

Att planera för barn och elever med funktionsnedsättning

En sammanställning av forskning,
utvärdering och inspektion 1994–2014

KUNSKAPSÖVERSIKT



Skolverket

Att planera för barn och elever med funktionsnedsättning

En sammanställning av forskning,
utvärdering och inspektion 1994–2014

Beställningsuppgifter:
Fritzes kundservice
106 47 Stockholm
Telefon: 08-690 95 76
Telefax: 08-690 95 50
E-postadress: skolverket@fritzes.se

www.skolverket.se
Beställningsnummer: 15:1489
ISBN: 978-91-7559-195-7

Grafisk produktion: AB Typoform
Foto omslag: Matton
Tryck: Elanders Sverige AB, 2015
Upplaga: 2 000 ex

Skolverket, Stockholm, 2015

Förord

Skolverket har tillsammans med Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM) och Skolinspektionen ett särskilt ansvar för skol/utbildningsfrågor inom funktionshinderspolitiken. Inom ramen för detta arbete har det utarbetats en strategi med en rad åtaganden. Strategin som Skolverket har sektorsansvaret för ska vara genomförd 2016.

Ett åtagande i strategin var att Skolverket i samråd med SPSM skulle ta fram en kunskapsmanställning. Fokus för sammanställningen skulle vara frågan hur förskolor och skolor arbetar med att skapa pedagogiska och organisatoriska förutsättningar för personer med funktionsnedsättning att utveckla sin kunskap så långt som möjligt.

Uppdraget att göra sammanställningen gavs till fil dr Lena Hammarberg som i den här rapporten ger en bild av hur arbetet med att skapa förutsättningar för elever med funktionsnedsättning utvecklats under en tjuugoårsperiod.

Samråd har skett med Jari Linikko och Ronnie Pettersson vid SPSM. Vid Skolverket har Maria Bergwall, Staffan Engström, Paula Hallberg och Ingrid Nordman bidragit med synpunkter. Projektet har initialt letts av Ann Frisell Ellburg och under 2015 av Karin Wahlström. Lena Hammarberg svarar självständigt för innehållet och slutsatserna i texten.

Stockholm i augusti 2015

Eva Durhán
Avdelningschef

Karin Wahlström
Enhetschef

Innehåll

1. Inledning	9
Disposition och läsanvisning	11
Litteraturavgränsningar	11
Tre utgångspunkter för sammanställningen	12
Vad menas med förutsättningar?	13
Vilka barn och elever gäller det?	14
Ny lagstiftning	17
Särskilt stöd	18
Åtgärdsprogram	19
Särskild undervisningsgrupp	20
Anpassad studiegång	21
En historisk tillbakablick	21
Integrering och inkludering	22
Delaktighetens innebörd	25
Ett relationellt och ett kategoriskt perspektiv	27
Ett interaktionistiskt perspektiv	30
Ett organisatoriskt perspektiv	30
Tre balansakter	31
Läroböcker och funktionsnedsättning	32
Samverkan	32
Specialpedagoger och speciallärare	34
Elevassistenter	37
2. Förskolan	39
Andelen barn i behov av särskilt stöd har ökat	41
Insatser för att ge särskilt stöd	45
Skolinspektionens kvalitetsgranskningar	47
Forskning om barn med funktionsnedsättning	48
Kategorisering som ett medel att få resurser	49

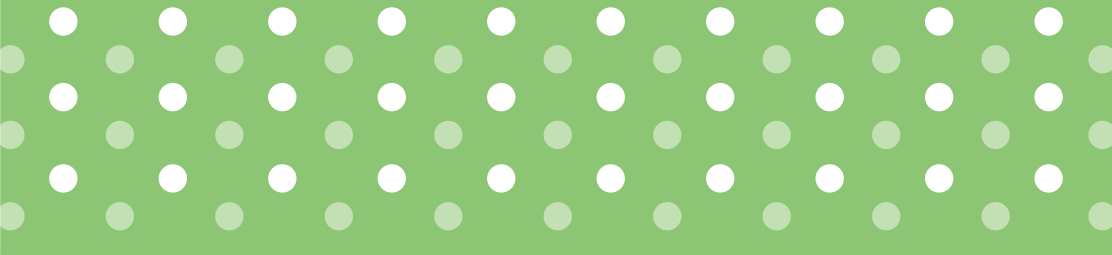
Samspel, lek och interaktion med barn i behov av särskilt stöd	49
Ramfaktorer och inkludering	52
Kroppen som en del i en inkluderande process	53
Hur ges särskilt stöd – ”synliga” och ”osynliga” insatser	54
Specialpedagoger	56
Sammanfattning och kommentar	57
3. Grund- och gymnasieskolan	61
Antal elever med olika insatser	62
Särskild undervisningsgrupp – viss ambition att minska antalet	67
Fristående skolor för elever i behov av särskilt stöd – ökad valfrihet eller segregering?	69
Fysisk tillgänglighet en förutsättning	70
Svårare med psykosociala hinder	73
Akustik och hörteknik viktiga frågor för elever med hörselnedsättning	75
Framgångsfaktorer för likvärdig utbildning för elever med funktionsnedsättning	76
Hur lever kommunerna upp till dessa?	78
Situationen i gymnasieskolan likartad – men de flesta elever trivs	80
Specialpedagogiska skolmyndighetens värderingsverktyg för tillgänglighet	81
Särskilt stöd eller byte av program?	82
Introduktionsprogrammets kvalitet varierar stort	82
Val av skola handlar inte minst om kompetens och bemötande	84
Läs- och skrivsvårigheter – det vanligaste problemet	86
Elever med neuropsykiatriska diagnoser har ökat	90
Elevers och föräldrars upplevelser av stödinsatser	95
Vad krävs för att inkludering ska lyckas?	96
Måluppfyllelse och specialpedagogiskt stöd	100
Sammanfattning och kommentar	103

4. Grund- och gymnasiesärskola	107
En historisk återblick	108
Aktuell och tidigare lagstiftning	110
Hur har lagar och författningar tillämpats?	111
Elevstatistik – särskoleelever ett tänjbart begrepp?	113
Gymnasiesärskolan	116
Att gå i grundsärskola	117
Att undervisa grundsärskoleelever	119
Integrerade elever	120
Många vuxna i träningsskolan	121
Att gå i gymnasiesärskola – blandad erfarenhet	124
Gymnasiesärskolerektorer ser positivt på utvecklingen	126
Sammanfattning och kommentar	128
5. Specialskolan och riksgymnasiet RGD/RGH	131
Kort historik	132
Döva barns lärande av skriftspråk	133
Få elever i specialskolan	134
Elevgruppens förändring	136
Större krav på undervisningen	137
Elever i behov av särskilt stort stöd	138
Matematik en stötesten	140
Måluppfyllelse – en jämförelse mellan elever i olika skolformer	141
Skolinspektionen förordar byte av perspektiv	143
Gymnasieskolan RGD/RGH	144
Sammanfattning och kommentar	145

6. Vuxenutbildning	147
Fyra möjliga utbildningsvägar	148
Stor variation i omfattning och genomförande	149
Stödet – hinder och möjligheter	150
Stödet och de olika utbildningsformerna	153
Särskild utbildning för vuxna med utvecklingsstörning (sär vux)	154
Sammanfattning och kommentar	156
7. Diskussion	159
Antal elever med funktionsnedsättning i skolan har ökat	161
Diagnoser som ett medel för att få resurser	162
Inkluderingsdiskussionen behöver fördjupas	163
Inkludering i olika skolformer – en jämförelse	165
Speciallärares och specialpedagogers legitimitet	167
Måluppfyllelse – gäller den även för elever med funktionsnedsättning?	168
Lärares och elevers balansakter	170
Behov av forskning	170
Referenser	172
Bilaga 1. Sökord	184

AVSNITT 1

Inledning



1. Inledning

Skolverkets sektorsansvar innebär bland annat att beakta ambitionerna i funktionshinderpolitiken, t.ex. i samband med utarbetande av kursplaner och nationella prov, vid uppföljning och utvärdering av skolsystemet eller i samband med kompetensutveckling och forskningsspridning.

Som nämnts i förordet, ska Skolverket i samråd med Specialpedagogiska skolmyndigheten sammanställa aktuell kunskap om hur förskolor och skolor arbetar för att skapa pedagogiska och organisatoriska förutsättningar för barn, elever och vuxenstuderande med funktionsnedsättning att utveckla kunskap så långt som möjligt. Sammanställningen ska bidra till att ge en bild av utvecklingen under åren 1994–2014.¹

Uppdraget bygger på tre delmål i strategin, som här omformulerats till frågor:

1. Ökar förutsättningarna för att alla barn, elever och vuxenstuderande, oavsett funktionsförmåga, att utvecklas så långt som möjligt genom förbättringar av förskolors och skolors generella verksamhet?
2. Arbetar förskolor och skolor med att göra anpassningar av verksamheten när så behövs för att undanröja hinder för barn, elever och vuxenstuderande med funktionsnedsättning?
3. Har skolor tilltro till alla elevers och vuxenstuderandes förmåga och höga förväntningar på deras skolprestationer? Gäller detta i högre grad även elever och vuxna med funktionsnedsättning?

Inriktningsmålet och delmålen är till sin karaktär vida och generella, men kan ändå fungera som utgångspunkter för sammanställningen.

1 Skolverket 2014-03-14, *Rapportering av utvecklingen av funktionshinderpolitiken under år 2013 för Skolverket, Skolinspektionen och Specialpedagogiska skolmyndigheten*, s. 4, 15.

Disposition och läsanvisning

Sammanställningen delas in i sex avsnitt, utifrån skolformer. Fritidshemmet har inte tagits med, då endast skolor och förskolor ingår i uppdraget. Förskoleklassen behandlas i förekommande fall inom avsnittet för grund- och gymnasieskolan.

Efter detta första inledande avsnitt följer: 2. Förskola, 3. Grund- och gymnasieskola, 4. Grundsärskola och gymnasiesärskola, 5. Specialskola, 6. Vuxenutbildning. Sist i vart och ett av avsnitten 2–6 finns en sammanfattning. Det sjunde avsnittet består av en sammanfattande diskussion med slutsatser.

Det första avsnittet redogör för lagstiftning, vilka barn, elever och vuxenstudierande rapporten handlar om samt vissa begrepp som är allmänt förekommande. Även specialpedagogers och speciallärares arbete liksom elevassistenters insatser tas upp i det inledande avsnittet, eftersom de förekommer i samtliga skolformer. Sammanställningen avslutas med en diskussion.

Litteraturavgränsningar

I sammanställningen ingår rapporter från Skolverket, Skolinspektionen och Specialpedagogiska skolmyndigheten, liksom relevant forskning. Sökningen har utgått från ett antal sökord (se bilaga) och har begränsats till 1994–2014. Under 1994 slöts en överenskommelse mellan 92 länder i Salamanca, Spanien, som innebär att en grundläggande princip ska vara att alla elever ska undervisas tillsammans, oavsett funktionsförmåga. Överenskommelsen är en rimlig utgångspunkt för denna sammanställning. Tyngdpunkten ligger dock på senare års rapporter och forskning. Det är framför allt litteratur om den svenska skolan som utnyttjats, med några utvecklingar till nordisk forskning. Ett undantag gäller den danska rapporten ”Effekt og pædagogisk indsats ved inklusion af børn med særlige behov i grundskolen”, som är en systematisk genomgång av internationell forskning inom detta område. Sammanställningen har inte heller strikt avgränsats till den litteratur som funnits via sökorden, även Specialpedagogiska skolmyndighetens webbplats, Skolverkets bibliotek liksom relevanta hänvisningar i den studerade litteraturen har utnyttjats.

Det har resulterat i en stor övervikt av material som rör grundskolan. En hel del forskning gäller synen på elever med funktionsnedsättning generellt och diskuteras inledningsvis och på relevanta ställen i rapporten. Skolverkets skolstatistik har använts genomgående.

Den forskning och utvärdering som redovisas har till största delen karaktären av fallstudier, ibland kompletterade med eller inledda av en enkät till en större målgrupp. Inte heller Skolinspektionens rapporter bygger på ett statistiskt urval skolor. Det gör att jämförelser och slutsatser för hela landet/grupper är svåra att göra, utifrån texterna. Å andra sidan ger fallstudierna ofta ingående och levande bilder av hur undervisningen gestaltar sig på huvudmanna-, skol- och individnivå. Det är också vanligt förekommande att involvera eleverna som respondenter.

Tre utgångspunkter för sammanställningen

Tre utgångspunkter ligger till grund för sammanställningen och dess tillkomst.

Den första handlar om FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning som trädde i kraft i Sverige 2009. Därmed förbinder sig Sverige bl.a. att se till att eleverna går i ett sammanhållet utbildningssystem. Personer med funktionsnedsättning ska, på lika villkor som andra, ha tillgång till en inkluderande och kostnadsfri grundutbildning av god kvalitet och till en fortsatt utbildning av det slag som ges på hemorten. De ska också ha rätt till skälig anpassning och stöd utifrån sina personliga behov. En stor del av denna kunskapssammanställning handlar om vad begreppet inkludering egentligen innebär och vilka krav det ställer på skolor.

Den andra utgångspunkten är FN:s barnkonvention. Den slår bland annat fast att alla barn har lika värde, att barnets bästa ska komma i första rummet, att alla barn har rätt till liv, överlevnad och utveckling samt att alla barn ska ha inflytande över sina liv.²

2 Regeringskansliet 2000, *Mänskliga rättigheter: konventionen om barnets rättigheter*.

Den tredje utgångspunkten är en strävan efter ett relationellt perspektiv. Med det menas att fokus riktas mot skolans förmåga att göra undervisningen tillgänglig och att anpassa den sociala, pedagogiska och fysiska miljön så att barnet kan bli delaktigt i lärandet i så hög grad som möjligt. Barnens och elevernas framgång i arbetet är beroende av den interaktiva processen mellan deras förutsättningar och förskolans och skolans förmåga och ansträngningar att ta vara på dessa och att utmana och stimulera dem att utvecklas. Istället för att söka brister hos barnen eller eleverna bör skolhuvudmän och myndigheter sträva efter att spegla vad förskolan och skolan gör och bidra till att skapa realistiska förväntningar och utvecklingsmöjligheter. Utbildning ska vara tillgänglig och likvärdig för alla, oavsett funktionsförmåga.

Förskolor och skolors förmåga att stödja barn och elever i behov av särskilt stöd kan ses som en mätare på verksamhetens kvalitet. Barn och elever med funktionsnedsättning är inte alltid i behov av särskilt stöd, men behöver – ofta mer än andra barn – uppmärksamhet, stöd och tillrättaläggande av undervisningen. Denna kunskapssammanställning redogör för en del av de senaste årens forskning, inspektion och utvärdering av skolors förmåga att göra detta på ett bra sätt.

Vad menas med förutsättningar?

Utifrån en tankemodell, som snuddar vid Lundgrens och Lindensjöes ramfaktormodell, har olika nivåer i skolans värld betydelse för elevers framgång i skolarbetet. Det har även de processer som pågår inom och mellan nivåerna.³ På den statliga nivån behövs lagar och författningar som bidrar till goda villkor genom att ge riktlinjer och ställa krav på huvudmännen. Den statliga nivån svarar också för uppföljning, utvärdering och inspektion samt för lärarutbildningen. På huvudmannanivån ska lagar och riktlinjer omsättas i planer och organisatoriska och ekonomiska resurser skapas för verksamheten.

3 Jfr. Lindensjö, Bo & Lundgren, Ulf P. 2000, *Utbildningsreformer och politisk styrning*.

Verksamheten ska också följas upp. På skolnivån behövs kompetenta och insiktsfulla skolledare, elevhälsoteam, arbetslag och lärare för att omsätta detta i en bra undervisning och stöd till eleverna. Under de senaste åren har lärarkompetensen hållits fram som en avgörande faktor. Därutöver visar forskning på vikten av framgångsrika skolledare.⁴ Tillgång till fortbildning och kännedom om forskning inom fältet och en levande, pågående pedagogisk diskussion är resurser som ger förutsättningar för elevernas framgång. Till sist vet vi att föräldrarnas socioekonomiska förhållanden spelar stor roll för elevernas framgång i skolan. Självfallet har också barnens och elevernas förutsättningar och specifika funktionsnedsättning betydelse, det är mötet mellan förskolan/skolan och barnet/eleven denna kunskapsammansättning handlar om.

Vilka barn och elever gäller det?

I diskrimineringslagen har begreppet funktionshinder nyligen ändrats till funktionsnedsättning. Definitionen på funktionsnedsättning lyder;

... varaktiga fysiska, psykiska eller begåvningsmässiga begränsningar av en persons funktionsförmåga som till följd av skada eller sjukdom fanns vid födseln, har uppstått därefter eller kan förväntas uppstå.⁵

Skolverket upprättat ingen skolstatistik när det gäller barn och elever med funktionsnedsättning. För- och nackdelar med den hållningen har diskuterats, eftersom statistikuppgifter ofta efterfrågats, inte minst i internationella kontakter.⁶ Nackdelarna med ett nationellt kategoriserande av elever med funktionsnedsättning är enligt myndigheten att:

4 Se t.ex. Lindqvist, Gunilla 2013, *Who should do What to Whom?*, ref. till Leithwood et al. 2008.

5 Diskrimineringslag 2008:567, 1 kap. 5§.

6 Skolverket 2007, PM, *Kategorisering av elever med funktionshinder i Skolverkets arbete*.

- det kan kollidera med idealet om en skola för alla och leda till att elever sorteras i grupper,
- det riskerar att bidra till ett statistiskt grupptränkande om elever som ändå uppvisar individuellt skilda behov,
- det tillhandahåller ursäkter för sänkta ambitioner och bristande resultat,
- individkaraktäristik framstår som mer intressant än verksamheternas förmåga till anpassning efter elevers olikheter och
- det kan innebära att ljuset riktas mot elevers tillkortakommanden snarare än deras styrkor.⁷

Cirka en halv miljon personer med funktionsnedsättning eller deras anhöriga är medlemmar i landets handikappförbund.⁸ De flesta barn och elever med funktionsnedsättning går i den ordinarie för-, grund- och gymnasieskolan, ibland i ordinarie klasser, ibland helt eller delvis i särskilda grupper. Forskning visar att cirka 40 procent av alla skolbarn får särskilt stöd någon gång under sin skoltid.⁹ Hur många av dessa som har en funktionsnedsättning, vet vi dock inte. Alla elever med funktionsnedsättning behöver, som ovan påpekats, inte särskilt stöd. För många är det tillräckligt att få särskilt stöd inom ramen för den ordinarie verksamheten och för några få behövs ett mer omfattande stöd i särskilda verksamheter. För dessa elever finns specialskolan och särskolan. I grundsärskolan går cirka 9 300 elever läsåret 2013/14, i gymnasiesärskolan något färre, knappt 7 700 elever. I specialskolorna går en ytterst liten minoritet elever, i de regionala skolorna drygt 400 elever och i de tre riksrekryterande skolorna drygt 100 elever.

7 A.a. i Skolverket 2009, *Skolan och Aspergers syndrom*, rapport 334.

8 Skolverket 2006a, *På andras villkor: skolans möte med elever med funktionshinder*, s. 15.

9 Giota, Joanna & Lundborg, Olof 2007, *Specialpedagogiskt stöd i grundskolan: omfattning, former och konsekvenser*. IPD-rapporter, 2007:03.

Ett vanligt resonemang är att funktionsnedsättningen leder till ett hinder i mötet med miljön. Läs- och skrivsvårigheter/dyslexi uppträder t.ex. först i kontakt med läs- och skrivinläringen. Det kan vara viktigt att påminnas om att definitionen funktionshinder/funktionsnedsättning inte är självklar. Så finns t.ex. en rörelse bland personer med hörselnedsättningar som föredrar att kalla sig för en språklig minoritet.¹⁰ Det ger en helt annan social roll än den man tilldelas om man ses som funktionshindrad. Visserligen hör personen inte, men vilken social innebörd detta ges, beror på hur omgivningen och den berörde väljer att se det.¹¹ Funktionshinder kan ses som en process snarare än ett tillstånd, där individuella omständigheter samspelar med omgivningens krav och anpassningsförmåga och som får sociala och personliga följder. Ett sådant synsätt kräver att funktionsnedsättningen förstås i relation till den aktuella omgivningen.¹²

Under de två-tre senaste decennierna har elever med neuropsykiatrisk funktionsnedsättning fått stor uppmärksamhet. Ett exempel på det är att Socialstyrelsen och Skolverket i *Vägledning för elevhälsan*, diskuterar skolsituationen för elever med ADHD och autismspektrumtillstånd utifrån elevernas specifika symtom och behov av anpassning, medan andra funktionsnedsättningar diskuteras generellt.¹³ Skolverket har också särskilt studerat skolsituationen för elever med Aspergers syndrom.¹⁴ Även Skolinspektionen har granskat skolsituationen för elever med diagnos inom autismspektrumtillstånd, liksom för elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi i grundskolan. Det bör dock sägas, att inspektionen dessutom har granskat skolsituationen i gymnasieskolan för elever med funktionsnedsättning mer generellt, även om inspektionen avgränsades till elever med syn-, hörsel- och rörelsenedsättningar, som fick utgöra exempel.¹⁵ Samma förfaringsätt

10 Ineland, Jens, Molin, Martin & Sauer, Lennart 2013, *Utvecklingsstörning, samhälle och välfärd*.

11 A.a., med ref. till Solvang 2002a; Sauer & Lindqvist 2007.

12 Skolverket 2006a, s. 15.

13 Socialstyrelsen & Skolverket 2014, *Vägledning för elevhälsan*.

14 Skolverket 2009, rapport 334.

15 Skolinspektionen, *Kvalitetsgranskning*, rapport 2010:4, 2011:8, 2012:11.

använde Skolverket vid utvärderingen av skolors tillgänglighet, en studie som utgick från behov av anpassning för elever med syn-, hörsel- och rörelsenedsättning.¹⁶

Ny lagstiftning

1990-talet präglades av stora reformer av svensk skola, med kommunalisering och ett ökat frirum i skolor och klassrum att organisera och genomföra utbildningen. Ett argument för decentraliseringen var att skapa möjlighet att fördela resurser utifrån behov, vilket kräver kännedom om de lokala förhållandena.¹⁷ Den senaste 15-årsperioden har kännetecknats av lika stora förändringar, många gånger i syfte att återställa en tidigare ordning. År 2010 startade en ny lärarutbildning. Året efter, 2011, togs en ny skollag i bruk den 1 juli (2010:800) och samma år kom också nya läroplaner och en ny gymnasieutbildning. Även utbildningen inom grundsärskolan och gymnasiesärskolan har utretts och omstrukturerats.

Elevhälsan har ersatt elevvården och har ett samlat ansvar för bl.a. elever med funktionsnedsättning. Det handlar både om att tillsammans med rektor och pedagogisk personal anpassa utbildningen och att göra den fysiska miljön tillgänglig.¹⁸ En förordning (2011:326) om behörighet och legitimation för lärare och förskollärare har antagits. Den omfattar även speciallärare och specialpedagoger.

En lag mot diskriminering antogs av riksdagen 2008, (2008:567). Genom ett tillägg omfattas nu också tillgänglighet för människor med funktionsnedsättning av lagen. Detta tillägg trädde i kraft 1 januari 2015.¹⁹ Enligt lagstiftningen får den som

... bedriver verksamhet som avses i skollagen (2010:800)
eller annan utbildningsverksamhet (utbildningsanordnare)

16 Skolverket 2008, *Tillgänglighet till skolors lokaler och valfrihet för elever med funktionsnedsättning*, rapport 317.

17 A.a.

18 Socialstyrelsen & Skolverket 2014, *Vägledning för elevhälsan*

19 Förslag till lag om ändring (2008:567) i diskrimineringslagen, 1 kap. 5§.

inte diskriminera något barn eller student som deltar i eller söker till verksamheten (2008: 567, 2 kap 5§)

De bestämmelser om tillgänglighet som nu finns i skollag, plan- och bygglag, etc. ska även fortsättningsvis gälla och tillämpas. Skillnaden är att skadestånd kan utdömas, om brister i tillgängligheten leder till åtal.

För alla barn och elever gäller att hänsyn ska tas till barns och elevers olika behov. Barn och elever ska ges stöd och stimulans så att de utvecklas så långt som möjligt. En strävan ska vara att uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen.²⁰

Särskilt stöd

Förordningarna har successivt förtydligats, när det gäller stödet till elever i behov av särskilt stöd. Så här formulerar Persson det;

I 1985 års skollag skulle utbildningen ”ta hänsyn till elever i behov av stöd”. I 1994 års grundskoleförordning har detta stärkts med formuleringen att om det ”framkommer” att en elev kan ha behov av särskilda stödåtgärder ska behoven utredas. I 2010 års skollag har detta ytterligare skärpts till att om det ”befaras” att eleven inte kommer att nå kunskapskraven ska detta ”anmälas” till rektor. Rektors skyldigheter har ökat genom att denne ska se till att elevens ”behov skyndsamt” utreds. För att ytterligare betona elevers rätt att nå kunskapskraven har formuleringen om stödundervisning ändrats till att det särskilda stödet ska ges ”på det sätt och i den omfattning som behövs”.²¹

20 Skollagen 2010:800, 3 kap. 4§.

21 Persson, Carina 2014, i Sandström, Nilsson & Stier, *Inkludering – utmaning och möjligheter*.

I skollagen står att:

Särskilt stöd får ges i stället för den undervisning eleven annars skulle ha deltagit i eller som komplement till denna. Det särskilda stödet skall ges inom den elevgrupp eleven tillhör om inte annat följer av denna lag eller annan författning.²²

Begreppet funktionshinder ersätts från och med 1 januari 2015 med funktionsnedsättning. Formuleringen i skollagen lyder:

Alla barn och elever ska ges den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och personliga utveckling för att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål. Elever som till följd av en funktionsnedsättning har svårt att uppfylla de olika kunskapskrav som finns ska ges stöd som syftar till att så långt som möjligt motverka funktionsnedsättningens konsekvenser. Elever som lätt når de kunskapskrav som minst ska uppnås ska ges ledning och stimulans för att kunna nå längre i sin kunskapsutveckling.²³

Åtgärdsprogram

En utredning ska visa om eleven är i behov av särskilt stöd. Är hon det, ska ett åtgärdsprogram utarbetas. Av programmet ska framgå vilka behoven är, hur de ska tillgodoses och hur åtgärderna ska följas upp och utvärderas.²⁴ Stödet ska ges i den omfattning som behövs för att eleven ska ha möjlighet att nå de kunskapskrav som minst ska nås.²⁵

22 Skollagen 2010:800, 3 kap. 7§.

23 Skollagen 2010:800, 3 kap. 3§.

24 Skollagen 2010:800, 3 kap. 9§.

25 Skollagen 2010:800, 3 kap. 10§.

En ny, omarbetad version av allmänna råd rörande åtgärdsprogram har publicerats under hösten 2014.²⁶ I de allmänna råden lanseras begreppet *extra anpassningar*, som ska ses som en mindre omfattande stödinsats än särskilt stöd. Lärare förväntas kunna vidta extra anpassningar inom ramen för den ordinarie undervisningen, utan att behöva tyngas av dokumentation. En applikation med talsyntes kan vara ett exempel på en sådan anpassning.

Därmed påminner de svenska bestämmelserna om de finska. Där har elever rätt till ett s.k. *allmänt stöd* av sina klasslärare, utifrån vars och ens behov och förutsättningar. Elever som behöver mer ska ges ett *intensifierat stöd* i enlighet med en individuell plan för elevens lärande. Behövs trots dessa insatser mer, ska eleven få *särskilt stöd*, med en individuell plan som utgångspunkt. Under år 2012 fick 5,5 procent av eleverna i Finland intensifierat stöd, medan 7,5 procent fick särskilt stöd.²⁷ Skillnaden mellan bestämmelserna i de två länderna tycks vara att det intensifierade stödet i Finland ska åtföljas av en individuell plan, medan bestämmelserna om extra anpassningar tycks ha tillkommit just för att slippa en skriven planering.

Särskild undervisningsgrupp

Om det finns särskilda skäl, får ett beslut enligt 9§ för en elev i grundskolan, grundsärskolan, specialskolan eller sameskolan innebära att särskilt stöd ska ges enskilt eller i annan undervisningsgrupp (särskild undervisningsgrupp) än den som eleven normalt hör till.²⁸

26 Skolverket 2014, *Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*, Skolverkets allmänna råd.

27 Sundqvist, Christel 2014, *Den samarbetande läraren*, s. 26–27.

28 Skollagen 2010:800, 3 kap. 11§.

Anpassad studiegång

En annan stödform för elever i grundskolan, grundsärskolan, specialskolan eller sameskolan är anpassad studiegång, vilket innebär avvikelser från timplanen samt de ämnen och mål som annars gäller för utbildningen.²⁹

Rektors beslut om åtgärdsprogram, särskilt stöd i särskild undervisningsgrupp, eller enskilt liksom beslut om anpassad studiegång kan överklagas hos Skolväsendets överklagandenämnd.³⁰

En historisk tillbakablick

Idéhistorikern Johannisson har lyft fram hur rådande synsätt påverkar vad som betraktas som sjukligt, avvikande och annorlunda.³¹

Vissa diagnoser uppmärksammas mer än andra i olika tider.

Vid starten av folkskolan 1842 sågs en gemensam skola av många som ett sätt att överbygga motsättningar i ett framväxande industrisamhälle. Småningom samlade folkskolan också allt fler barn.

När klasserna blev större blev också barnens olikheter ett problem för lärarna. Med skolledarnas och läkarnas hjälp började lärarna att skilja ut barn som av olika skäl inte ansågs passa i klasserna, därför att de exempelvis var sjuka, hade någon funktionsnedsättning eller social avvikelse. Under de första decennierna på 1900-talet växte en rad sär lösningar fram, institutioner för barn med olika funktionsnedsättningar och avvikelser. I folkskolan skapades också t.ex. särklasser och klasser för svagbegåvade. I samhället fanns en optimism och tro på att man med specialiserad pedagogik och behandling skulle kunna bidra till barnens utveckling så att de skulle bli nyttiga medborgare i samhället. Institutionerna fungerade också som en förvaringsplats för samhällets avvikande. Småningom riktades kritik mot att barnen segregades från sina kamrater och i vissa fall också sina familjer och från samhället. Integration blev ett nytt honnörsord. I läroplanen

29 Skollagen 2010:800, 3 kap. 12§.

30 Skollagen 2010:800, 28 kap. 16§.

31 Se t.ex. Johannisson, Karin, *Medicinens öga* 1988; *Den mörka kontinenten* 1995.

LGr 62 föreslogs emellertid en mängd särlösningar för grupper som ansågs avvikande. Sedan 60-talet har andelen segregerade lösningar minskat i författningarna.³²

Barnstugeutredningen lämnade sina betänkanden 1972 och lanserade begreppet *barn med särskilda behov*. Dit hörde bl.a. barn med funktionsnedsättning av olika slag. Utredningen företrädde en relationell syn och tryckte på att handikappet inte var statiskt utan beroende av omgivningens förmåga att underlätta för barnet. Utredningen talade också om att ge handikappade rättigheter och möjligheter att förverkliga sig själva och att få utveckla självkänsla. Utredningen föreslog åldersblandade grupper, eftersom barnet i sådana får uppleva både dem som leker mer avancerat och tvärtom. Utredningen tog tydligt ställning för att barnen skulle integreras i vanliga förskolegrupper framför segregerade dito, om det inte medförde negativa effekter.³³ Begreppet barn med särskilda behov har senare kommit att ersättas av *barn med behov av särskilt stöd* för att nu heta *barn i behov av särskilt stöd*. Med ändringarna poängteras både att problemet kan vara tillfälligt, situationsberoende och att omgivningens förmåga till stöd är avgörande.

Integrering och inkludering

Integrering har länge varit ett ideal inom välfärdspolitiken. Särskolans kommunalisering under senare delen av 1900-talet kan ses som ett uttryck för den. Olika aspekter av integrering brukar diskuteras;

- fysisk,
- funktionell,
- social och
- samhällelig.

32 Skolverket 2005, *Handikapp i skolan*, rapport 270, Nilholm, Claes & Göransson, Kerstin 2013, *Inkluderande undervisning: vad kan man lära av forskningen?*

33 SOU 1972:26, *Förskolan*, del 1, s. 122–125.

Den fysiska integreringen avser t.ex. placeringen av elever i samma klassrum eller särskolans placering i grundskolans skolhus. Den funktionella avser ett gemensamt utnyttjande av t.ex. skolmatsalar och skolskjutsar. Med den sociala integreringen finns spontana kontakter mellan elever med funktionsnedsättning och övriga elever. Den samhälleliga integreringen innebär att människor med funktionsnedsättning kan påverka sin situation och vara aktiva i samhället.³⁴

Integration har med tiden kritiserats, därför att begreppet leder tanken till ett förfarande där eleven placeras in i övrigt homogen grupp. Peder Haug talar om en segregering alternativt en inkluderande integrering.³⁵ Med den första formen ses svårigheterna som individuella och utmaningen handlar om att kompensera barnet för dess brister så att barnet kan återvända till sin ursprungliga grupp. Med inkluderande integrering menar Haug att alla är tillsammans, trots olikheter och att undervisningen anpassas efter vars och ens behov.³⁶ Olikhet ses som en tillgång och utmaning, som kan stimulera till pedagogisk förnyelse.

Med användandet av begreppet inkludering problematiseras därmed även normalitetsbegreppet, eftersom variation och olikhet är det gängse. Inte heller ett kompensatoriskt tänkande stämmer med inkluderingstanken, eftersom det också förutsätter ett normaltillstånd. Däremot fungerar anpassning, eftersom det utgår från barnets behov och tanken är att miljön ska anpassas efter dessa.

Kritiker menar att risken med en inkluderande skola är att elever i behov av särskilt stöd inte får den uppmärksamhet de behöver. Föräldrar vill ofta ha särlösningar för sina barn för att vara säkra på att de får särskilt stöd. Specialpedagogiken vänder sig specifikt till elever i svårigheter och dess dilemma brukar beskrivas som att den förutsätter att elever segregeras för att komma i åtnjutande av specialundervisning, samtidigt som målet är att eleven ska vara inkluderad. Många

34 Tideman, Magnus 1998, *I gränslandet mellan grundskola och särskola: intervjuer med föräldrar till barn som blivit individuellt integrerade.*

35 Haug, Peder 1998, *Pedagogiskt dilemma.*

36 A.a.

får dock idag särskilt stöd av speciallärare eller specialpedagog inom ramen för undervisningen i klassen.

Nilholm och Göransson menar att begreppet inkludering idag används på tre olika sätt, där nivå 1 förutsätter de övriga 2 nivåerna.³⁷

1. Den gemenskapsorienterade definitionen
2. Den individorienterade definitionen
3. Den placeringsorienterade definitionen

På nivå 1 är eleven socialt och pedagogiskt delaktig, samt placerad inom ramen för den ordinarie undervisningen (nivå 2). Att använda den tredje nivån ensam som definition menar de är en missuppfattning av begreppet.

Göransson och Nilholm framhåller att många forskare definierar inkludering utifrån nivå 1 och 2 men sedan ändå använder begreppet om nivå 3. Det finns inom fältet en kluvenhet mellan å ena sidan radikala idéer om hur skolor kan förändras så att de passar alla elever och å den andra sidan ett traditionellt specialpedagogiskt tänkande, där elever först skiljs ut för att sedan ”integreras”.³⁸

I ett resonemang om barn med funktionsnedsättning i förskolan, menar Solli att inkludering av barn i förskolan är avhängigt av förskolans förmåga och möjligheter att vara inkluderande. Samspelet mellan barn och mellan barn och vuxna är betydelsefullt, inte minst det fysiska samspelet, som blickar, kroppsspråk, etc. Norska studier visar att personalen i förskolan förknippar inkludering med deltagande, vänskap och tillhörighet i förhållande till aktiviteterna i förskolan.³⁹

Inkludering förutsätter såväl tillgänglighet som delaktighet. Skolan ska vara såväl fysiskt, pedagogiskt som socialt tillgänglig för eleverna. Tillgänglighet och delaktighet är centrala begrepp i FN:s standardregler från 1993. Tillgänglighet kan ses som en nödvändig – men inte

37 Nilholm & Göransson 2013.

38 A.a. s. 30–31.

39 Solli, Kjell-Arne 2012, Inkludering i barnehagen i lys av forskning, kapitel 2 i *Inkludering: perspektiv i barnebefaglige praksiser*.

tillräcklig – förutsättning för delaktighet. Delaktighet är något som man vare sig kräver eller ger, den måste erövas.⁴⁰

Delaktighetens innebörd

Delaktighet är också ett centralt begrepp i diskussioner kring ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health). Delaktighet (participation) definieras som en persons engagemang i en livssituation.⁴¹ ICF är ett försök av WHO att förena ett medicinskt och ett socialt perspektiv. För barn har utarbetats ett särskilt redskap, ICF-CY. Målet är att etablera en helhetssyn på t.ex. en elevs problematik, som kan tjäna som en utgångspunkt i en samverkan.⁴² I förra regeringens femårsplan för funktionshinderpolitiken, är delaktighet ett viktigt begrepp:

Målet med funktionshinderpolitiken är att skapa ett samhälle utan hinder för delaktighet och där det finns jämlikhet i levnadsvillkor för människor med funktionsnedsättning. Insatserna ska bekämpa diskriminering och ge barn, ungdomar och vuxna med funktionsnedsättning förutsättningar för självständighet och självbestämmande. Varje människa ska ha möjlighet att påverka beslut som rör henne eller honom.⁴³

I en rapport från Specialpedagogiska skolmyndigheten analyseras begreppet delaktighet närmare. Resonemanget hämtas från professor Jansson vid Stockholms universitet.⁴⁴ I skolan ska lärande äga rum, men också fostran och gemenskap med kamrater. Man kan, enligt boken, tala om tre kulturer; *Undervisningskulturen*, som läraren är ansvarig för och där läraren ska leda och undervisa eleven. *Omsorgs-*

40 Ineland, Jens, Molin, Martin & Sauer, Lennart 2013, s. 33.

41 A.a s. 35.

42 Jakobsson, Inga-Lill & Lundgren, Marianne 2013, *Samverkan kring barn och unga i behov av särskilt stöd*, s. 45–47.

43 Regeringen.se/sb/d/14943/a/170487, hämtad 2013-04-02.

44 Specialpedagogiska skolmyndigheten 2013, *Där man söker får man svar*, Szönyi & Söderqvist Dunkers (red.) ref. till Jansson 2010.

kulturen har särskild tyngd för barn och ungdomar med funktionsnedsättning och ska ge trygghet och omvårdnad. I *kamratkulturen* umgås elever med sina kamrater, förhoppningsvis på frivillig bas och med glädje. Men möjlighet till delaktighet kan se helt olika ut i de tre kulturerna och kräver olika slags kompetens av eleven. Utifrån denna tankeram, skiljer författarna i Specialpedagogiska skolmyndighetens rapport på sex aspekter av delaktighet:

1. *Tillhörighet*, som kan innebära en formell tillhörighet, men på ett djupare plan en känsla att av barnet/eleven tillhör en klass, en grupp, en skola.
2. *Tillgänglighet* handlar om att ha tillgång till en aktivitets fysiska, symboliska och socio-kommunikativa sammanhang. För blinda elever är det exempelvis viktigt att veta på vilka fysiska platser man träffas. För elever med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar kan det vara svårt att förstå metaforer, ironi eller abstrakt tal.
3. *Samhandling* innebär att kunna vara med i samma aktiviteter som klassens övriga elever, att gemensamt kunna utföra något i en grupp, etc.
4. *Erkännande*. Uppfattas eleven som en person som tillför något? Kamratkulturens tolerans för olikheter är av stor betydelse för de värderingar som finns i skolan.
5. *Engagemang* är något eleven själv upplever, ofta utifrån en lustfylld lärosituation. Erkännande från läraren och mötet i gemensamma intressen med andra, påverkar engagemanget.
6. *Autonomi* handlar om att ha inflytande över sin situation och ha möjlighet att bestämma själv.⁴⁵

Av de sex aspekterna på delaktighet, framstod erkännande från både kamrater och lärare, som särskilt viktigt. En låg grad av erkännande påverkar eleverna negativt. Orsaker till en låg grad av delaktighet

45 A.a.

kan sökas i den fysiska miljön, men också i värderingar och föreställningar. Szöyni och Söderqvist Dunkers menar att det gäller att ha blick för helheten och ta elevens tidigare erfarenheter i beaktande. De olika aspekterna påverkar också varandra. Om en elev inte kan läsa det som står på tavlan, kan eleven inte delta i lektionen och inte heller bidra till den gemensamma aktiviteten. De rådande kulturerna på skolan för undervisning, fostran och kamratsamvaro ställer olika krav på elevens kompetens och möjlighet till delaktighet. Olika typer av stöd kan därför behövas. Bokens titel, *Där man söker får man svar*, anspelar på det av många forskare konstaterade förhållandet att orsaker till elevers svårigheter i första hand söks hos eleven själv. Därmed, menar författarna, begränsar skolor sitt synfält och möjligheter att finna konstruktiva lösningar. Frågar man ”Vad är det hos Arvid som gör att han inte når målen?” är det en individuell förklaringsmodell som i ett slag skymmer sikten för andra förklaringar i den omgivande miljön.⁴⁶

I Nygrens rapport om skolvardagen för några elever med rörelsehinder, tonar just erkännande och engagemang fram som viktiga förutsättningar för eleverna för att de skulle känna sig inkluderade. Detta kunde komma till uttryck i både korta men bekräftande ordväxlingar i korridorer och längre samtal med eleven om skolsituationen eller värdegrundsrelaterade samtal i helklass.⁴⁷

Ett relationellt och ett kategoriskt perspektiv

I inledningen konstateras att en utgångspunkt i denna rapport är ett relationellt perspektiv. Det ska då förstås som motvikt till ett (renodlat) individuellt eller kategoriskt perspektiv. Flera forskningsrapporter har pekat på att skolorna tenderar att utgå från att orsaker till elevers svårigheter i skolan kan sökas hos eleven och i mångt och mycket präglats av ett medicinskt och psykologiskt synsätt.⁴⁸ Med

46 A.a.

47 Nygren, Göran 2008, *Skolvardag med rörelsehinder: en etnologisk studie*.

48 Se t.ex. Asp-Onsjö, Lisa 2006, *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg?*
Hjörne, Eva 2004, *Exclusion for inclusion?*

det relationella perspektivet vrids uppmärksamheten delvis bort från barnet/eleven mot skolan och skolans pedagogik och miljö.

