svensk/utländsk bakgrund	Andel behöriga elever (%)
Elever med svensk bakgrund	91,3
Elever med utländsk bakgrund	78,3
<i>därav</i>	
födda i Sverige	85,2
födda utanför Sv., inv. före 1997	84,6
födda utanför Sv., inv. 1997 eller senare	57,8

Källa: Skolverket

I en rapport från Skolverket visas dock att skillnaden mellan elever med svensk respektive utländsk bakgrund nästan försvinner om hänsyn tas till socioekonomisk bakgrund (föräldrars utbildningsnivå och arbetsmarknadsanknytning).<sup>183</sup> Detta gäller emellertid endast elever med utländsk bakgrund som är födda i Sverige eller som invandrat före grundskolestart.

---

<sup>183</sup> Skolverket. *Elever med utländsk bakgrund – en sammanfattande bild*. Stockholm: Skolverket, 2005a.



Frågor som rör särskilt stöd i grundskolan har undersökts i en rad studier under senare år. Resultat från ett urval av dessa studier har sammanställts i denna studie. Studien omfattar huvudsakligen rapporter från Skolverket och Myndigheten för skolutveckling och svenska avhandlingar. Detta underlag har kompletterats med Skolverkets statistik och resultat från bland annat Skolverkets utbildningsinspektion och attitydundersökningar. De områden studien belyser är i första hand det särskilda stödets omfattning, innehåll och utformning, men även faktorer i den ordinarie undervisningen som är av betydelse för elevers studieresultat tas upp. Studien knyter an till Skolverkets skrift Allmänna råd för arbete med åtgärdsprogram genom att studien tar upp en stor del av den forskning och utvärdering som ligger till grund för de Allmänna råden. Skriften vänder sig både till skolansvariga i kommunen och till skolledare och lärare i skolan.

*Skolverket*

[www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)