Lindqvist pekar på några faktorer som ofta associeras med ett relationellt perspektiv och inkludering.⁴⁹ Dit hör

- att barns svårigheter inte enbart ses som försakade av individuella tillkortakommanden utan också förknippade med begränsningar som har med lärare och grupp/klassrumssituationen att göra,
- att medicinska diagnoser inte ses som avgörande för att få särskilt stöd,
- att integrerade organisatoriska lösningar föredras,
- att specialpedagogen/lärarens uppgift är att arbeta med hela inlärningsmiljön,
- att lärare har förmåga att anpassa undervisning och material till varierande inlärningssituationer,
- att stödinsatser inte enbart ges till den enskilda eleven utan också till lärare och inlärningsmiljön och
- att lärare har ett delat ansvar för undervisning av alla barn.

Hjørne fann att elevvårdskonferenser i hög grad präglas av ett individperspektiv på elevernas problem.⁵⁰ Bristande intellektuell kapacitet, omognad, neuropsykiatriska diagnoser och beteendeproblem diskuteras medan barnens styrkor sällan kommer på tal. ”Problembarn” tycks vara en evig fråga i skolan, men diskuteras sällan i relation till de pedagogiska praktikerna. Istället diskuteras problemen som något inuti eleverna och deras oförmåga att delta i skolans verksamhet som förväntat. En påfallande stor enighet tycks råda inom elevvårdsteam, trots att dessa består av olika professioner med olika kompetens.

Deltagarna möts i ett institutionellt språk, präglad av en gemensam ”röst”. Det individorienterade perspektivet med

49 Lindqvist, Gunilla 2013, s. 87, min översättning.

50 Hjørne, Eva 2004.

fokus på barnets svårigheter är den narrativ som verkar naturlig för alla grupper och som genomsyrar det sociala språk som utvecklas inom elevhälsoteamets verksamhet.⁵¹

Istället för att ge beskrivningar av elevers svårigheter i skolmiljön, lämnas ofta direkta förklaringar, som relaterar till olika diagnoser.⁵²

I de författningar som skollärare och lärare har att följa när det gäller särskilt stöd finns knappast något renodlat perspektiv. I praktiken behövs både en blick för elevens styrkor och svårigheter och en insikt om hur miljön fungerar och bör förändras för att lärande ska ske. Kanske kan man se de två perspektiven (det individuella eller kategoriska och det relationella) som idealtyper.⁵³ I ett akut läge kan ett individuellt perspektiv vara nödvändigt för att åstadkomma en förändring. Persson menar att det relationella perspektivet är mer långsiktigt sett till både karaktär och effekter. Han tar elever med socioemotionella störningar som exempel och menar att man där ofta behöver sätta in det specialpedagogiska stödet snabbt, när problemet är som störst. Det bästa kanske vore en fruktbar samverkan med insatser från båda perspektiven.⁵⁴ Ahlberg föreslår en forskning som inriktas mot att granska sambanden mellan skolan som samhällslig institution, den sociala praktiken och den enskilde elevens förutsättningar att lära.⁵⁵

Sandberg fann i en fallstudie av förskoleklass och lågstadium, att lärare såg ett värde i att elever i behov av särskilt stöd undervisades tillsammans med andra elever och att det fanns en vilja att skapa förutsättningar för det i klassrummen.⁵⁶ Miljön angreps på tre skilda

51 Hjørne, Eva & Säljö, Roger 2013, *Att platsa i en skola för alla: elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*, s. 194.

52 A.a.

53 Gerrbo, Ingemar 2012, *Idén om en skola för alla och specialpedagogisk organisering i praktiken*, s. 64–65 med ref till Persson, Bengt 1998 och Emanuelsson, Ingemar, Rosenqvist, Jerry & Persson, Bengt 2001.

54 A.a.

55 A.a. s. 68–69, ref. till Ann Ahlberg 2007a och 2007b.

56 Sandberg, Gunilla 2012, *På väg in i skolan: om villkor för barns delaktighet och skriftspråklärande*. Klasserna som följdes var förskoleklass och lågstadium.

sätt; 1) genom ändringar när det gällde tekniken och den fysiska miljön, 2) den sociala och 3) den didaktiska miljön. Det kunde handla om att skaffa datorer och andra tekniska verktyg. För att skapa en miljö som tillät olikhet och mångfald användes t.ex. drama, grupp- och värderingsövningar, massage, m.m. När det gäller den didaktiska miljön fann Sandberg att en stimulerande miljö för de flesta barn, kan innebära att några hamnar i ett behov av särskilt stöd. Utöver dessa insatser gavs också riktat stöd till eleverna, både i och vanligare utanför klassrummet. Specialpedagogerna arbetade både individuellt, på gruppnivå och ibland också på organisationsnivå, eller indirekt via lärarna, liksom med observationer i klasserna.⁵⁷

Ett interaktionistiskt perspektiv

Heimdahl Mattsson representerar en grupp forskare som använder ett interaktionistiskt synsätt.⁵⁸ Inom ramen för detta studeras samspelet mellan individen och omgivningen. Att antingen enbart ha elevens tillkortakommanden eller enbart brister i den omgivande miljön som utgångspunkt för insatser, fungerar inte enligt detta synsätt. Det krävs en kombination. För att skapa en god lärandemiljö krävs att pedagogen utgår från den unika individens förutsättningar och behov av anpassningar.

Ett organisatoriskt perspektiv

I ett organisatoriskt perspektiv pekas på att skolan som organisation är trög och obenägen till anpassning efter elevers olika behov. Isaks-son refererar till Skrtic (1995) som menar att när den rationella och formella logiken får ta överhanden i skolan, riskerar lärares erfarenheter och expertkunskap att sättas åt sidan, vilket betyder att innovativa,

⁵⁷ A.a.

⁵⁸ SPSM 2008, *Mot en inkluderande skola?* författare Heimdahl-Mattsson med ref. till Fischbein 2007, Björck-Åkesson, Granlund och Simeonsson 2005, Skidmore 2004, Westling Allodi 2002, Rutter 2000, Tetler 2000, Heimdahl Mattsson 1998.

individuella lösningar för stöd till elever kan förhindras. För att lärare ska kunna främja lärandet hos alla elever, krävs att de blir s.k. ”reflekterande praktiker” som kontinuerligt utvärderar och omprövar sin verksamhet i kontakt med eleverna.⁵⁹

Tre balansakter

Elever med funktionsnedsättning måste förhålla sig till motsatsparet normalitet–avvikelse. För att få särskilt stöd krävs vanligen att funktionsnedsättningen lyfts fram i ljuset och betonas, medan eleven i andra sammanhang troligen strävar efter att vara som andra, ”normal”. Solvang kallar det en av tre balansakter som eleverna tvingas leva med. Den andra balansakten handlar om dikotomin jämlikhet–ojämlikhet som t.ex. aktualiseras när en person med funktionsnedsättning blir klient, dvs. behöver särskilt stöd för att kunna genomföra utbildning eller aktiviteter i samhället. Den tredje balansakten handlar om relationen vi–de mellan personer med funktionsnedsättning och andra i samhället. Solvang pekar på att det handlar om att ta ställning till identifikation med funktionsnedsättningen och att en stark sådan kan tjäna som utgångspunkt för gemenskap med andra i samma situation, samtidigt som det innebär ett utanförskap i andra sammanhang.⁶⁰

59 Isaksson 2009, *Spänningen mellan normalitet och avvikelse: om skolans insatser för elever i behov av särskilt stöd*, kap. 2, med ref. till Ainscow 1988.

60 A.a. med ref. till Ainscow, M 1998, *Would it work in theory?: arguments for practioner research and theorising in the special needs field*, i Clark, Dyson & Millward (red.) *Theorising special eduaction*, Skrtic, T.M., 1995 *Disability and democracy: reconstructing (special) education for postmodernity*; Solvang, P, 2000a, *Funktionshemningen og det normale: om nødvendigheten av å balansere*; Solvang, P, 2000b, *The emergence of an us and them discourse in disability theory*.

Läroböcker och funktionsnedsättning

Människor med funktionsnedsättning visar sig vara märkligt frånvarande i läroböcker för grund- och gymnasieskolan, enligt en granskning som Skolverket lät genomföra 2006.⁶¹ Nyberg och Gustavsson kallar det för en ”kategorisk underexponering”. Som exempel nämns att funktionshinder inte tas upp som grund för diskriminering, trots att det vid tidpunkten fanns en särskild ombudsman (HO) vars uppgift var att bevaka detta. När människor med funktionsnedsättning diskuteras, är det vanligen som avvikelser från den normala utvecklingen; biologiskt, historiskt och i samhället. Författarna ser inga tecken på att diskussionen om det relativa handikappbegreppet, där fokus riktas mot omgivningen och dess förmåga till anpassning, slagit rot i läroböckerna. Ett resultat av det är att läroböckerna inte bidrar till att utveckla elevernas syn på människors olikheter, utan snarare förstärker synen på funktionsnedsättning som en social avvikelse. Ett alternativt sätt att förstå frånvaron i böckerna skulle kunna vara att läromedelsförfattarna drivs av en iver att normalisera, att undvika att exponera människor med funktionsnedsättning för att det är svårt att beskriva utan att stämpla som avvikande och marginalisera dessa.⁶²

Samverkan

Samverkan är ett begrepp som ofta förekommer i arbetet med barn som har en funktionsnedsättning. Framgångsfaktorer för samverkan är enligt Skolverket styrning, samsyn och struktur.⁶³ Styrningen behövs för att ge mandat för samverkan, resurser till arbetet och tydlighet i målen för denna. En tydlig struktur för arbetsfördelning,

61 Skolverket 2006b, *I enlighet med skolans värdegrund?: en granskning av hur etnisk tillhörighet, funktionshinder, kön, religion och sexuell läggning framställs i ett urval av läroböcker*, kap. Funktionshinder av Catarina Nyberg och Anders Gustavsson.

62 Jakobsson & Lundgren 2013, *Samverkan kring barn och unga i behov av särskilt stöd*.

63 Skolverket 2009, *Erfarenheter av samverkan kring barn och unga som far illa eller riskerar att fara illa*; Jakobsson, Inga-Lill & Lundgren, Marianne 2013, *Samverkan kring barn och unga i behov av särskilt stöd*.

roller och rutiner krävs, liksom möjlighet till gemensamma möten. Samsynen handlar om att kunna samlas till en gemensam bild av problemet, med respekt för varandras olika professionella kompetens. Föräldrar och barn måste vara delaktiga.

En gemensam nämnare för de allra flesta föräldrar till barn med funktionsnedsättning, är den mängd olika kontakter de förväntas hantera. Elevhälsoteamet består vanligen av skolsköterska och skol-läkare, psykolog, kurator och specialpedagog och flera av dessa kan vara aktuella kontakter för ett barn med funktionsnedsättning.

Dessutom tillkommer många gånger experter i landstingets regi, som sjukgymnaster, logoped, hörsel- eller synkonsulenter m.fl. Föräldrar beskriver det i en studie av Jakobsson som att de fungerar som ”spindeln i mitten av nätet” med ansvar för att dra i alla trådar och få dessa att samverka. Jakobsson identifierade ett antal roller, som föräldrarna förväntas spela. De är samverkanspartner, kontaktskapare och samordnare. Skolan är i vissa fall helt beroende av att samverka med hemmet för att få information från andra håll, som enligt sekretessbestämmelser endast föräldrarna har tillgång till. Hemmet fungerar som dörröppnare och kontaktskapare till andra verksamheter. Om den kommunikationen är öppen och förtroendefull, ökar chansen till en positiv utveckling. Jakobsson poängterar att inte bara föräldrar utan också skolan är beroende av samverkan.

Sedan 2010 finns bestämmelser i både socialtjänstlagen och hälso- och sjukvårdslagen om att samhället ska kunna erbjuda en samordnad individuell plan (SIP) till bland andra familjer med barn som har en funktionsnedsättning. Lagen syftar till att socialtjänst och hälso- och sjukvård ska samordna sina insatser och reda ut vem som har ansvar för vad. Delar av skolans insatser kan ingå i en SIP, men ersätter inte ett åtgärdsprogram.⁶⁴

64 Hälso- och sjukvårdslag 1982:783, 3f§ (lag 2009:979)

Specialpedagoger och speciallärare

En nyckelperson i stödet till barn och elever med funktionsnedsättning är specialpedagogen/specialläraren. Deras organisatoriska hemvist är ofta i elevhälsoteamen och de kan ha delvis olika funktion beroende på förskolans och skolans arbetssätt och struktur. Speciallärare har under många decennier, tillsammans med lärare och psykologer, framför allt försökt att lösa skolans problem utifrån ett pedagogiskt-psykologiskt synsätt. Sahlin pekar på att begreppet *klirik*-lärare, som tillkom under 1960-talet, är ett exempel på en medikalisering och psykologiserande grundsyn på specialläraren.⁶⁵ I slutet av 1980-talet föreslogs i en utredning att speciallärare skulle ersättas av specialpedagoger, tillsammans med en förstärkt specialpedagogisk utbildning för alla blivande lärare.⁶⁶

År 1990 startade utbildningen av specialpedagoger, som förväntades arbeta nära arbetsledningen och ha ett övergripande ansvar för utvärdering, uppföljning och utveckling av de specialpedagogiska insatserna, liksom för åtgärdsprogram. Specialpedagogen skulle också fungera som en kvalificerad samtalspartner, handledare eller rådgivare till lärarna/arbetslaget. Det fanns emellertid också fyra specialiseringar; mot utvecklingsstörning, syn-, döv- och hörselhandikapp samt komplicerad inlärningssituation, här med den tidens beteckningar. Utbildningen omfattade ett och ett halvt år. År 2001 togs specialiseringarna bort och utbildningens innehåll speglade ett mer relationellt innehåll. Kunskapsområdet skulle inriktas mot att arbeta aktivt med barn, elever och vuxna i behov av särskilt stöd. Förebyggande arbete och utveckling av hela undervisnings- och lärandemiljön skulle vara i fokus, liksom pedagogiska utredningar på olika nivåer, kvalificerade samtal, rådgivning och deltagande i skolans ledning.⁶⁷

Speciallärarutbildningen som lades ner 1990 återinrättades igen 2008 och bygger, liksom specialpedagogutbildningen, på att den

65 Sahlin, Birgitta 2005, *Utmaning och omtanke*.

66 A.a.

67 Göransson et.al 2015, s. 8–9 *Speciella yrken? – specialpedagogers och speciallärares arbete och utbildning*.

studerande har en lärarutbildning som grund. Specialläraren förväntas arbeta direkt med barn i svårigheter, vara med i upprättande av åtgärdsprogram, göra kartläggningar, etc. Utbildningen har sedan 2011 flera inriktningar: mot språk-, läs- och skrivutveckling, utvecklingsstörning eller matematiksvårigheter. Dessutom finns inriktning mot grav språkstörning, syn- och/eller hörselnedsättning/dövhet.⁶⁸

Göransson et al. konstaterar att det finns flera likheter än skillnader mellan de båda examensordningarna. Båda professionerna förväntas ”leda utvecklingen av det pedagogiska arbetet med målet att kunna möta behoven hos alla elever”. Båda arbetar med individuell undervisning och utredningar, upprättande av åtgärdsprogram och dokumentation. Båda grupperna samverkar med vårdnadshavare och elevhälsan. Men speciallärarens examensordning uttrycker en större individinriktning i arbetsuppgifterna än specialpedagogens. De senare anser sig ha goda kunskaper när det gäller rådgivning, konsultation och kvalificerade samtal med lärare och lärarlag, samverkan med skolledning samt arbete med och ledning av utvecklingsarbete på olika nivåer. Sammantaget menar forskarna att specialpedagogers och speciallärares kunskapsområde

... representerar en egalitär och relationell syn på utbildning och elever i behov av särskilt stöd, där likvärdighet och elevers personliga utveckling spelar en framträdande roll, snarare än kunskapsmål och individens frihet och ansvar. Skolproblem identifieras som problem i miljön, snarare än som brister hos enskilda elever, följaktligen anses att en diagnos av enskilda elever inte borde vara betydelsefullt för att särskilda stödinsatser ska sättas in.⁶⁹

Specialpedagoger och speciallärare anser i högre omfattning än andra yrkesgrupper i skolan, att elevers problem kan förstås utifrån skolans förmåga till anpassning, problem med lärare, eller att klassen fungerar dåligt. De grupper som jämfördes var i övrigt skolledare i kommunala

68 <http://www.specped.su.se/>, <https://www.spsm.se/>

69 Göransson et al. 2015, s. 24.

och fristående skolor samt kommunansvariga. Enligt den enkätstudie som genomfördes under 2014 av Göransson et al. hade en dryg tredjedel grundexamen som förskollärare och lika många var grundskollärare, medan drygt 10 procent hade utbildning som fritidspedagog.⁷⁰ Endast 5 procent hade ämneslärarexamen och 4 procent var gymnasiallärare.

Hälften av speciallärarna och specialpedagogerna arbetar inom grundskolan.⁷¹ I övriga verksamheter är de relativt jämnt spridda, från förskola till centralt placerade i kommunen, i s.k. elevhälsoteam. Det visar sig att de, trots inställning och utbildning, i sina verksamheter hamnar i en mer traditionell problemlösning, där individuella sårbarheter i form av individuell undervisning är vanligt. Däremot är det mer ovanligt att de medverkar i verksamhetsutveckling. Detta tycks i synnerhet gälla arbete inom särskolan. Speciallärare och specialpedagoger med sin tjänst förlagd centralt i kommuner tycks ha lättare att arbeta med rådgivning och konsultation än de som finns ute i verksamheterna.

Arbetsfördelningen mellan elevhälsans övriga experter och specialpedagogerna, tycks enligt Sahlin bl.a. att ha med legitimitet att göra. När det gäller handledning av personal som arbetar med elever med neuropsykiatriska diagnoser, är det ADHD-team eller psykologer som anlitas. Handledning av elevassistenter sköts också av psykologer. Mellan specialpedagoger och psykologer finns en gemensam gråzon där det inte, enligt Sahlin, verkar självklart vilken kategori som ska ha ansvaret.⁷² Lindqvist konstaterar att specialpedagogens formella ansvar är vagt och oklart och att formuleringar i författningar saknas.⁷³

70 Enkäten omfattade både specialpedagoger och speciallärare, medan behörighetsbestämmelserna gäller speciallärares undervisning, individuellt och i grupp. Även specialpedagoger som examinerats före utgången av 2008 till och med 30 juni 2015 omfattas av dessa behörighetsbestämmelser.

71 Göransson et al. 2015. Enkäten omfattade både specialpedagoger och speciallärare, medan behörighetsbestämmelserna gäller speciallärares undervisning, individuellt och i grupp. Även specialpedagoger som examinerats före utgången av 2008 till och med 30 juni 2015 omfattas av dessa behörighetsbestämmelser.

72 Sahlin 2005.

73 Lindqvist 2013, s. 143.

Med den behörighetsförordning som beslutades 2011, ställs vissa krav för att få rätt att undervisa som speciallärare i särskilt stöd, särskola och specialskola.⁷⁴ Det är enbart undervisning av elever, individuellt eller i grupp, som regleras. Andra arbetsuppgifter som handledning av vuxna, stöd och rådgivning till lärare och lärarlag, specialpedagogiska utredningar och annat övergripande, organisatoriskt arbete inom skolor och kommuner, regleras inte.

Speciallärarutbildningen, men också förskollärares och lärares grundutbildning är avgörande för inom vilken eller vilka skolformer specialläraren är behörig att arbeta.

Många specialpedagoger och speciallärare arbetar inom annan verksamhet än de har behörighet för.⁷⁵ Hälften av speciallärarna och specialpedagogerna i grundskolan har en grundskollärarytbildning. Inom gymnasiet olika program har mellan en tredjedel och nära hälften grundskollärarytbildning och 7–9 procent en förskollärarytexamen. Inom vuxenutbildningen har drygt hälften en förskolläraryt- eller grundskollärarytbildning som grund. Inom förskolan har tre fjärdedelar rätt bakgrund, som förskollärare. Bland dem som arbetar centralt i kommunen har närmare hälften förskollärarytexamen.⁷⁶

Elevassistenter

En yrkesgrupp som ofta är av stor betydelse för elever med funktionsnedsättning i skolan, är elevassistenter. Elevassistenter har funnits sedan 60-talet och anställdes från början för att möjliggöra för elever med funktionsnedsättning, vanligen ett rörelsehinder, att kunna stanna kvar på hemortens skola.⁷⁷ Någon formell utbildning för att arbeta som elevassistent krävs inte, men kommuner efterfrågar idag i allt större utsträckning någon form av pedagogisk utbildning. Assis-

74 Förordning (2011:326) om behörighet och legitimation för lärare och förskollärare. Specialpedagoger utbildade före utgången av 2008 tom. 30 juni 2015, jämställs i detta avseende med speciallärare.

75 Övergångsbestämmelser gäller fram till 2018.

76 Göransson et.al 2015, s. 35–36

77 Gadler, Ulla 2011, *En skola för alla – gäller det alla?*

tenter har varierande utbildningsbakgrund. De är ofta förskollärare, barnskötare eller har en vårdutbildning. Från att tidigare främst ha arbetet med elever med rörelsehinder och elever med syn- eller hörselskada, har de nu i ökande utsträckning anlitas för elever med koncentrationssvårigheter som ADHD-problematik. Enligt Gadler är elevassistenternas yrkesroll fortfarande oklar och de omfattas ofta inte av fortbildning eller information som ges till den pedagogiska personalen på skolorna.⁷⁸

I en systematisk genomgång av forskning om effekter och pedagogiska insatser vid inkludering i grundskolan, har det danska institutet Clearinghouse studerat effekter av assistenters medverkan i undervisningen.⁷⁹ En av slutsatserna är att assistenter har en positiv effekt för elever i behov av särskilt stöd när det gäller att hålla kvar elevernas engagemang och intresse för ämnet, om assistenterna är utbildade för att utföra en specifik intervention med någon eller några elever. Stödet ska vara anpassat efter behovet och ska begränsas till det absolut nödvändiga stödet, så att elevernas självbestämmanderätt och sociala interaktion med andra elever främjas. För mycket stöd skapar ett beroende som är negativt. Rapporten visar också att det främjar ett inkluderande etos på skolan, om lärare och assistenter samarbetar och ger stöd till mindre grupper. Det medverkar till att elever i behov av särskilt stöd känner sig mindre utpekade och istället upplever att stödet är en del av den ordinarie undervisningen.⁸⁰

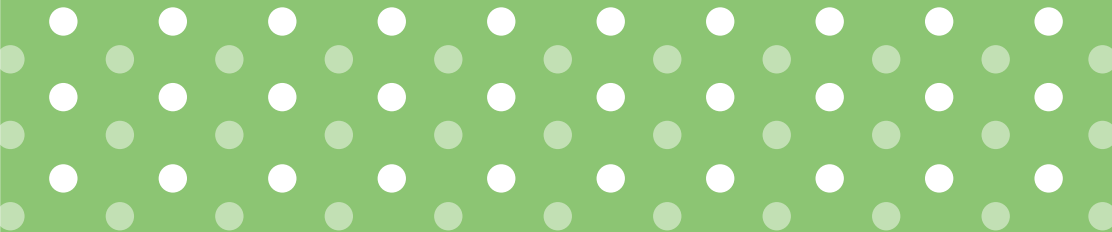
78 Gadler 2011, ref. till SKOLFS 2007:12. En nationell kursplan för en eftergymnasial påbyggnadsutbildning antogs 2007. Enligt meddelande från Erika Svanström, Myndigheten för Yrkehögskolan (MYH) valde myndigheten att inte överta kursplanen, eftersom den ansågs innehålla både gymnasiala och eftergymnasiala inslag. MYH bildades 2009. Kursplanen är därför inte fastställd av MYH.

79 Brørup Dyssegaard, Camilla, Søgaard Larsen, Michael & Tiftkiçi, Neriman 2013, *Effekt og pædagogisk indsats ved inklusion af børn med særlige behov i grundskolan: systematisk review*.

80 A.a.

AVSNITT 2

Förskolan



2. Förskolan

I den nya skollagen (SFS 2010:800) står:

Förskolan ska stimulera barns utveckling och lärande samt erbjuda barnen en trygg omsorg. Verksamheten ska utgå från en helhetssyn på barnet och barnets behov och utformas så att omsorg, utveckling och lärande bildar en helhet.⁸¹

Barn som anses behöva förskola för sin utveckling, ska skyndsamt erbjudas plats.⁸²

År 2013 var 490 000 barn inskrivna i åldrarna 1–5 år, vilket innebär att 84 procent av samtliga barn går i förskolan, jämfört med 75 procent för tio år sedan. Vart femte barn går i fristående förskolor, resten i kommunalt anordnade. Högst deltagande har de äldre barnen, i åldrarna 3–5 år går nästan 95 procent av barnen i förskolan. Barnen gick i nära 10 000 förskoleenheter över hela landet.⁸³

Hur stor andel av barnen i förskolan som har en funktionsnedsättning, finns inga exakta uppgifter om. I en studie utförd av Lillvist och Granlund i två län fann de att ungefär 4,1 procent av barnen hade en identifierad funktionsnedsättning, som Downs syndrom, autism, Aspergers syndrom, m.m. Sammantaget fanns ungefär 20 procent barn i behov av stöd inom verksamheterna.⁸⁴

Trots den uttalade målsättningen att barn i behov av särskilt stöd ska finnas i den ordinarie verksamheten, svarade 15 procent av kommunerna i Skolverkets enkät från 2008 att resursavdelningar ofta förekom, se nedan.

Samma grundläggande syn på att alla barn, oavsett svårigheter, ska vara välkomna, finns i Norge. Men på samma sätt som i Sverige, finns en tendens till att särskilda avdelningar eller grupper växer fram för

81 Skollagen 2010:800 3 kap. 2§.

82 Skollagen 2010:800 3 kap. 14§.

83 Skolverket 2014, *Beskrivande data 2013*, rapport 399.

84 Lillvist, Anne & Granlund, Mats 2010, i Lillvist 2014 (red.) Sandberg 2014 *Med sikte på förskolan*.

barn med svår funktionsnedsättning. Det gäller särskilt, liksom här, i stora kommuner med stort befolkningsunderlag. En studie år 2011 bland norska föräldrar till barn med funktionsnedsättning visar att de allra flesta barnen gick i vanliga förskolor, men 7,5 procent (av 336 barn) gick på en specialavdelning eller i en förskola med personalförstärkning och 3,4 procent i en speciell förskola (spesialbarnehage).⁸⁵

För de flesta barn, men i synnerhet för barn i behov av särskilt stöd, är barngruppernas storlek av betydelse. Det fanns 16,8 barn i genomsnitt per grupp i den svenska förskolan hösten 2013. Gruppstorlekarna ökade kraftigt under 90-talets sista decennium från 14,4 barn år 1990 till över 17 år 2000. Därefter har storlekarna hållits relativt konstanta på strax under 17 barn per grupp. I fristående förskolor är gruppstorlekarna ofta mindre. Där finns dock färre utbildade förskollärare, jämfört med de kommunala förskolorna.

År 2013 är cirka hälften av personalen förskollärare (53 procent) medan barnskötarna är 37 procent. Dessutom finns också några procent personal med annan lärarutbildning i förskolan. Hösten 2013 gick det 5,3 barn per årsarbetare, en siffra som varit konstant i tio år. För förskollärarnas del gick det 10,1 barn per förskollärare.

Resurspersoner, som talpedagoger, specialpedagoger, psykologer m.fl. fungerar som handledare och stöd till personalen. År 2013 fanns totalt 4 200 resurspersoner, dvs. knappt 5 procent av samlig personal.⁸⁶

Andelen barn i behov av särskilt stöd har ökat

Skolverkets nationella utvärdering *Förskola i brytningstid* publicerades 2004. Det var cirka fem år efter att förskolan flyttades från den sociala sektorn till utbildningsväsendet. Förskolan blev därmed det första steget på barnens utbildningsväg med en egen läroplan, Lpfö98.⁸⁷

85 Solli, Kjell-Arne 2012, kap. 2, i *Inkludering: perspektiver i barnehagefaglige praksiser*, s. 40, ref till Lundeby & Ytterhus 2011.

86 Skolverket 2014, rapport nr 399.

87 År 1996 flyttades barnomsorgen från social- till utbildningsdepartementet och ett par år senare tog Skolverket över det nationella ansvaret för barnomsorgen och fritidshemmen från Socialstyrelsen.

En uppföljning av utvärderingen gjordes efter ytterligare fem år, 2008.⁸⁸

Uppföljningen visar att individuella utvecklingsplaner blivit vanligare under femårsperioden 2004–2008, medan kommuner som arbetar med pedagogisk dokumentation minskat. Individuella utvecklingsplaner riktar mer in sig på det enskilda förskolebarnet, medan pedagogisk dokumentation kan ses som ett kollektivt utvärderingsinstrument, ett redskap som kan användas för att granska och utveckla den egna verksamheten. År 2008 hade nästan hälften av landets kommuner och två tredjedelar av storstadskommunerna centralt beslutat införa individuella utvecklingsplaner i alla förskolor, jämfört med en tiondel fem år tidigare.⁸⁹

I den nya skollagen från 2010 sägs inget explicit om ansvaret för stöd till barn med funktionsnedsättning. Däremot står:

Barn som av fysiska, psykiska eller andra skäl behöver särskilt stöd i sin utveckling ska ges det stöd som deras speciella behov kräver.

Om det genom uppgifter från förskolans personal, ett barn eller barnets vårdnadshavare eller på annat sätt framkommer att ett barn är i behov av särskilt stöd, ska förskolechefen se till att barnet ges ett sådant stöd. Barnets vårdnadshavare ska ges möjlighet att delta vid utformningen av de särskilda stödinsatserna.⁹⁰

I läroplanen lyfts också förskolans särskilda ansvar för barn i svårigheter fram:

Verksamheten skall anpassas till alla barn i förskolan. Barn som tillfälligt eller varaktigt behöver mer stöd och stimulans än andra ska få detta stöd utformat med hänsyn till egna

88 Skolverket 2004, rapport 239 och Skolverket 2008, rapport 318.

89 Skolverket 2008, rapport 318, s. 71–72.

90 Skollagen 2010:800, 8 kap. Förskolan 9§.

behov och förutsättningar så att de utvecklas så långt som möjligt.⁹¹

Mellan åren 1998 och 2004 ansåg en majoritet, nära 60 procent, av de tillfrågade förskolecheferna att andelen barn i behov av särskilt stöd hade ökat. I rapporten diskuteras vissa faktorer som kan ha påverkat utvecklingen och förskolechefernas uppfattning. En faktor är att den generella kvaliteten och förutsättningarna för verksamheten hade försämrats. Därmed minskar förutsättningarna att ge ett bra stöd till barn som behöver det. En annan faktor söks i den yttre omgivningen, dvs. att uppväxtvillkoren försämrats för vissa barn i samhället. En tredje faktor hänger samman med den inre verksamheten, dvs. att enskilda barns utveckling kartläggs och observeras i större omfattning än tidigare. Detta kan få till följd att gränsen för vad som anses normalt krymper och att fler barn betraktas vara i behov av särskilt stöd.

Av Skolverkets uppföljning 2008 framgår att en majoritet av kommunerna (57 procent) anser att andelen barn som behöver stöd har ökat under hela perioden från 1998. Enligt uppföljningen är de vanligaste skälen till att stödinsatser beviljas att barnet har ett fysiskt funktionshinder eller tal- och språksvårigheter. En rektor berättar:

När det har varit medicinska fall så har det varit solklart. De fallen är enkla för har du en CP-skadad eller ett ryggmärgsbräck får du pengar. Värre är det med de här barnen som har ADHD-diagnoser, dom har svårare, det är ett grovjobb att få det här att komma upp till ytan, jag har ju barn som gått fyra år innan man får hela den här processen att hamna på plats... Aspergers syndrom, autister, ADHD, det är årsvis med väntekö... diagnos är ett krav för att få extra stöd och så är det långa väntetider för att få den här diagnosen... jag tycker det satsas alldeles för lite på barn i behov av

91 SkolFS 2011:69, Läroplan för förskolan, s. 5.

särskilt stöd, om man tänker hjälpmedel och så där finns det inga pengar.⁹²

Ett annat, mindre alarmerande, resultat har Kristian Lutz kommit fram till. Han följde förskolor i en utsatt stadsdel under en tioårsperiod och lät pedagogerna bedöma antalet barn i behov av särskilt stöd på sina avdelningar. Han fann en liten variation över tid, mellan 11–17 procent av det totala antalet barn, utan ökande trend.⁹³

För barn med tydlig diagnos eller funktionsnedsättning som syn- och hörselskada, rörelsehinder etc., finns ofta stödssystem, där landstingens resurser tas i anspråk och för arbetet med dessa barn kan också Specialpedagogiska skolmyndigheten ge stöd.⁹⁴ Andra barn med funktionsnedsättning utan tydlig diagnos innebär större utmaningar för personalen. Dit hör barn med koncentrationssvårigheter, svårigheter inom autismspektrat, och med tal- och språksvårigheter.⁹⁵

Var gränsen för normalitet eller avvikelse går har också, som ovan påpekats, att göra med barngruppernas storlek. När grupperna blir större, krävs mer av barnen och mindre variationer kan tolereras. Samtidigt finns en målsättning om att alla barn ska kunna gå tillsammans, en inkluderande hållning som varit en viktig princip under hela förskolans utbyggnad från 1970-talet och framåt. Barnstugeutredningen menade att för handikappade barn är förskolan ännu viktigare (än för andra barn):

... jämlikhetskravet är särskilt starkt för barnen med det sämsta utgångsläget som behöver extra stöd⁹⁶

92 Skolverket 2008, rapport 318, s. 53.

93 Lutz, Kristian 2009, i Lutz 2013.

94 Specialpedagogiska skolmyndighetens uppdrag är enligt dess instruktion att verka för att alla barn och elever och vuxenstuderande med funktionsnedsättning får tillgång till en likvärdig utbildning och annan verksamhet i en trygg miljö.

95 Mohss, Nina 2014, i Sandström, Nilsson & Stier, *Inkludering: möjligheter och utmaningar*, s. 76.

96 SOU 1972:27, *Förskolan* del 2, s. 269–270.

Insatser för att ge särskilt stöd

För att förskolan ska kunna ta emot alla barn krävs att personalen har kompetens att möta barns varierande behov. Skolverket frågade i en enkät till kommunerna vilka insatser som förekom för barn i behov av särskilt stöd.

Tabell 1. Insatser för barn i behov av särskilt stöd 2008.⁹⁷

	Ofta (%)	Sällan (%)	Aldrig (%)
Personalhandledning/ konsultation	88	12	0
Personalförstärkning/ extra resurs	75	25	0
Minskning av antalet barn på avdelningen	17	74	9
Resursavdelning	15	36	49
Anpassning av lokaler	11	81	8
Andra insatser	9	91	0

Den vanligaste insatsen enligt Skolverkets enkät är att personalen får handledning/konsultation eller att det sätts in extra personalresurser. Båda insatserna innebär att barnen får stöd i den ordinarie verksamheten. Men resursavdelningar finns också, oftare i storstäderna. I rapporten från 2008 svarar 15 procent att det ofta förekommer. Det är vanligt att det krävs diagnos för att få plats på en resursavdelning.

I intervjuerna i de sex fallstudiekommunerna framkom samma mönster, personalen var nöjd med att få tillgång till resurspersoner för att kunna diskutera förhållningssätt och åtgärder. Även assistenter används som stöd för barn som behöver en vuxen nära sig, t.ex. på grund av en fysisk funktionsnedsättning.

Resurser för särskilt stöd behålls i många kommuner på en central nivå, åtminstone delvis. Två tredjedelar av kommunerna ger extra medel till förskoleenheterna för barn i behov av särskilt stöd. Dock

97 Skolverket 2008, *Tio år efter förskolereformen*, rapport 318, s. 55.

utgör dessa pengar en relativt liten andel av den totala budgeten, i medeltal cirka fem procent.⁹⁸

Enligt kommunenkäten har nästan tre fjärdedelar av kommunerna följt upp insatserna för barn i behov av särskilt stöd under de senaste fem åren. Större kommuner följer oftare upp insatserna än de mindre. De större kommunerna är också mer nöjda med sina insatser. Förvaltningscheferna i mer än hälften av kommunerna bedömer att resurserna är otillräckliga samtidigt som man anser att andelen barn i behov av särskilt stöd har ökat. En majoritet (75 procent) uppfattar dock stödet som effektivt.⁹⁹

En kommun som gjort en utvärdering av insatserna för särskilt stöd fann, att personalen tenderade att förlägga problemen till barnet och att det var ovanligt att förskolorna anpassade sin verksamhet till barns olikheter. De diskuterade också det rimliga i att stora resurser lades ner på att bedöma och diagnosticera barn. De var kritiska till att det skulle krävas diagnoser för att få resurser, eftersom det tenderade till att mer resurser skulle läggas på bedömningar.

När vi gjorde den här undersökningen då upptäckte vi också att det gick åt enorma resurser för att bedöma barn i behov av särskilt stöd och sedan så kom det ut så mycket pengar i andra änden. Det var en jätteapparat kring det här att bedöma barn (...) om vi tänker i läroplanstänkandet så det här med att hålla på att bedöma barn och ha en organisation där det krävs att man får diagnos på barn för att få resurser alltså, det skapar ett system där man diagnostiserar barn som vi var väldigt kritiska mot. Så vi jobbar på frågan och vi har fortfarande pengar kvar i stödenheten (ledningsansvarig).¹⁰⁰

98 Kommuner med kommunfelsförvaltningar undantagna.

99 Skolverket 2008, rapport 318, s. 60.

100 Skolverket 2008, rapport 318, s. 56.

Skolinspektionens kvalitetsgranskningar

Skolinspektionen har granskat kvaliteten i ett urval förskolor under 2011 och 2012.¹⁰¹ Inspektionens fokus har varit huvudmäns och förskolors insatser för att ge barn förutsättningar att utvecklas i förhållande till målen i läroplanens avsnitt 2.2 ”Utveckling och lärande”, och hur förskolan arbetar med det förstärkta pedagogiska uppdraget enligt den reviderade läroplanen och den nya skollagen. Kvalitetsgranskningarna visar att förskolor behöver bli bättre på att dokumentera barns lärande och på att omfatta läroplanens samtliga mål i verksamheten. Granskningarna berör inte barn med funktionsnedsättning eller barn i behov av särskilt stöd explicit. I den senare granskningen diskuteras dock personalens förmåga att hantera och förstå olikheter som en förutsättning för att förskolan ska vara till för alla barn. De flesta förskolor har tillgång till en specialpedagog för barn i behov av särskilt stöd, som handleder den personal som har hand om dessa barn. Specialpedagogens insatser är generellt mycket uppskattade av personalen och hon fungerar i några fall också som en sorts pedagogisk ledare i arbetslagen.

Skolinspektionen har också under 2011 granskat granskarna, dvs. kommunernas tillsyn av de enskilda verksamheterna.¹⁰² Förskolor i enskild regi finns i 232 av landets 290 kommuner, 175 kommuner har fritidshem i enskild regi. Av de kommuner som har förskolor i enskild regi, svarar 81 procent att de gör regelbundna tillsynsbesök. Ett fåtal kommuner svarar att de inte gör några besök alls och övriga att de gör besök om det skulle behövas, dvs. om de får reda på att det uppstått problem. Fritidshem i enskild regi besöks mera sällan, 66 procent gör regelbundna besök, 6 procent inte alls och resten enbart vid uppgifter om problem.

De vanligast inhämtade uppgifterna gäller barngruppernas storlek och sammansättning och frågor kring personalens utbildning eller erfarenhet, som de flesta tar reda på, liksom om förskolorna gjort

101 Skolinspektionen, Kvalitetsgranskning, *Förskolans pedagogiska uppdrag*, rapport 2011:10; *Förskola, före skola: lärande och bärande*, rapport 2012:7.

102 Skolinspektionen 2011, *Kommunernas tillsyn av enskild verksamhet*, Riktad tillsyn, Dnr 2010:43.

egna utvärderingar och kvalitetsredovisningar. När det gäller verksamheternas förmåga att stödja varje barns behov, tycks drygt hälften av kommunerna fråga efter detta. Vid tillsynsbesöken ingår kontroll av att barn i behov av särskilt stöd får detta. Bedömningen och tilldelningen av resurser sker oftast enligt samma principer som för de kommunala förskolorna och den enskilda förskolan kan använda kommunens specialresurser, t.ex. psykolog eller utredningsteam.¹⁰³

Forskning om barn med funktionsnedsättning

Det finns relativt lite forskning om barn med funktionsnedsättning eller överhuvudtaget om barn i behov av särskilt stöd inom den svenska förskolan. Emanuelsson, Persson och Rosenqvist konstaterade år 2001 att de inte kunnat finna en enda studie eller ett forskningsprojekt inom det specialpedagogiska fältet mellan åren 1995–2000.¹⁰⁴ Möjligen hänger det samman med en inkluderande tradition inom förskolan, som funnits alltsedan förskolans utbyggnad på 70-talet.

Under senare år tycks dock intresset för specialpedagogisk forskning inom förskolan ha ökat. Lutz menar att de studier som gjorts ofta har en psykologisk-pedagogisk utgångspunkt och inte i så stor utsträckning berör de betingelser som ger förutsättningar för mötet mellan barnet och verksamheten.¹⁰⁵

Inom förskolan råder samma uppfattning om orsaker till barns svårigheter som inom skolan, enligt Lindqvist.¹⁰⁶ Problemen hänförs i första hand till brister hos barnet, dock i något mindre omfattning bland förskolans pedagoger, jämfört med skolans lärare. En studie i en kommun visar att placering av barn i behov av särskilt stöd i en särskild grupp ses som en viktig åtgärd bland en majoritet av förskollärarna.¹⁰⁷

103 A.a.

104 Emanuelsson, Ingemar, Persson, Bengt & Rosenqvist, Jerry 2001, *Forskning inom det specialpedagogiska området: en kunskapsöversikt*, Skolverkets monografiserie, 2001:605.

105 Lutz, Kristian 2012, s. 109.

106 Lindqvist, Gunilla 2013, *Who should do What to Whom?*

107 A.a. Studien genomfördes 2008 som en delstudie i avhandlingen och omfattade en kommun.

Kategorisering som ett medel att få resurser

I sin avhandling om kategoriseringar av barn i förskoleåldern, utkristalliserar Kristian Lutz tre problemområden som formuleras i personalens ansökningar om särskilt stöd.¹⁰⁸ Det är 1) problem med språk och kommunikation, 2) koncentrationssvårigheter samt 3) utagerande beteende. Inom varje område gjordes sedan ytterligare indelningar. Personalen önskade ofta kunna arbeta enskilt med barnet och därigenom kunna stödja och vägleda barnets utveckling. Dit hörde t.ex. att sätta ord på det som händer, ge stöd i kontakten med andra barn och se till att det inte skapas onda cirklar runt barnet. Med en extra resurs ville de också få mer tid att observera, analysera och samarbeta med föräldrarna för att kunna hjälpa barnet.

I den förhandling om befintliga resurser som alltid sker, tycks emellertid psykolog-, logoped- och läkarbedömningar väga tyngst. De har ofta tester att luta sig mot och kan ställa diagnoser. Lutz menar att det finns en logik i att ge den medicinska rationaliteten förtur, samtidigt som det är problematiskt att den pedagogiska kunskapen om avvikelser och beteenden i verksamheten inte får samma tyngd. Risken är att alltför många beteenden kommer att diagnosticeras.¹⁰⁹

Samspel, lek och interaktion med barn i behov av särskilt stöd

Svårigheter i samspel med andra barn och svårigheter med tal- och språkutveckling är enligt personalen de vanligaste problemen för barn i behov av särskilt stöd i förskolan. Undersökningar har också visat att barn i svårigheter inte har lika många vänner som andra barn. De väljs sällan av sina kamrater och får därmed färre chanser att förkovra sin sociala kompetens. Dessutom får de inte uppleva samhörighet med vänner med allt vad det innebär.

Men i interaktionen mellan barn med och utan funktionsnedsättning, uppstår ibland en situation när barnet utan funktionsnedsättning

108 Lutz 2009.

109 A.a., kapitlet Diskussion

beter sig som det har sett att vuxna gör och tar på sig en omvårdande roll. Så även om barnet med funktionsnedsättning deltar, får det en passiv roll där de andra barnen bestämmer och tilldelar roller.¹¹⁰

Att träna den sociala kompetensen handlar framför allt om att få tillfälle till träning, betonar Lillvist. Det är också viktigt att se det individuella barnet och dess unika förutsättningar och inte fastna i att betrakta barnet utifrån diagnosen.

Olika stödjande strategier diskuteras, som att ändra miljö för att underlätta samspelet, fokusera på barnets egenskaper genom att verbalisera dem och visa hur barnet kan reglera dem, eller att använda andra socialt kompetenta barn som förebilder.¹¹¹ Sandberg och Norling menar att det finns mycket lite forskning om vilka metoder som används i förskolan för barn i behov av särskilt stöd. Personalen saknar också tid och utbildning för att hinna reflektera, diskutera och dokumentera metoder för barn i allmänhet och för barn i behov av särskilt stöd. Behovet av en kontinuerlig kompetensutveckling är stort, om inte den tysta kunskapen ska försvinna. Kunskaper måste förankras och utvecklas i teori och praktik, anser Sandberg och Norling.¹¹²

En större medvetenhet om betydelsen av kontextuella och strukturella villkor i förskolan skulle kunna förbättra situationen för barn med funktionsnedsättning, menar Eva Skogman i en avhandling från 2004. Stora lekrum med många leksaker kan t.ex. verka förvirrande för vissa barn. Den ordinarie förskolan har mycket att lära av specialförskolor, kunskaper som inte bara skulle vara bra för barn med funktionsnedsättning utan även för många andra barn.¹¹³

Interaktionen mellan barnen är avgörande för inkluderingen av barn i förskolan. Graden och arten av funktionsnedsättning spelar förstås in i hur och hur mycket barnen kan samspela. Barn med funktionsnedsättning i förskolan befinner sig ofta i marginalen, även om

110 A.a.

111 Lillvist 2014, Social kompetens och barn i behov av särskilt stöd, i Sandberg (red.) *Med sikte på förskolan*.

112 Sandberg, Anette & Norling, Martina 2014, Pedagogiskt stöd och pedagogiska metoder, i Sandberg (red.) *Med sikte på förskolan*.

113 Skogman, Eva 2004, *Funktionshindrade barns lek och aktivitet*, s. 173.

miljön är tillåtande.¹¹⁴ Samma slutsats kom Ytterhus fram till. Hon studerade fyra förskolor i Norge med minst ett barn med antingen utvecklingsstörning eller rörelsenedsättning. Barnen blir sällan avvissade eller negativt bemötta, däremot blir de marginaliserade i leken och samvaron. Många andra barn tar initiativ till kontakt, men då responsen uteblir eller upplevs som märklig, skapas en osäkerhet i kontakten. När barn hamnar vid sidan om, lär de sig inte vilka regler som gäller för den vanliga leken. Barn med rörelsenedsättning kan inte heller delta i fysiska aktiviteter på samma sätt som kamraterna. Fysiska aktiviteter bidrar ofta till att skapa gemenskap och social sammanhållning mellan barnen. Att inte kunna delta kan alltså få konsekvenser socialt och identitetsmässigt.¹¹⁵

Luttorp och Granlund studerade barn med utvecklingsstörning i samspel med andra barn. I strukturerade situationer som måltider och samling deltar barnen som andra barn, medan de har svårare att samarbeta med andra barn i ostrukturerade situationer. Barnen med utvecklingsstörning pratar generellt mindre med andra barn, anses mindre sociala och har oftare någon från personalen nära sig än vad andra barn har.¹¹⁶

Samspelet mellan vuxna och barn och mellan barnen har stor betydelse för om barn med funktionsnedsättning ska känna sig sedda, bekräftade och inkluderade, menar den norska forskaren Bae. Samspelet i förskolan sker både genom samtal, och varierande aktiviteter. Det är snabba växlingar mellan kommunikation mellan barn och mellan barn och vuxna, både i form av verbala och icke verbala signaler. Bae menar att det är en utmaning för personalen att se till att alla barn får möjlighet att medverka utifrån sina olika förutsättningar.¹¹⁷

114 Solli 2012, kap. 2, i *Inkludering: perspektiver i barnehagefaglige praksiser*, med hänvisning till Tössebro & Lundebj 2002:13.

115 Ytterhus, Borgunn 2002, 2010, i Solli 2012, kap. 2, *Inkludering: perspektiver i barnehagefaglige praksiser*.

116 Luttorp, Agneta & Granlund, Mats 2010, i Solli *Inkludering: perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. Se även Luttorp & Granlund, i Lillvist i Sandberg 2014.

117 Solli, Kjell-Arne 2012, kap. 2, *Inkludering ...* med ref. till Berit Bae 2009, 2012.

Ramfaktorer och inkludering

Ramfaktorernas betydelse för att lyckas med en inkluderande verksamhet i förskolan, framhålls i en dansk studie. Personalens utbildning är betydelsefull för att utveckla inkluderande processer, det pedagogiska arbetet och tvärfackligt samarbete. Men personalen blir ofta störd i arbetet med barnen, något som hindrar kontinuiteten och fördjupningen. Forskarna menar också att förskolan präglas av en fastlåst och rigid struktur och organisering, styrd av regler och rutiner. Barnen tvingas anpassa sig till den rådande strukturen, något som inte främjar inkluderande processer.¹¹⁸

Hur sker det systematiska arbetet med inkludering i daghem?¹¹⁹ Frågan ställdes av Danmarks Evalueringsinstitut, EVA, i en studie. Inkludering är en integrerad del av den pedagogiska uppgiften och det är därför en utmaning att skapa en överblick hur kommuner och daghem arbetar med inkludering i praktiken.

EVA:s statistiska analys av enkätsvaren visar att det finns samband mellan kompetensutveckling och att arbeta systematiskt med inkludering, t.ex. att ha frågan som en fast punkt på möten eller att ha den med i utvärderingar.¹²⁰ Det finns också ett samband mellan att ha tillgång till personer med särskild kunskap om inkludering, att involvera föräldrarna i arbetet och att genomföra systematiska utvärderingar. De daghem som arbetar systematiskt med att värdera riskerna för exkludering, har ofta deltagit i kompetensutveckling och har också för det mesta tillgång till samarbete med experter, liksom de har en tendens till att involvera föräldrarna i arbetet med att utveckla inkluderande gemenskaper.

Att ha en skriven plan för arbetet visar sig också ha samband med att ofta ha samarbete med föräldrar och daghemsföreståndare vid

118 A.a., kap. 2 *Inkludering* ... med ref. till Hedegard Hansen, Hedegard-Sorensen & Tetler 2008.

119 Danmarks Evalueringsinstitut 2014, *Inklusion i dagtilbud: kortlaegning af arbejdet med inklusion i daginstitutioner og dagpleje*, rapport 2014.

120 Kompetensutvecklingen handlade om inkludering och sambandet fanns oavsett om kompetensutvecklingen handlade om en halv dag, en till tre dagar eller fyra dagar eller mer.

dessa institutioner tenderar oftare att svara att de diskuterar frågan med sina medarbetare.

EVA poängterar att det inte råder ett orsak-verkansamband, bara att indikatorerna uppträder tillsammans.

Insatser för att skapa möjligheter för alla barn att delta står högt på dagordningen i kommunerna i Danmark. Inkludering har varit ett särskilt insatsområde för alla daghem i kommunerna under de tre senaste åren, enligt 98 procent av de pedagogiska konsulenterna. Över 80 procent har utarbetat en strategi för arbetet på daghemmen, medan 14 procent svarar att denna är under utveckling.

Samtidigt indikerar kartläggningen att exkludering är ett utbrett fenomen. På frågan om det finns barn som går miste om utvecklingsmöjligheter för att de sällan deltar i gemensamma aktiviteter med andra barn, svarar 50 procent av de tillfrågade pedagogerna att det är fallet.¹²¹

Kroppen som en del i en inkluderande process

Betydelsen av hur händer, rörelser och blickar kan medverka i en inkluderande respektive segregering process i förskolan, har studerats av Ulla Bente.¹²² Studien bygger på observationer och gruppintervjuer i två förskolor, där barnen var mellan ett och tre år på den ena avdelningen och mellan tre och sex år på den andra. Inledningsvis betonar Bente kroppens betydelse som utövare av makt och kunskap. Personalen utövar sitt yrke bland annat genom sättet de rör sig på och hur de kroppsligt förhåller sig till omgivningen. När personalen sitter på golvet med avslappnade skuldror med ett barn bakom ryggen och ett annat vid knät, ger det en bild av rofylld gemenskap. Att sitta på golvet kan vara en praxis som genomförs med intention att skapa samhörighet och lugn. Det kan också utgöra en hamn för barnen att utgå från i leken med andra barn.

121 A.a.

122 Bente, Ulla 2012, i kap. 6 i *Inkludering ...*

Personalen ansåg att synen på barn var en huvudnyckel till inkludering. Det handlade om att se och stärka barnens starka och positiva sidor, som de ansåg hade stor betydelse för barnens upplevelse av sig själva.

Bente kallar detta en kollektiv kod som personalen delade. Koden bidrar till att skapa institutionella ramar för hur barn betraktas och därmed också möts. Men inkluderande respektive exkluderande processer aktualiseras i personalens berättelser om vad det positiva kan vara. Är det positiva relaterat till det självständiga, leende och charmerande barnet? Och hur förhåller sig personalen till barn som betar sig på andra sätt?

Personalen använde också barnens (kroppars) placering vid matbordet som ett sätt att låta alla komma till tals och märkas vid matbordet. Genom att flytta några dominerande pojkar, kunde en tyst flicka komma till tals. En fysisk (och psykisk) utmaning var en pojke som kom till avdelningen och valde att stanna i tamburen en hel vecka. Personalen lät honom hållas, under stor vända och tveksamhet. Successivt växte pojkens tillit och nyfikenhet på de andra barnens lek. Författaren använder exemplet för att visa att inkludering är en process. Inkludering görs ibland genom att avvakta, ibland genom direkt inblandning i barnens aktiviteter, där personalen använder sina egna kroppar och samtidigt följer barnens rörelser in och ut ur gemenskaper. Arbetet blir aldrig färdigt och kräver tillit av personalen. Inkludering formas inte via intentioner utan i mötet mellan människor.¹²³

Hur ges särskilt stöd – ”synliga” och ”osynliga” insatser

Stöd till barn sker i praktiken på en rad olika sätt, både ”synliga” insatser som är påbjudna i läroplan och kommunala planer och ”osynliga” handlingar som görs i vardagen. Det kan handla om att hjälpa ett barn in i leken, stöd i matsituationen och i skilda aktiviteter. Sandberg, Norling och Lillvist har studerat förskolepersonalens

123 Bente Ulla 2012, kap. 6 i *Inkludering: perspektiver i barnehagefaglige praksiser*.

syn på särskilt stöd. Personalen skiljer mellan direkt och indirekt stöd. Det direkta stödet handlar om hållningar, tal- och språkstöd samt stöd till den motoriska utvecklingen. Det indirekta stödet handlar om stöd från jämnåriga barn och från den fysiska omgivningen.¹²⁴

Personalens kunskaper om barn utvecklas genom praxis och det innebär att de ofta har bestämda förväntningar på och förförståelser om barnens beteenden, utifrån ålder, kön och eventuella diagnoser. Detta kan medföra en risk för att barnet ska fastna i stereotypa beteenden. Barn med nedsatt funktionsförmåga och som bryter med det normala är en utmaning för personalen. Ju svårare personalen anser att deras vardag är, desto mer pratar de om barn som tar stor plats och som har beteenden som är svåra att handskas med.¹²⁵

Björck-Åkesson och Granlund framhåller att generella insatser i förskolan för barn i behov av särskilt stöd är nödvändiga men inte tillräckliga. Specialpedagogik i förskolan kan sägas ingå i det som kallas *tidig intervention* (*Early Childhood Intervention*). Andra kunskapsområden, som medicin, psykologi, sociologi och teknik, behövs för att kartlägga och intervensera. För att varje barn ska få det stöd det behöver, krävs att de som ger stödet har goda kunskaper inom flera områden och själva kan få stöd när det behövs. Det allra bästa är, menar Björck-Åkesson, om stödet på ett medvetet sätt inlemmas i den vardagliga verksamheten på förskolan.¹²⁶

Även Sandberg och Norling har tittat närmare på hur särskilt stöd i förskolan kan se ut. Antingen delar personalen upp ansvaret för barnet mellan sig eller så har en resursperson hand om barnet hela tiden. I det senare fallet lämnar vanligen resurspersonen och barnet de övriga under stora delar av dagen och tränar individuellt. Andra professionella, t.ex. specialpedagoger, ger personalen handledning och det ger tillfällen till reflektion och eftertanke om vad som fungerar

124 Solli Kjell-Arne 2012, kap. 2 i *Inkludering: perspektiver i barnehagefaglige praksiser*, med ref till Sandberg, Norling & Lillvist 2009.

125 A.a., i kap. 2 *Inkludering: perspektiver i barnehagefaglige praksiser*, med ref till Peterson 2009.

126 Björck-Åkesson Eva 2014, i Sandberg (red.) *Med sikte på förskolan*. Ref. till Björck-Åkesson, Eva & Granlund, Mats 2005.

och inte. Stöd ges också av andra, som talpedagog, psykolog, barn- och ungdomspsykiatri. Pedagogerna ger mycket närhet till barnet, trygghet och ro och ingriper snabbt vid konflikter. De finns till hands och försöker att stärka det friska och goda hos barnet. I situationer när en aktivitet avlöser en annan, krävs ofta extra stöd. Personalen kallar det ”slussning” av barnen. Studien visade också att i de grupper där det fanns fler än ett eller två barn i behov av särskilt stöd, var dessa barn mer delaktiga i den ordinarie verksamheten. Personalen involverar dem i fler aktiviteter.¹²⁷

Sandberg och Norling framhåller att personalen behöver mer tid för analys av metoder och tillvägagångssätt, för att utveckla sin professionella kompetens. När personalen stöter på ett problem, startar en process av reflektion, som behöver tas till vara.

Specialpedagoger

Specialpedagoger som handledare är en relativt ny funktion inom förskolan. Kerstin Bladini har i sin avhandling från 2004 följt elva specialpedagoger i olika delar av landet i deras arbete.¹²⁸ Deras villkor varierar, några ingår i team medan andra arbetar ensamma. Drygt hälften hade ”handledning på handledning”. Bladini konstaterar att specialpedagogerna håller på att etablera en verksamhet som söker sin form. Det finns en stor osäkerhet om vilka krav och förväntningar som ställs på deras handledande samtal. Specialpedagogernas arbetsätt påverkas troligen också av situationen på förskolan och deras position i organisationen. I arbetslag där pedagogerna upplever sig ha en svag arbetsledning och där sjukfrånvaron är hög, är det vanligare att handledningen får formen av ”verktyg”, dvs. mer direkt rådgivande. Fokus i samtalet är ofta barnet, och handledaren ger uttryck för att vara expert på barn i svårigheter och på pedagogens arbete. Handledaren tar relativt stor andel av talutrymmet.

127 Sandberg, Anette & Norling, Marita 2012, Pedagogiskt stöd och pedagogiska metoder, i Sandberg (red.) *Med sikte på förskolan*.

128 Bladini, Kerstin 2004, *Handledning som verktyg och rum för reflektion*, kap. 9.

I andra arbetslag, där kompetensen upplevs som hög och villkoren är gynnsammare, är det vanligare att handledningen genomförs som ett rum för reflektion. Fokus i samtalet riktas här mot pedagogen och pedagogens arbete och svårigheter. Handledaren försöker att stimulera pedagogernas reflektion över olika aspekter i sitt arbete.

Nina Mohss framhåller att barnen i förskolan inte har bestämda mål som de ska nå och som personalen kan behöva specialpedagogisk kompetens för. Snarare handlar det om att få en verksamhet att fungera.¹²⁹ Handledningen ger möjlighet till reflektion och förmedling av kunskap. Ibland gör specialpedagogerna också observationer i förskolan. Att komma utifrån innebär att man kan se saker på nya och annorlunda sätt och bidra med erfarenheter från annat håll. Det handlar om ett samspel mellan personalen och dess förhållningssätt och kompetens, miljön och organisationen.¹³⁰

År 2014 arbetar drygt 16 procent av specialpedagogerna inom förskoleverksamheten.¹³¹ Specialpedagoger i förskolan ägnar sig mest åt konsultation, rådgivning eller kvalificerade samtal med lärarlag. Dessutom arbetar de med utredningar, åtgärdsprogram och dokumentation, dock i mindre omfattning. Samverkan med vårdnadshavare, skolledning och externa aktörer förekommer också.¹³² Arbetets inriktning tycks stämma med iakttagelser av hur arbetet gestaltats under tidigare år.

Sammanfattning och kommentar

Förskolan har en lång tradition av att vara inkluderande. Det är t.o.m. så att barn i behov av särskilt stöd hade *förtur* till en förskoleplats under förskolans utbyggnadsfas på 1970- och 80-talet. Även med dagens bestämmelser ska ett barn i behov av särskilt stöd

129 Mohss, Nina 2012, Specialpedagogik i förskolan, i Sandström, Nilsson & Stier, *Inkludering, möjligheter och utmaningar*.

130 A.a.

131 Göransson et al. 2015.

132 A.a. Begreppet åtgärdsprogram används inte i författningar som rör förskolan.

erbjudas plats, oavsett om andra villkor är uppfyllda. Särskola finns endast för barn från första klass i grundskolan. Läs- och skrivsvårigheter blir påtagliga först när barnet möter skolans krav och många neuropsykiatriska diagnoser ställs inte förrän barnet är lite äldre. Med andra ord finns de allra flesta barn i svårigheter naturligt i förskolan.

Samtidigt har det under senare år vuxit fram särskilda grupper även inom förskoleverksamheten. Möjligen påskyndas en sådan utveckling av det relativt stora antal barn per barngrupp, som förekommit under senare år. Kanske påverkas antalet också av den ökande tendensen till diagnostisering i samhället.¹³³ En allmän uppfattning bland förskolans ledning och personal är att barn i behov av särskilt stöd ökat, något som dock motsägs av Lutz forskning.¹³⁴

Litteraturen visar att barn med funktionsnedsättning kan hamna vid sidan om i lekar och barngrupper. Ibland beror det på att deras kommunikation och gensvar upplevs som annorlunda och främmande av kamraterna.

Specialpedagoger finns inom förskoleverksamheten, och eftersom förskolan inte behöver arbeta för att barnen ska nå specifika (kunskaps)mål, kan deras uppgift mer riktas mot hela verksamheten. Deras handledning är uppskattad av personalen.

Särskilt stöd i förskoleverksamhet ges på skilda sätt, ofta i samverkan mellan personalen och experter som psykolog, talpedagog, specialpedagog etc. Ibland svarar en person för det särskilda stödet, ibland delar flera på uppgiften. Stöd kan handla om att hjälpa ett barn in i leken, att ”slussa” barn mellan olika verksamheter, att gripa in vid konflikter m.m. Forskning visar också att om det finns flera barn med funktionsnedsättning i samma grupp, ökar interaktionen mellan barnen.¹³⁵

133 Se t.ex. Hjärne, Eva & Säljö, Roger 2013.

134 Lutz, Kristian 2009, i Lutz 2012.

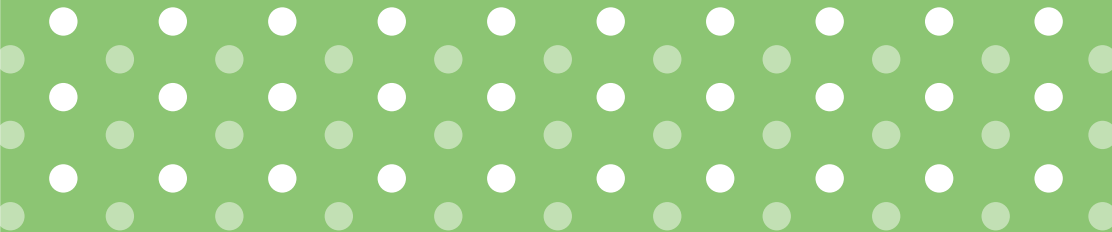
135 Sandberg, Anette & Norling, Marita 2014, *Med sikte på förskolan: barn i behov av stöd*.

Det danska Evalueringsinstitutet har funnit att det finns ett samband mellan kompetensutveckling och att arbeta systematiskt med inkludering. Personal med det systematiska arbetssättet har ofta kontakt med experter och tenderar att involvera föräldrarna i arbetet.

Forskare pekar också på att kroppen har en viktig roll i ett inkluderande arbete. Blickar, händer, sättet vi rör oss på sänder signaler till omgivningen, välkomnande eller avvisande. I förskolan är kroppen ett självklart instrument i kontakten med barnen och en medvetenhet om vilka budskap kroppens rörelser sänder till barnen, är ett viktigt forskningsresultat.

AVSNITT 3

Grund- och gymnasieskolan



3. Grund- och gymnasieskolan

I detta avsnitt har litteraturen sorterats i en del som handlar om skolors arbete och elever med funktionsnedsättning i allmänhet och en annan som tar sin utgångspunkt i elevers specifika funktionsnedsättning. Inom ramen för den första delen diskuteras t.ex. skolors fysiska tillgänglighet, elevers möjlighet att välja skola och huvudmännens förmåga att göra undervisningen för elever med funktionsnedsättning tillgänglig på andra sätt. I den andra delen av detta avsnitt diskuteras utvärderingar, forskning och inspektioner som gjorts utifrån vissa kategorier elever som elever med läs- och skrivsvårigheter, Aspergers syndrom m.fl. Avsnittet täcker således inte alla typer av funktionsnedsättningar utan de valda grupperna ska ses som exempel.

Även om utgångspunkten är en kategori elever, hindrar det förstås inte att perspektivet i respektive rapport kan vara relationellt. Grundskola och gymnasieskola behandlas tillsammans, bl.a. på grund av att många studier omfattar båda skolformerna. Bestämmelser om särskilt stöd, utredning och åtgärdsprogram gäller både grundskola och gymnasieskola.¹³⁶

Antal elever med olika insatser

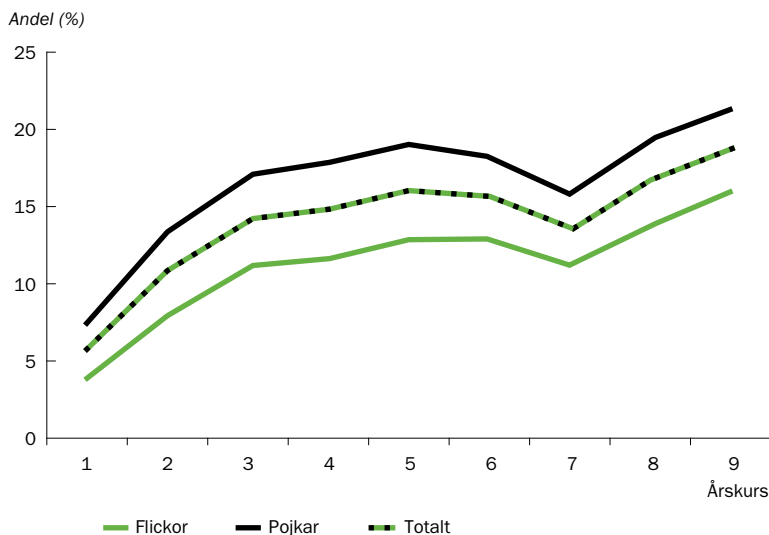
Från och med hösten 2012 samlar Skolverket statistik om särskilt stöd i grundskolan med mätdatum den 15 oktober.¹³⁷ Uppgifterna avser antal elever med åtgärdsprogram, antal elever som har särskilt stöd i särskild undervisningsgrupp, antal elever med anpassad studiegång och antal elever med studiehandledning på modersmålet. Statistiken är insamlad på gruppnivå med fördelning på kön och årskurs per skolenhet.

136 Dock omfattas gymnasieskolan inte av bestämmelser rörande särskild undervisningsgrupp, enskild undervisning eller anpassad studiegång.

137 Skolverket, PM utbildningsstatistik 2013-10-08, Dnr 71-2013:28.

Nästan 14 procent av eleverna i grundskolan har ett åtgärdsprogram läsåret 2012/13, vanligare bland pojkar än flickor. Andelen ökar från årskurs 1 till 5. Därefter sker en minskning fram till årskurs 7 för att sedan stiga igen till årskurs 9 där 21 procent av pojkarna och 16 procent av flickorna har ett åtgärdsprogram. I vilken årskurs eleverna byter skolenhet varierar. Genomgående är det ovanligare med elever med åtgärdsprogram, särskild undervisningsgrupp samt anpassad studiegång i skolor med årskurssammansättningarna 1–3 respektive 1–5. Läsåret 2013/14 hade drygt 12 procent åtgärdsprogram, således en liten minskning från föregående år.

Diagram 1. Andel (%) elever i grundskolan som har åtgärdsprogram läsåret 2012/13.¹³⁸



138 Skolverket, PM 2013-10-08, Dnr 71-2013:28, diagram 1.

Resultaten kan jämföras med en tidigare enkätstudie från år 2000, som visade att 17 procent av eleverna fick särskilt stöd medan 21 procent bedömdes vara i behov av detta.¹³⁹ Var femte elev som bedömdes behöva extra hjälp i skolan, fick inte detta. Studien visade också att var fjärde elev som fick specialpedagogiskt stöd, saknade åtgärdsprogram. Elever som uppfattades som tysta, tillbakadragna och blyga fanns ofta i riskzonen för att få för lite stöd. Även bråkiga barn ansågs svåra att möta på ett bra sätt, de fick ofta ”fel sorts” stöd.¹⁴⁰

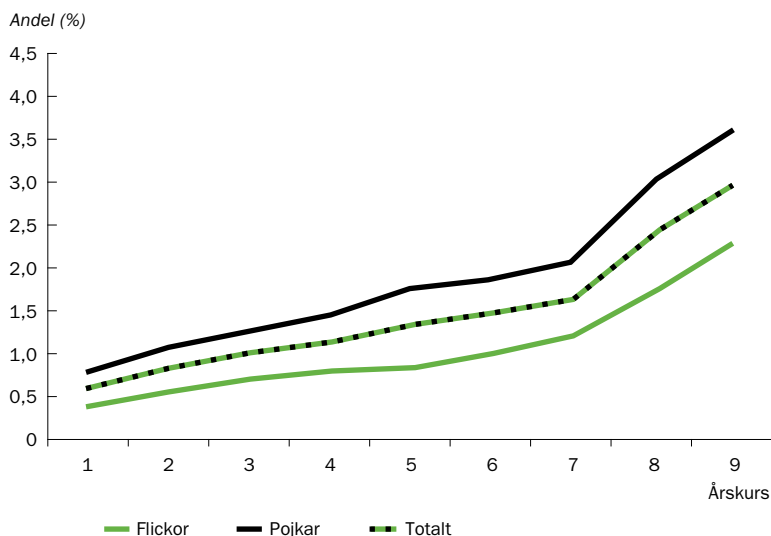
Det som avgör om placeringen ska betraktas som enskild undervisning eller särskild undervisningsgrupp är framför allt dess varaktighet och omfattning.¹⁴¹ Totalt får 1,4 procent av eleverna i grundskolan (särskilt) stöd i särskild undervisningsgrupp, och det är vanligare bland pojkar än flickor. Åtgärden blir vanligare ju högre upp i grundskolans årskurser eleverna kommer. I årskurs 9 får drygt 3 procent av pojkarna och drygt 2 procent av flickorna stöd i en särskild undervisningsgrupp,

139 Myndigheten för skolutveckling 2005, *Elever som behöver stöd men som får för lite*. Studien var en postenkät till 1 230 grundskolor, dvs. drygt 20 procent av landets grundskolor. Studien genomfördes av Bengt Persson och Lisa Asp-Onsjö. En uppföljande fallstudie granskade tio skolors arbete med fokus på de elever som skulle behöva mer stöd. Fallstudien genomfördes av Bengt Persson, Marie Heimersson och Ingela Andreasson.

140 A.a.

141 Skolverket, PM 2013-10-08, Dnr 71-2013:28.

Diagram 2. Andel (%) elever i grundskolan med särskilt stöd i särskild undervisningsgrupp per årskurs läsåret 2012/13.¹⁴²



Det är något vanligare i kommunala grundskolor jämfört med fristående att stöd ges i särskild undervisningsgrupp; 1,5 procent för kommunala jämfört med 1,3 procent i fristående.

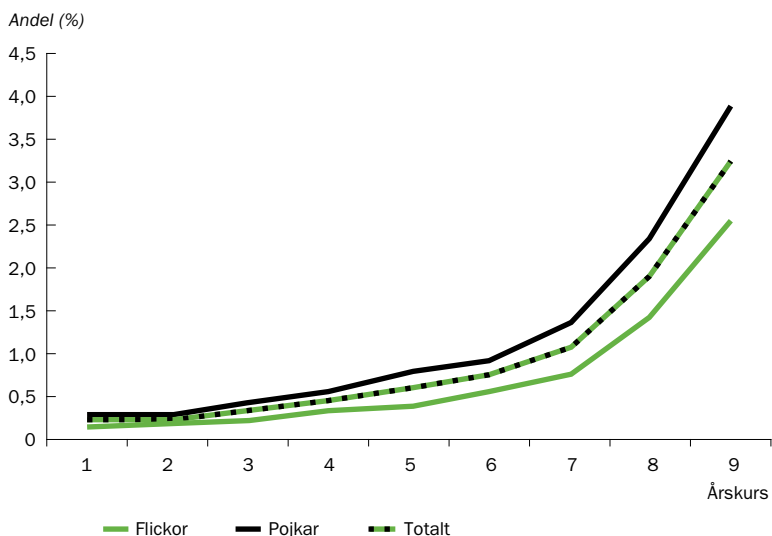
Läsåret 2013/14 fick 1,8 procent stöd i särskild undervisningsgrupp, således en liten ökning från föregående läsår.

Antalet elever som har anpassad studiegång uppgår till knappt 1 procent av samtliga elever. Även andelen elever med denna studieform tilltar med stigande årskurser, från 0,2 procent till drygt 3 procent.¹⁴³ Det sista mätåret, 2013/14, får cirka 1 procent anpassad studiegång.

¹⁴² Skolverket, PM 2013-10-08, Dnr 71-2013:28, diagram 4.

¹⁴³ A.a. För anpassad studiegång gäller: Om särskilt stöd inte i rimlig grad kan anpassas efter elevens behov och förutsättningar får ett beslut om särskilt stöd innebära avvikelser från den timplan och de ämnen och mål som annars skulle gälla för utbildningen.

Diagram 3. Andel (%) elever i grundskolan med anpassad studiegång 2012/13, fördelat på pojkar och flickor och totalt.¹⁴⁴



Hur stor andel av eleverna med åtgärdsprogram, särskilt stöd, placering i särskild undervisningsgrupp eller med anpassad studiegång som har en funktionsnedsättning vet vi inte.

Intressant är att jämföra med siffror från Danmark. Under år 2010 hänvisades cirka 11 procent av samtliga elever till specialundervisning. Av dessa undervisades hälften i specialskolor eller specialklasser, där de inte hade någon tillhörighet till sin ursprungliga klass. Utgifterna för specialundervisningen utgjorde cirka 30 procent av de samlade utgifterna för undervisningen i folkskolan.¹⁴⁵

I Finland fick ungefär 13 procent av eleverna ”intensifierat” eller särskilt stöd under år 2012.¹⁴⁶

144 Skolverket, PM 2013-10-08, Dnr 2013:28, diagram 6.

145 Brørup Dyssegaard, Søgaard Larsen & Tiftkiçi 2013.

146 Sundqvist 2014, s. 27.

Särskild undervisningsgrupp – viss ambition att minska antalet

Skolverket har under 2013/14 studerat särskilda undervisningsgrupper, utifrån bestämmelser och praxis.¹⁴⁷ Särskilt stöd ska i första hand ges i form av anpassningar av undervisningen inom ramen för den ordinarie klassen, men kan ges i en särskild grupp om det finns särskilda skäl. Sådana skäl kan handla om att en mindre grupp erbjuder en lugnare miljö eller ger bättre möjligheter till en individualiserad undervisning eller personligt bemötande. Det kan också finnas personal med specifik kompetens för en särskild grupp av elever. Med den nya skollagen är det rektor som beslutar om placering i en särskild undervisningsgrupp. Studien omfattade intervjuer i fyra kommuner och frågeställningen gällde hur särskilda undervisningsgrupper organiseras och används.¹⁴⁸

Särskilda undervisningsgrupper finns både i skolorna och i s.k. kommungemensamma grupper, med elever från olika skolor. Skolverket fann dock att det finns en ambition att minska antalet särskilda grupper i de besökta kommunerna. Istället strävar man efter att kunna behålla eleverna i sina ordinarie grupper och ge det särskilda stödet där.

I de kommungemensamma grupperna samlas elever med diagnoser inom autismspektrat eller med tal- och språksvårigheter. Skälet till att de kommungemensamma grupperna minskar i popularitet är enligt Skolverket flera. Placeringar i särskilda undervisningsgrupper kan resultera i att kompetensen i de ordinarie grupperna utarmas, genom att lärare med specifik kompetens flyttas. Ett annat problem är att nivån i en särskild undervisningsgrupp kan vara mycket olika, även om eleverna har samma diagnos. Kriterierna för placering i grupperna kan också vara otydliga och även om de är tydliga, förekommer det att rektorerna gör olika bedömningar.

147 Skolverket 2014, *Särskilda undervisningsgrupper: en studie av organisering och användning av särskilda undervisningsgrupper i grundskolan*, rapport 405, s. 10.

148 Skolverket 2014, rapport 405.

Av intervjuerna framgår att det finns en risk att den särskilda undervisningsgruppen med tiden får ta emot elever som skolorna inte vet hur de ska hantera. Då är det inte i första hand elevens stödbehov som styr.

För på något sätt så tycker jag att det (placeringar i gruppen) blev en utväg för en skola som tycker att ”nej nu fixar vi det inte. Men det finns ju den här gruppen, och det finns ju den där.” Och då på något sätt, har grupperna en tendens att... Ja, men från början var det en grupp för språkstörning, som sen blev långsam inläring för att det blev någon slags slasktratt som inte skolorna kunde hantera. Och så länge det finns sådana utvägar kommer ju den vanliga skolan inte att jobba ordentligt med eleverna (rektor).¹⁴⁹

Ett annat problem är att (de nya) bestämmelserna om rektors ansvar för placering av en elev i särskild undervisningsgrupp upplevs som otydliga och svåra att förena med praktiken. Detta gäller i huvudsak de kommungemensamma grupperna där frågan uppstår om vilken rektor som har ansvar för dels placeringsbeslutet, dels för uppföljning och utvärdering. Två rektorer involveras här och dessutom har kommunivån ett ord med i laget, genom finansieringen av gruppen.

I intervjuerna framkommer skäl för och emot särskilda undervisningsgrupper. För några elever har den särskilda gruppen inneburit att de, efter en tid av hemmasittande, över huvud taget kommit till skolan. Genom att erbjuda en lugnare miljö i ett litet sammanhang, har skolan lyckats skapa en trygghet, som gör att dessa elever klarar att gå till skolan och delta i undervisningen.

Som tidigare framhållits är ett dilemma att skolan, genom att skapa särskilda sammanhang för dem som inte passar in, inte behöver förändras och inte utveckla sin pedagogik. Det finns samtidigt ett tryck från andra föräldrar att störande elever ska lyftas ut ur klasserna.

149 Skolverket 2014, rapport 405, s. 44.

Denna förväntan får en särskild tyngd nu, då föräldrar kan ta sitt barn ur klassen och välja en annan skola.

Skolverket framhåller att det alltid är rektorn för den skola som eleven går på som har ansvar för placering, uppföljning och utvärdering av elevens skolgång. Placering i en särskild undervisningsgrupp ska alltid föregås av anpassningar i elevens ordinarie undervisningsgrupp. Sådana anpassningar kan handla om lärares kompetensutveckling, ljus- och ljudanpassningar, pedagogiska verktyg etc. En placering i särskild undervisningsgrupp ska också föregås av utredning om stödbehov och insättande av ett åtgärdsprogram med stödåtgärder, liksom uppföljning och utvärdering av insatta stödåtgärder. Kommunernas resursfördelningssystem måste korrespondera med skolans författningar, för att elevens bästa alltid ska vara i förgrunden.

Fristående skolor för elever i behov av särskilt stöd – ökad valfrihet eller segregering?

Skolverket har också tittat på fristående grund- och gymnasieskolor som vänder sig explicit till elever i behov av särskilt stöd.¹⁵⁰ Möjligheten att begränsa sitt mottagande på detta sätt infördes i 2010 års skollag för grundskolan och för gymnasieskolan några år senare.

Vid årsskiftet 2013/14 fanns 81 fristående grundskolor och 13 fristående gymnasieskolor med denna inriktning. Några skolor står dessutom öppna för andra elever.¹⁵¹ Antal elever i grundskolor som begränsar sitt mottagande till elever i behov av särskilt stöd är cirka 1 300 och i gymnasieskolor med samma inriktning cirka 300. Eleverna i dessa skolor utgör således en mycket liten minoritet, 0,1 procent, av eleverna i grund- och gymnasieskolan som helhet. Personaltätheten är hög, hälften av grundskolorna hade 3,3 eller färre elever per lärare.

150 Skolverket 2014, *Fristående skolor för elever i behov av särskilt stöd: en kartläggning*, rapport 409. Vissa av dessa skolor är dock formellt öppna för alla elever.

151 Av dessa skolor begränsar 61 grundskolor och 7 gymnasieskolor mottagandet till enbart elever i behov av särskilt stöd medan övriga 20 grundskolor och 6 gymnasieskolor utöver denna målgrupp också står öppna för andra elever.

Målgruppen är, som framgått ovan, inte enbart elever med funktionsnedsättning, utan också elever med skolmisslyckanden eller i behov av särskilt stöd utan närmare diagnos. Närmare 50 av de 68 skolorna anger att de riktar sig till elever med neuropsykiatrisk funktionsnedsättning eller med diagnoser som räknas till denna grupp. Ungefär hälften av skolorna drivs i anslutning till ett HVB-hem eller liknande.¹⁵²

Skolresultaten är nedslående. I en jämförelse med elever i grundskolan i allmänhet, framkommer att andelen elever som har betyg i alla ämnen är betydligt lägre. Andelen elever som uppnår behörighet till ett yrkesprogram är också betydligt lägre än i den ordinarie grundskolan, liksom det genomsnittliga meritvärdet i årskurs 9. Föräldrarnas utbildningsnivå har även här betydelse för elevernas meritvärde, bortsett från elever i skolor med anknytning till HVB-hem.¹⁵³

I sina slutsatser pekar Skolverket på att antalet fristående skolor med s.k. begränsat mottagande har ökat under hela 2000-talet. Ett sätt att se på utvecklingen är att konstatera att valfriheten har ökat för elever i behov av särskilt stöd. En annan sida är att möjligheten att söka dessa skolor motverkar skollagens övergripande ambition om inkludering och skiljer sig också från hur placering sker i särskilda undervisningsgrupper. Skolverket menar att en översyn av systemet är angelägen. Även kommunernas möjlighet till insyn och resursfördelningssystemet behöver utredas, enligt Skolverket.¹⁵⁴

Fysisk tillgänglighet en förutsättning

Tidigare studier av tillgängligheten av skolverksamheten har beskrivits i olika sammanhang. Handikappombudsmannens enkät 1998 visade att nära hälften av alla skolor hade brister i tillgängligheten för många elever med rörelsehinder. Barnombudsmannen kunde fyra år

152 HVB, hem för vård av boende.

153 A.a.

154 A.a.

senare visa att bl.a. elever med rörelsehinder eller ADHD utestängdes från delar av skolundervisningen.¹⁵⁵

En grundläggande förutsättning för att elever med funktionsnedsättning ska kunna följa ordinarie undervisning är att lokalerna är tillgängliga. Beroende på funktionsnedsättningens art måste det t.ex. finnas rullstolsramper och hissar, ljud- och ljusförhållandena måste vara anpassade, liksom toaletter, avstånden mellan olika lokaler i skolan måste vara rimliga, tekniska hjälpmedel måste vara installerade, etc. Så ser det tyvärr inte ut överallt, särskilt inte i gamla lokaler. Och det handlar om många lokaler!¹⁵⁶ Självklart ställer de senaste och kommande årens elevökningar och fulla klasser stora krav på huvudmännen när det gäller anpassning av lokaler och undervisning.

Från och med 1 januari 2015 omfattar diskrimineringslagen även tillgänglighet för människor med funktionsnedsättning.¹⁵⁷ Dock innebär bestämmelserna ingen skärpning av nu gällande bestämmelser i skollag, plan- och bygglagstiftning, etc; bara att enskilda individer kan föra sitt ärende vidare till prövning om diskriminering konstateras.

Under 2008 rapporterade Skolverket ett regeringsuppdrag som handlade om att inventera den *fysiska tillgängligheten* i grund- och gymnasieskolors lokaler samt en kartläggning av förutsättningarna för elever med funktionsnedsättning att välja skola.¹⁵⁸ Skolverket tittade

155 Skolverket 2006a, ref till Handikappombudsmannen 1998, Barnombudsmannen 2002.

156 Skolverket 2014, rapport 399. Läsåret 2012/13 fanns 4 114 kommunala skolenheter, 5 sameskolenheter och 790 fristående skolenheter på grundskolenivå. Majoriteten, 87 procent av eleverna, går i kommunala grundskolor. Det är vanligare att elever går i en fristående grundskola i de större kommunerna. Samma läsår fanns 751 kommunala gymnasieskolor, 17 landstingskommunala samt 485 enskilda skolenheter. Ungefär 73 procent av eleverna i gymnasieskolan gick i kommunala, 26 procent i fristående och knappt 1 procent gick i landstingskommunala skolor. På tio år har de kommunala gymnasieskolorna tappat omkring 15 procent till fristående skolor.

157 Regeringsproposition, 2013/14:198, *Förslag om ändring i diskrimineringslagen*.

158 Skolverket 2008, rapport 317. Resultaten av kartläggningen beträffande elevers möjlighet att välja skola redovisas på annan plats, se s. 69.

på hur tillgängliga skolorna var för rullstolsburna, samt i viss mån för syn- och hörselskadade. Inventeringen genomfördes genom en enkät till 2 084 grundskolor och 715 gymnasieskolor i kommunal eller fristående regi. En genomgång av anmälningar till Skolverket och Handikappombudsmannen när det gäller fysisk tillgänglighet gjordes också och en tillgänglighetskonsult anlätades för att på nära håll studera en grund- och en gymnasieskola.

Nästan hälften av grundskolorna och fyra av tio gymnasieskolor uppger att de skulle behöva installera antingen rullstolstolett eller hiss eller både och, för att bli tillgängliga för rullstolsburna personer. Den vanligaste bristen är avsaknad av automatiska dörröppnare eller att de som finns är felplacerade. Sex av tio skolor har av enkätsvaren att döma basala förutsättningar att bedriva undervisning för rullstolsburna elever. Tillgängligheten för elever i rullstol är sämre i lokaler för yrkesinriktade program jämfört med de studieförberedande.¹⁵⁹ Avståndet till idrottssalen är över 500 meter i var fjärde gymnasieskola, vilket kan vara försvårande för elever med rörelsehinder eller med nedsatt syn. Omarmarkerade nivåskillnader är en av de mest rapporterade bristerna, av betydelse för elever med nedsatt syn. Ganska få skolor rapporterar att de regelbundet genomför allergironder.

Vissa faktorer har betydelse för hur stora eller vanliga bristerna är. Skolbyggnadens ålder spelar roll, liksom om skolan tidigare tagit emot någon elev med funktionsnedsättning. Äldre skolbyggnader är ofta svårtillgängliga. Skolor som har erfarenhet av att anpassa lokaler är mer tillgängliga. Små skolor visar sig ha flera brister än större, vilket kan hänga samman med att de oftare är inrymda i äldre byggnader. Grundskolor rapporterar i högre grad än gymnasieskolor att de har brister, liksom fristående skolor oftare har brister när det gäller rullstolstillgänglighet än kommunala. När det gäller ljud- och ljusmiljöer är förhållandet det omvända; det är således bättre på de fristående skolorna jämfört med de kommunala. Att ha genomfört en inventering av skolans tillgänglighet visar sig också vara positivt för tillgängligheten.

159 Enligt Gy2011 kallas studieförberedande för högskoleförberedande.

Inte oväntat framgår av de öppna svaren att typ av verksamhet spelar in. Finns t.ex. särskola i lokalerna, är de mer tillgängliga, har skolan yrkesinriktade program är tillgängligheten sämre, etc. Tillgängligheten till lokaler för Hotell- och restaurangprogrammet är t.ex. inte sällan bristfällig, vilket av en respondent förklaras med att det finns mycket få arbetstillfällen inom den branschen för personer med funktionsnedsättning.

Skolverket lämnar ett antal förslag som skulle öka förutsättningarna för en bättre tillgänglighet. Ansvaret för tillsyn av lokaler mellan de olika myndigheterna behöver förtydligas, liksom mot vilka bestämmelser tillsynen ska göras. Dessutom bör ett stödmaterial tas fram till huvudmän och verksamheter, bl.a. med råd om hur en inventering av tillgängligheten ska göras.¹⁶⁰ För nystartade skolor bör övervägas om en preciserad nivå för tillgänglighet bör införas. Författningarna bör också förtydliga vilka krav som ska ställas på utredningar av kostnader och organisatoriska svårigheter som kan uppstå vid mottagande av en elev med funktionsnedsättning.

Svårare med psykosociala hinder

Ett par år tidigare, 2006, publicerade Skolverket en fallstudie som bygger på intervjuer med en rad olika befattningshavare och elever i fyra kommuner.¹⁶¹ Syftet med studien var att utvärdera hur tillgängligheten formas i kommunerna och hela beslutskedjan från kommunledning ner till klassrumsnivå studerades. Tillgängligheten har undersökts via frågor om lokalers tillgänglighet, förutsättningar för kommunikation och information samt social gemenskap.

Det visade sig att medan skolor i regel har god beredskap för att undanröja fysiska hinder, är det svårare med hinder av psykosocialt slag. För de senare hindren betyder verksamhetens kultur mycket. Personalens kreativitet, kompetens och professionella inställning

160 Se Specialpedagogiska skolmyndigheten 2014, *Värderingsverktyg för tillgänglig utbildning: handledning, kartläggning, handlingsplan för förskola och skola.*

161 Skolverket 2006a.

spelar stor roll. På vissa skolor finns en arbetsfördelning mellan personalen som innebär att fritidspedagoger primärt tar hand om elever med ADHD medan speciallärarna svarar för elever med dyslexi.

Skillnader mellan skolor förklaras inte främst av skillnader mellan kommunerna och deras ledning, utan har mer att göra med de enskilda skolornas förhållningsätt. Normerade tester anses tidsbesparande och används ofta för att ge en bild av ”var eleven befinner sig”, mindre ofta görs en utredning där miljö, möjlighetsfaktorer och deltagarperspektivet spelar roll.¹⁶² Diagnoser förekommer mer som en inlaga i en resursdiskussion än som underlag för insatser. Påtagligt ofta handlar insatsen om ”liten grupp” och nivågrupperingar i grundskolan och individuellt program i gymnasieskolan. Bland eleverna finns de som utvecklat en identitet av att vara utanför. Även bland personalen finns de som tyckte det var viktigt att eleverna fick en realistisk självbild och en ”handikappmedvetenhet.” Elever med fysisk funktionsnedsättning har inga problem med att definiera vad funktionsnedsättningen innebär för dem och vad de behöver hjälp med av skolan. Elever med mindre synlig funktionsnedsättning har svårare att tala om vad de behöver hjälp med och är inte heller tydliga med att de har en funktionsnedsättning. Många är utredda på många sätt, men åtgärdsprogram med framgångsrika pedagogiska åtgärder saknas ofta.

Elevernas erfarenheter av sin skoltid varierar, för vissa är den ett plågsamt minne av att få slita mycket och möten med oförstående lärare, andra tycker att de blivit bra bemötta och fått den hjälp de efterfrågat. Flera är nöjda med att gå i liten grupp, där de funnit lugn och möjlighet till koncentration med lyssnande vuxna. För andra ger tillhörigheten till en liten grupp en känsla av att vara utanför.¹⁶³

162 Normerade tester utgår från ett ”normalmått”.

163 A.a. s. 8–9.

Akustik och hörteknik viktiga frågor för elever med hörselnedsättning

För att elever med hörselnedsättning ska kunna vara delaktiga i undervisningen, måste den vara tillgänglig genom en bra ljudmiljö och god hörteknik.¹⁶⁴ I en studie i Stockholms län, följdes 85 elever i årskurs 4–9 i inkluderande verksamheter. Eleverna har hörapparat och kompletterande hörteknik i klassrummet. De behöver ha tillgång både till samspelet mellan eleverna och med läraren för sitt lärande och sin utveckling. I de horisontella relationerna utvecklas exempelvis social kompetens, språk och självkänsla. Rutiner och kända mönster för samtalsordning kan bidra till att skapa likvärdiga möjligheter till kontroll över den interaktion och kommunikation som sker i klassen. Om många pratar, krävs att allt som sägs av olika personer ska uppfattas av alla. Finns inte hörteknik i form av fungerande kamratmikrofoner, riskerar elever med hörselnedsättning att gå miste om det som sägs av klasskamraterna. Är akustiken dålig kommer det oönskade ljudet att störa det man vill höra. Är ljuset dåligt försämras den visuella kommunikationen.

Studien i Stockholms län visar att bara ett av fem klassrum kan anses uppfylla minimikraven på en god akustisk ljudmiljö. Författarna menar att det är bekymmersamt, inte bara för elever med hörselnedsättning utan för alla elever.

Även hörtekniken i klassrummen har stora brister, endast 41 procent fungerar under hela lektionen i studien. Mer än hälften har alltså mer eller mindre allvarliga brister.

Både lärare och elever behöver hörselpedagogiskt stöd, något som ofta saknas. Ungefär hälften av lärarna har inte någon kontakt med hörselpedagog.

164 Coniavitits Gellerstedt, Lotta & Bjarnason, Sif 2015, *Vad var det du inte hörde?*

Hörtekniken kunde bestå av slingförstärkare, trådlösa mikrofoner och mottagare som komplement till lyssning via hörapparat. Installationerna i studien var fasta med teleslingor och trådlösa mikrofonssystem och portabla mottagare med lyssning via halsslinga eller mini-FM-mottagare (med eller utan kamratmikrofoner).

Tillgång till hörselingenjörer och information och utbildning av landstingets specialpedagoger var andra förbättringsområden. Hörtekniken behöver utvecklas så att den blir lättare att använda och ger bättre ljudkvalitet. En tydligare ansvarsfördelning krävs när det gäller information till personalen om en elevs hörselnedsättning och vem som ser till att hörtekniken fungerar.

En plan för hanteringen av hörtekniken behövs, som dels beskriver tekniken och hur den används, dels ger tillfälle till träning. En viktig del av planen är uppföljning och utvärdering.

Dessutom föreslås en övergripande plan för att förbättra den akustiska ljudmiljön i skollokalerna. Författarna citerar en annan studie;

Utgifterna kommer när elever inte kan tillgodogöra sig undervisningen och kanske därför måste komplettera eller göra om utbildningen som vuxna. Den största kostnaden till följd av bristande anpassning uppstår troligen när de drabbade inte får samma möjligheter att vara delaktiga som andra. Det slår både mot den enskilde och samhället på ett överblickbart, men i vart fall kostsamt sätt.¹⁶⁵

Framgångsfaktorer för likvärdig utbildning för elever med funktionsnedsättning

I Skolinspektionens kvalitetsgranskning av skolsituationen för elever med funktionsnedsättning i grundskolan 2009, gjordes samma avgränsning beträffande typer av funktionsnedsättningar som i Skolverkets studie om fysisk tillgänglighet. Men Skolinspektionen valde bland skolor som hade elever med antingen nedsättning av rörelseförmågan, synen eller hörseln, medan Skolverkets enkät vände sig till skolor i allmänhet. Granskningen omfattade nio kommuner och 24 grundskolor, varav fem fristående skolor, samtliga med elever med funktionsnedsättning vid intervjutillfället.

165 A.a. s. 59, ref. till Larsson & Rikardsson 2008:5

Studien omfattade dock flera faktorer än den fysiska tillgängligheten, varför jämförelser med Skolverkets tillgänglighetsstudie inte är meningsfull.

Nio framgångsfaktorer valdes ut, som ansågs betydelsefulla för likvärdig utbildning för elever med funktionsnedsättning. De är valda utifrån en sammanvägning av forskning och beprövad erfarenhet och återges därför här, lätt omskrivna.¹⁶⁶

Huvudmannen och skolan

- har en tydlig policy för att möta elever med funktionsnedsättning och där alla elever ges förutsättningar för en likvärdig utbildning. Skolorna anpassas efter elevers individuella behov.
- har en god framförhållning i sin planering vid mottagande av nya elever med funktionsnedsättning.
- har en väl fungerande elevhälsa med kompetens inom olika funktionsnedsättningar, liksom god samverkan med andra externa aktörer exempelvis landstinget och Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- har ett flexibelt fungerande resursfördelningssystem som tar hänsyn till elever med funktionsnedsättning.
- har personal som tillrättalägger miljön och tar hänsyn till elevers behov, önskemål och synpunkter samt arbetar för att inkludera samtliga elever. Skolan ska kunna erbjuda en trygg miljö som är inriktad mot lärande och bedriva ett fungerande arbete med att förebygga och förhindra kränkande behandling, trakasserier och diskriminerande behandling mellan elever och mellan vuxna och elever.
- har personal som undervisar elever med funktionsnedsättning med pedagogisk utbildning för de ämnen de undervisar i och med kunskaper om funktionsnedsättningens påverkan på inlärning.

166 Forskningsreferenser saknas dock i rapporten.

- har en lärandemiljö som är anpassad utifrån elevernas behov och personal som erbjuder flexibla arbetssätt och arbetsformer anpassade efter alla elevers individuella behov.
- har personal med god framförhållning i sin planering av verksamheten och som tar hänsyn till alla elevers förutsättningar att kunna delta i alla aktiviteter.
- ger elever med funktionsnedsättning möjlighet att påverka val av tekniska hjälpmedel, anpassade läromedel samt anpassningar i lokaler.

Hur lever kommunerna upp till dessa?

Resultaten visar att samtliga huvudmän och skolor, som ingår i Skolinspektionens granskning, har ett inkluderande synsätt när det gäller att ge alla elever en likvärdig utbildning. Däremot saknas i alla studerade kommuner en övergripande policy för hur elever med funktionsnedsättning ska bemötas. Emellertid bedömer Skolinspektionen att ambitionen och viljan är att varje elev ska få sin utbildning anpassad efter respektive elevs behov. Dock saknas, som sagt, tydligt formulerade strategier.

Det finns rutiner för överlämnande mellan förskola, förskoleklass och skola och flertalet vårdnadshavare är också nöjda med skolornas framförhållning. Undantag finns emellertid. Anpassningar av lokaler tar tid och det förekommer att tillgängligheten inte är ordnad när eleven börjar skolan, trots att arbetet påbörjats sedan lång tid, kanske flera år tillbaka. Vårdnadshavare känner också ibland att det krävs att de själva måste driva på, för att något ska hända.

Samtliga kommuner har en fungerande organisation med övergripande elevhälsoteam, som har kunskap om olika funktionsnedsättningar. Överlag var kommunerna mycket nöjda med elevhälsans insatser. Samarbetet med Specialpedagogiska myndigheten fungerar också överlag väl, liksom med landstingets verksamheter. Inspektionen pekar dock på att det saknas fungerande rutiner för att fortlöpande ge ny personal, lärarkandidater och nya elever information om funktionsnedsättningen och dess konsekvenser. Ett annat

bristområde tycks vara en samlad uppföljning och utvärdering på systemnivå av stödet för elever med funktionsnedsättning.

Kommunernas system för resursfördelning varierar, men upplevs överlag av de intervjuade som flexibla och att hänsyn tas till elever med funktionsnedsättning. Även storleken på resurserna upplevs som tillräckliga, en uppfattning som också delas av de fristående skolorna.

Personalen arbetar aktivt med värdegrundsfrågor och strävar efter att skapa en trygg lärandemiljö som är inriktad på lärande för alla elever. Många elever trivs och upplever skolan som en trygg miljö. Emellertid finns också skolor där klimatet är hårt och kränkningar förekommer av elever med funktionsnedsättning. Inspektionen påpekar att kraftfulla åtgärder måste vidtas på de skolor där detta förekommer.

Personalen har i de flesta fall utbildning inom de ämnen de undervisar i. Vid samtliga skolor finns specialpedagoger och vid behov assistenter. Däremot är kunskapen om olika funktionsnedsättningar och deras inverkan på inlärningen mer varierande. Det finns lärare med mångårig erfarenhet och vana vid olika typer av funktionsnedsättningar men också de som saknar kompetens inom området. Ibland känner vårdnadshavaren att hon eller han får fungera som expert och ge praktiska råd. En vårdnadshavare menar att det är för stort fokus på de fysiska problemen och att de pedagogiska frågorna får stå tillbaka.

Det är vanligt att inte alla involverade lärare får del av den kompetensutveckling som ges om aktuella funktionsnedsättningar. Lärare som undervisar elever i enstaka ämnen, som slöjd, musik eller idrott och hälsa omfattas sällan av riktade kompetensutvecklingsinsatser.

Samtliga skolor har ambitionen att alla elever ska ges möjlighet att delta i alla former av aktiviteter utifrån sina egna förutsättningar. Det kan gälla utformning av friluftsdagar, gruppuppgifter i klassrummet eller studiebesök. Samtidigt förekommer undantag, t.ex. att elevens funktionsnedsättning "glöms bort" och eleven "får fara till stan och fika" med assistenten istället för att delta i klassens aktivitet.

Det finns en lyhördhet för att lyssna på elevernas synpunkter och en vilja att tillmötesgå elevernas behov av anpassning.

Utvecklingssamtal och utarbetande av åtgärdsprogram är sådana tillfällen då dessa frågor diskuteras. Vissa elever väljer dock bort tekniska hjälpmedel, kanske för att de inte vill utmärka sig bland kamraterna, eller för att läraren glömmet bort det och eleverna inte vill påminna om det.

Skolinspektionens slutsatser var att intrycken var blandade, både positiva och negativa. Trots stolta ambitioner och vilja att arbeta inkluderande tycks det ofta finnas en klyfta mellan teori och praktik. Vad beror detta på, undrar Skolinspektionen. Attityder? Brist på specialpedagogisk kompetens hos pedagogerna? Svagt eller felaktigt ledarskap? En central fråga handlar om personalens kompetens när det gäller funktionsnedsättnings inverkan på lärandet. Skolor måste också bli bättre på att fortlöpande informera ny personal, liksom att tydliggöra assistenternas ansvar och uppgifter i förhållande till undervisande lärare.

Huvudmännen måste slutligen förbättra sin uppföljning och utvärdering av insatser och resultat, inte bara på elevnivå utan även på en skolövergripande nivå. Först då kan en omprövning ske för att åstadkomma en ökad måluppfyllelse, enligt Skolinspektionen.

Situationen i gymnasieskolan likartad – men de flesta elever trivs

Året efter, 2010, gjordes en motsvarande granskning av kvaliteten i gymnasieskolan för elever med funktionsnedsättning.¹⁶⁷ I mångt och mycket är resultaten likartade. Personalens förhållningssätt och kompetens är avgörande. Anpassning av lokaler startar ibland för sent, vilket innebär att de inte är genomförda när eleven ifråga börjar. Personalen saknar inte sällan kompetens om den aktuella funktionsnedsättningen och hur den inverkar på lärandet. Skolorna behöver bli bättre på att göra noggranna utredningar om elevens behov av stöd och kontinuerligt ompröva insatserna. För det behövs uppföljningar och utvärderingar av insatserna.

167 Skolinspektionen 2014, *Kvalitetsgranskning*, rapport 2014:4.

Eleverna i gymnasieskolan fick många gånger själva ta ett stort ansvar för att miljö och undervisning fungerar, med anpassningsåtgärder och tillgänglighet. Det kan handla om framkomlighet med rullstolen, hörselstöd, etc. Men trots problem, trivs de flesta elever med funktionsnedsättning i gymnasieskolan. Personalen strävar också efter att skapa en trygg lärandemiljö för alla elever. Så här uttrycker sig en elev:

Gymnasiet är rena himmelriket jämfört med grundskolan. Här är jag en i gänget som alla andra. Folk tittar mig i ögonen när de pratar med mig och jag behöver inte be om hjälp med att öppna dörrar och sådant!¹⁶⁸

När skolan är byggd påverkar tillgängligheten. Nybyggda skolor är ofta funktionella och lättare att anpassa. Personalens förhållningsätt påverkar också. En anpassningsåtgärd som på en skola upplevs som en enkel insats, upplevs som omöjlig att klara på en annan. Vissa elever väljer bort hjälpmedel, ibland för att de inte vill ”sticka ut” och avvika. Skolinspektionen erinrar om att det i värsta fall kan innebära att eleven inte når målen och uppmanar skolorna att fundera igenom hur de kan underlätta för eleverna att använda hjälpmedlen.

Specialpedagogiska skolmyndighetens värderingsverktyg för tillgänglighet

Specialpedagogiska skolmyndigheten har under våren 2014 presenterat ett s.k. värderingsverktyg för förskolors och skolors fysiska, sociala och pedagogiska tillgänglighet för alla elever. Verktyget är tillgängligt på myndighetens hemsida och har tagits fram i samarbete med handikappförbunden och ett par kommuner. Med hjälp av en handledning och ett värderingsinstrument med 25 indikatorer kan skolorna själva mäta och värdera sin tillgänglighet och göra förbättringar.¹⁶⁹

168 A.a., s. 29.

169 Specialpedagogiska skolmyndigheten 2014, *Värderingsverktyg för tillgänglig utbildning: handledning, kartläggning, handlingsplan för förskola och skola*, www.spsm.se/tillganglighet.

Särskilt stöd eller byte av program?

Skolverket konstaterar i en kunskapsammanställning om stödinsatser i gymnasieskolan att det inte finns samma tradition av att ge särskilt stöd som i grundskolan, trots författningarna.¹⁷⁰ Möjligen spelar det in att gymnasieskolan är frivillig. Det finns ofta en förväntan att om en elev t.ex. inte klarar kraven på naturvetenskapliga programmet, så bör eleven söka ett ”lättare” program. Ibland får introduktionsprogrammen, tidigare de individuella programmen, bli en ersättning för särskilt stöd. Den nya skollagen pekar emellertid särskilt på att en elev som har svårt att följa undervisningen på det program eleven går, ska få särskilt stöd inom ramen för sitt program.¹⁷¹

Liksom i grundskolan tycks lärarnas problem inte i första hand handla om att upptäcka en elevs behov av särskilt stöd, problemet handlar snarare om att hitta de rätta insatserna. Forskning visar att höga förväntningar, elevens delaktighet, relationen mellan lärare och elev samt förmågan att individualisera är väsentliga faktorer för framgång i skolarbetet.¹⁷² Skolinspektionens och Skolverkets studier visar emellertid att utredningar om elevens behov av anpassning brister och att stöd ges i förhållandevis liten omfattning. Forskning och utveckling om särskilt stöd inom gymnasieskolan är ett eftersatt område, vilket är förvånande, med tanke på de stora avhoppet från gymnasieskolan under senare år.¹⁷³

Introduktionsprogrammets kvalitet varierar stort

För elever som inte klarat målen i grundskolan, finns en möjlig väg till gymnasieskolan via introduktionsprogram. I den reformerade gymnasieskolan Gy11, finns fem olika introduktionsprogram:

170 Skolverket 2008, *Studieavbrott och stödinsatser i gymnasieskolan: en kunskapsammanställning*, rapport 322.

171 SFS 2010:800, 3 kap. 7§.

172 Skolverket 2008, rapport 322, ref. till Hugo 2007; Hellberg 2007.

173 A.a.; Skolverket 2010, *Risk för IG: gymnasierektorer om skolornas stöd till elever som riskerar att inte nå målen*, Skolverkets aktuella analyser.

preparandutbildning, programinriktat individuellt val, språkintröduktion, yrkesintröduktion samt ett individuellt alternativ. I förarbeten till reformen poängteras att programmen måste ta hänsyn till elevers olika individuella behov och att utbildningen måste anpassas utifrån dessa. Programmen syftar till att bidra till elevernas personliga utveckling, gynna deras kunskapsutveckling samt stimulera till fortsatta studier eller att etablera sig på arbetsmarknaden. Störst är språkintröduktion som samlar cirka en tredjedel av eleverna.

Läsåret 2013/14 gick drygt 34 400 elever på intröduktionsprogram, vilket är 10 procent av eleverna i årskurs 1, 2 och 3. Omkring 35 procent av de elever som går i årskurs 1 på intröduktionsprogram, har tidigare erfarenhet av gymnasiestudier.¹⁷⁴

Samtidigt som eleverna är många, är de sinsemellan mycket olika. Avsaknaden av behörighet är deras gemensamma nämnare. Skolinspektionen påpekar att det är ett rimligt antagande att där finns fler elever med funktionsnedsättning än på de nationella programmen, medan många elever finns där för att de är eller varit skoltrötta.¹⁷⁵

Den heterogena elevgruppen är således en utmaning för lärarna. I avsaknad av nationellt fastställda planer, är eleverna också i hög grad beroende av skolornas och lärarnas planering och beslut rörande deras utbildning. Skolinspektionen har granskat tio skolors intröduktionsprogram utifrån deras planering och genomförande av intröduktionsprogrammen.

Inspektionen konstaterar att kvalitetsskillnaderna i utbildningen mellan olika program och skolor är mycket stora. Medan vissa elever möter lärare som utgår från att de kan nå sina utbildningsmål om bara utbildningen anpassas till deras förutsättningar och behov, måste andra elever rätta sig efter de förutsättningar som skolan erbjuder. Eleverna har vanligen bra kontakt med och förtroende för lärarna, men inspektionen menar att det inte finns någon motsättning mellan goda relationer och att ställa högre krav och förväntningar på

174 Skolverket 2015, rapport 420, s. 91.

175 Skolinspektionen 2013, *Utbildningen på intröduktionsprogrammen i gymnasieskolan. Kvalitetsgranskning*, rapport 2013:6.

eleverna. Arbetssätten behöver också utvecklas, från alltför mycket individuellt enskilt arbete till mer av sammanhållen undervisning, med möjligheter till diskussioner och samarbete. Elevernas kontakt med studievägledaren är central. Samverkan med övriga gymnasieskolans yrkeskurser och praktik behöver komma in tidigt i undervisningen, för att stimulera eleverna att gå vidare. För elever med funktionsnedsättning är det självklart viktigt att hänsyn tas till deras förutsättningar, men samtidigt finns risk för att omsorgerna tar överhanden på bekostnad av utmaningar i utbildningen.¹⁷⁶

I Skolverkets rapport om Introduktionsprogrammen framgår att 7 procent av eleverna på individuellt alternativ kommer från grundskolan. Elevernas stora stödbehov beskrivs av 80 procent av skolorna som en stor utmaning.¹⁷⁷

Val av skola handlar inte minst om kompetens och bemötande

Den fysiska tillgängligheten har betydelse för att elever med funktionsnedsättning ska ha reella möjligheter att välja skola, men också personalens bemötande, kompetens och inställning.¹⁷⁸ Finns det få skolor inom närområdet, handlar det möjligen i praktiken mindre om val och istället mer om att få till stånd nödvändiga anpassningar av miljö och pedagogik i den befintliga skolan. En mamma som valt en fristående skola nära den egna bostaden berättar:

Hade det varit nej, det går inte, då hade det varit besvärligare. Så mycket styr hur man blir bemött. Jag är oerhört lyhörd för hur vi blir bemötta, det är nästan viktigare än framkomligheten. Finns inte den goda viljan, går det inte.¹⁷⁹

176 A.a.

177 Skolverket 2014, *Introduktionsprogram*, rapport 413.

178 Skolverket 2008, rapport 317.

179 A.a., s. 86.

Om en elev väljer bort en skola i närområdet, kan det handla om att skolan är otillgänglig, t.ex. byggd i många plan. Som tidigare framhållits, poängterar rektorer att det behövs tid för att hinna göra nödvändiga anpassningar och kunna planera, både praktiskt och ekonomiskt. En viktig faktor som kan möjliggöra elevens val är tillgången till skolskjuts.¹⁸⁰

Val av gymnasieskola har i hög grad att göra med val av program, men också med tillgängligheten. För elever med rätt till Rh-anpassning finns Rh-gymnasier på fyra orter i landet: Umeå, Stockholm, Kristianstad och Göteborg.¹⁸¹ Gymnasierna bygger på tre verksamheter – skola, habilitering och elevhemsboende – och är avsedda för elever med svåra rörelsehinder som är i behov av habilitering. Målet med Rh-gymnasierna är förstås att ge elever med rörelsehinder en god utbildning. Å ena sidan ger det eleverna en möjlighet att flytta hemifrån och få nya kamrater som delar erfarenheten av att leva med en funktionsnedsättning. Å andra sidan kan alternativet kännas som ett måste för elever med stora rörelseinskränkningar om alternativ nära hemorten saknas, vilket ofta är fallet. Elever och föräldrar upplever stundtals att de rekommenderas utbildningar där kraven är för låga och utmaningarna för få.¹⁸²

Skolverket uppdrog åt Johan Malmqvist att utreda riksgymnasier-
nas verksamhet i samband med att antagningskraven skärptes vid
sekelskiftet 2000.¹⁸³ Idag kan eleverna välja mellan alla nationella
program vid Rh-gymnasierna, liksom ett introduktionsprogram.
Malmqvist konstaterade att elevgruppen är synnerligen heterogen,
med stora individuella variationer och behov. För vissa elever är
arbetstakten och kraven för låga, med mycket lotsning och assistans i

180 A.a.

181 Skollagen 2010:800, 15 kap. 35–40§§.

182 Skolverket 2008, rapport 317.

183 Skolverket 2004, *Angående den Rh-anpassade gymnasieutbildningen för elever som i liten eller obefintlig utsträckning följer kurser på gymnasienivå*. Författare Malmqvist, Johan, Dnr 2000-02:569. Skärpningen av intagningsbestämmelserna skedde som en anpassning till bestämmelserna för gymnasieskolan i övrigt. Efter en tid infördes dock en möjlighet att gå på individuellt program på RH-gymnasierna

undervisningen. För andra elever var detta en förutsättning för deltagande. Ett annat problem är elevernas isolering. Även om riksgymnasier är inrymda i andra gymnasier är eleverna vanligen för sig själva och interagerar sällan med andra.¹⁸⁴

Läs- och skrivsvårigheter – det vanligaste problemet

Konsten att läsa och skriva är en central förutsättning för lärandet i skolan i nästan alla ämnen och är ett huvuduppdrag för lärare i de yngre skolåren. Det finns en stor enighet om vikten av att skolan tidigt uppmärksammar, stödjer och hjälper barn som av en eller annan anledning inte kommer i gång med sin läs- och skrivutveckling. Av Skolverkets kunskapssammanställning från 2008 framgår att läs- och skrivsvårigheter är de vanligast förekommande problemen för elever och att de är vanligare i lägre åldrar.¹⁸⁵ Orsakerna varierar stort, från långsam inlärningstakt, koncentrationssvårigheter till problem med ordavkodning, etc.

Dyslexi är omstritt som begrepp både internationellt och i vårt land. Solvang beskriver två grupperingar; en som han benämner neuropsykologisk och en reformpedagogisk.¹⁸⁶ Inom ramen för ett neuropsykologiskt tänkande är hypotesen att dyslexi har en biologisk orsak som bör leda till en läsinlärning baserad på fonem och ljudande. Reformpedagogerna är kritiska mot användandet av diagnoser. Istället vill de se det sociala sammanhanget kring läsaren och förordar en innehållsorienterad helordsläsning. Läs- och skrivkommittén konstaterade 1997 att den neurologiska och genetiska forskningen säger sig ha kommit fram till såväl neurologiska avvikelser som ärftliga orsaker. Mer forskning behövs dock, menar kommittén, t.ex. longitudinella studier av läs- och skrivutveckling/läs- och skrivsvårigheter ur olika perspektiv, såväl av kvantitativ som kvalitativ karaktär.

184 A.a.

185 Skolverket 2008, *Särskilt stöd i grundskolan: en sammanställning av senare års forskning och utvärdering*.

186 Solvang, Bernt Krohn 1997, i SOU 1997:108, s. 45–46.

Kommittén föreslår också att sexårsverksamheten (nu förskoleklassen) ska följas med särskild inriktning mot barn i behov av särskilt stöd i sin skriftspråsutveckling och sitt lärande.¹⁸⁷

Enligt Myrberg, som skrivit flera kunskapsöversikter i frågan, senast 2007 på uppdrag av Vetenskapsrådet, uppskattas antalet elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi till cirka 7 av 100 elever i årskurs 3.¹⁸⁸ Det betyder att ungefär ett par elever i varje klass är i behov av särskilt stöd. Myrberg framhåller att det under de senaste decennierna utvecklats ett fruktbart samarbete mellan forskare från neurovetenskap, genetik, specialpedagogik, lingvistik och psykologi, som lämnat värdefulla bidrag både inom grundforskning och tillämpning.

Tidiga insatser effektiva

Några av Myrbergs slutsatser är att tidiga insatser är effektiva, samtidigt som det inte är lätt att förutsäga utvecklingen hos enskilda barn. Men förebyggande insatser i form av fonologiska övningar kan med fördel sättas in på hela barngrupper i förskolan. De ger, om de används under lång tid och är systematiskt genomförda, alla barn ett ”mjukare möte med skriftspråket”. Barn som är i riskzonen får med övningarna en möjlighet till en bra första läsinläring. Ett systematiskt arbete i skolan med språkljud, planmässig bokstavsinsläring och övervakad ordavkodning är effektivt, enligt Myrberg. Övningar för att få upp ett ”flyt” i läsningen är viktiga. Metoder för att öva upp detta har också utvecklats på senare tid. Men eftersom läsning är en färdighet som kräver idog träning, är det alltid detta som krävs för utvecklas till en avancerad läsare. Elever med dyslexi bär enligt Myrberg på neurobiologiskt betingade hinder för en smidig och lätt utveckling av läsning.¹⁸⁹

187 SOU 1997:108, s. 308.

188 Myrberg, Mats 2007, *Dyslexi: en kunskapsöversikt*, s. 6; Vetenskapsrådets rapportserie 2:2007. I litteraturen finns stora variationer när det gäller frekvens, från 3 till 10 procent.

189 Myrberg 2007, s. 98.

Barn som får läsa och skriva olika texter tillsammans med olika personer och i olika sammanhang, har enligt Liberg en bättre läs- och skrivprognos än barn som inte får dessa rika erfarenheter.¹⁹⁰ Att läsa och skriva tillsammans och samtala om det man läser och skriver är troligen det viktigaste stöd man kan ge för en positiv utveckling av barns skriv- och läsförmåga. Här har både föräldrar, förskolor och skolor en viktig uppgift.

Skolinspektionen granskade under 2010 21 skolors kvalitet när det gäller arbetet med att upptäcka, utreda och anpassa undervisningen för elever i läs- och skrivsvårigheter/dyslexi i grundskolan.¹⁹¹ I sedvanlig ordning har intervjuer, observationer och dokumentstudier genomförts. Skolinspektionen konstaterar att det finns en rad olika system i skolorna för att uppmärksamma, kartlägga och utreda läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Det finns inga bestämmelser om vem som får utföra utredningar. I praktiken tycks det framför allt vara logopedier och/eller psykologer, ibland också specialpedagoger som arbetar med att diagnostisera dyslexi. Ibland arbetar man i team, ibland individuellt.¹⁹²

Fördjupade utredningar görs vanligen i årskurs 3–5 i skolorna. Skolinspektionen riktar kritik mot att utredningarna i två tredjedelar av fallen enbart fokuserar på elevens styrkor och svårigheter, medan synpunkter på grupp- och organisationsnivå saknas. Samtal kring resultaten av utredningarna behöver tas på större allvar, så att lärarna får större insikt om vilka insatser de ska genomföra. Anpassning av undervisningen behöver utvecklas i så gott som samtliga skolor. Inspektionen konstaterar att det inte finns vetenskapligt stöd för att rekommendera en viss pedagogisk metod, men menar att ”hela den pedagogiska miljön är betydelsefull”. Elever behöver ha många

190 Myndigheten för skolutveckling 2007, *Att läsa och skriva – forskning och beprövad erfarenhet*. Författare Caroline Liberg.

191 Skolinspektionen 2011, *Läs- och skrivsvårigheter/dyslexi i grundskolan*, rapport 2011:8. Med det urval som gjorts, är studien inte representativ.

192 Logopedier arbetar utifrån en medicinsk diagnosförteckning, ICD-10, inom psykiatri används DSM-IV, och specialpedagoger utgår från ett screeningförfarande med olika kartläggningsmaterial.

möjligheter att läsa och skriva olika sorters texter och att samtala om texterna. De behöver också ha tillgång till alternativa verktyg i undervisningen och lärare behöver kompetensutveckling inom området.¹⁹³

I jämförelse med elever med andra typer av funktionsnedsättning, som t.ex. koncentrationssvårigheter, uttrycker lärare sällan att de har stora bekymmer med elever med läs- och skrivsvårigheter. Eleverna har i regel inga problem med att sitta stilla eller saknar social kompetens. Deras svårigheter är ofta väl dokumenterade, åtminstone på gymnasienivå.¹⁹⁴

SBU underkänner skolornas tester

Statens beredning för medicinsk utvärdering, SBU, finner i en granskning år 2014 att drygt 50 olika tester används i skolan för att upptäcka och utreda dyslexi hos barn. Ingen av testerna är enligt SBU vetenskapligt utvärderade, dvs. det saknas enligt SBU studier som undersöker om de är tillförlitliga och mäter det som avses.¹⁹⁵ SBU menar att det är klarlagt

... att om barn med dyslexi får öva kopplingen mellan språkljud (fonem) och bokstäver (grafem) på ett strukturerat sätt, förbättras deras läsförmåga, stavning, läsförståelse, läshastighet och förmåga att uppmärksamma språkets ljudmässiga uppbyggnad.¹⁹⁶

193 A.a.

194 Björk-Åman, Camilla 2013, *Extremfall, stjärnelever och verktygsskramlare*, s. 153 ff.

195 Statens beredning för medicinsk utvärdering 2014, *Dyslexi hos barn och ungdomar: tester och insatser: en systematisk litteraturoversikt*. SBU-rapport nr 225. Ett undantag är enstaka deltester i Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills, (DIBELS) och Woodcock-Johnson (WJ).

196 A.a.

Elever med neuropsykiatriska diagnoser har ökat

Även kring neuropsykiatriska diagnoser som ADHD/DAMP har diskussionens vågor gått höga. Motsättningar när det gäller hur barn med beteendestörningar ska förstås, behandlas och bemötas, har framför allt funnits mellan företrädare för neuropsykiatri och sociologi, men även i viss mån mellan företrädare för neuropsykiatri och barnläkare. Kontroversen om ADHD/DAMP har t.o.m. analyserats i en avhandling.¹⁹⁷ Diskussionen till trots, tycks elevernas diagnoser ha etablerats i skolorna, i praktiken ofta som förutsättningar för insatser.

Enligt Gillberg har fem procent av alla barn och tre procent av alla vuxna ADHD.¹⁹⁸

Barn med ADHD har framför allt uppmärksamhetsstörningar, impulsivitet och över- eller underaktivitet. Symptomen kan variera mellan olika personer och också hos en och samma person i olika miljöer och tider.¹⁹⁹ Tydliga, individuellt givna instruktioner och anpassad undervisning med korta arbetspass är några av de råd lärare brukar få för undervisningen av elever med ADHD. För elever med uttalade symptom sker undervisningen ofta i en särskild undervisningsgrupp med arrangemang i rummet för att skapa lugn och avskildhet och ge möjlighet till koncentration för eleverna. Personal-tätheten är hög. Gillberg föreslog tidigt att eleverna skulle undervisas i små klasser, få individuella instruktioner, femminuters intervall, regelbundna pauser och fysisk aktivitet. Internationell forskning pekar också på vikten av att ta tillvara barns och ungdomars egna röster om vad de tror skulle hjälpa.²⁰⁰

Hjärne anser att hanteringen av eleverna präglas av ett medicinskt synsätt utan pedagogisk analys. Strikta rutiner, kontroll av elevernas beteenden och aktiviteter, upprepad träning av

197 Ekström, Bo-Lennart 2012, *Kontroversen om DAMP: en kontroversstudie av vetenskapligt gränsarbete och översättning mellan olika kunskapsparadigm.*

198 www.gillbergscentrum.se

199 Olsson, Britt-Inger & Olsson, Kurt 2013, *Att se möjligheter i svårigheter*, ref. till Gillberg 1996.

200 A.a. ref. till Ungar 2001; 2005, s. 50.

koncentrationsförmågan tycks vara huvudsaken, framför funderingar kring vad elevernas lärande består av.²⁰¹

Skolinspektionen har under 2014 genomfört en fallstudie, i vilken 21 elever med ADHD vid åtta skolor i fem kommuner följs.²⁰² Elevernas individuella styrkor och behov varierar, som förväntat. Skolinspektionen konstaterar att kartläggningar av elevernas individuella behov och anpassningar i skolsituationen behöver förbättras, liksom uppföljning och utvärdering av insatser som genomförts. Vissa skolor saknar specialpedagogisk kompetens vilket innebär att lärare som ska genomföra kartläggningar och pedagogiska utredningar lider brist på vägledning i det arbetet. Det finns också variationer mellan skolorna i hur de vidarebefordrar information om eleverna till samtliga undervisande lärare. Det kan innebära att nödvändiga anpassningar för att eleverna ska kunna tillgodogöra sig innehåll på lektioner uteblir. Alla lärare, även i ämnen som bild, idrott och hälsa etc., behöver få veta om eleven exempelvis behöver påminnelse om läxor, tydligare och kortare arbetsuppgifter eller få möjlighet till pauser.

Vårdnadshavares och elevers delaktighet i kartläggningen behöver bli bättre. Samtidigt upplever många vårdnadshavare att de får ta alltför stort ansvar för sitt barns skolgång.

Skolorna använder ofta generella och allmängiltiga lösningar, som de vet att elever med ADHD behöver, som tydliga ramar, tydliga inledningar och avslutningar på lektioner, som ovan beskrivits. Behoven hos elever med ADHD är emellertid mycket olika och vissa elever kan ha behov av andra typer av anpassningar.²⁰³

Internationell och svensk forskning om effektiva sätt att påverka situationen för barn med koncentrationssvårigheter i skolan visar att

201 Hjärne, Eva 2004, *Excluding for inclusion?: negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school.*

202 Skolinspektionen 2014, *Skolsituationen för elever med funktionsnedsättningen AD/HD*, rapport 2014:09.

203 A.a.

det bästa är att utbilda lärare och ge vägledning i arbetet.²⁰⁴ Lärares kunskap om ADHD har stor betydelse för elevernas resultat. Men en förändring av arbetssättet behöver vara uthålligt och följas upp under lång tid. Viktigt är också samarbetet med föräldrar, stödresurser liksom rektors inställning.²⁰⁵

Dansk Clearinghouse har i sin systematiska genomgång av studier funnit att inkludering av elever med ADHD fungerar om eleverna får ett gott beteendestöd, om det finns täta kontakter mellan eleverna och lärarna, och om lärarna har kunskap om evidensbaserade undervisningsmetoder och särskilt stöd.²⁰⁶ Vidare krävs att eleverna har precisa mål med sitt arbete, att interventioner i klassen görs i samarbete mellan elever och lärare, med goda resultat. Det måste också finnas ett strukturerat samarbete mellan lärare och resurspersoner. Satsningen bör ske tidigt, så att eleven inte redan hunnit bli stigmatiserad.²⁰⁷

Mer individualiserat stöd till elever inom autismspektraområdet

Under 2000-talet har, förutom mot ADHD, fokus också riktats mot autism och Asperger, man talar nu om diagnoser inom autismspektraområdet (AST).

Grundläggande svårigheter för personer med diagnos inom AST handlar om brister i kognitiva funktioner, som brister i social intuition, exekutiva förmågor och att kunna se helhet och sammanhang. De individuella variationerna är stora och en individs behov kan förändras under livets gång. Hos en och samma individ kan begåvningsprofilen variera stort, många har också andra diagnoser som ADHD eller utvecklingsstörning.²⁰⁸

204 Severinsson, Susanne 2010, *Unga i normalitetens gränsland: undervisning och behandling i särskilda undervisningsgrupper och hem för vård eller boende*, ref. till DuPaul & Eckert 1997; DuPaul & Stoner 2003; Gillberg 1996, s. 39.

205 A.a. ref. till DuPaul & Stoner 2003, s. 39.

206 Brørup Dyssegaard, Søgaard Larsen & Tiftkiçi 2013.

207 A.a.

208 Skolinspektionen 2012, *”Inte enligt mallen” – om skolsituationen för elever inom autismspektrumtillstånd*, rapport 2012:11, s. 9.

Antalet anmälda tillsynsärenden till Skolverket där diagnosen Aspergers syndrom omnämns nära tredubblades under 2000-talets första år, jämfört med perioden före.²⁰⁹ I rapporten *Rätten till utbildning*, som undersökte orsaker till långvarig frånvaro, vittnade många vårdnadshavare om stora svårigheter för elever med neuropsykiatriska diagnoser att komma till skolan.²¹⁰ Både Skolverket och Skolinspektionen har under den senaste femårsperioden granskat utbildningen för elever med diagnosen Aspergers syndrom.

Skolverkets studie visar att skolor i många fall klarar av att, genom flexibla anpassningar av undervisningen, låta elever med Aspergers syndrom vara kvar i sina vanliga klasser. I andra fall behövs särskilda lösningar. Inkluderingen kan dock begränsas till att vara rumslig, medan den sociala och didaktiska inkluderingen saknas. Som så ofta är fallet, leder segregerande lösningar sällan till att eleverna återvänder till sina vanliga klasser.

Hur skolor organiserar utbildningen för eleverna har delvis att göra med variationerna i elevernas behov och förutsättningar, delvis med skolornas inställning och förmåga. Det finns på sina håll ett starkt tryck på särskiljande lösningar från både elever och vårdnadshavare, som vill slippa upprepade misslyckanden.

Skolverket konstaterar att det ställs stora krav på samverkan och en ömsesidig förståelse för aktörernas skilda uppdrag, för att allt ska fungera runt eleven. Kompetensutveckling, stöd och handledning krävs.

Planering visar sig vara ett nyckelord, som i sin tur kräver tid och framförhållning. Eleverna har också stort behov av en tät kontakt med en vuxen som kan visa kontinuerlig uppmärksamhet och är tillgänglig för dem.²¹¹

Hellberg följer i sin avhandling några klasser inom ramen för det individuella programmet. Där har eleverna Aspergers syndrom som

209 Skolverket 2009 *Skolan och Aspergers syndrom: erfarenheter från skolpersonal och forskare*, s. 12, rapport 334, ref. till Skolverket, Internt PM 07-12-18.

210 Skolverket 2008, *Rätten till utbildning: om elever som inte går i skolan*, rapport 309.

211 Skolverket 2009, rapport 334.

gemensam diagnos.²¹² De delar också negativa erfarenheter från tidigare skolor, då många haft en sporadisk skolgång. Undervisningen är teoretiskt inriktad, eleverna har bestämda, avgränsade arbetsplatser i hemklassrum. Deras undervisning är individualiserad med anpassning av uppgifter och prov. Relationerna till lärarna är positiv, eleverna får mycket uppmärksamhet och lärarna visar tilltro till elevernas förmåga. Hellberg betonar att det inte är diagnosen i sig som styr hur undervisningen läggs upp. Istället är det elevernas olikheter som ställer krav på individualisering och anpassning. De små grupperna ger lärarna goda möjligheter att individanpassa utbildningen, ge snabb feedback och stöd och kunna visa intresse för elevernas studier.²¹³

Skolinspektionen genomförde under 2012 en kvalitetsgranskning av skolsituationen för elva elever i fyra skolor i två kommuner i årskurserna 7–9. Granskningen hade karaktären av en fallstudie och kan därmed ge en bild av hur skolsituationen ser ut för några elever med denna diagnos. Syftet med granskningen var att se om utbildningen och de stödåtgärder som hade satts in, var anpassade efter elevernas behov.

Undervisningen av elever med diagnos inom AST ställer stora krav på personalens kompetens, flexibilitet och förmåga att anpassa undervisningen till elevernas varierande behov. Tyvärr visar granskningen att personalen i stor utsträckning tycks sakna den fördjupade kunskap om de enskilda elevernas behov, som skulle behövas för att sätta in adekvata åtgärder. Lärarna använder enligt eleverna för abstrakta begrepp, som de inte förstår. Vissa lärare skulle behöva vara mera flexibla och lyhörda inför elevernas behov. En elev menar exempelvis att luvan är viktig att ha på huvudet för att utestänga ljud, trots skolans bestämmelser om att elever inte får ha mössa inomhus.

Många elever får sin undervisning i liten grupp. Även om rektorerna anser att vistelsen i de mindre grupperna bör tidsbegränsas, sker detta i praktiken i låg grad. Inspektionen framhåller att skolorna måste bli bättre på att låta eleverna alternera mellan större och

212 Hellberg, Kristina 2007, i Skolverkets rapport 334.

213 A.a.

mindre grupper, för att eleverna ska utveckla sin förmåga till social interaktion. Placering i en liten grupp och övriga stödinsatser bör heller inte ske uteslutande på basis av en diagnos, utan utifrån den enskilda elevens specifika behov.

Skolorna får också kritik för att de inte följer upp insatta åtgärder i tillräcklig omfattning. Det saknas systematiska arbetssätt som visar hur elevernas skolgång följs och hur detta återkopplas till elevernas vårdnadshavare. Den uppföljning som sker, sker på individnivå, men tas inte till vara på enhets- eller huvudmannanivå.²¹⁴

Elevers och föräldrars upplevelser av stödinsatser

Isaksson har studerat hur åtta elever i årskurs 7–9 vid två grundskolor upplever de stödåtgärder skolorna sätter in. Två av eleverna har diagnosen ADHD och fem dyslexi. En saknar diagnos.²¹⁵ Föräldrar och barn driver en ”kamp för erkännande och inkludering”. De vill få en större förståelse för elevernas behov av stödinsatser relaterat till diagnosen, men också ett större erkännande relaterat till egna förslag till vad de ser som adekvata stödåtgärder och undervisningsmetoder. Föräldrarnas kunskap har de ofta skaffat på egen hand eller från medicinsk expertis. De engagerar sig ofta i undervisningens utformning och ifrågasätter personalens idéer och förslag.

Stödinsatserna ges ofta individuellt eller i en mindre grupp utanför den ordinarie klassen. Stödet upplevs som dåligt koordinerat med den övriga klassens arbete och kan innebära att eleverna går miste om det som tas upp där. Det faktum att diagnosen kan generera extra resurser men att detta inte nämnvärt förändrar stödåtgärderna eller undervisningen, skapar en frustration hos föräldrarna. Isaksson tolkar det som en bristande samverkan mellan medicinsk expertis och pedagoger.

214 Skolinspektionen 2012, *Grundläggande vuxenutbildning*.

215 Isaksson, Joakim 2009.

Solvang pekar på diagnosers ljusa respektive mörka sidor. Till de ljusa sidorna hör att diagnosen leder till extra resurser. Det minskar föräldrarnas och barnens skuld känslor och kan förstärka barnens självkänsla. Till de mörka sidorna hör att pedagogik och stödinsatser i liten grad påverkas av diagnosen, liksom att diagnosen kan leda till en känsla av att vara avvikande och dum.²¹⁶

Vad krävs för att inkludering ska lyckas?

I genomgången av studier om inkludering var Dansk Clearinghouse huvudfråga vilka effekter inkludering har, både på elever i behov av särskilt stöd och på övriga elever. De tittade också på vilka pedagogiska metoder som visat sig ha positiva effekter.²¹⁷ Ett slutsats var att det krävs tydliga målsättningar och en klar struktur för att inkludering ska lyckas.

Elever i behov av särskilt stöd behöver tydliga mål för sin ämnesmässiga och sociala utveckling. Åtgärdsprogram (elevplaner) som utarbetas av lärare, resurspersoner, föräldrar och eleverna själva visar en positiv effekt i förhållande till elevernas aktivitetsnivå i undervisningen, deras utveckling i ämnen, självtillit och självförtroende liksom i relationerna till klasskamrater. Det tolkas som att eleverna har stort utbyte av att veta vilken den precisa målsättningen för deras lärande är, så att de själva kan se och följa sin progression. Även lärare sägs ha stort utbyte av att utveckla mål för och utvärdera elevernas undervisning tillsammans med resurspersoner, som skolledare, psykologer, konsulenter och föräldrar. Tillgång till resurspersoner är avgörande för om läraren känner sig kompetent att svara för undervisningen av elever i behov av särskilt stöd.

Tvåläraresystem utvärderades i samma studie. Med det menas här främst ett samarbete mellan speciallärare och lärare. Tvåläraresystem är

216 A.a. ref till Solvang 2007.

217 Brørup Dyssegaard, Søgaard Larsen & Tiftkiçi 2013. Kvantitativa, randomiserade, kontrollerade undersökningar har valts ut, liksom kvasiexperimentella försök och före- och efterundersökningar. De studier som accepterades var framför allt gjorda i USA och Storbritannien. Endast en studie var svensk.

positivt för elever i behov av särskilt stöd under vissa förutsättningar, nämligen att de samarbetande lärarna får tid att planera och utvärdera undervisningen, att de har ett fungerande samarbete samt att de har tillgång till handledning av andra professionella, m.m. Det krävs också att de har kunskap om hur undervisning av elever i behov av särskilt stöd ska gå till och att eleven också har kontakt med den ordinarie läraren i klassen.

Nilholm och Alm har studerat strategier för inkludering i en klass under två års tid.²¹⁸ Fem elever hade en psykiatrisk diagnos, varav två hade ADHD och två hade Aspergers syndrom. Den femte eleven låg på gränsen till särskola och ytterligare en elev fick en diagnos efter att datainsamlingen hade avslutats.

Elevernas uppfattning är att de samtliga tillhör klassens gemenskap, de upplever sig vara delaktiga, har kamrater som de tycker om och att de tycker om arbetsformerna i klassen, t.ex. grupparbete. I de nationella proven presterar klassen något över medel jämfört med kommunens klasser. En av eleverna klarar inte godkänt i de tre provämnena. Alm och Nilholm sammanfattar lärarnas arbetssätt i sex punkter:

1. Anpassning av instruktioner utifrån varje barns behov
2. Tydliga ramar i form av grundregler som att lyssna på andra, tydliga dagsplaneringar, omedelbart agerande vid problem
3. Gruppaktiviteter för såväl sociala som lärandeprocesser
4. Föräldramedverkan med täta kontakter
5. Samtal och diskussioner i ämnena tillsammans med gemensam problemlösning
6. Respektfullt bemötande av eleverna så att de aldrig riskerar att tappa ansiktet

218 Alm, Barbro & Nilholm, Claes 2012, An inclusive classroom?: a case study of inclusiveness, teacher strategies and children's experiences. *European Journal of Special Needs*. Vol 25, No 3, 239–252.

De båda lärarna betonar vikten av den lilla klasstorleken och att de har en gemensam syn på undervisning och arbetsfördelning. Alm och Nilholm menar att lärarnas arbetssätt till stor del handlar om en balansgång mellan att skapa samhörighet i gruppen och samtidigt tillgodose varje elevs rättigheter och behov.²¹⁹

Inom ramen för ett forskningsprojekt i samarbete mellan Specialpedagogiska institutet och Specialpedagogiska institutionen på Stockholms universitet beskriver Heimdahl Mattsson, tillsammans med studenter, 13 elevers erfarenheter av specialpedagogiska insatser och inkludering.²²⁰ Alla elever utom två har en diagnostiserad funktionsnedsättning som rörelsehinder, dyslexi eller Aspergers syndrom. Tiden innan diagnosen hade kantats av tvivel på den egna förmågan och frustration, bortsett från de med rörelsehinder som fått sina diagnoser tidigt. Diagnosen innebär en lättnad, en förklaring till svårigheterna och att de kan ställa krav på anpassning av undervisningen.

Från skolornas sida innebär emellertid diagnosen vanligen placering i en temporär eller permanent särskild undervisningsgrupp. Författarna påpekar att detta sker, trots att både svensk och internationell forskning visar att segregerad undervisning i permanenta grupper har en negativ inverkan på elevens självuppfattning och inte heller visar på några positiva effekter på skolresultaten.²²¹ En slutsats är att diagnosen kan hjälpa eleven att bygga upp ett självförtroende, medan de exkluderande insatser som ofta följer riskerar att bryta ner det. Undervisningen i de permanenta särskilda undervisningsgrupperna tenderar ofta att ligga på en omotiverat låg nivå, vilket flera av eleverna i undersökningen också gav uttryck för. Detta kan, enligt Heimdahl Mattson, kopplas till att forskning visar att positiva, höga förväntningar relaterar till en optimal utveckling, medan de elever som möts av låga förväntningar ofta får en mer negativ självbild och presterar under sin potential.²²²

219 A.a.

220 Specialpedagogiska skolmyndigheten 2008b, författare Eva Heimdahl Mattsson.

221 A.a. med ref. till Gustavsson & Myrberg 2002.

222 A.a.

Lindqvist fann i en enkätstudie bland skolledare att 80 procent anser att orsakerna till att elever är i behov av särskilt stöd är individuella avvikelser. Att skolans mål är för svåra hamnade på andra plats, medan alternativen att lärare saknar kompetens eller att klassrumssituationen är dålig, hamnade sist.

Skolledarna anser att det bästa alternativet är att eleven fortsatt deltar i klassens arbete, men också att specialläraren ska ha det största inflytandet över det pedagogiska innehållet för eleven i fråga. En majoritet av skolledarna menar att speciallärare/specialpedagoger nu arbetar mindre med individuellt stöd än för fem år sedan. Istället ökar handledning av kollegor och att utvärdera och dokumentera arbetsprocesser. Samtidigt konstaterar Lindqvist att 40 procent av skolledarna rapporterar en oförändrad situation.²²³ För att lärare ska lyckas med ett klassrumsarbete i en inkluderande miljö krävs ett nära, intresserat och jämlikt samarbete mellan klassens lärare och speciallärare/specialpedagog, menar Sundqvist.²²⁴ Med utgångspunkt från finska erfarenheter diskuterar hon såväl handledning i olika former som samarbete i klassrummet mellan specialläraren/specialpedagogen och klassläraren.

I Nygrens etnologiska studie, som följer sex ungdomar med rörelsehinder i deras skolvardag, finns exempel på både inkluderande och exkluderande inslag. Nygren finner ett stort stöd för inkludering i princip, men en osäkerhet om hur detta ska förverkligas i arbetsformer och arbetssätt. Exkluderingen sker ofta omedvetet från skolans sida, när personalen söker efter en undervisningsform som skulle passa eleven och dess specifika behov av anpassning. Om lärarna t.ex. inte har samma syn på hur undervisningen ska bedrivas för eleven, kan detta leda till att eleven marginaliseras.²²⁵

223 Lindqvist 2013, s. 127.

224 Sundqvist 2014.

225 Nygren 2008, s. 9.

Giota & Emanuelsson resonerar om orsaker till varför idén om inkludering är svår att förverkliga i praktiken.²²⁶ De menar att ökningen av neuropsykiatriska och andra medicinska diagnoser innebär krav på fler särskilda undervisningsgrupper, specialklasser och även skolor för elever i behov av särskilt stöd. Forskning visar att detta också är ett internationellt fenomen. Föräldrars krav på undersökningar för att få en eventuell diagnos hänger samman med den ekonomiska krisen på 1990-talet och med den ökade konkurrensen om mindre resurser. Besparingar drabbade inte sällan specialpedagogiska insatser. Deras studie från 2008 visar att praktiskt taget alla rektorer för elever i skolor 7–9 ser elevers problem som individbaserade.²²⁷

Måluppfyllelse och specialpedagogiskt stöd

Som påpekats i inledningen, baseras denna kunskapssammanställning i hög grad på kvalitativa studier, ofta fallstudier. Frågan huruvida det specialpedagogiska stödet verkligen hjälper elever med funktionsnedsättning att nå målen i grund- och gymnasieskolan är inte lätt att besvara. På individuell nivå finns naturligtvis många lyckade exempel. Svårare är att visa detta på en aggregerad nivå. Förutsättningar och behov skiljer sig mycket åt. Studier rörande måluppfyllelse som är avgränsade till elever med funktionsnedsättning i grund- och gymnasieskolan tycks i stort sett saknas. Nygren fann att elevernas lärande och kunskapsutveckling är ett område där skolpersonal och föräldrar uttrycker osäkerhet och där man önskar mer information och kunskap. De pedagogiska och kunskapsrelaterade frågorna tenderar att underkommuniceras av både vuxna och elever, medan frågor om

226 Giota, Joanna & Emanuelsson, Ingemar 2011, Policies in Special education support issues in Swedish compulsory school: a nationally representative study of head teachers' judgements. *London Review of Education*. Vol. 9. No 1. March 2011, 95–108. Sambandet mellan förändringar i specialundervisningens omfattning och organisation å ena sidan och kostnaderna för undervisning, inklusive specialundervisningen å andra sidan, är enligt forskarna väl dokumenterade, med ref. till Ekström & Emanuelsson 1998; Haug 1999; Hjärne 2004, Persson 2008; Hanushek & Rivkin 1997.

227 A.a.

t.ex. fysisk anpassning och tillgänglighet diskuteras i högre grad.²²⁸ Ett intressant undantag är jämförelsen av måluppfyllelse för döva och hörselskadade elever i olika skolformer, utförd under 2007 och som redovisas i avsnittet om specialskolan nedan.²²⁹

En stor studie om resultat för elever i behov av särskilt stöd, är Giotas och Lundborgs uppföljning av 17 000 elever, ingående i det longitudinella UGU-projektet.²³⁰ Det rör sig således om en vidare målgrupp än bara elever med funktionsnedsättning. Men eftersom studien har stor relevans när det gäller specialpedagogiskt arbete, refereras den ändå här. Eleverna är födda 1982 och 1987 och undersökningen baseras på uppgifter som insamlats av SCB våren 1992 respektive 1997 då eleverna gick i årskurs 3 fram till våren 1998 respektive 2003, när eleverna gick ut grundskolans årskurs 9.

Resultaten visar att många elever får särskilt stöd. Inte mindre än 40 procent har fått specialpedagogiskt stöd någon gång under sin grundskoletid. Pojkar, elever med utländsk bakgrund och elever från hem med lägre utbildningsnivå är överrepresenterade bland dem. Resultaten visar också att stödet ökat; en större andel bland eleverna födda 1987 har fått stöd, jämfört med den äldre gruppen födda 1982. Ökningen avser i första hand insatser under tredje och fjärde året, vilket motsvarar åren 1997 och 1998. De ökade insatserna går till elever som tidigare fått stöd i mindre omfattning, nämligen flickor, elever med svensk bakgrund och elever med föräldrar med högskoleutbildning. Man kan anta att när resurserna till skolan ökar, kan målgruppen för särskilt stöd vidgas.

Resultaten visar ett negativt samband mellan specialpedagogiskt stöd och måluppfyllelse i årskurs 9. Elever som fått specialpedagogiskt stöd tenderar i mindre utsträckning att nå målen, elever som fått stöd tidigt når i mindre utsträckning målen än elever som fått stöd sent och elever som fått stöd en längre tid når målen i mindre

228 Nygren 2008, s. 8.

229 Specialpedagogiska skolmyndigheten 2008a, *Måluppfyllelse för döva och hörselskadade i skolan*.

230 Giota & Lundborg 2007.

utsträckning än de elever som fått stöd en kortare period. Särskilt tydliga är dessa samband för de elever som fått stöd i segregerade former som särskilda undervisningsgrupper, etc.

Forskarna varnar dock för att tolka resultaten som ett uttryck för att de specialpedagogiska insatserna orsakar den sämre måluppfyllelsen. Snarare är det så att de elever som får specialpedagogiskt stöd har sämre förutsättningar än övriga elever. Det kan alltså vara så att stödet haft effekt men inte tillräckligt för att uppväga deras sämre förutsättningar. De elever som får specialpedagogiskt stöd har visat sämre resultat på kognitiva test än de som inte fått specialpedagogiskt stöd. Det som kan väga upp denna bild är elever vars föräldrar har eftergymnasial utbildning.

Mer forskning om hur man kan förstå anledningen till att elever som har låga resultat på kognitiva test i så liten utsträckning når målen trots specialpedagogiskt stöd är angelägen, menar Giota och Lundborg. De anser också att mer forskning behövs på organisations- och systemnivå.²³¹

Skolverket har under 2014 uppdragit åt Nilholm och Malmqvist att göra en sammanställning av forskning och beprövad erfarenhet vad gäller insatser från skolans sida för elever i behov av särskilt stöd relaterat till måluppfyllelse inom grund- och gymnasieskolan. Forskarna konstaterar att målen i skolan omfattar såväl kunskapskrav inom olika ämnen som mål relaterade till demokratiska värderingar och fostran. Särskilt stöd sätts dock vanligen in när eleven riskerar att inte nå kunskapskraven. De framhåller också vikten av att skolor dokumenterar arbetet med elever i behov av särskilt stöd och följer upp om det insatta stödet leder till att eleverna når skolans mål. Deras genomgång bygger på studier av metaanalyser, ”som ger ett mått på effekten av en viss faktor som ett genomsnitt över ett antal studier”. Genomgången är behäftad med många reservationer, t.ex. att effektstudier är ”sällsynt(a) i Sverige och Norden, där forskning med kvalitativa data och/eller ideologikritiska perspektiv dominerar.” Istället baseras genomgången på internationell forskning, vilket

231 Giota & Lundborg 2007.

innebär att de förhållanden som råder i svenska skolor inte kunnat påverka resultaten. De tittar både på olika metoder/arbetsätt, innehållsområden som läsning och matematik liksom olika stödformer, men anger inga effektsiffror. Sammanfattningsvis slår de fast att påfallande många olika metoder/arbetsätt har starka effekter och vissa interventioner, när det gäller läsförståelse och ordproblem i matematik, ger mycket stora effekter. Mer forskning behövs, t.ex. om arbetsätt som handledning och dess konsekvenser för elever i behov av särskilt stöd. Få studier berör elever på gymnasienivå, eller långtids-effekter av interventioner.²³²

Sammanfattning och kommentar

Den fysiska tillgängligheten fortsätter att vara ett bekymmer på många skolor. Den vanligaste bristen handlar om dörröppnare, men även toaletter anpassade till rullstolar och hissar saknas på många håll. Tillgängligheten är nu införlivad i diskrimineringslagstiftningen, något som troligen sätter viss press på huvudmännen.²³³ Med tanke på att anpassning ofta tar lång tid krävs framförhållning för att undvika förseningar och svårigheter för eleven under en övergångstid. Den dag en elev med ett fysiskt funktionshinder knackar på skoldörren, tycks dock anpassning ordnas, även om det ibland tar för lång tid och mycket ansvar läggs på vårdnadshavare och i gymnasieskolan på eleverna själva.

Kvaliteten i den psykosociala tillgängligheten och upplevelsen av delaktighet, hänger bl.a. samman med lärarens medvetna arbete och skolans kultur. Individuella instruktioner, tydliga ramar, föräldramedverkan, genomtänkta aktiviteter i grupp samt gemensam problemlösning är några faktorer som visats vara betydelsefulla strategier för inkludering. När föräldrar och barn med funktionsnedsättning väljer skola, spelar skolans attityd och bemötande stor roll för valet.

232 Skolverket 2014, PM *Särskilt stöd och kunskapsmål: en kartläggning av effektforskning*. Internt material, författare Malmqvist Johan och Nilholm, Claes, citaten från s. 2.

233 Regeringsproposition 2013/14:198.

Särskilda undervisningsgrupper finns både på fristående och kommunala skolor liksom gemensamma för kommunens skolor. Grupperna ökar i omfattning i grundskolans senare år, när eleverna blir äldre. Dock visar Skolverkets studie att det finns en tveksamhet mot placering av elever i särskilda undervisningsgrupper och särskilt i de kom-mungemensamma grupperna. Det finns också en medvetenhet om risken för att dessa grupper får ta emot de elever som skolorna inte vet hur de ska hantera och att placeringen därmed inte i första hand är till för eleverna. För elever som diagnostiseras med en funktionsnedsättning finns enligt flera forskningsrapporter en tendens till att skolan placerar eleven i en särskild undervisningsgrupp, utan att närmare reflektera över elevens förutsättningar och individuella behov.

Inspektionens granskningar visar att det ofta saknas ordentliga kartläggningar, tydlig planering och noggranna uppföljningar av insatta åtgärder för att stödja elever med funktionsnedsättning. Det samma gäller åtgärdsprogram, som ofta saknas, trots elevens uppenbara svårigheter. Återkommande är också kritiken mot att inte *all personal*, även nyanställda och lärare i ämnen som bild, musik och idrott och hälsa, får information om nödvändiga anpassningar för elever med funktionsnedsättning. Informationen måste dessutom vara återkommande, vilket ofta brister.

Statens beredning för medicinsk utvärdering, SBU, riktar svidande kritik mot skolors tester rörande läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Alla utom ett test döms ut och mer systematiserad forskning efterfrågas. Samtidigt ifrågasätts diagnosen dyslexi av välrenommerade forskare.

Stor enighet tycks dock finnas om att förebyggande övningar i form av fonologiska övningar i förskolan är effektiva. Barn som tidigt får läsa olika typer av texter i olika sammanhang har en bättre läs- och skrivprognos än de som inte får dessa möjligheter. Inspektionen pekar på att utredningar om läs- och skrivsvårigheter måste beakta miljöaspekter, inte bara individuella faktorer.

Föräldrar till elever med funktionsnedsättning är ofta pålästa och kunniga när det gäller vilka insatser som skolan behöver vidta. Som antydde i inledningskapitlet har föräldrarna dessutom ofta information från andra kontaktpersoner inom habilitering, sjukvård etc.

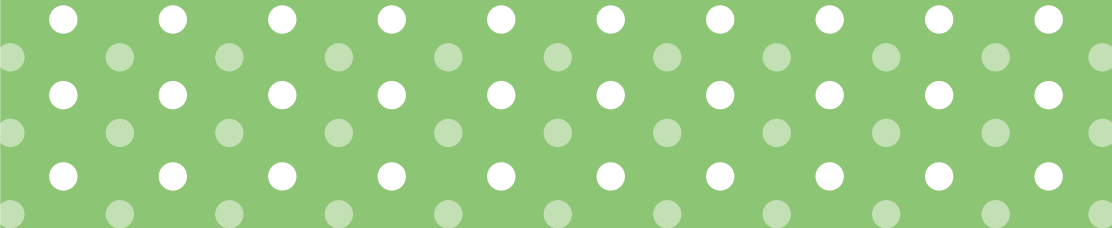
Föräldrarnas kunskap och erfarenhet är en viktig informationskälla att ta vara på för skolorna. Vikten av att inte enbart en diagnos utan varje elevs specifika behov och förutsättningar beaktas vid anpassning av undervisningen, betonas i flera rapporter.

Det finns få studier rörande kunskapsresultat bland elever med funktionsnedsättning i grundskolan. Många elever får särskilt stöd under sin grundskoletid, men resultaten av det specialpedagogiska arbetet pekar i negativ riktning. Även om detta sannolikt är ett mätproblem, behöver mycket mer forskning genomföras, för att kunna uttala sig om värdet av specialpedagogiska insatser.

I den reformerade gymnasieskolan Gy11, har de individuella programmen ersatts av fem introduktionsprogram. En stor grupp elever går dessa program, läsåret 2012/13 inte mindre än drygt 30 400 elever, vilket är 13 procent av eleverna i årskurs 1 och 2. Skolinspektionens granskning visar att kvalitetsskillnaderna mellan olika program och skolor är mycket stora. Många elever har stora behov av stöd och den bristande likvärdigheten är en utmaning.

AVSNITT 4

Grund- och gymnasiesärskolan



4. Grund- och gymnasiesärskola

En historisk återblick

Särskolans historia börjar i vårt land redan på 1800-talet, då filantropiskt inriktade eldsjälur tog initiativ till viss utbildning. Steg för steg kom utbildning igång och allt fler grupper av barn med utvecklingsstörning kom i åtnjutande av den.²³⁴

Omsorgslagen 1967 innebar att *alla* barn med utvecklingsstörning till slut fick rätt till undervisning. I den nya skolformen träningssskolan samlades de barn som tidigare inte ansetts bildbara.²³⁵

År 1973 fick särskolan sin första läroplan, som sedan reviderades 1990. När grundskolans och gymnasieskolans läroplaner, Lpo94 och Lpf94, trädde i kraft, ingick särskolan i dessa, för att återigen få en egen läroplan 2011, Lgrs11. Även gymnasiesärskolan har en egen läroplan fr.o.m. 2013.

Från 1988 har särskolan successivt förts över från landstingen till kommunerna, en långvarig process som slutfördes 1996. Tanken var bland annat att grundskolan och särskolan skulle närma sig varandra och att vård- och omsorgstänkandet inom särskolan skulle bytas mot en undervisningsdiskurs. Skolverket har i tidigare utvärderingar bedömt att det förändrade huvudmannskapet för särskolan och sårux i stort sett varit positivt.²³⁶ Rektorerna skaffade sig efter hand kunskap om den nya skolformen de ansvarade för och en ökad samverkan mellan de två skolformerna kom igång. Samtidigt kunde Skolverket konstatera att antalet elever i särskolan blev allt fler. Ökningen sågs till en början som en konsekvens av kommunaliseringen och närheten mellan skolformerna. Övergången från grundskola avdramatiserades när skolformerna ofta var inrymda i samma skolhus och elever delade skolgård och andra gemensamhetsutrymmen. Det fanns

234 Skolverket 2005, rapport 270.

235 Grünewald & Westman 1973, i Skolverket dnr 2000:2037.

236 Skolverket 2000, *Hur särskild får man vara?: en analys av elevökningen i särskolan.*

emellertid också en tendens till att lätt utvecklingsstörda elever nu rekommenderades särskola på grund av att de inte kunde nå målen för grundskolan. Utvärderingar visade också att bedömningar och beslut i samband med mottagandet av elever i särskola var av skiftande kvalitet.²³⁷ Den ekonomiska krisen på 1990-talet anses också ha påverkat genom att grundskolan fick sämre ekonomiska resurser att stödja elever i behov av särskilt stöd. Nya läroplaner med tydliggjorda krav på elevernas prestationer kan också ha spelat in. Utredning av nyanlända elever var – och är – slutligen problematiskt för många kommuner, det finns en osäkerhet om vad den ökande andelen elever med utländsk bakgrund betyder för utvecklingen inom särskolan.²³⁸

Bristerna i utredningsförfarandet togs upp i Skolverkets lägesbedömning 2004. En stor andel rektorer och förvaltningschefer (86 respektive 63 procent) kände inte till och/eller hade inte läst Skolverkets allmänna råd om rutiner för utredning och beslut om mottagande i den obligatoriska särskolan, vilket Skolverket menade var mycket allvarligt.²³⁹ Insatser behövdes för att öka huvudmännens kännedom om författningar som styr särskolans verksamhet. Dessutom påpekade Skolverket att det var en stor skillnad mellan kommunerna när det gäller andel särskoleelever, från 4–5 procent till under 0,1 procent, vilket bland annat skulle kunna bero på olika bedömningar av vilka elever som ska tas emot i särskolan.²⁴⁰

237 A.a.

238 SOU 2011:8, s. 13.

239 Skolverket 2001, *Rutiner för utredning och beslut om mottagande i den obligatoriska särskolan*, Skolverkets allmänna råd (SKOLF 2001:23).

240 Skolverket 2004, *Skolverkets lägesbedömning 2004 av förskoleverksamhet, skolbarnsomsorg, skola och vuxenutbildning*, rapport 249.

Aktuell och tidigare lagstiftning

Fr.o.m. 1 juli 2011 tillämpas den nya skollagen (2010:800). Enligt den ska barn som bedöms inte kunna nå upp till grundskolans kunskapskrav för att de har en utvecklingsstörning, tas emot i grundsärskolan. Ett beslut om mottagande i grundsärskolan ska föregås av en utredning som omfattar en pedagogisk, psykologisk, medicinsk och social bedömning. Samråd med barnets vårdnadshavare ska ske, när utredningen genomförs. Föräldrarna har vetorätt, om de inte lämnar sitt medgivande till att barnet tas emot i särskolan, ska barnet fullgöra sin skolplikt enligt vad som gäller i övrigt.²⁴¹ Vanligen innebär det att barnet går kvar i grundskolan. Om det finns synnerliga skäl, kan ett barn dock tas emot i särskolan utan sin vårdnadshavares medgivande.

En nyhet är att personer med autism eller autismliknande tillstånd inte ska tas emot i särskolan, utom i de fall de också har en utvecklingsstörning.²⁴²

Med den nya läroplanen avskaffades det tionde, frivilliga året i grundsärskolan. En möjlighet att gå om det nionde året finns dock, och har hittills utnyttjats relativt flitigt (se nedan).

Grundsärskolan ska enligt skollagen ge elever med utvecklingsstörning en för dem anpassad utbildning som ger kunskaper och värden och utvecklar elevernas förmåga att tillägna sig dessa.²⁴³ För elever i behov av särskilt stöd, finns motsvarande bestämmelser om utredning, åtgärdsprogram, särskild undervisningsgrupp och anpassad studiegång, som gäller för grundskolan.

Så gott som alla rapporter och avhandlingar i denna sammanställning är gjorda innan den nya lagstiftningen började tillämpas, dvs. då den gamla skollagen (1985:1100) gällde. Den stora skillnaden är att elever inom autismspektrat inte längre tillhör särskolans målgrupp. En annan väsentlig förändring är att det tionde, frivilliga året tagits bort.

241 Föräldrarnas inflytande och rätt att säga nej till ett mottagande i särskolan infördes som en försöksverksamhet 1995. Med den nya skollagen som trädde i kraft 1 juli 2011, har detta permanentats.

242 Skollagen 2010:800, 7 kap. 5 §.

243 Skollagen 2010:800, 11 kap. Grundsärskolan, 2§.

Hur har lagar och författningar tillämpats?

Under 2011 genomförde Skolinspektionen dels en riktad tillsyn, dels en kvalitetsgranskning i särskolan med fokus på handläggning av utredningar och beslut om mottagande.²⁴⁴ Under 2010 granskades utredningarna för 715 slumpvis utvalda elever i 30 slumpvis utvalda kommuner. Det är uppenbart, skriver Skolinspektionen, att kommunernas handläggning och utredningar inte håller en godtagbar kvalitet vid beslut om mottagande i särskolan. Tillsynen visade att handläggningen och utredningarna hade sådana brister att det i vissa fall inte gick att ta ställning till om respektive elev tillhörde särskolans målgrupp. Året efter genomfördes ytterligare en tillsyn. Totalt omfattar de båda undersökningarna 58 kommuner och 1 203 elevärenden. Alla 58 kommunerna fick kritik.

Kritiken handlar bl.a. om att föräldrars medgivande saknades i tio procent av ärendena, att vissa barn togs emot i särskolan redan under sin tid i förskoleklassen trots att särskolan startar med år 1 i grundsärskolan samt att ett formellt beslut om mottagande saknades i fem procent av de ärenden Skolinspektionen granskat. De flesta utredningar var inte kompletta, dvs. bestod inte av psykologiska, medicinska, sociala och pedagogiska utredningar av god kvalitet. Andelen elever i grundsärskolan med utländsk bakgrund var större än motsvarande andel i grundskolan, var fjärde elev i särskolan jämfört med var femte elev i grundskolan. Flera kommuner tog emot elever på försök i särskolan; i några fall sträcktes försöksperioden ut längre än ett år, trots att gränsen för mottagande på försök är högst sex månader. Fler än var tredje vårdnadshavare var osäkra på om deras barn gick i rätt skolform. Eftersom barnen ofta gått lång tid i särskolan och vårdnadshavarna saknade information om vad som krävs för en övergång till grundskola, hände inget. Att barnet blir mottaget i grundsärskolan går lätt, menar de, men att ta sig ur är omöjligt.

Skolinspektionen har riktat stark kritik mot huvudmännen och har krävt att de går igenom och kompletterar de utredningar som saknas

244 Skolinspektionen 2010:2593, 40-2011:348.

eller har brister. Om utredningarna visar att barnet inte har rätt till grundsärskola ska barnet genast tas emot i grundskolan, med det stöd barnet behöver för att klara sin skolgång. Uppföljningen av hur kommunerna rättat sig efter den kritik de fått visar att många kommuner förbättrat rutinerna.²⁴⁵ Kontinuerliga uppföljningar av beslut, rutiner för användning av tolk, nya system för hantering av ärenden, samt utbildningsåtgärder hör till de förbättringar inspektionen kunde konstatera. Efter det att kommunerna skriftligt redovisat sina åtgärder, gjordes stickprov i 100 av de då aktuella elevärendena, för att åter granska bedömningarna. Det visade sig då att över hälften fortfarande ansågs bristfälliga. De pedagogiska bedömningarna saknade en bedömning av barnets förmåga att uppnå grundskolans kunskapsmål i årskurs nio och de medicinska och i vissa fall också de psykologiska omdömena saknade utlåtanden om barnets hälsa och innehöll rekommendationer om skolformer istället för diagnoser. Samtliga kommuner har kompletterat sina utredningar.

Av de 1203 elever som ingått i Skolinspektionens granskning, har 56 elever lämnat grundsärskolan som ett resultat av kommunernas förnyade utredningar, föranledda av kritiken. Av dessa har 27 elever lämnat grundsärskolan till följd av förändringarna i skollagen som innebär att elever med autism inte längre ska tillhöra särskolans elevkrets. Tio elever har lämnat grundsärskolan efter vårdnadshavarens begäran. Resterande 19 elever har efter kompletterande och förnyade utredningar konstaterats inte tillhöra målgruppen. De har därmed, menar Mineur, fått en bekräftelse på sin ”normalitet”, något som varit positivt för deras självförtroende.²⁴⁶ Men det innebär också att det skyddsnet som särskolan inneburit försämras eller faller bort. Samhällets ansvar för att stödja dessa elever är uppenbart. Eleverna har ofta stora kunskapsluckor eftersom de följt grundskolans kursplaner.

245 Skolinspektionen 40-2011:348.

246 Mineur, Thérèse 2013, *Skolformens komplexitet: elevers erfarenheter av skolvardag och tillhörighet i gymnasiesärskolan*, s. 271.

Skolinspektionens granskningar och resultat har rönt stor uppmärksamhet i media och bland elever, föräldrar och personal. Många har hört av sig till Skolinspektionen med frågor och synpunkter. Föräldrar har upplevt sig vilseledda och känner skuld för att de har gått med på att placera sitt barn i särskolan. Besvikna elever har velat ha råd om hur de kan stämma kommunen för en förlorad skolgång. De har framhållit hur de nu hamnat i arbetslöshet utan utbildning och utan hopp om framtiden. Så här berättar en ung person:

Jag är 20 år gammal. Jag blev inskriven i grundsärskolan år 2004. I höstas (2011) fick jag genomgå en ny psykologutredning. Den visade att jag inte har rätt till grundsärskolans resurser. Jag har känt mig felplacerad hela tiden och aldrig trivs i grundsärskolan. Jag skulle ha tagit gymnasieexamen från särskolan i juni 2012. Nu är jag utskriven och läser en vuxenutbildning. Jag känner att hela min skoltid är bortkastad.²⁴⁷

Skolinspektionen framhåller att de elever som man konstaterat varit felplacerade, bör erbjudas kompletterande utbildningspaket för att komma in på arbetsmarknaden. Vidare föreslår inspektionen kompetensutvecklingsinsatser samt att samråd med elevhälsa med rätt kompetens bör regleras i lag.²⁴⁸

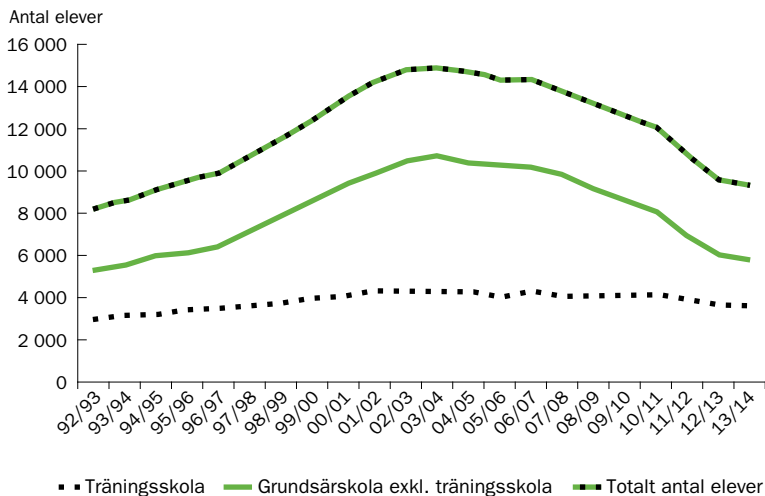
Elevstatistik – särskoleelever ett tånjbart begrepp?

Efter den ökning av antalet särskoleelever som skedde i samband med kommunaliseringen, har det skett en successiv minskning. Antalet elever i grundsärskolan har under senare år minskat, från 14 900 elever läsåret 2003/04 till 9 300 elever läsåret 2013/14. Därmed är andelen elever i grundsärskolan nere i 1 procent av alla elever i grundskolan jämfört med 1,5 procent för sju år sedan.

247 Skolinspektionen 40-2011:348, uppföljningsrapport, s. 13.

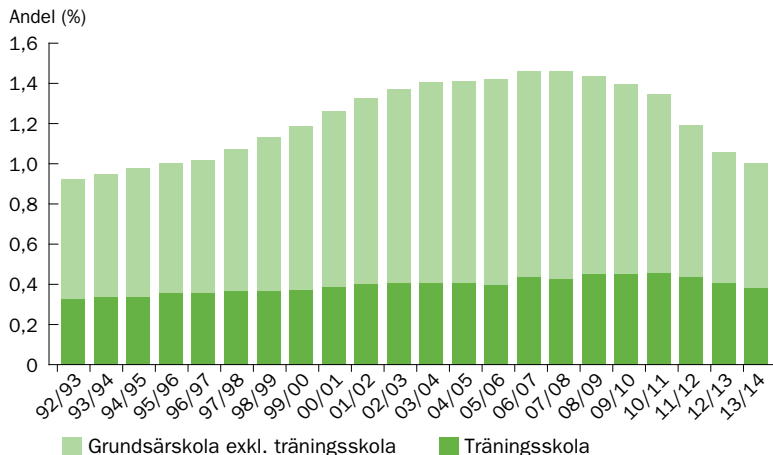
248 A.a.

Diagram 4. Antal elever i grundsärskolan 1999–2014.



Av diagram 5 nedan framgår att andelen elever i grundsärskolan ökade markant under 2000-talet, för att sedan plana ut, lite senare jämfört med antalet elever. Läsåret 2013/14 utgjorde andelen särskoleelever en procent av samtliga elever.

Diagram 5. Andel (%) elever i särskolan av samtliga elever i grundskolan, specialskolan och särskolan 1992/93–2013/14 fördelat på träningskola och grundskola.²⁴⁹



De flesta elever går i kommunala grundsärskolor, sammanlagt 630 skolor i 270 kommuner. I 31 kommuner finns fristående grundsärskoleenheter, sammanlagt 43 stycken. Fem procent av särskoleeleverna går i fristående grundsärskolor.

Antalet elever i särskolan ökar ju längre upp i skolåren eleverna kommer. Många elever börjar alltså i vanlig grundskoleklass, men tas emot i särskolan i högre årskurser. Detta gäller dock inte elever i träningskolan, där antalet är relativt konstant oavsett årskurs.

Tjugo procent av eleverna går integrerade som särskoleelever i grundskolan.

Lärartätheten är förhållandevis hög i grundsärskolan. Totalt gick det 3,2 elever per lärare i grundsärskolan hösten 2013.²⁵⁰

Lärarkompetensen är högre i de kommunala skolorna, där 88 procent har högskoleexamen jämfört med fristående skolor, där 54 procent av lärarna har högskoleexamen.²⁵¹

249 Skolverket 2015, *Beskrivande data 2014*, s. 61.

250 Integrerade elever är inte medräknade.

251 Skolverket 2014, rapport 399.

Att elever med autism och liknande inte längre tillhör särskolans elevkrets innebär naturligtvis en minskning av antalet elever, men ökningen planade ut flera år före denna förändring. En annan orsak är att det tionde skolåret tagits bort. En bidragande orsak kan också vara att Skolverket och Skolinspektionen har riktat kritik mot hanteringen av utredningar inför beslut om mottagande i särskolan. I den nya lagen poängteras kravet på allsidiga och fullständiga utredningar.

Gymnasiesärskolan

Gymnasiesärskolan erbjuder utbildning på nationella eller individuella program.²⁵² Den är fyraårig och alla elever som gått igenom grundsärskolan ska erbjudas en fortsatt fyraårig utbildning i gymnasiesärskolan. Styrelsen för särskolan avgör om en elev ska erbjudas utbildning på ett nationellt program eller ett individuellt program. De individuella programmen är främst avsedda för de elever som inte kan följa utbildningen på ett nationellt program.

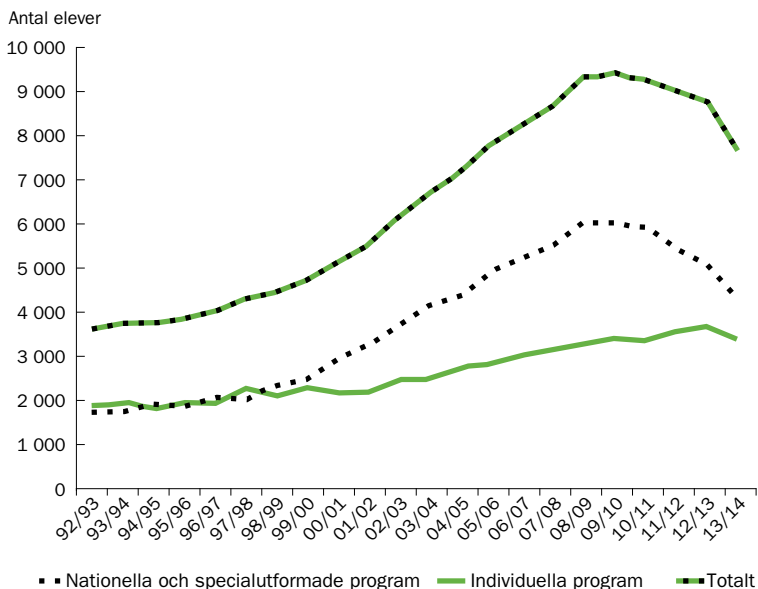
Även gymnasiesärskolans elevantal har minskat under de senaste fyra åren. Läsåret 2012/13 gick 8 800 elever i gymnasiesärskolan, vilket är en minskning med 3 procent från föregående läsår. Läsåret 2013/14 sjönk elevantalet med ytterligare 12 procent till 7 700.²⁵³ Den förväntade elevökningen i gymnasiesärskolan med tanke på att det frivilliga tionde året slopats i grundsärskolan, har således uteblivit, troligen beroende på att eleverna går kvar ett år i grundsärskolan i alla fall. Minskningen tros istället bero på att det är färre elever i grundsärskolan och att elever i grundsärskolan kan välja att läsa introduktionsprogram i nya gymnasieskolan. Läsåret 2013/14 fanns 304 gymnasiesärskolor i 172 kommuner. Gymnasiesärskolorna är alltså färre än grundsärskolorna (förhållandet en på tre), vilket innebär längre resor och nya miljöer för många elever. Dessutom gick åtta procent av eleverna i enskilda skolor och två procent av eleverna gick i skolor

252 Skollagen 2010:800, 18 och 19 kap. Inom ramen för nationella program kan varianter arrangeras.

253 Skolverket 2014, rapport 399; Skolverket 2015, rapport 420.

som drevs av landsting. Medan 86 procent av lärarna i kommunala gymnasiesärskolor har pedagogisk högskoleutbildning, har endast 59 procent av lärarna i fristående gymnasiesärskolor pedagogisk högskoleutbildning. Integrering av elever i gymnasieskolan är ovanlig, endast två procent går som gymnasiesärskoleelev i en gymnasieklass.

Diagram 6. Antal elever i gymnasiesärskolan.²⁵⁴



Att gå i grundsärskola

För att mottagande i särskola ska vara aktuellt krävs att eleven bedöms inte kunna nå målen för grundskolans läroplan på grund av att hon eller han har en utvecklingsstörning. Båda kriterierna ska alltså vara uppfyllda. Kravet kan sägas utmana det relativa funktionshindersbegreppet, som ju innebär att man har en

²⁵⁴ Skolverket 2014, rapport 420, diagram 8.1, s. 109.

funktionsnedsättning, medan hindret uppstår i mötet med miljön. Idag bygger den nya läroplanen (Lpgsä 11) på grundskolans läroplan som tonar ner omsorgsuppdraget till förmån för lärande och kunskaper inom alla områden. Skillnaden mellan de båda läroplanerna är mer av karaktären grad, snarare än art.

Berthén finner i sin avhandling att de historiska rötterna när det gäller syftet med särskolan lever kvar.²⁵⁵ I träningsklassen ser personalen som sitt främsta uppdrag att lära eleverna fungera i vardagen och bete sig så att de kan smälta in och accepteras bland andra i samhällslivet. I grundsärskoleklassen är målet snarare en förberedelse för undervisning, men också disciplinering, vilket även det har sin historiska motsvarighet. Eleverna tränas i att kunna sitta stilla och arbeta i sina bänkar och att inte störa andra, medan de egentligen aldrig når fram till en mer skolmässig undervisning.

Delaktighet respektive utanförskap utifrån elevernas perspektiv, diskuteras i Szönyis avhandling.²⁵⁶ Eleverna, som representerar alla skolstadier från tidig grundsärskola t.o.m. gymnasiesärskola, menar att särskoleplaceringen innebär att de nu får en social gemenskap de tidigare saknat och ofta haft stora problem med. De tycker också att de nu får ett tillfredsställande stöd i skolsituationen och lärare som kan möta deras behov. En annan sida av placeringen är dock att de flesta har erfarenheter av att bli retade för att gå i särskola, att prefixet ”sär” har en negativ innebörd för andra. Eleverna på högstadiet är också kritiska till att särskoletillhörigheten begränsar deras val efter grundsärskoletiden. De ger uttryck för besvikelse och resignation och en insikt om att både vara en vanlig och en ”avvikande” elev. Szönyi hänvisar till Goffmans stigmatteori, i vilken alla samhällen utvecklar föreställningar om normalitet och vad som krävs för att tillhöra den ”normala” gruppen. Trots att särskolan på många plan är positiv för eleverna, innebär den också ett hot mot deras självaktning, som de känner behov av att försvara. Genom att delta i aktiviteter tillsam-

255 Berthén, Diana 2007, *Förberedelse för särskildhet*.

256 Szönyi Kristina 2005, *Särskolan som möjlighet och begränsning: elevperspektiv på delaktighet och utanförskap*.

mans med andra barn, exempelvis ridning eller dans, kan eleverna poängtera sin ”vanlighet”, även om det handlar om handikappidrott. Andra elever undviker sammanhang där avvikande personer deltar. Det finns i de äldre elevernas berättelser både framtidshopp om att leva ett ”vanligt liv” och en insikt om de begränsningar som deras funktionshinder och skolgång innebär.²⁵⁷

Att undervisa grundsärskoleelever

Lärare beskriver i en intervjustudie från 2003 sina mål med undervisningen.²⁵⁸ Dessa varierar mellan att eleverna ska få kunskap i basämnen, att de ska stärka sitt självförtroende, att de ska fostras socialt till att de ska få lust till skolarbetet. Särskolepedagogiken består, enligt Blom, av fyra komponenter; förberedelse, tid, individualisering samt konkreta och flexibla metoder. Det gör även grundskolepedagogiken, men med särskoleeleverna behövs mer av varje komponent. Det som mest av allt styr undervisningen och i vilken grad dessa komponenter kommer att användas, är vilka elever som befinner sig i gruppen. Lärarna föredrar relativt homogena grupper. Lärarna för också samtal med eleverna om deras funktionsnedsättning, men har olika förhållningssätt. Några väljer att samtala om hur det kommer sig att eleven fått funktionsnedsättningen, vilka uttryck den tar och vilka konsekvenser den kommer att få framöver. Andra talar mer generellt med eleverna om att människor är olika och undviker att diskutera nedsättningen ur ett medicinskt, individuellt perspektiv. Att få föräldrarnas förtroende uppfattas som viktigt. Samtliga intervjuade (nio) lärare arbetar i små undervisningsgrupper, lokaliserade i samma byggnader som grundskoleklasserna. Deltidsintegrering förekommer framför allt i övningsämnen, eftersom man föreställer sig att särskolans elever har lättare att hävda sig och samspela med grundskolans elever i dessa ämnen. Lärarna menar att det är en bra tanke, men svårt i praktiken. Risker är att det enbart blir en fysisk integrering. Exempel fanns dock

257 A.a. s. 203–208.

258 Blom 2003, *Under rådande förhållanden*.

på kontakt mellan eleverna, ett fenomen som underlättas om lärarna har kontakt sinsemellan.

Lärarna förhåller sig också olika till hur mycket de vill veta om elevens funktionsnedsättning. Vissa tar del av medicinska journaler och utredningar, andra vill hellre bilda sig en egen uppfattning.²⁵⁹

Speciallärare och specialpedagoger i särskolan arbetar enligt en enkät som genomfördes 2014, mest med undervisning i mindre grupper. Dessutom samverkar de med vårdnadshavare och gör utredningar.²⁶⁰

Integrerade elever

Tideman har i en studie från 1998, intervjuat föräldrar till barn som valt att låta barnen gå kvar i grundskolan som ”integrerade”.²⁶¹ Genomgående framhåller föräldrarna att resurser för särskilt stöd är en viktig orsak till att barnet skrivs in i särskolan. Kanske präglas svaren av den ekonomiska oro som rådde i samhället i slutet av 90-talet. Överlag är föräldrarna nöjda med den undervisning barnet får och med lärare och övrig personal som barnet möter i vardagen. Samtidigt framhåller de att det behövs högre kompetens för barn i svårigheter och att alla barn skulle vinna på mindre klasser. Föräldrarna bedömer att barnets utvecklingsmöjligheter är större om de låter barnet vara kvar i en grundskoleklass.

Det utvecklade Alexander att gå tillsammans med andra barn i förskolan och då tyckte jag, som egoistisk mamma att det är klart att han ska gå med så normala barn som möjligt, så han kan haka på dom. Och jag tror inte att de har störts mycket av det, dom känner ju honom och har lärt sig att sätta gränser, är inte rädda att säga till honom²⁶²

259 A.a.

260 Göransson et al, 2015. Det framgår inte om uppgiften gäller grundsärskolan, gymnasiesärskolan eller båda.

261 Tideman 1998.

262 A.a., s. 92.

Samundervisningsgrupper är en typ av gruppkonstellation, där särskoleelever undervisas tillsammans med elever från grundskolan.²⁶³ I samundervisningsgrupperna ställs idén om integrering på sin spets, menar Blom, som studerat dessa.²⁶⁴ När undersökningen genomfördes läsåret 2002/03, fanns 18 skolor i Stockholms stad, som uppgav att de hade samundervisningsgrupper. Det var en fördubbling på fyra år. Klasserna fanns i alla stadier och drygt hälften av eleverna var inskrivna i särskolan. Processen fram till placering i samundervisningsgrupp hade i regel bestått av en rad olika insatser, som utredningar och bedömningar av elevernas behov av särskilt stöd och efterföljande insatser. Lärare beskriver placering i samundervisningsgrupp som ett sätt att närma sig särskolan för både elever och föräldrar och att kunna ge eleven en individuellt anpassad studiesituation. Blom pekar på att samundervisningsgrupperna paradoxalt fungerar som ett närmande av grundskolan till särskolan istället för tvärtom. Det senare har varit ett ofta uttalat önskemål.²⁶⁵

Många vuxna i träningsskolan

Träningsskolan är enligt skollagen avsedd för elever som inte kan tillgodogöra sig hela eller delar av utbildningen inom grundsärskolan.²⁶⁶

Träningsskoleelevers pedagogiska praktik har studerats av Östlund.²⁶⁷ I studien framkommer att eleverna omges av många vuxna: dels elevassistenter, dels klasslärare. Elevassistenterna har både omsorgsuppgifter och uppgifter av mer pedagogisk karaktär. Inom gruppen finns barnskötare, undersköterskor, assistentutbildade vid

263 Notera att här används begreppet samundervisning för undervisning av grupper av elever från två skilda skolformer. Senare i rapporten betecknar samundervisning samarbete mellan lärare.

264 Blom 2004, *Elever mitt emellan: om samordningsgrupper, dess elever och organisation*.

265 A.a.

266 Skollagen 2010:800, 11 kap. Grundsärskolan, 3§.

267 Östlund, Daniel 2012, *Deltagandets kontextuella villkor: fem träningsskoleklassers pedagogiska praktik*. Studien är en avhandling i specialpedagogik vid Fakulteten för lärande och samhälle.

folkhögskola samt en med socionomutbildning. Några av assistenterna har också genomgått kompetensutveckling som svarar mot en viss elevs funktionsnedsättning. I förhållande till eleverna har de en roll där de lyfter, bär, leker och skojar, tröstar och ger mat, hjälper till vid toalettbesök m.m. De genomför också undervisningsuppgifter, i synnerhet i en-till-en-situationer. Östlund beskriver hur assistenterna ibland fungerar som en sorts förstärkare mellan läraren och eleven, vid andra tillfällen som ett filter. Syftet med det arbetet är att ”positionera” eleven vid olika aktiviteter, dvs. att få eleven att medverka på avsett vis.

Klasslärarens uppgifter är också mångfasetterade, dels som ledare av hela teamet och som handledare av elevassistenterna. Handledningen kan ta sig uttryck i uppmuntrande eller korrigerande kommentarer eller i en instruktion om hur en aktivitet ska genomföras. Klassläraren deltar också i omsorgsarbetet med eleverna.

Skoldagarna hade i regel följande teman:

1. Samling
2. En-till-en undervisning
3. Gruppgemensam undervisning
4. Fika/lunch
5. Rast/egen sysselsättning och
6. Transitioner (t.ex. förflyttningar, övergångar)

Östlund finner att elevernas vardag lämnar lite utrymme för eleverna att göra egna val. När de exponeras för valmöjligheter, tillkommer också svårigheter att förstå vad de uttrycker. Östlund diskuterar också den kritik mot för mycket omsorg i förhållande till kunskapsutmaningar, som riktats mot särskolans inre arbete. Han instämmer med de forskare som framhållit den naturliga relationen mellan omsorg och kunskap – de förutsätter varandra.²⁶⁸ I omsorgssituationer kan

268 A.a. med ref. till Aspelin 2010.

kunskap utvecklas, det väsentliga är att undervisningen behandlar det den är tänkt att göra.

Eleverna i träningskolan är isolerade

Elevernas avgränsade tillvaro ses som ett problem. De vistas mestadels i sina respektive klassrum och har liten interaktion med andra elever. Därmed ges de få möjligheter till horisontella relationer, interaktionen sker med assistenter, lärare och andra vuxna. Tidigare forskning har visat att det finns en föreställning om att elevernas individuella funktionsnedsättning utgör ett för stort hinder för att de ska kunna etablera kamratrelationer.²⁶⁹ Östlund frågar sig om ett individuellt perspektiv på elevernas funktionsnedsättning dominerar på bekostnad av ett socialt och miljörelativt.²⁷⁰

Att skapa mötesplatser med andra elever och kunna ingå i horisontella relationer med andra barn är den mest angelägna frågan, menar författaren. Lärande och tänkande förutsätter delaktighet med andra människor.

Liksom i skolan i övrigt, finns även i träningskolan en dold läroplan. Den handlar t.ex. om att lära sig vänta på sin tur, att kunna arbeta individuellt, att kunna vara uppmärksam och att lyssna på läraren i rätt ögonblick.

Broady (1998) menar att kraven som eleverna ställs inför står i direkt relation med den pedagogiska praktikens ramar och berättar något om hur, i det här fallet träningskolan, fungerar som institution.²⁷¹

269 A.a, med ref. till Jones 2005; Simmons 2011.

270 A.a.

271 A.a. s. 231, ref. till Broady 1998.

Att gå i gymnasiesärskola – blandad erfarenhet

Mineur har i en avhandling skildrat elevers vardag i gymnasiesärskolan.²⁷² Eftersom avhandlingen svarar väl mot frågeställningarna i denna kunskapssammansättning, ges den förhållandevis stort utrymme.

I gymnasiesärskolan har eleverna kommit ett steg närmare vuxenlivet. De flesta vet att deras utsikter att komma ut på arbetsmarknaden med ett betyg från gymnasiesärskolan är små. Reaktionerna på detta varierar. Många blir osäkra om sin ekonomiska framtid och uppgivna. Samma personer kan dock ge en bild av beslutsamhet. Denna kan vara ett resultat av den frustration eleverna känt över att tillhöra skolformen, men också bottna i en trygghet de fått genom åren i särskolan. Många är i högre grad än tidigare medvetna om att de är annorlunda. På detta reagerar eleverna på olika sätt. Vissa elever undviker att berätta att de går i särskolegymnasium utan säger istället att de går ett fyårigt gymnasium, andra pekar på skillnaderna i betygssystemen mellan de båda skolformerna som de menar innebär att betygens värde minimeras. Andra elever upplever sig trygga i skolan, vilket författaren tolkar som att de trivs och att de krav som ställs är relevanta och möjliga att klara för eleverna. Goda relationer till personalen och trygghet i kamratrelationerna framhålls som viktiga. Samtidigt är denna trygghet starkt kopplad till skolan och skolans lokaler, och står ibland i kontrast till tidigare upplevelser av kränkningar och mobbning. Eleverna ingår i skolan i en social gemenskap och har goda relationer till personalen. Dessa elevers största utmaning är att behöva lämna skolan.

Några elevers erfarenheter domineras av osäkerhet. De upplever sig inte vara i rätt skolform och vill inte tillhöra den och de tar avstånd från begreppet särskola. De har tidigare gått många år i grundskolan, där de trivts och haft många kompisar. De upplever också att de inte fått det stöd i skolan som de lovats i samband med att de bytte skolform.

Liksom Östlund menar Mineur att det är viktigt att inte oreflekterat kritisera skolornas strävan efter trivsel och omtanke om eleverna.

272 Mineur 2013.

Det är för många elever positivt att t.ex. vara saknad och efterfrågad vid frånvaro. Kontakten med personalen är viktig och betydelsefull, men det finns fallor. En sådan är att elever utvecklar en osjälvständighet, en annan att eleverna utmanas i alltför liten grad i undervisningen. Heterogeniteten i särskoleklasser är ofta mycket stor och risken finns att undervisningen läggs på för låg nivå, för att passa alla. Det handlar om en balansgång:

Liksom personalens omtanke och stöd stärker elevers självförtroende så riskerar en missvisad omsorg, utifrån alltför lågt ställda krav och förväntningar, ge upphov till osäkerhet i elevers identitetsskapande.²⁷³

De unga kan också ha förväntningar på stöd från samhället, vilket illustreras av forskning, gjord åren 2004–2008.²⁷⁴ Två avgångselever från gymnasiesärskolans yrkesprogram diskuterar vilken paroll som de ska pryda sin banderoll med. De vill inte skriva GYSÄR. Men så kommer den ene på att de kan skriva: ”Vi behöver ingen utbildning – vi får jobb ändå!” Deras lärare menade att de tillhörde en ny generation särskoleelever, inte alls så fogliga och artiga som tidigare. Dessa elever fann sig från början inte i den tillrättalagda och i viss mån segregerande ordningen på skolan. Med tiden tycktes de emellertid ha fogat sig i vad som gällde, dvs. att de gick i särskolan. Det tolkas som att ungdomarna å ena sidan trivs och är nöjda, men å andra sidan skäms över att tillhöra särskolan. Dock tycks de ha en tillförsikt inför framtiden, att samhället kommer att se till att de får jobb och stöd framöver. Forskarna refererar Skolverkets rapport från 2006 som påpekar att eleverna utvecklar en strategi, som innebär att det lönar sig att anpassa sig och inte ställa krav.

För en del elever innebär anpassningen resignation som kan ta sig uttryck i tillbakadragenhet och hjälplöshet men också tacksamhet. Det är vår uppfattning att det finns anledning

273 A.a. s. 259.

274 Ineland, Molin & Sauer 2013, ref. till Molin 2004b, s. 101.

för skolans personal att vara uppmärksam på att tacksamheten kan vara uttryck för undergivenhet och beroende (...) som i värsta fall kan tolkas av skolan som uttryck för ”handikappmedvetande”.²⁷⁵

Gymnasiesärskolan ska ge ”elever med utvecklingsstörning en för dem anpassad utbildning som ska ge en god grund för yrkesverksamhet och fortsatta studier samt för personlig utveckling och ett aktivt deltagande i samhällslivet”.²⁷⁶

Ineland, Molin & Sauer frågar sig vad läroplanens strävan efter att varje elev ska finna sin unika särart, egentligen innebär. Betyder det att grundlägga en handikappmedvetenhet hos eleverna, där målsättningen är att eleverna ska kunna be om hjälp? Det kräver i sin tur att eleverna accepterar en sorts beroendeställning. Vad händer om fokus istället läggs på elevernas potential och möjligheter, eventuellt på bekostnad av att eleverna avvisar hjälp och stöd?²⁷⁷

Gymnasiesärskolerektorer ser positivt på utvecklingen

I Mineurs avhandling anser majoriteten av de 164 rektorer, som har besvarat enkäten, att det skett en utveckling av den egna verksamheten under de senaste fem åren. De betecknar utvecklingen som positiv ur ett elevperspektiv. Förändrade arbetssätt kommer på första plats när det gäller vad som utvecklats, men även förändrade elevgrupper är en viktig faktor. En ny ledning samt nya lärare med positiva effekter för verksamhetens utveckling spelar också in. En större öppenhet mellan gymnasiesärskolan och samhället, är en annan faktor.

En majoritet bland de rektorer som anser att det skett en utveckling, anger att nivån i undervisningen för eleverna höjts, liksom antal individuella lösningar för eleverna. Möjligheterna att anpassa verksamheten efter elevernas önskemål om kurser och

275 A.a. s. 108, ref. till Skolverket 2006:59.

276 Skollagen 2010:800, 18 kap. 2§.

277 Ineland, Molin & Sauer 2013, s. 109–110.

gruppsammansättningar har ökat liksom användande av nya arbets-sätt. Drygt hälften anser att samarbetet mellan gymnasieskolan och gymnasiesärskolan har ökat.

Hur denna utveckling har åstadkommit är inte helt klarlagt, men författaren resonerar om att det ökade elevunderlaget innebär behov av mer personal och därmed eventuellt inneburit en breddad kompetens. De ökade valmöjligheterna kan hänga samman med att samarbetet med gymnasieskolan ökat. De ändrade arbets-sätten som majoriteten anger att de använder tros bero på arbete över skolformsgränserna, dvs. en ökad inkludering. En del rektorer skriver att de har startat fler projektinriktade och/eller temainriktade arbeten. Det finns också indikationer på ett större elevinflytande och individualisering, utgående från elevernas individuella utvecklingsplaner.

Rektorerna ombads rangordna de tre mest sannolika tendenserna för framtidens gymnasiesärskola i ett tioårsperspektiv. Fler individuella lösningar kom på första plats men även ett ökat samarbete med gymnasiet rangordnades högt. En del framhöll att beteckningen ”sär” måste bort för att detta ska kunna utvecklas, liksom att attityderna till särskoleeleverna måste förändras. Flera befarade att det kommer att bli svårt att få kompetent personal till utbildningen, troligen med tanke på kommande pensionsavgångar. Andra idéer som framkom var ett utökat nätverk mellan olika gymnasiesärskolor liksom ökat samarbete över kommungränserna.

Ytterligare utbildning av personalen är enligt rektorerna ett prioriterat behov och önskemål för framtiden. Däremot tycks personal-tätheten vara tillfredsställande.²⁷⁸

En intressant fråga i anslutning till dessa resultat är vad som händer när elevantalet minskar, vilket är den aktuella tendensen i mitten av 2010-talet.

278 Mineur 2013, s. 123–129.

Sammanfattning och kommentar

Efter flera decennier av successiv ökning av antalet elever i särskolan, tycks kurvan ha vänt. En förhållandevis låg procent av barnen går i särskola; en procent av en population. Att barn med autism inte längre tillhör särskolans målgrupp är en förklaring till minskningen. En bidragande orsak är troligen också att både Skolverket och Skolinspektionen har riktat stark kritik och ifrågasatt på vilka grunder elever skrivs in i särskolan. Skolinspektionens granskningar har satt press på kommunerna, när det gäller att genomföra samtliga fyra utredningar; pedagogisk, psykologisk, social och medicinsk.

De elever som tycks ”komma och gå i särskolan” är de elever som ligger högt i tester inom särskolan, men som har svårt att nå målen i grundskolan. I tider när resurserna för särskilt stöd stramas åt, är det troligt att fler i den gruppen rekommenderas söka till särskolan.

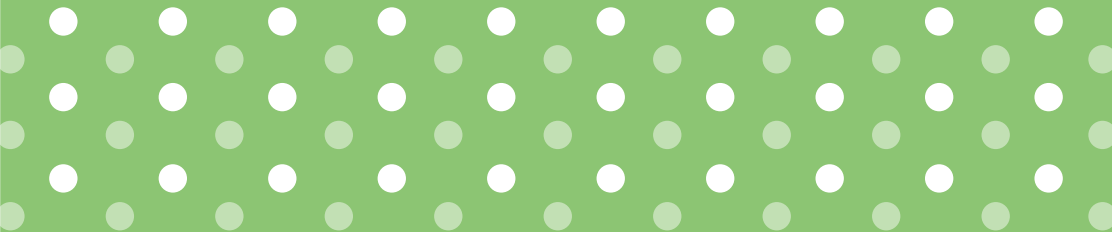
När utvecklingen går i motsatt riktning, förändras elevunderlaget i särskolan. Den alltid heterogena gruppen särskoleelever i klassen, som dessutom ofta är åldersblandad, blir möjligen mer homogen. Dels har elever inom autismspektrat förts över till grundskolan, dels kommer färre elever i ”gränslandet” mellan grundsärskola och grundskola. Det ställer krav på lärarna i grundsärskolan att arbeta än mer medvetet på att skapa en utmanande och utvecklande undervisning. För grundskolans del innebär den nya elevgruppen inom autismspektrat en utmaning att hantera.

Särskolan som egen skolform har ifrågasatts, så även i forskning som utgjort underlag till denna rapport. I tilläggsdirektiv till Carlbecks-kommittén slogs fast att särskolan som skolform skulle vara kvar. I den forskning som ovan redovisats, har frågan om ”sär” som beteckning och tillhörigheten till grundsärskolan diskuterats. Å ena sidan finns gott om utsagor som pekar mot att grundsärskolan skapar en tillåtande atmosfär där eleverna känner sig sedda, välkomnade och får kamrater. Personaltätheten är hög, andel lärare med pedagogisk högskoleexamen likaså. För elever som följt grundskolan under ett antal år, har upplevelser av kränkningar och tillkortakommanden präglat dem och i den jämförelsen är grundsärskolan att föredra.

Å andra sidan finns också många utsagor, där elever med stigande ålder ser sin särskilda situation som problematisk. De inser att deras framtidsmöjligheter på arbetsmarknaden etc. är begränsade, något som kan skapa en känsla av maktlöshet och nedstämdhet. Med tanke på detta och inte minst dagens villkor på arbetsmarknaden, kan den nya skollagens formulering om att grundsärskolan ska bidra till elevernas personliga utveckling, förbereda dem för aktiva livsval och ligga till grund för fortsatt utbildning (11 kap. 2§), förefalla utopisk. I tidigare kapitel om gymnasieskolan framgår att sju procent av eleverna i individuellt alternativ i introduktionsprogrammen, är gymnasiesärskoleelever. Det verkar angeläget att försöka utröna dessa elevers motiv för att söka sig bort från gymnasiesärskolan.

AVSNITT 5

Specialskolan och riksgymnasiet RGD/RGH



5. Specialskolan och riksgymnasiet RGD/RGH

Kort historik

Utbildning för blinda barn startade år 1807 och några år senare för barn med hörselnedsättning och dövhet. Utbildningarna förlades till Manilla på Djurgården i Stockholm. Ett antal år efter att folkskolan införts 1842, infördes också allmän skolplikt för döva barn 1889 och för blinda barn 1896. Därmed fick också stat och kommun ansvar för utbildningen. Utbildningen för blinda barn förlades till Kungliga Blindinstitutet i Solna medan landstingen fick ansvar för utbildningen för de döva barnen, med statsbidrag. Dövutbildningen överfördes till staten 1938, varvid den delades in i fyra distrikt med en skola i vardera. Skolorna förlades till Härnösand, Lund, Stockholm och Vänersborg. Så småningom fick en skola för ”oegentligt dövstumma” i Örebro samma inriktning som övriga regionala skolor.²⁷⁹ Skolplikt för elever med rörelsehinder infördes först 1962, i samband med grundskolans införande. Barn med svåra rörelsehinder hade dessförinnan alltsedan slutet av 1800-talet undervisats på institutioner som Eugeniahemmet.²⁸⁰

Den flora av förkortningar som nedan används, hänger samman med ombildningen av myndigheter inom området. Specialpedagogiska institutet (SIT) och Specialskolemyndigheten (SPM) svarade för stöd till skolverksamheten fram till 2008, då Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM) bildades genom en sammanslagning av myndigheterna. Till Specialpedagogiska skolmyndigheten fördes också den verksamhet som Socialstyrelsens institut för särskilt utbildningsstöd (SISUS) bedrev. För beslut om mottagande av elever till specialskolan och till RH-gymnasierna svarar nu en nämnd inom Specialpedagogiska skolmyndigheten.

279 Skolverket 2005, rapport 270.

280 A.a.

Döva barns lärande av skriftspråk

I anslutning till landets sex regionala specialsolor för döva och barn med hörselnedsättning, finns några förskolor per skola, där barn med motsvarande svårigheter samlas för att få en miljö där deras språk-utveckling kan gynnas. De flesta barn genomgår numer cochlea-implantatoperation i relativt tidig ålder, som förskolebarn eller under de första skolåren. Dock rekommenderar Socialstyrelsen föräldrar att också praktisera teckenspråk, eftersom barnet ändå förblir hörselskadat och dövt utan sitt implantat.

Carin Roos har med hjälp av videoinspelningar följt en grupp döva barn på en förskola i deras skriftspråkliga lärande. Hon betonar det döva barnets möjligheter, samtidigt som barnet naturligtvis har begränsningar genom sin funktionsnedsättning.²⁸¹ Barnet är – liksom alla barn – beroende av meningsfullhet i det pedagogiska mötet, att barnets egna erfarenheter tas till vara och att meningsskapande tillåts.²⁸² Barnen i studien hade redan vid tre års ålder börjat tillägna sig skriftspråket. Hon konstaterar att användning av handalfabet stimulerar användning av ljud och skriftspråkligt lärande. Även skriftspråkligt lärande och teckenspråksfärdigheter stimulerar varandra. Barnen är visuellt inriktade och lärandet sker i det visuella mötet med läraren och omgivningen.

Situationer som både innehåller teckenspråk och skriven text, kan därmed bli komplicerade och kräver att läraren hittar strategier i undervisningen. Barnen provar betydelsen av nya ord genom att interagera med andra barn. Högläsning ger barnen en litterär upplevelse, men högläsningen förmedlar inte skriftspråkets struktur och form.

Hon finner att vuxna tenderar att underskatta barnens förmåga. Det innebär en risk för att kraven på barnen blir för låga och att de inte får de utmaningar de behöver för att utvecklas.

Pedagogerna måste också skapa en sådan språklig miljö så att barnen kan få erfara samspel kring geografiska symboler,

281 Roos, Carin 2004, *Skriftspråkande döva barn: en studie om skriftspråkligt lärande i förskola och skola*.

282 A.a. 2004, s. 38.

bokstäver, ord och texter. Denna språkliga miljö kan då erbjuda en möjlighet att utveckla ett distanserat språk och vara en arena för metaspråkliga samtal, där barnen får prova sina egna konstruktioner av svenska språket mot andras.²⁸³

Få elever i specialskolan

Hur ser då undervisningen i specialskolan ut? I inledningskapitlet noterades att cirka 500 elever idag går i den statliga specialskolan. I den går elever som har en hörselnedsättning eller är döva, elever med synnedsättning och ytterligare funktionsnedsättning, elever med grav språkstörning och som på grund av sin funktionsnedsättning inte kan gå i den vanliga grundskolan. Där finns också elever med mycket komplexa funktionsnedsättningar.

Regionskolorna, som samlar cirka 400 elever, är fem till antalet. Skolorna har ett regionalt upptagningsområde och är avsedda för elever som har en hörselnedsättning eller är döva. Skolorna har en teckenspråklig miljö. De är fortfarande belägna i de orter där de först etablerades; Birgittaskolan i Örebro, Kristinaskolan i Härnösand, Manillaskolan i Stockholm, Vänerskolan i Vänersborg samt Östervångsskolan i Lund.

Tre riksskolor har hela landet som upptagningsområde och vänder sig till elever med delvis andra, mer komplexa funktionsnedsättningar. De tillkom i samband med att den allmänna grundskolan infördes 1962.²⁸⁴ Ekeskolan i Örebro tar emot elever med synskada och ytterligare funktionsnedsättning, Åsbackaskolan i Örebro tar emot döva och hörselskadade elever som dessutom har en utvecklingsstörning, samt dövblinda elever. Hällsboskolan, som har verksamhet i Sigtuna, Stockholm och Umeå tar emot elever med grav språkstörning. Läsåret 2012/13 gick sammanlagt 105 elever i dessa tre skolor.²⁸⁵

Dessutom finns s.k. hörselklasser i vissa kommuner. Sju hörselklasskolor i landet har ett regionalt upptagningsområde. Dessa skolor

283 A.a., s. 206.

284 A.a.

285 Skolverket 2014, rapport 399, s. 66.

får statsbidrag för sin verksamhet via Specialpedagogiska skolmyndigheten, men drivs i kommunal regi. Sammanlagt gick drygt 300 elever i dessa klasser läsåret 2008/2009, enligt Statskontorets undersökning.²⁸⁶

Tabell 2. Antal elever i specialskolan 15 oktober 2000–2013.²⁸⁷

Läsår	Totalt	Regionskolor för elever med dövhet eller hörselnedsättning	Riksskolor		
			Åsbackaskolan, Gnesta ¹	Ekeskolan, Örebro ²	Hällsboskolan, Sigtuna, Märsta, Umeå ³
2002/03	757	579	58	34	86
2003/04	703	545	61	29	68
2004/05	667	528	61	26	52
2005/06	603	499	51	18	35
2006/07	548	472	44	11	21
2007/08	514	450	44	10	10
2008/09	516	457	38	9	12
2009/10	500	430	35	23	12
2010/11	501	415	33	25	28
2011/12	501	402	28	26	45
2012/13	457	352	24	25	56
2013/14	478	358	15	26	79

1. Riksskola för elever med hörselnedsättning kombinerad med utvecklingsstörning eller medfödd dövblindhet.
2. Riksskola för elever med synnedsättning och ytterligare funktionsnedsättning. Specialskolan har haft intagningsstopp fr.o.m 2001/02 t.o.m 2007/08 och är åter Specialskola fr.o.m 2008/09.
3. Riksskola för elever med grav språkstörning. Specialskolan har haft intagningsstopp fr.o.m 2002/03 t.o.m 2007/08 och är åter Specialskola fr.o.m 2008/09.

286 Statskontoret 2010 *Kommunernas ersättning för specialskolan*; Specialpedagogiska skolmyndigheten 2008. Det gäller Alviksskolan och Nya Broskolan i Stockholm, Kannebäcksskolan i Göteborg, Parkskolan i Uppsala, Silviaskolan i Hässleholm, Söderskolan i Falkenberg samt Solander Östra i Piteå.

287 Skolverket, rapport 420, s. 69.

Elevegruppens förändring

Antalet elever i specialskolorna har minskat kraftigt, från 757 elever läsåret 2002/03 till 478 läsåret 2013/14. Som framgår av tabell 2, har elevantalet ökat med 21 elever det senaste året. Ökningen gäller framför allt elever med språkstörningar. Hösten 2013 kom eleverna från 125 kommuner och 63 procent av eleverna kom från en annan kommun än den skolan var belägen i. Trots det bor majoriteten (80 procent) i föräldrahemmet under utbildningen, medan övriga bodde i olika typer av elevhem nära skolorna. Det torde innebära långa skolresor för många elever.

Den främsta anledningen till minskningen av elevantalet vid regionskolorna anses vara den ökade användningen av cochlea-implantat, CI. Implantatet gör det möjligt för personer med en grav hörselnedsättning och döva personer att uppfatta ljud och tal och för barn att utveckla sitt språk. Genom implantatet klarar många barn av att gå i den vanliga grundskolan. Cirka 90 procent av alla barn som föds döva idag får CI, vissa kan trots detta behöva teckenspråk som stöd.

Av Statskontorets rapport framgår att en större andel av de nyinskrivna eleverna kommer till specialskolan sent under sin skoltid. Av 210 inskrivna elever perioden 2006–2008 började 44 procent i årskurs 1, 24 procent i årskurs 2–6 och 32 procent i årskurs 7–10.²⁸⁸ Det går således betydligt färre elever i de lägre klasserna, jämfört med de högre. Ett skäl till att eleverna kommer till specialskolan först i högre skolår kan vara att elever med CI först prövar sina möjligheter i den vanliga grundskolan och i takt med ökande krav finner att svårigheterna trots allt blir för stora. Ett annat skäl kan vara att många föräldrar till barn i yngre skolåldern troligen föredrar en skola i närheten av hemmet framför en specialskola som fordrar boende i skolhem.

En större andel elever har ytterligare funktionsnedsättning utöver sin hörselnedsättning, jämfört med tio år tidigare.

288 A.a. s 28.

De flesta föräldrar söker till specialskolan för att de önskar få en teckenspråklig miljö för sina barn. Trots detta får mer än en fjärdedel sin undervisning på talad svenska. En knapp majoritet, 55 procent, får sin undervisning huvudsakligen på teckenspråk. Nära 20 procent undervisas med hjälp av både tecken och talad svenska. Det faktum att många elever har CI har inneburit att behoven av språkmiljöns utformning förändrats.

I en kvalitetsredovisning från Specialskolemyndigheten (SPM) 2005, beskrivs elevgruppens förändring åren 2000–2005.²⁸⁹ Den visar också en annan förändring, nämligen att antalet elever som läser enligt grundsärskolans mål i specialskolan ökat. Elever söker sig från Hällsbo, Ekeskolan och Åsbackaskolan till de regionala specialskolorna. Genom en ändrad bestämmelse runt år 2000 öppnades möjligheter för elever inskrivna i sarskolan att söka till specialskolor. Syftet med förändringen var att öka elevernas valfrihet.²⁹⁰ Medan sarskolan har stor erfarenhet av elever med flera funktionsnedsättningar, har specialskolan tills för några år sedan haft övervägande normalbegåvade elever.

Större krav på undervisningen

Det förändrade elevunderlaget betyder att undervisningen på specialskolan blir mer komplicerad och ställer krav på kompetens att hantera undervisning för dels elever med flera funktionsnedsättningar, utöver dövhet och hörselskada, dels elever med CI, som talar och hör, men som behöver tecken som stöd. Varje elev har sin unika problematik som kräver sin specifika anpassning av undervisningen. I specialskolans nya läroplan för 2011 försvinner svenska som andraspråk, till förmån för svenska och svenskt teckenspråk. Genomgående lyfts talat språk utifrån elevernas individuella förutsättningar fram.

289 SPM (SPSM) Kvalitetsredovisning 2005, *Elever i behov av särskilt stort stöd inom specialskolan för döva och hörselskadade*. Projektledare Ola Hendar.

290 Specialskolemyndigheten fattade omkring år 2000 beslut om att elever med lindrig utvecklingsstörning skulle erbjudas placering vid regionala specialskolor.

Talad svenska som förstaspråk är numer vanligt, enligt Helmersson på Manillaskolan.²⁹¹

Eftersom det är fler elever i dag än tidigare som har svenska som sitt primära språk, kommer eleverna i specialskolan i och med den nya kursplanen att kunna läsa teckenspråk som ett nybörjarspråk. Dessa elever är ofta hörselskadade, men inte helt döva. Antalet helt döva barn blir färre då allt fler barn får Cochleaimplantat, ett hjälpmedel som genom elektrisk stimulering gör det möjligt att uppfatta ljud (Helmersson 2010, s. 23)

Förändringen av elevgruppen medför i sin tur behov av en förändrad lärarutbildning och fortbildning av verksamma pedagoger. Allard har följt undervisningen i moderna språk vid en specialskola. Hennes resultat pekar mot att undervisningen inte lever upp till kursplanernas målbeskrivningar och att eleverna inte ges förutsättningar att klara nationella provet i engelska. Undervisningen består till största delen av översättning av isolerade ord, lösryckta från sin kontext, eleverna ges inte tillfälle att själva kommunicera i skrift eller att utveckla sitt språk till en större språklig säkerhet. Allard menar att eleverna underskattas och att undervisningen har en stark lärardominans. Det kan, enligt Allard, hänga samman med att specialskolan som helhet har en tradition av att ha låga förväntningar på eleverna och av att förenkla undervisningens innehåll.²⁹²

Elever i behov av särskilt stort stöd

SPM:s studie visar att förekomsten av ”elever i behov av särskilt stort stöd” (ESSS) ökat, från 30 procent 2001 till 40 procent år 2005. Siffran grundas framför allt på lärares svar på frågan: ”Är din bedömning att den här eleven är i behov av särskilt stort stöd?”. Stödbehovet har ökat i alla åldrar. Över hälften av pojkarna bedöms vara i behov av

291 Allard, Karin 2013, *Varför gör de på detta viset?* s. 31.

292 A.a. s. 239–243.

särskilt stort stöd. I rapporten resoneras om att flera praktiska ämnen försvunnit i den nya läroplanen och fler ämnen blivit teoretiska. Även ämnen som matematik har fått en ökad textbas, vilket inte anses vara till pojkarnas fördel.

De svårigheter som omnämns är läs- och skrivsvårigheter hos en tredjedel av eleverna (men 67 procent hos ESSS), koncentrations- och svårigheter hos en tredjedel av eleverna i stort och bland hälften av ESSS. En tredjedel bedöms ha inlärnings- och svårigheter (61 procent bland ESSS). Dessutom förekommer psykosociala svårigheter, hörselproblem, andra fysiska handikapp m.m.²⁹³

Linikko har i en avhandling studerat lärares syn på undervisning och dilemman för inkludering av elever i behov av särskilt stort stöd i specialskolan.²⁹⁴ Behovet av teckenspråk och att utveckla denna kommunikation innebär att miljön för elever med dövhet och grav hörselnedsättning är särskild. Både SPM:s och Linikkos studier visar att undervisningssituationen har blivit svårare i takt med att elevunderlaget förändrats. Antalet specialpedagoger varierar också mellan skolorna. Läsåret 2007/2008 var andelen lärare med specialpedagogisk kompetens högst i Kristinaskolan i Härnösand med närmare 60 procent och lägst i Vänerskolan i Vänersborg med 20 procent.

Skolornas lösning för att undervisa elever i särskilt stort behov av stöd var enligt Linikko särskilda undervisningsgrupper. Elevernas behov av struktur och konkretion i undervisningen plus vikten av att fånga elevernas intressen, ses som A och O för inläringen. Linikko frågar sig varför detta inte kan tillämpas i den ordinarie undervisningen, utan tvingar fram särlösningar. En möjlig förklaring är den tradition av särskiljande som finns i specialskolorna. Lärarna tycker det är svårt att kommunicera med eleverna, men deras lösning handlar inte alltid om att utveckla arbetsätten eller metoderna. Ofta närmar sig läraren problemet utifrån ett kategoriskt perspektiv, dvs. problemet ligger enligt läraren hos eleven.

293 SPM (SPSM) 2005.

294 Linikko, Jari 2009, *”Det gäller att hitta nyckeln...”*.

I de särskilda undervisningsgrupperna finns gott om tid, vilket av lärarna ses som väsentligt. Lärarna menar också att de inte är så bundna av schemat utan att de kan ta korta pauser vid behov. För elevernas självförtroende är det väsentligt att de kan vara bra på något, oavsett vad, enligt lärarna. Det behövde inte nödvändigtvis vara kopplat till undervisningen utan kunde vara att laga en moped eller åka snowboard. Lärarna upplever att de får ett bra stöd från elevhälsans olika personalkategorier, liksom från Åsbacka resurscenter, SIT och SPM.

Assistenterna fyller en viktig funktion men behöver tid för att delta i planeringen av undervisningen tillsammans med läraren. I sämsta fall kan assistenten bli ett hinder för elevens utveckling. Linikko menar att det är en utmaning för assistenten att ge stöd utifrån den s.k. proximala utvecklingszonen, vilket innebär att personalen hela tiden måste utvärdera elevens stödbehov så att eleven får just så mycket stöd som den behöver, inte för mycket eller för litet.

Det finns en risk för att lärare i särskilda undervisningsgrupper inte utvecklar sitt teckenspråk, eftersom elevernas språk i grupperna ofta inte är särskilt nyanserat.²⁹⁵

Matematik en stöttesten

Endast cirka hälften av eleverna vid specialskolorna nådde under 2008 de nationella målen i ämnet matematik. Detta föranledde tre forskare att titta närmare på orsakerna till detta.²⁹⁶ De konstaterar att döva elever och elever med hörselnedsättning genomgående presterar sämre än hörande. Samtidigt gör eleverna liksom hörande elever framsteg i matematikämnet, även om framstegen ligger på en lägre nivå. Andra studier har visat att döva elever och elever med hörselnedsättning behöver mer tid för lärande i matematik. Den aktuella studien visar att de döva och hörselskadade eleverna presterar bättre då de får lösa problem i grupp. I en annan studie (Swanwick 2005)

295 Linikko 2009, kap. *Diskussion*.

296 Foisack, Elsa, Pagliaro, Claudia & Kelly, Ronald R. 2013, *Matematikprestationer och elever med dövhet eller hörselnedsättning*.

framkom att eleverna presterar bättre på matematikprov när det är mindre text. Att förstå den exakta betydelsen av enstaka ord samt att utföra ett ganska stort antal uppgifter på kort tid samt att kunna växla mellan olika matematiska områden, tycks vara svårt för många döva elever och elever med hörselnedsättning. Forskarna konstaterar också att elevernas resultat i dövklass visar stora variationer, från några med få poäng till några med många poäng. Tid visar sig vara en kritisk variabel för deras lärande. Att eleverna i specialskolan gått ett extra år och således är äldre än hörande elever, när de gör provet, visade sig inte ha någon effekt i studien. Sen upptäckt av hörselnedsättningen kan innebära att den tidiga språkutvecklingen varit försenad eller att tecken-språkskommunikationen inte varit optimal. Det gör att ett extra skolar kanske inte är tillräcklig kompensation för att nå grundskolans mål. Forskarna sammanfattar sin studie med att orsakssammanhangen är komplexa och att det finns anledning att i forskningen

... fokusera på skolvariabler som skolans, lärares och kamraters förväntningar, undervisningens kvalitet samt lärares kompetens i såväl undervisningsspråket som matematik och matematikdidaktik i enlighet med den i Sverige nyligen införda läroplanen (Skolverket 2011) som betonar varje elevs möjlighet att tillägna sig undervisningen.²⁹⁷

Måluppfyllelse – en jämförelse mellan elever i olika skolformer

En jämförelse av resultat under år 2007 mellan elever med dövhet och hörselskada i olika skolformer visar, att skillnaderna mellan elever i specialskolan, hörselklasskolor och s.k. individplacerade i grundskolor, utfaller till specialskolans nackdel.²⁹⁸ Meritvärdet är betydligt lägre i specialskolan, andelen elever behöriga till gymnasieskolan är lägre samtidigt som andelen elever som inte når målen i ett eller

297 A.a. s. 88.

298 Specialpedagogiska skolmyndigheten 2008a.

flera ämnen är väsentligt högre i specialskolan. Specialpedagogiska skolmyndigheten resonerar om olika orsaker till detta:

- Grad av hörselnedsättning och dövhet. Det finns helt enkelt fler döva elever och elever med grav hörselnedsättning i specialskolan än i andra skolformer. Grupperna blir därmed inte helt jämförbara.
- Andel elever med ytterligare funktionsnedsättning. Specialskolan rapporterar att andelen elever med ytterligare funktionsnedsättning och tilläggsvårigheter är hög. Det gäller dock även i hörselklasskolorna. Flera funktionsnedsättningar påverkar inte bara undervisningens tempo utan också dess innehåll. Dessa elever är i stort behov av särskilt stöd i skolan.
- Andel elever födda i ett annat land är enligt föräldrarna högre inom specialskolan och hörselklasskolorna än inom övriga grundskolan. Många elever från icke industrialiserade länder har inte fått habilitering med inriktning mot språk och kommunikation. De har således en brant uppförsbacke med att både lära sig en ny kultur samt att kommunicera på svenska och teckenspråk.
- Tillämpning av undantag av enstaka ämnesmål vid betygsättning.
- Specialpedagogiska skolmyndigheten pekar på att lärare i specialskolan enligt enkätsvaren tycks tillämpa undantagsparagrafen i mindre utsträckning än lärare i hörselklasskolorna.

Utvärderingen visar att 10 procent av eleverna går om ett skolår och att cirka 30 elever enligt föräldrarna bytt från individplacering i grundskolan till specialskolan. Lika många har bytt till och från hörselklasskolorna. Specialpedagogiska skolmyndigheten menar att bytet kan ha föregåtts av en situation där eleven inte kunnat fungera optimalt och att det tar tid att hämta igen de eventuella kunskapsluckor som kan ha uppstått.²⁹⁹

299 A.a.

Skolinspektionen förordar byte av perspektiv

Under 2011 rapporterade Skolinspektionen en s.k. riktad tillsyn av Specialskolan.³⁰⁰ Samtliga fem regionala skolor har besökts. Huvudproblemet tycks alltså vara att nå kunskapsmålen, vilket alla inblandade – Specialpedagogiska skolmyndigheten, skolornas ledning och arbetslag – är väl medvetna om och arbetar för att förbättra. Inspektionen anser att skolorna inte ger alla elever förutsättningar att nå lägsta målet att uppnå i alla ämnen. Under 2010 hade 40 procent av eleverna i specialskolan betyg i alla ämnen, jämfört med 77 procent i riket.³⁰¹ Detta ska ändå ses som en stor förbättring jämfört med föregående år, då endast 25 procent av eleverna fick betyg i alla ämnen. Det bör observeras att det rör sig om få elever i faktiska tal, vilket innebär att ett par elever kan påverka andelarna.

För att utveckla verksamheten krävs bl.a. att Specialpedagogiska skolmyndigheten analyserar och bedömer uppföljningar och utvärderingar av verksamheterna.

Skolinspektionen föreslår att större uppmärksamhet ägnas åt skolornas verksamhet istället för, som var fallet vid inspektionen, stort fokus riktas på elevernas funktionsnedsättningar och problematik. Utveckling av den individuella uppföljningen krävs, liksom ett bättre utnyttjande av nationella prov. Vid tidpunkten för inspektionen var det vanligt att skolorna lät bli att ge de nationella proven till eleverna, för att de ansåg att de skulle vara för svåra eller inte tillgängliga för dem.

Skolorna behöver bli bättre på att söka kontakter utanför den egna skolan för diskussioner om bedömning och betygssättning. Risk finns annars att specialskolan utvecklar en egen referensram med lägre krav.

Genomgående behöver rektorerna på skolorna bli synligare på skolorna och mer förtrodda med vad som händer och sker i klassrummen.

300 Skolinspektionen 2010, *Huvudmannabeslut efter riktad tillsyn av Specialskolan: beslut och rapporter*, Dnr 40-2010:406.

301 Det rör sig om ett litet antal elever. Siffran ovan baseras på 63 elever.

Elevernas delaktighet i planering och genomförande av undervisningen behöver förbättras, vilket man menar är viktigt för elevernas självförtroende och självtillit. Birgittaskolan i Örebro hålls fram som ett gott exempel, där eleverna själva leder utvecklingssamtalen.

Skolorna behöver också förbättra arbetet mot kränkande behandling och med personalens kompetensutveckling.

Vid specialskolorna finns förhållandevis få elever per vuxen. Det leder till att undervisningen ofta sker en till en eller med ett par elever. Inspektionen framhåller att det i vissa ämnen är värdefullt med diskussioner i större grupper.³⁰²

Under 2013/14 var lärartätheten i specialskolan 3,2 elever per heltidsanställd lärare, att jämföra med kommunernas grundskolor, där lärartätheten var 12,1 elever per lärare. Däremot sjunker den andel som har specialpedagogisk kompetens bland lärarna. Antalet lärare med specialpedagogisk påbyggnadsutbildning har minskat från 39 procent 2003/04, till 24 procent 2013/14.³⁰³ Andelen lärare med pedagogisk högskoleutbildning var 81 procent läsåret 2013/14. Hälften av lärarna hade i början av 2000-talet (enbart) läst 20 poäng teckenspråk, vilket forskaren Sangeetha Bagga-Gupta anser är en mycket otillfredsställande siffra.³⁰⁴

Gymnasieskolan RGD/RGH

Döva och hörselskadade elevers erfarenheter av Riksgymnasiet RGD/RGH har utvärderats.³⁰⁵ Under våren 2005 kom många signaler från lärare och föräldrar om hög frånvaro, dåliga resultat och sociala problem. Det fanns rapporter om stress, narkotika- och alkoholbruk. Hälften av de elever som efter tio år lämnar specialskolan har inte godkänt i svenska, engelska och/eller matematik. De kommer därmed

302 Skolinspektionen 2010, Dnr 40-2010:406.

303 Skolverket 2014, rapport 399, s. 65 ff.

304 Linikko 2009, s. 28, ref. till Bagga-Gupta 2002.

305 Norberg, Yström & Brunnberg 2008, *Vi är en grupp fast två ändå*. Författarna representerar Örebro universitet och DHB, Riksförbundet för döva, hörselskadade och språkstörda barn.

inte in på nationella program utan är hänvisade till individuella programmet.³⁰⁶

RGD/RGH samlar två relativt olika grupper under sitt paraply. Elever med dövhet eller grav hörselnedsättning undervisas på teckenspråk. RGH riktar sig till elever med grav hörselnedsättning och undervisningen bedrivs på talad svenska med stöd av hörseltekniska hjälpmedel och tecken. Det finns således inga tydliga gränser mellan grupperna. I vilken grupp eleven hamnar, beror i praktiken på elevens och föräldrarnas inställning till vikten av att lära sig talad svenska. Skolan är integrerad i fyra gymnasieskolor i Örebro, där alltså också hörande elever går.

Ungdomarna menar att det i praktiken handlar om tre skilda grupper; hörande, unga med hörselnedsättning och döva ungdomar. Kommunikation och umgänge mellan grupperna sker i låg grad, grupperna håller sig mestadels för sig själva trots den fysiska integrationen. Eleverna önskar att skolan skulle vara öppen för alla som ville lära sig att kommunicera med tecken som alternativ kommunikation. Språket är idag en uppenbar barriär.

Frånvaron verkar ha många orsaker, som problem med hemmet eller kompisar, eller stress. Håltimmar med en lektion sent på eftermiddagen, ökar också frånvaron. Eftersom klasserna i regel är små, påverkas alla av om någon kamrat är ogiltigt frånvarande.³⁰⁷

Sammanfattning och kommentar

Det förändrade elevunderlaget tycks vara en stor utmaning för specialskolan. Elever med cochleaimplantat väljer i stor utsträckning att försöka följa undervisningen i grundskolan samtidigt som elever från Hällsbo-, Eke- och Åsbackaskolan med mycket stora behov av särskilt stöd väljer att gå i specialskolan. Ökningen av elevantalet i högre skolår tyder på att undervisningsmiljön i grundskolan inte alltid fungerar, vilket är en signal om att undervisningssituationen för

306 Nu introduktionsprogram.

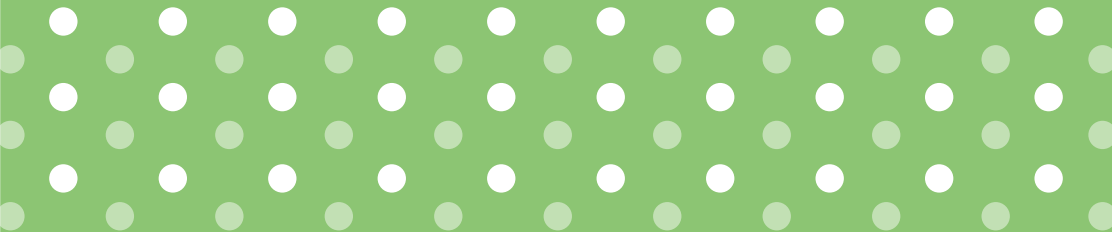
307 A.a.

elever med CI i grundskolan behöver studeras. Specialpedagogiska skolmyndighetens jämförelse av måluppfyllelse bland döva elever och elever med hörselnedsättning i olika skolformer visar att specialskolans elever har svårare att nå målen. Myndigheten menar att detta hänger samman med att deras hörselskada i regel är större än bland elever som väljer andra skolformer, men också att många har ytterligare funktionsnedsättning och att andelen födda i ett annat land kan vara större. Ett annat problem är att elever som väljer specialskolan efter ett antal år i grundskolan, kan ha haft en besvärlig skolsituation under en längre period utan att ha fått stöd och kommer till specialskolan med stora kunskapsluckor.

På specialskolorna var särskilda undervisningsgrupper en vanlig lösning för elever med flera funktionsnedsättningar, enligt studien från 2009. Lärartätheten i specialskolan är generellt hög, men tillgången till specialpedagoger har minskat och varierar dessutom mellan skolorna, vilket reser frågor om likvärdigheten i utbildningen. Den teckenspråkliga kompetensen varierar också. Att den kompetensen är hög är förstås av största vikt i undervisningen. Skolinspektionens uppmaning att rikta fokus mot undervisning, uppföljning och utvärdering av verksamheterna, liksom att öka kontakterna med andra skolor, verkar väsentlig.

AVSNITT 6

Vuxenutbildning



6. Vuxenutbildning

Kommunal vuxenutbildning (komvux) är avsedd för studerande som saknar motsvarighet till avslutade studier i grund- och gymnasieskola. Den syftar till att ge vuxna kunskaper och färdigheter som de behöver för att delta i samhälls- och arbetsliv, liksom till att möjliggöra fortsatta studier. Vuxenutbildningen kan ses som en stödform i sig, några särskilda bestämmelser om särskilt stöd finns inte.

Fyra möjliga utbildningsvägar

Vuxenutbildning erbjuds, förutom vid den kommunala vuxenutbildningen, också för vuxna med utvecklingsstörning. Enligt skollagen är målet för den särskilda utbildningen att vuxna med utvecklingsstörning ska stödjas och stimuleras i sitt lärande. De ska ges möjlighet att utveckla sina kunskaper och sin kompetens i syfte att stärka sin ställning i arbets- och samhällslivet samt att främja sin personliga utveckling. Utgångspunkten för utbildningen ska vara den enskildes behov och förutsättningar. För utbildning i komvux och särvox gäller att de som fått minst utbildning ska prioriteras.³⁰⁸

Dessutom anordnas utbildning i svenska för invandrare, sfi.

Utbildningen syftar till ge vuxna individer grundläggande kunskaper i svenska språket. Vuxna som saknar grundläggande läs- och skrivfärdigheter kan också få möjlighet att förvärva sådana kunskaper.

För dessa utbildningar för vuxna gäller att varje studerande ska ha en individuell studieplan. Av denna ska den studerandes mål med studierna framgå, liksom omfattningen av studierna.³⁰⁹

En fjärde möjlighet för vuxna i behov av stöd är folkhögskola. Inom denna skolform finns en lång tradition av att vända sig till elever med funktionsnedsättning. I förordningen om statsbidrag till folkhögskolorna sägs uttryckligen att ett motiv för statligt stöd är

308 SFS 2010:800, 21 kap. §2

309 A.a. 21 kap, §8

”tillgängligheten och möjligheterna för personer med funktionshinder” att delta.³¹⁰

Antalet deltagare i vuxenutbildningen styrs i hög grad av statliga anslag och har varierat över åren. År 2013 studerade omkring 197 000 elever i komvux, 4 300 elever i särskild utbildning för vuxna med utvecklingsstörning medan 113 600 elever gick kurser i sfi. Antalet elever i sfi har ökat kontinuerligt och mer än fördubblats sedan 1997.³¹¹

En del av den kommunala vuxenutbildningen är idag genom upphandling utlagd på externa anordnare. Kommunernas personal inom vuxenutbildning samarbetar också med socialförvaltningar, vilka svarar för ekonomiska och sociala frågor. Organiseringen av vuxenutbildningen ser för övrigt olika ut från kommun till kommun.

Stor variation i omfattning och genomförande

Vuxenutbildning för elever och studerande med funktionsnedsättning tycks vara ett område, där forskning i hög grad saknas. I en litteraturoversikt från 2006 konstateras att författarna inte funnit ”i princip” någon svensk forskning om vuxenutbildning för personer med funktionsnedsättning, vilket de betecknar som det mest uppseendeväckande resultatet i översikten.³¹² Här ska kort redogöras för några rapporter, framför allt tillkomna på initiativ av Specialpedagogiska skolmyndigheten. Rapporter redovisade i den ovan nämnda litteraturoversikten kommer också att återges på relevanta ställen.

En enkätstudie till ett urval folkhögskolor och kommuner från olika kommungrupper genomfördes under 2010.³¹³ En dryg tredjedel av verksamheterna har fått ett speciellt uppdrag att arbeta med stu-

310 Folkbildningsnätets pedagogiska resurser, projektmaterial ca 2002; Förordning 1991:977 om statsbidrag till folkbildningen.

311 Skolverket 2015, *Beskrivande data 2014*.

312 Linder, Eina et.al 2006, *Vuxenutbildning för personer med funktionshinder*, s. 12.

313 Eriksson, Lisbeth 2010, *Vuxenutbildning för personer med funktionsnedsättning*. Svarsfrekvensen var 55 procent, varför några generaliseringar inte kan göras.

derande med funktionsnedsättning. Detta trots att skollagen redan innehåller ett sådant uppdrag.

De flesta utbildningsanordnare hade mellan 1 och 3 procent studerande med funktionsnedsättning, men det fanns stora variationer, från 0 till 10 procent. De grupper som oftast förekommer är studerande med läs- och skrivsvårigheter, utvecklingsstörning samt med neuropsykiatrisk funktionsnedsättning. Vanligast är att personer med funktionsnedsättning läser tillsammans med studerande utan funktionsnedsättning, men det förekommer också, i 38 procent av verksamheterna, särskilda grupper för studerande med funktionsnedsättning. Det handlar då många gånger om särskild undervisning för vuxna med utvecklingsstörning. På folkhögskolor anordnas s.k. aktivitetskurser, som är kortare kurser för grupper med viss funktionsnedsättning som synskada, vuxendövhet, dövblindhet, reumatism, afasi etc. Kurserna är ofta ett led i en rehabilitering med syfte att påverka och eventuellt förändra deltagarnas livsvärld.³¹⁴

Stödet – hinder och möjligheter

Det stöd som ges handlar vanligen om individuellt anpassade studier, som förekommer i 80 procent av verksamheterna. En långsam studietakt kan dock innebära att studiemedlen från CSN inte räcker till.³¹⁵ Specialutformade läromedel och stöd av speciallärare eller specialpedagog är också vanligt. Men ekonomin tycks vara ett bekymmer;

Efter statens nedskärning av statsbidraget (30%) 2007 försvann en del av vår verksamhet, t.ex. särskild läs- och skrivverkstad. Vi hade tidigare en specialpedagog. Idag har några lärare fått en kort coachutbildning.³¹⁶

314 Linder, Eina et.al 2006, s. 26, ref. till Berndtsson 2005, *Folkhögskolans anpassningskurser: en utvärdering från Folkbildningsrådet, SISUS samt SKL*.

315 Enligt telefonsamtal med CSN 20150811 kan en studerande erhålla 100 procent studiemedel trots att den studerande enbart studerar t.ex. 50 procent. Dock är det antal veckor en studerande kan få studiemedel konstant. Endast om ”synnerliga skäl” föreligger, kan undantag göras från denna regel.

316 Eriksson 2010, s. 12.

Det finns också verksamheter som inte kan erbjuda något extra stöd. Flera önskar ökade ekonomiska resurser för att t.ex. anställa speciallärare/specialpedagog och kurator/psykolog. Andra önskemål handlar om specialutformade läromedel och möjlighet till särskilda studiegrupper.

En förutsättning för att studerande med funktionsnedsättning ska kunna delta är att verksamheten är tillgänglig. De flesta anser att den fysiska tillgängligheten är god, medan den pedagogiska kan variera. Det finns dock exempel på verksamheter där det t.ex. skulle vara svårt att ta emot en rullstolsburen deltagare. Flera respondenter menar att man skulle behöva utveckla det pedagogiska stödet genom fler specialpedagoger och en utbyggd studie- och yrkesvägledning. Några uppger också att de försöker att ta hjälp av andra för att förbättra tillgängligheten, t.ex. av Specialpedagogiska skolmyndigheten eller andra utbildningsanordnare.

På frågan om de studerande med funktionsnedsättning studerar under likvärdiga villkor som andra studerande, anser en majoritet att så är fallet. Dock menar flera att detta är en individuell fråga. Även om stöd finns och utnyttjas, är det många gånger jobbigare för en person med funktionsnedsättning;

Min bedömning är att en funktionsnedsättning alltid medför att studenten måste arbeta mera... Det är jobbigare att använda talsyntes än att läsa själv, den som har svårt att koncentrera sig har det jobbigare än den som inte har det bekymret... även om vi hjälper till och försöker hitta lösningar.³¹⁷

Det finns de som tycker att det vore bättre om personer med samma typ av funktionsnedsättning studerade i samma grupp, för att ge möjligheter till diskussioner om problem och lösningar. Hindren består inte minst av de studiesociala villkoren som inte tillåter studier på deltid för fullt studielån. Att många inte har en diagnos när de startar,

317 Eriksson 2010, s. 15.

menar vissa är ett problem, troligen för att framförhållning och planering försvåras.

Ett viktigt mål för kommunerna i dagens vuxenutbildning är att deltagarna snabbt ska komma ut i arbete och bli självförsörjande.³¹⁸ I en fallstudie i fem kommuner av olika storlek framhåller Skogman att en komplicerande faktor för studerande med funktionsnedsättning är att de kan förlora sin ekonomiska ersättning från trygghetssystemen. Både själva utbildningen och inträdet på arbetsmarknaden försvåras av rådande system. Att bedriva studierna i ett lägre tempo kan vara en pedagogisk lösning, men detta kan få ekonomiska konsekvenser för de studerande, som kanske mister rätten till bidrag från CSN innan de hunnit avsluta sina studier.

Avsaknaden av skrivningar om specialpedagogiskt stöd i styrdokumenten för vuxenutbildningen är ett annat problem som diskuteras. Vissa kommuner satsar trots detta på specialpedagoger, medan andra istället satsar mycket på studie- och yrkesvägledning, ämneslärare och/eller förstelärare. Skogman menar att en ensidig satsning på studie- och yrkesvägledning riskerar att styra bort studerande från studier och kanske också från ett aktivt yrkesliv. Många studerande med funktionsnedsättning är i stora svårigheter, ibland för att de inte fått rätt stöd på lägre nivåer. I fallstudien ingick en storstad, där studieutbudet är stort och varierat och ett individriktat och flexibelt studiestöd kan erbjudas till dem som behöver detta. Där finns också flera särskilda undervisningsgrupper, där de flesta av deltagarna har en diagnos. Skogman menar att man i dessa grupper kan ta stor hänsyn till deltagarnas särskilda förutsättningar och arbeta flexibelt.

318 Skogman 2014, *Vuxenutbildning för studerande med funktionsnedsättning*, s. 38.

Stödet och de olika utbildningsformerna

Studerande på folkhögskola framhåller fördelarna med att de går i skolan varje dag medan de som går i kommunal vuxenutbildning träffas en till två gånger i veckan och dessemellan förväntas bedriva självstudier. På vissa kommunala vuxenutbildningar bedrivs all utbildning på distans via webbportal. På folkhögskolan upplever de studerande att det alltid finns någon lärare eller assistent att fråga. Det finns också många olika grupper, t.ex. för studerande med dyslexi eller med en neuropsykiatrisk diagnos. För de senare kan vistelsen på folkhögskola innebära en hjälp att tillägna sig bättre vardagsrutiner.

På komvux finns de som är mycket nöjda med distansstudierna medan andra anser att det är för lite av lärolett undervisning. Specialpedagogen är ofta den som ”ser” problemen och framhålls som ett viktigt stöd.

Många folkhögskolor erbjuder särskilda kurser för personer med en specifik funktionsnedsättning, som Aspergers syndrom eller en intellektuell funktionsnedsättning.

Hur fungerar dessa kurser i ett inkluderingsperspektiv? I en utvärdering resonerar Berndtsson om att kurserna ökar de studerandes möjligheter att påverka sin livssituation.³¹⁹ Samtidigt framhåller han att deltagarna i högre grad bör få bli delaktiga i folkhögskolans övriga verksamhet för att motverka negativa effekter av en alltför tillrättalagd miljö.

En forskningsstudie i Finland visar att unga vuxna med funktionsnedsättning i åldrarna 16–24 år som tidigare gått i segregerade miljöer fortsätter som unga vuxna att studera i samma typ av miljö. För dem som bytte från en segregerad till en integrerad miljö blev omställningen svår och de fick färre kamratkontakter, trots ett större utbud. Eleverna upplevde att de fick en svårare situation än tidigare eftersom organisationen brast i att eliminera hinder och ledde till utanförskap. En positiv faktor var dock att studiemiljön upplevdes

319 Linder et al. 2006, s. 27, ref till Berndtsson 2005, *Folkhögskolans anpassningskurser*.

som jämlik. Betyg gavs på samma villkor och de studerande fick konkurrera med övriga elever på ett jämlikt sätt.³²⁰

I en granskning av den grundläggande vuxenutbildningen konstaterar Skolinspektionen bland annat att de individuella studieplanerna som varje studerande ska ha, bör användas i större utsträckning för planering av studier och för uppföljning och utvärdering av utbildningens resultat.³²¹

Särskild utbildning för vuxna med utvecklingsstörning (särvox)

Av de 4 300 elever som gick i särvox 2013, gick hälften på kurser som motsvarar gymnasieskolan. Antalet elever på särvox har minskat sedan läsåret 2008/2009 och jämfört med föregående läsår är minskningen sex procent. Det genomsnittliga antalet undervisningstimmar per elev och vecka är litet; läsåret 2013/14 var de 3,1, samma som föregående år. Även undervisningsgrupperna är mycket små och bestod i genomsnitt av drygt tre elever. Medianåldern bland eleverna var 33 år, 12 procent var födda i utlandet.

Detta kan jämföras med en tidigare utvärdering som Skolverket genomförde 1999 och som visade på stora brister i utbildningen. I genomsnitt fick de studerande undervisning med 2,2 timmar per vecka och timplaner följdes i liten utsträckning.³²² Regeringen avsatte då särskilda medel för att stimulera utvecklingen av särvox fr.o.m. hösten 1999. En viss förbättring har således skett, dock liten. Även i Carlbeckskommittén och regeringspropositionen ”Vuxnas lärande och utvecklingen av vuxenutbildningen” framhölls att utbildningen bör byggas ut med fler undervisningstimmar.³²³

320 Linder et al. 2006, s. 33, ref till Bjarnason, Dora S. 2005, *How does education prepare young people for adulthood?*

321 Skolinspektionen 2012, s. 2.

322 Linder et al. 2006, s. 20, ref. till Skolverket 1999, *En utvärdering av Särvox*.

323 A.a. s. 21, ref. till SOU 2004:98, *För oss tillsammans: om utbildning och utvecklingsstörning*; Regeringens prop. 2000/01:72, *Vuxnas lärande och utveckling av vuxenutbildning*.

Särvux finns både på grundsärskole- och på gymnasiesärskolenivå. Varje studerande ska ha en individuell studieplan som visar studiernas mål och omfattning.

Som påpekades i inledningen till kapitlet, finns inga bestämmelser om rätt till särskilt stöd i särvux. För studerande med kort arbetsminne, behövs ständiga repetitioner och påminnelser om kursinnehåll och kurslitteratur.³²⁴ De behöver i regel mycket handledning och uppmuntran. Många studerande med långsam inläring har med sig negativa erfarenheter från skoltiden, som kan stå i vägen för kontakten med läraren. Regelbundna samtal med diskussioner om vad som varit bra och mindre bra, rekommenderas.³²⁵

Ett alternativ till särvux är folkhögskola. Statligt stöd som syftar till att utjämna utbildningsklyftor och stärka och utveckla demokratin, utgår till folkhögskolor och studieförbund. Utöver detta ska stödet också möjliggöra för människor att påverka sin situation, skapa engagemang och deltagande i samhällsutvecklingen m.m.³²⁶ I en studie har nitton studerande vid sex folkhögskolor intervjuats om hur de upplever tiden och studierna på skolan. Deras studier var s.k. längre folkhögskolekurser och skolorna hade olika inriktning, vissa hade estetisk inriktning, andra yrkesinriktning, ytterligare någon var inriktad mot trafikutbildning m.fl.

De studerande är överlag nöjda med sina folkhögskolestudier, framför allt för att det betytt mycket för deras personliga och sociala utveckling. Deras självförtroende har förbättrats och de har träffat och umgåtts med nya människor.

Den teoretiska kunskapsutvecklingen tycks dock inte vara i fokus. I utvärderingen jämförs detta med särskolan, där också kritik riktats mot för mycket omvårdnad och omsorg på bekostnad av kunskapsinriktning. Istället prioriteras en bildningsverksamhet, där man lär för livet och för att utvecklas som människa. Personer med

324 Myndigheten för skolutveckling 2006, *Stöd- och referensmaterial om vuxnas lärande*, Studerande med långsam inläring, Nordesjö, Marie-Louise.

325 A.a.

326 Specialpedagogiska skolmyndigheten 2010, *Vågar lite mer*, ref. till SFS 1991:977.

utvecklingsstörning behöver utmanas att inte alltid tänka konkret, vilket enligt Vygotskij (1978) förstärker deras funktionsnedsättning.

Studierna tycks inte förbättra deltagarnas chanser på arbetsmarknaden. Av tio personer som avslutat sina studier hade åtta sysselsättning inom daglig verksamhet.

Mer systematisk kunskap om rekrytering till, innehåll i och effekter av folkhögskolestudier för personer med utvecklingsstörning efterfrågas.³²⁷

Sammanfattning och kommentar

Antalet deltagare i vuxenutbildningen är förhållandevis stort, totalt nära 315 000 personer deltog under läsåret 2013/14 i någon eller några kurser inom de olika formerna av vuxenutbildningen. Medan den kommunala vuxenutbildningens omfattning i hög grad styrs av statsbidragens storlek, har den särskilda utbildningen för vuxna med utvecklingsstörning minskat något till följd av att antalet elever inom gymnasiesärskolan och grundsärskolan avtagit. Utbildningen i svenska för invandrare har ökat stadigt under en rad av år, på grund av ökad invandring. För studerande med funktionsnedsättning är möjligheten till vuxenstudier många gånger mycket viktig, både ur ett personligt och ett socialt perspektiv. Antal deltagare med funktionsnedsättning i de olika formerna av vuxenutbildningar varierar från 0 till 10 procent.

Påfallande lite forskning finns om vuxna med funktionsnedsättning och utbildning. Det tycks vara ett förbiset område, värt att uppmärksamma.

Liksom inom grund- och gymnasieskolan, är personer med läs- och skrivsvårigheter den vanligaste förekommande gruppen, följt av personer med utvecklingsstörning och neuropsykiatrisk funktionsnedsättning. Utbildning bedrivs både i inkluderande och exkluderande former. Vissa kurser anordnas exempelvis på folkhögskolorna för personer med speciella diagnoser/nedsättningar, som blindhet, Aspergers syndrom och dövhet. Att ge möjlighet till diskussioner och

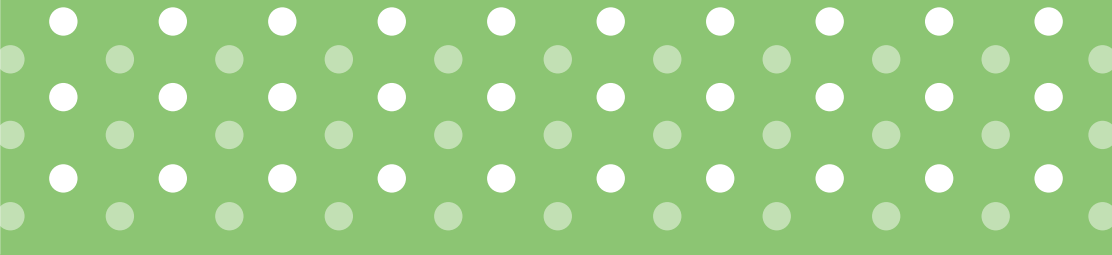
327 Specialpedagogiska skolmyndigheten 2010.

att dela erfarenheter med andra i samma situation i en avskärmad och tillåtande miljö, kan sannolikt vara befriande för många. För elever med utvecklingsstörning visar sammanställningen också att de trivs och känner sig accepterade och välkomna på folkhögskolorna. Dock förekommer mycket lite av samarbete/samverkan med andra elever. Inte heller tycks utbildningen leda till arbete efter avslutad utbildning.

Ett sätt att anpassa utbildningen i vuxenutbildningen är att sänka studietakten. Hur CSN:s bestämmelser bättre ska kunna harmonieras med villkoren för studerande med funktionsnedsättning i vuxenutbildningen är en viktig fråga att diskutera.

AVSNITT 7

Diskussion



7. Diskussion

Uppdraget för denna kunskapssammanställning var att beskriva *hur förskolor och skolor arbetar för att skapa pedagogiska och organisatoriska förutsättningar för barn, elever och vuxenstuderande att utveckla sina kunskaper så långt som möjligt.*

Uppdraget bygger på tre delmål i den nationella strategin för funktionshinderpolitiken. Målen har i denna rapport omformulerats till frågor:

1. Ökar förutsättningarna för att alla barn, elever och vuxenstuderande oavsett funktionsförmåga utvecklas så långt som möjligt genom förbättringar av förskolors och skolors generella verksamhet?
2. Arbetar förskolor och skolor med att göra anpassningar av verksamheten när så behövs för att undanröja hinder för barn, elever och vuxenstuderande med funktionsnedsättning?
3. Har skolor tilltro till alla elevers och vuxenstuderandes förmåga och höga förväntningar på deras skolprestationer? Gäller detta i högre grad även elever och vuxna med funktionsnedsättning?

I rapporten har forskning, utvärderingar och inspektioner m.m. redovisats, som granskat hur tillgänglighet och delaktighet beskrivs i teori och praktik, hur medvetet arbete med inkludering och särskilt stöd kan se ut, hur anpassningar både fungerar och inte fungerar. Det finns inga enkla svar på de vida frågeställningarna. Skolledare, lärare och speciallärare har att ständigt omforma och utveckla sitt arbete utifrån förändrade förutsättningar, nya elever med olika behov, nya grupper, nya bestämmelser. Nedan diskuteras de viktigaste fynden i rapporten.

Antal elever med funktionsnedsättning i skolan har ökat

Elever med funktionsnedsättning är en numera stor och varierande grupp; från elever med läs- och skrivsvårigheter i grund- och gymnasieskolan till elever med komplexa funktionsnedsättningar i specialskolan. Läs- och skrivsvårigheter är den vanligaste orsaken till särskilt stöd i grundskolan. Inte alla elever med svårigheter inom detta område ses som elever med en funktionsnedsättning, men gränserna är oklara. Diagnosen dyslexi är ibland en markör, men används i varierande omfattning och ifrågasätts dessutom av vissa forskare.³²⁸ Under de senaste decennierna har antalet barn med diagnoser inom ADHD/autismspektrat ökat. Tillsammans med elever med dyslexi/läs- och skrivsvårigheter har det inneburit, att kategorin barn och elever med funktionsnedsättning ser ut att ha vuxit från några procent av en årskull (barn och elever med syn- och hörselnedsättningar, rörelsenedsättningar, utvecklingsstörning, etc.) till ett långt större antal.³²⁹

Giotas och Lundborgs longitudinella studie av barn i olika åldersgrupper som fick särskilt stöd, kom fram till att drygt 30 procent av barnen födda 1982 och knappt 50 procent födda 1987 hade fått särskilt stöd någon gång under sin skoltid.³³⁰ Skillnaden mellan undersökningsåren förklaras med en bättre samhällsekonomi vid det senare undersökningstillfället. Studien publicerades 2007 och har således några år på nacken men visar att stöd utgår till många elever även utan diagnostiserad funktionsnedsättning. Den visar också att ekonomiska resurser i samhället har betydelse för hur många elever som får särskilt stöd. Bland dem som fått stöd, är pojkar, elever med utländsk bakgrund samt med lågutbildade föräldrar, överrepresenterade.

328 Elliott, Julian G. & Grigorenko, Elena, L. 2014, *The Dyslexia Debate*. Författarna gör en gedigen genomgång av olika teorier om dyslexi och kommer fram till att värdet av diagnosen är tveksamt. Det ska emellertid inte uppfattas som ett förnekande av lässvårigheters existens.

329 Hjärne, Eva & Säljö, Roger 2013, s. 67, ref till SOU 2000:19, s. 188.

330 Giotas & Lundborg 2007.

Diagnoser som ett medel för att få resurser

Det är uppenbart att diagnoser i praktiken underlättar för föräldrar och elever att ställa krav på specialpedagogiska resurser. Detta trots att skolor har skyldighet att ge särskilt stöd utifrån ett konstaterat behov, en diagnos får aldrig vara en förutsättning för stödinsatser. Skolledare och skolförvaltningar ställs ständigt inför att göra prioriteringar inom ramen för knappa resurser och i den diskussionen är troligen en diagnos ett påtryckningsmedel. Samtidigt uttrycks i många rapporter en besvikelse från föräldrar och personal över att de resurser som läggs ner på utredningar och diagnoser inte motsvaras av resurser, initiativ och kunnande när det gäller insatser i skolan.

Genomgående i denna kunskapssammanställning framhåller lärare, forskare och skolledare att en konstaterad funktionsnedsättning i sig inte ger tydliga signaler om vilken typ eller omfattning av stöd en viss elev behöver. Medan Lisa behöver en avskild miljö, kan Kalle med fördel få sin undervisning i ett vanligt klassrum. Elever med cochlea-implantat (CI) är ett exempel på hur olika skolgången och hindret kan se ut, beroende på skolmiljöns och elevens förutsättningar. För vissa elever med CI fungerar den ordinarie skolmiljön bra, för andra blir funktionsnedsättningen efterhand ett för stort hinder som vissa skolor inte klarar av att möta.

Att både individualisera och kontextualisera stödet ses av experter som ett svar på elevers olikheter, som alltid finns, oavsett gemensam diagnos. Det är också något Skolinspektionen och Skolverket ständigt påpekar. En ingående kunskap om elevens specifika situation och förutsättningar och hur den aktuella skolsituationen underlättar eller försvårar för eleven behövs, för att kunna anpassa undervisningen. Skolinspektionen kritiserar ofta att individualiseringen av det särskilda stödet inte varit tillräcklig. Snarare tycks elever med en viss diagnos mer eller mindre rutinmässigt hänvisas till en viss form av särskilt stöd. Även forskning pekar på detta förhållande.³³¹

331 Se t.ex. Specialpedagogiska skolmyndigheten 2008b.

En annan sida av den ökande diagnostiseringen av barn och elever är den konstruktion av ett barn med funktionsnedsättning som skapas. Uppfattningen om barnet färgas otvivelaktigt av diagnosen, med dess implikationer, på gott och ont. Den kan innebära en lättnad och befrielse av skuld för föräldrar och barn. Huruvida ökningen av diagnostiseringen leder till en förbättring av barns och elevers förutsättningar att nå målen är dock en öppen fråga.

Inkluderingsdiskussionen behöver fördjupas

Specialundervisningen har under de senaste decennierna expanderat i många länder, trots en internationell våg som förordar inkludering. Detta kan förefalla paradoxalt, menar Tomlinson.³³² Inkluderingsdiskussionen har pågått i över tjugo år och har stundtals varit intensiv mellan förespråkare av inkludering och motståndare. Inkluderingen av fler unga i behov av särskilt stöd görs i skolor, som samtidigt förväntas prestera goda resultat och konkurrera om elever. Detta har stimulerat framväxten av specialundervisning. I England förväntades alla skolor ha en koordinator för elever i behov av särskilt stöd (Special Educational Needs Coordinator, SENCO) efter 1993 och antalet elever i behov av särskilt stöd har ökat stadigt, ett förhållande som gäller många länder.³³³

I den danska litteraturöversikten om effekter av pedagogiska insatser för inkludering framhålls vikten av utarbetade planer för eleverna med tydliga målsättningar för studierna. Planerna ska utarbetas av lärare, resurspersoner, föräldrar och elever gemensamt och visar sig vara positiva för elevernas aktivitetsnivå i undervisningen.³³⁴ I Sverige finns sedan länge åtgärdsprogram som ett sådant instrument, som borde kunna utnyttjas mer och bättre i verksamheterna. Åtgärdsprogrammen är ju också tänkta att fungera som utgångspunkt för utvärdering och planering av fortsatta insatser.

332 Tomlinson, Sally 2014, *The Politics of Race, Class and Special Education* s. 56.

333 A.a.

334 Brørup Dyssegaard, Søgaard Larsen & Tiftkiçi 2013.

Ett riktmärke i arbetet är författningarnas skrivningar om att en undervisning i gemenskap med alla elever, är ett första alternativ. Emellertid tycks denna ambition inte alltid få genomslag i praktiken, även om en av Skolverkets studier pekar mot att det finns en ambition om att i möjligaste mån arbeta i inkluderande miljöer.³³⁵

Kraven på att elever i första hand ska få sin undervisning i sammanhållna klasser, ställer stora krav på klasslärare som ofta är vana vid att speciallärare tar hand om elever som inte klarar att följa undervisningen. Klasslärare och speciallärare har en lång tradition av stängda rum och ensamarbete.

Inkludering kräver ett nära och jämlikt samarbete mellan vuxna i skolan i form av gemensam planering, handledning och samundervisning.³³⁶ I forskning lyfts samarbete fram som en framgångsfaktor av betydelse. Om vuxna med olika lärarkompetens samarbetar och stöder varandra ges möjlighet att differentiera undervisningen och ta hänsyn till elevers olika inlärningsstilar och behov, menar Sundqvist. Samarbetet kan se ut på olika sätt, t.ex. handledning eller direkt samarbete i klassen i form av gemensam undervisning. Handledning kan ges i form av konsultation, reflektion eller som ett mer ömsesidigt, professionellt utbyte.³³⁷

I den danska rapporten om effekter av inkludering av barn med särskilda behov i grundskolan kallas samundervisning för tvålärarundervisning.³³⁸ I den pekas på, liksom Sundqvist gör, att sådan undervisning kräver planering med klargörande av roller och ansvar. Sundqvist framhåller att samundervisning kan se ut på en rad olika sätt, beroende på situation, kompetens och elevernas behov av stöd. Med ett flexibelt arbetssätt kan enskild undervisning av en elev ibland vara den bästa lösningen, bara den inte blir av varaktig karaktär.

Forskning och utveckling av begreppet inkludering har visat att tillgänglighet och delaktighet är viktigt för eleverna. Elever i skolan

335 Skolverket 2014, rapport 405.

336 Sundqvist 2014, s. 20.

337 A.a. Se också Nilholm & Alm 2011.

338 Brørup Dyssegaard, Søgaard Larsen & Tiftkiçi 2013.

rör sig mellan olika kulturer; undervisning fyller en del av dagen men kamratlivet är minst lika viktigt och eleverna får också i olika omfattning omsorg från de vuxna. Inom ramen för dessa kulturer kan möjligheterna till delaktighet te sig helt olika. Begreppet delaktighet kan bedömas utifrån olika aspekter; tillhörighet, tillgänglighet, samhandling, erkännande, engagemang, och autonomi. För eleverna är erkännande från både kamrater och lärare särskilt viktigt. Både den fysiska tillgängligheten i den lokala miljön och attityder och inställningar påverkar graden av delaktighet som en elev kan uppleva. För skolans personal är de nyanserade beskrivningarna av delaktighet ett viktigt bidrag till förståelsen av vad som krävs för att barn och unga ska må bra och känna sig inkluderade.

Inkludering i olika skolformer – en jämförelse

De allra flesta barn med funktionsnedsättningar börjar i förskolan, tillsammans med andra barn. Särskola finns inte före årskurs 1 i skolan, läs- och skrivsvårigheter uppträder först i kontakt med läs- och skrivinläringen, ADHD-diagnoser sätts inte på mycket små barn osv.

Personalen i förskolan anser dock i en studie som publicerades 2008, att antalet barn i behov av särskilt stöd ökat under senare år och 15 procent uppger att resursavdelningar ofta används som insats i deras kommun.³³⁹ Frågan är om denna tendens fortsatt.

I förskolan är ett helhetstänkande kring barnet självklart, där såväl den kognitiva, motoriska och sociala som den psykologiska utvecklingen följs och stöds hos barnet. I förskolan är också kroppen ett självklart instrument i kontakten mellan personal och barn och mellan barn och barn och en medvetenhet om vilka signaler kroppens rörelser sänder till barnen, är ett intressant forskningsresultat. Barn med funktionsnedsättning visar sig ibland ha svårare att få kamrater på grund av att deras signaler upplevs svåra att förstå för kamraterna. Det danska Evalueringsinstitutet, EVA, har i sin studie om förskolan funnit ett samband mellan kompetensutveckling om inkludering

339 Skolverket 2008, rapport 318.

och att arbeta systematiskt med detta. Personal med det systematiska arbetssättet har ofta kontakt med experter och tenderar att involvera föräldrarna i arbetet.

I skolan ökar prestationskraven efter hand och svårigheter tillstöter också i kamratkontakter för vissa elever med funktionsnedsättning. Det tycks leda till att undervisning i större utsträckning sker i särskilda grupper, särskola eller specialskola. Ökningen av neuropsykiatriska diagnoser har sannolikt bidragit till att öka efterfrågan på särskiljande lösningar i grund- och gymnasieskola. Ett par forskare i denna rapport menar att ökningen av de neuropsykiatriska diagnoserna i skolan har att göra med den ekonomiska åtstramningen under slutet av 90-talet, som särskilt drabbade specialpedagogiskt stöd.³⁴⁰ För att komma i åtnjutande av stöd krävdes då ofta diagnoser, menar forskarna. Andra skulle snarare peka på den medicinska utvecklingen inom neuropsykiatrin.

Inom både specialskola och vuxenutbildning tycks särskilda grupper för elever respektive vuxenstuderande i behov av särskilt (stort) stöd, vara relativt vanligt förekommande. Inom båda skolformerna gäller det framför allt elever/studerande med utvecklingsstörning.

För elever i särskola är möjligheterna att välja skola och skolform ibland obefintliga i praktiken, ibland reella, men svåra. Både andel och antal elever i särskola har minskat under de sista åren. Orsakerna hänger troligen framför allt samman med att personkretsen förändrats. Det är dessutom sannolikt att Skolverkets och Skolinspektionens påpekanden om den successiva ökningen av elevantalet liksom om bristfälliga utredningar haft effekt. Det är av stor vikt att särskolan reserveras för de elever som hör hemma där och inga andra. Forskningsrapporterna pekar å ena sidan på risk för instängning och låga förväntningar i särskolan, å andra sidan på att miljön i grundskolan kan vara hård och kränkande för elever som väljer att gå kvar i grundskolan men följa grundsärskolans läroplan. För elever med hörselnedsättningar och cochleaimplantat har möjligheten att välja skolform ökat. Såväl specialskola, hörselklass som grundskola är alternativ.

340 Giota & Emanuelsson 2011.

Grad av hörselnedsättning och eventuell ytterligare funktionsnedsättning spelar in för val av skolform.

Skolornas och huvudmännens förmåga till anpassning och att skapa förutsättningar för fysisk tillgänglighet och social och pedagogisk delaktighet är central för om eleverna ska lyckas.

Speciallärares och specialpedagogers legitimitet

I studien om speciallärares och specialpedagogers arbete och utbildning konstateras, att deras yrkesroll kännetecknas av en egalitär och relationell syn på utbildning och elever i behov av särskilt stöd.³⁴¹ Likvärdighet och elevers personliga utveckling snarare än kunskapsmål står i fokus för deras intresse. I praktiken visar det sig emellertid svårt att hävda ett relationellt perspektiv, vilket ju också påvisas i flera rapporter i denna översikt. Det individuella perspektivet tenderar att dominera, i synnerhet som det vanligen stöds av tunga professioner som exempelvis läkare. Göransson et al. menar att ett skäl till varför det relationella perspektivet har svårt att slå igenom är att definitionen av problematiken formulerats som en utbildningspolitisk intention, snarare än sprungen ur ett behov i praktiken. Ett problem är också att det finns få studier som visar effekter av speciallärares och specialpedagogers arbete och ett annat att de har ett svagt formellt stöd för sina arbetsuppgifter i författningarna.

Ytterligare en svårighet är att speciallärares grundutbildning ofta inte svarar mot den skolform de ska undervisa inom. De behörighetsregler som beslutades 2011, kommer sannolikt att successivt förändra detta. Behörighetsreglerna innebär att speciallärare som bedriver undervisning individuellt eller i grupp, ska ha grundläggande lärarutbildning som är godkänd för den utbildning som eleven går i. För andra verksamheter som utredning, handledning etc. krävs inte

341 Göransson et al. 2015. Min kommentar: egalitär definieras i Nationalencyklopedin som något som kännetecknas av eller är inriktat mot jämlikhet.

samma behörighet.³⁴² Behörighetsreglerna omfattar samtliga skolformer och gäller enbart speciallärare, liksom för specialpedagoger som påbörjat sin utbildning före utgången av 2008 och fått examen utfärdad senast 15 juni 2015. Behörighetsreglerna innebär en skärpning av bestämmelser om vilka som kan arbeta med undervisning i särskilt stöd och i särskolan och specialsolan. Dock finns övergångsbestämmelser och undantag, särskilt när det gäller särskolan och specialsolan.

Måluppfyllelse – gäller den även för elever med funktionsnedsättning?

Den svenska skolans resultat generellt har, från att ha varit en framgångssaga, under senare år visat en kraftigt nedåtgående trend. Pisa-resultaten visar att svenska grundskolelevers kunskaper i läsförståelse, matematik och naturvetenskap försämrats kraftigt under de senaste decennierna.³⁴³ Pojkarnas resultat har försämrats mer än flickornas. Många samverkande orsaker tros ligga bakom den negativa utvecklingen. Eftersom nedgången handlar om alla tre ingående ämnen, är det sannolikt generella trender, snarare än brister i undervisningen i enskilda ämnen. Den svenska skolan har genomgått stora förändringar på flera plan, som kommunalisering och skolvalsreform. Skolverket menar att skolvalsreformen sannolikt bidragit till ökade resultatskillnader mellan skolor och därmed en minskad likvärdighet. Enligt samfällid forskning är det som händer i själva klassrummet den enskilt viktigaste faktorn för elevers lärande och kunskapsutveckling. Det innebär att lärares arbetssituation, utbildning, pedagogiskt stöd etc., är av stor betydelse för undervisningens kvalitet, liksom förväntningar på eleverna och kamrateffekter.³⁴⁴

342 A.a. Se *Förordning (2011:326) om behörighet och legitimation för lärare och förskollärare*.

343 Skolverket 2013, *PISA 2012: 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap: resultaten i koncentration*.

344 A.a.

Göranssons et al. studie visar att kunskapsmålen inte är högsta prioritet för speciallärare och specialpedagoger, snarare elevernas personliga utveckling. Därmed representerar de en annan syn än den gällande utbildningspolitiska agendan.³⁴⁵

I denna kunskapsmanställning finns få rapporter rörande kunskapsresultat för elever med funktionsnedsättning. Ett undantag gäller Specialpedagogiska skolmyndighetens jämförelse av resultaten för döva elever och elever med hörselnedsättning i specialskola, hörselklasskola och i grundskola.³⁴⁶ Den visar att grad av hörselnedsättning och dövhet spelar in för resultaten, men också andra faktorer diskuteras, som ytterligare funktionsnedsättning, andel elever födda i annat land, byten av skolform och elevernas förutsättningar för undervisningen. Förutom de individuella faktorerna menar myndigheten att grundskolemiljön för elever som väljer att byta till specialskolan kan ha varit bristfällig och att eleverna inte kunnat tillgodogöra sig undervisningen och därmed hamnat på efterkälken.

Det är ett rimligt antagande att samma förutsättningar för goda resultat gäller för elever med funktionsnedsättning som för alla andra elever, vilket också forskningsresultaten i denna sammanställning pekar på. Det innebär att klassrumssituationen, lärares kompetens, stödresurser liksom förväntningar på elever och kamrateffekter är intressant att studera. Dessutom behövs fördjupad kunskap om vad den specifika funktionsnedsättningen innebär och kräver när det gäller planering, anpassning av miljö och arbetssätt. En intressant fråga är också vad de ofta små och ibland isolerade undervisningsgrupper som elever med funktionsnedsättning hamnar i, betyder för stimulans, prestationer och resultat. Samma fråga kan ställas beträffande de fristående skolor som begränsar sitt mottagande till elever i behov av särskilt stöd.

Specialundervisning är ett område med normativa och politiska värderingar. Effekter av undervisningen är svårt att mäta av metodiska och etiska orsaker. Strävan bör dock, enligt Skolverket, vara krav

345 Göransson et al. 2015, s. 40.

346 Specialpedagogiska skolmyndigheten 2008.

på dokumentation och transparens samt att ett uppföljningssystem upprättas som gör det möjligt att kontinuerligt utvärdera verksamheten.³⁴⁷

Lärares och elevers balansakter

Lärare behöver gå balansgång mellan att ge omsorg och trygghet å ena sidan och att utmana och ställa krav på prestationer och självständighet å den andra. Det gäller förstås i kontakten med alla elever, men i särskilt hög grad i kontakten med elever med funktionsnedsättning, där risken alltid finns att det tippas över åt omsorghållet. I en kravlös miljö presterar eleven mindre, i en alltför kravfylld inte heller bättre. Frågan har diskuterats i flera rapporter, ofta till försvar för en trygg och accepterande miljö i särskolan. Forskning pekar också på att det finns en tradition av låga förväntningar på elever i specialskolan.³⁴⁸

Det handlar också om balansen mellan att betrakta eleven som ”en i gänget” å ena sidan och att särskilja för att kunna ge specialundervisning å den andra. Elever med funktionsnedsättning kräver ofta både och, och det finns inga genvägar.

För eleverna själva innebär skolan motsvarande balansakter; mellan att vara normal och avvikande – ”vi och dom” – och mellan att vara jämlik och ojämlig i förhållande till kamrater.

Behov av forskning

Genomgången har visat särskilt stora behov av mer kunskap inom flera områden. När det gäller såväl barn, elever som vuxna med funktionsnedsättning saknas överlag forskning om hur skolan/utbildningen kan förstå, möta och stödja lärandet i respektive kontext. Särskilt gäller detta för förskolan, gymnasieskolan och vuxenutbildningen.

347 Skolverket 2009, *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola*, s. 197.

348 Roos 2004; Allard 2013.

I grundskolan har två nya grupper av elever tillkommit under senare år, vars förutsättningar och situation i skolan behöver granskas. Det gäller de elever inom autismspektraområdet, vilka tidigare gick i särskolan. Även elever med CI är ”nya” i grundskolan och studier tyder på att deras skolgång efterhand blir svår för många.

Ett annat angeläget forskningsområde rör måluppfyllelse för elever med funktionsnedsättning i stort sett alla skolformer.

Den forskning som redovisats i sammanställningen har, som påpekats i inledningen, framför allt baserats på fallstudier och enkätmanställningar, vanligen utifrån sociologisk, pedagogisk eller annan teoretisk grund. Vissa är relativt gamla och några har tio år eller mer på nacken. Många avhandlingar har utomordentligt intressanta teoretiska resonemang som bidrar till en fördjupad förståelse av skolans värld. I denna kunskapssammanställning har emellertid framför allt empirin fokuserats. Fallstudierna ger ofta inträngande och belysande beskrivningar av specifika situationer. Dock kan inte generaliseringar göras. Skolinspektionens och Skolverkets rapporter är ofta också utformade som fallstudier, kompletterade med nationell statistik.

Evidensbaserad forskning saknas så gott helt. I denna rapport har två dylika rapporter utnyttjats, varav den ena inte rör svenska förhållanden. I litteraturoversikten från Dansk Clearinghouse valdes kvantitativa, randomiserade och kontrollerade undersökningar ut för bedömning, liksom kvasiexperimentella försök och före- och efterundersökningar. Endast en svensk undersökning accepterades. De flesta var gjorda i Storbritannien och USA.

Den genomgång av tester och insatser i samband med skolors diagnostiserande av dyslexi som genomförts av SBU, Statens beredning för medicinsk utvärdering, pekar på att det vetenskapliga underlaget för testerna saknas.³⁴⁹

Att vidga forskningsfältet inom pedagogik och specialpedagogik verkar angeläget. Vilka frågor inom specialpedagogiken skulle bäst kunna besvaras genom evidensbaserad forskning? Vilka erfarenheter skulle kunna betraktas som beprövad erfarenhet?

349 SBU 2014.

Referenser

Allard, Karin 2013, *Varför gör de på detta viset? Kommunikativa praktiker i flerspråkig undervisning med svenskt teckenspråk som medierande reskap*. Örebro Studies in Education, Örebro Universitet, Diss

Alm, Barbro & Nilholm, Claes 2010, An inclusive classroom? A case study of inclusiveness, teacher strategies and childrens experiences. *European Journal of Special Needs Education*, Vol 25, No 3, s. 239–252

Arnesen, Anne-Lise (red) 2012, *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser*, Universitetsforlaget, Oslo

Asp-Onsjö, Lisa 2006, *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg?* Göteborgs studies in Educational Sciences 248, Diss

Berthén, Diana 2007, *Förberedelse för särskildhet. Särskolans pedagogiska arbete i ett verksamhetsteoretiskt perspektiv*. Karlstad University Studies, Diss

Björk-Åman, Camilla 2013, *Extremfall, stjärnelever och vertygsskramlare. En diskursanalytisk studie av lärares tal om studerande som behöver särskilt stöd*. Åbo Akademis Förlag, Diss

Bladini, Kerstin 2004, *Handledning som verktyg och rum för reflektion. En studie av specialpedagogers handledningssamtal*, Karlstad University Studies 2004:64, Diss

Blom, Anna 2001, *Vem undervisar särskolans elever? Delrapport 1 i projektet "Det särskilda med särskolan"*. FoU-rapport 2001:7, Stockholms stads forsknings- och utvecklingsenhet

Blom, Anna, 2003, *Under rådande förhållanden. Att undervisa särskoleelever – nio lärare berättar*. FoU-rapport 2003:3, Stockholms stad

Blom, Anna 2004, *Elever mitt emellan. Om samundervisningsgrupper, dess elever och organisation*. FoU-rapport 2004:7, Stockholms stad

- Blom, Anna 2007, *Handikapp i skolan. Fyra studier av särskolan och elever i behov av särskilt stöd*. För nedladdning på FoU:s hemsida: www.stockholm.se/FoU
- Brorup Dyssegaard, Camilla, Sogaard Larsen, Michael & Tiftikci, Neriman 2013, *Effekt og paedagogisk indsats ved inklusion af born med saerlige behov i grundskolen. Systematisk review*. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning IUP, Aarhus Universitet, Kobenhavn 2013
- Coniavitis Gellerstedt, Lotta & Bjarnason, Sif, 2015, "Vad var det du inte hörde?" *Hörteknik och dess användning i skolan – HODA*. Forsknings- och utvecklingsrapport, Specialpedagogiska skolmyndigheten
- Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) 2014, *Inklusion i dagtilbud. Kartlægning af arbejdet med inklusion i daginstitutioner og dagpleje*, Rapport 2014
- Diskrimineringslagen, SFS 2008:567
- Ekström, Bo Lennart 2012, *Kontroversen om DAMP. En kontroversstudie av vetenskapligt gränsarbete och översättning mellan olika kunskapsparadigm*. Institutionen för pedagogisk och specialpedagogik, Göteborgs universitet, Diss
- Elliot, Julian G. & Grigorenko, Elena L. 2014, *The Dyslexia Debate*, Cambridge University Press
- Emanuelsson, Ingemar, Persson, Bengt & Rosenqvist, Jerry 2001, *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*, Skolverkets monografiserie 2001:605
- Eriksson, Lisbeth 2010, *Vuxenutbildning för personer med funktionsnedsättning*, Linköpings universitet och Specialskolemyndigheten
- Foisack, Elsa, Pagliaro, Claudia M. & Kelly, Ronald R. 2013, *Matematikprestationer och elever med dövhet eller hörselnedsättning. Educare 2013, nr 1*
- Förordning (2011:326) om behörighet och legitimation för lärare och förskollärare

Gadler, Ulla 2011, *En skola för alla – gäller det alla? Statliga styrdokuments betydelse i skolans verksamhet*. Linnaeus University Dissertations Nr 51/2011

Gerrbo, Ingemar 2012, *Iden om en skola för alla och specialpedagogisk organisering i praktiken*. Göteborgs universitet, Acta Universitatis Gothenburgensis, Diss

Giota, Joanna & Lundborg, Olof 2007, *Specialpedagogiskt stöd i grundskolan – omfattning, former och konsekvenser*, IPD rapporter nr 2007:03, Göteborgs universitet

Giota, Joanna & Emanuelsson, Ingemar 2011, Policies in special education support issues in Swedish compulsory school: a nationally representative study of head teachers' judgments, *London Review of Education Vol 9, No 1, March 2011*, 95–108

Göransson, Kerstin, Lindqvist, Gunilla, Klang, Nina, Magnusson, Gunnlaugur & Nilholm, Claes 2015, *Speciella yrken? Specialpedagogers och speciallärares arbete och utbildning. En enkätstudie*. Karlstad University Press, Forskningsrapport 2015:13

Haug, Peder 1998, *Pedagogiskt Dilemma: Specialundervisning*, Skolverket best.nr 98:396

Hjörne, Eva 2004, *Excluding for inclusion? Negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school*. Acta universitatis Gothoburgensis. Diss

Hjörne, Eva & Säljö, Roger 2013, *Att platsa i en skola för alla: elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*, Studentlitteratur AB

Hälso- och sjukvårdslag 1982:783, 3f§ (lag 2009:979)

Ineland, Jens, Molin, Martin & Sauer, Lennart 2013, *Utvecklingsstörning, samhälle och välfärd*, Gleerups

Isaksson, Joakim 2009, *Spänningen mellan normalitet och avvikelse – om skolans insatser för elever i behov av särskilt stöd*. Institutionen för socialt arbete, Umeå universitet, Diss

Jakobsson, Inga-Lill & Lundgren, Marianne 2013, *Samverkan kring barn och unga i behov av särskilt stöd. Viktigare än diagnos*, Natur och Kultur

Johannisson, Karin 1995, *Den mörka kontinenten. Kvinnan, medicinen och fin-de-siècle*, Norstedts

Johannisson, Karin 1998, *Medicinens öga. Sjukdom, medicin och samhälle – historiska erfarenheter*, Norstedts

Lindensjö, Bo & Lundgren, Ulf P. 2000, *Utbildningsreformer och politisk styrning*, HLS Förlag

Linder, Eina, Rådbrink, Lennart, Westerberg, Christina & Tideman, Magnus 2006, *Vuxenutbildning för personer med funktionshinder – Med fokus på delaktighet och jämlikhet i villkor. En litteraturöversikt*. Högskolan i Halmstad, sektionen för Hälsa och Samhälle

Linikko, Jari 2009, *”Det gäller att hitta nyckeln”. Lärares syn på undervisning och dilemman för inkludering av elever i behov av särskilt stöd i specialskolan*. Stockholms universitet, Diss

Lindqvist, Gunilla 2013, *Who should do What to Whom? Occupational Groups' Views on Special Needs*, School of Education and Communication, Jönköping University, Diss

Lutz, Kristian 2009, *Kategoriseringar av barn i förskoleåldern – Styrning & administrativa processer*. Malmö Studies in Educational Sciences No 44, Malmö högskola, Lärarutbildningen, Diss

Lutz, Kristian 2013, *Specialpedagogiska aspekter på förskola och skola. Möte med det som inte anses lagom*, Liber

Mineur, Therése 2013, *Skolformens komplexitet – elevers erfarenheter av skolvardag och tillhörighet i gymnasiesärskolan*. Studies from the Swedish Institute for Disability Research 51, Diss

Myndigheten för skolutveckling 2005, *Elever som behöver stöd men får för lite*, Författare: Andreasson, Ingela, Asp-Onsjö, Lisa, Helmersson, Marie & Persson, Bengt, best.nr U04:075

- Myndigheten för skolutveckling 2005, *Stöd- och referensmaterial om vuxnas lärande. Del 3 Specialpedagogik i vuxenperspektiv*
- Myndigheten för skolutveckling 2007, *Att läsa och skriva – forskning och beprövad erfarenhet*, Löpnummer 2007:4
- Myrberg, Mats 2007, *Dyslexi – en kunskapsöversikt*, Vetenskapsrådets rapportserie 2:2007
- Nilholm, Claes 2006, *Inkludering av elever ”i behov av särskilt stöd” – Vad betyder det och vad vet vi? Forskning i fokus nr 28*, Myndigheten för skolutveckling
- Nilholm, Claes 2012 *Barn och elever i svårigheter – en pedagogisk utmaning*, Studentlitteratur
- Nilholm, Claes & Göransson, Kerstin 2013, *Inkluderande undervisning – vad kan man lära av forskningen?* FoU skriftserie nr 3 Specialpedagogiska myndigheten
- Norberg, Maria, Yström, Gabriella & Brunnberg, Ellinor 2008, *Vi är en grupp fast två ändå. Om döva och hörselskadade elevers erfarenheter av Riksgymnasiet*. Riksförbundet för döva, hörselskadade och språkstörda barn, Sveriges Dövas Riksförbund och Örebro Universitet.
- Nygren Göran 2008, *Skolvardag med rörelsehinder En etnologisk studie*, Rapportserie Forum för skolan, Uppsala universitet
- Olsson, Britt-Inger & Olsson, Kurt 2013, *Att se möjligheter i svårigheter. Barn och ungdomar med koncentrationssvårigheter*, Studentlitteratur
- Persson, Bengt & Persson, Elisabeth 2012, *Inkludering och måluppfyllelse – att nå framgång med alla elever*, Liber AB
- Persson, Bengt 2013, *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*, Liber
- Regeringens proposition 2013/14:198, *Förslag om ändring i diskrimineringslagen*
- Regeringskansliet 2000, *Mänskliga rättigheter Konventionen om barnets rättigheter*, Författare Thomas Hammarberg, UD info

Roos, Carin 2004, *Skriftspråkande döva barn. En studie om skriftspråkligt lärande i förskola och skola*. Göteborg Studies in Educational Studies 210, Acta Universitatis Gothoburgensis, Diss

Sahlin, Birgitta 2006, *Utmaning och omtanke. En analys av handledning som en utvidgad specialpedagogisk funktion i skolan med utgångspunkt i tio pionjärens berättelser*. HLS förlag, 2:a tryckningen, Diss

Sandberg, Anette, red. 2014, *Med sikte på förskolan – barn i behov av stöd*, Studentlitteratur

Sandberg, Gunilla 2012, *På väg in i skolan. Om villkor för barns delaktighet och skriftspråklärande*. Acta Universitatis Upsaliensis Studia Didactica Upsaliensia 6, Diss

Sandström, Margareta, Nilsson, Lena & Stier, Jonas 2014, *Inkludering – möjligheter och utmaningar*, Studentlitteratur

Severinsson, Susanne 2010, *Unga i normalitetens gränsland. Undervisning och behandling i särskilda undervisningsgrupper och hem för vård eller boende*. Linköpings Studies in Education and Social Sciences No 1. Linköping Studies in Pedagogic Practises No 13. Diss

Skogman, Eva 2004, *Funktionshindrade barns lek och aktivitet. En studie av struktur och utförande i förskolan*. Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet, Diss

Skogman, Eva 2012, *Tillgänglighet för alla i skolan. En kartläggning av den fysiska, sociala och pedagogiska miljön i förskolor, och skolor i SPSM:S mellersta region*. Mälardalens högskola.

Skogman, Eva 2014, *Vuxenutbildning för studerande med funktionsnedsättning – En fördjupad studie av studerandes erfarenheter*. Mälardalens högskola, UKK

Skolinspektionen 2009, *Skolsituationen för elever med funktionsnedsättning i grundskolan*. Kvalitetsgranskning, Rapport 2009:6

Skolinspektionen 2010, *Undervisning vid Hem för vård eller boende, HVB. Elever får inte den undervisning de har rätt till*. Kvalitetsgranskning, Rapport 2010:2

Skolinspektionen 2010, *Kvalitet i fritidshem*. Kvalitetsgranskning, Rapport 2010:3

Skolinspektionen 2010, *Skolsituationen för elever med funktionsnedsättning i gymnasieskolan*. Kvalitetsgranskning, Rapport 2010:4

Skolinspektionen 2010, *Rätten till kunskap. En granskning av hur skolan kan lyfta alla elever*. Kvalitetsgranskning, Rapport 2010:14

Skolinspektionen 2010, *Huvudmannabeslut efter riktad tillsyn av Specialskolan. Beslut och rapporter*. Rapport riktad tillsyn Dnr. 40-2010:406

Skolinspektionen 2011, *Särskolan, Granskning av handläggning och utredning inför beslut om mottagande*. Regeringsuppdrag 31 januari 2011

Skolinspektionen 2011, *Läs- och skrivsvårigheter/dyslexi i grundskolan*, Rapport 2011:8

Skolinspektionen 2011, *Kvalitetsgranskning. Förskolans pedagogiska uppdrag* 2011:10

Skolinspektionen 2011, *Mottagandet i särskolan under lupp. Granskning av handläggning, utredning och information i 58 kommuner*. Dnr 40-2011:348

Skolinspektionen 2011, *Kommunernas tillsyn av enskild verksamhet*, Rapport riktad tillsyn, Dnr: 2010:43

Skolinspektionen 2012, *”Inte enligt mallen”. Om skolsituationen för elever med diagnoser inom autismspektrumtillstånd*, Dnr 40-2011:1445

Skolinspektionen 2012, *Förskola, före skola – lärande och bärande. Kvalitetsgranskningsrapport om förskolans arbete med det förstärkta pedagogiska arbetet*, Rapport 2012:7

Skolinspektionen 2012, *Grundläggande vuxenutbildning. En granskning av uppföljning och anpassning av utbildningen*, Dnr 403-2011: 5237

Skolinspektionen 2013, *Utbildning på introduktionsprogrammen i gymnasieskolan. En kvalitetsgranskning av programmen yrkesintroduktion och individuellt alternativ*. Kvalitetsgranskning, Rapport 2013:6

Skolinspektionen 2014, *Skolsituationen för elever med funktionsnedsättningen AD/HD*. Kvalitetsgranskning, Rapport 2014:09

Skollagen, SFS 2010:800

Skolverket 2000, *Hur särskild får man vara? En analys av elevökningen i särskolan*. Dnr: 2000:2037

Skolverket 2001, *Kvalitet i särskola – en fråga om värderingar*. Regeringsuppdrag om särskolan oktober 2001, Dnr: 2000:2037

Skolverket 2002, *I särskola eller grundskola? Integrering, kvalitet, föräldrainflytande*. Rapport 216, Dnr: 2002:2037

Skolverket 2004, *Skolverkets lägesbedömning 2004 av förskoleverksamhet, skolbarnsomsorg, skola och vuxenutbildning*. Rapport 249, best. nr 04:856

Skolverket 2004, *Förskola i brytningstid – en nationell utvärdering av förskolan*, best.nr 04:834

Skolverket 2004 *Angående den Rb-anpassade gymnasieutbildningen för elever som i liten eller obefintlig utsträckning följer kurser på gymnasienivå*, Författare Johan Malmqvist, Dnr 2000-02:569

Skolverket 2005, *Handikapp i skolan. Det offentliga skolväsendets möte med funktionshinder från folkskolan till nutid*. Rapport 270, best.nr 05:925

Skolverket 2006a, *På andras villkor – skolans möte med elever med funktionshinder*, best.nr 06:946

Skolverket 2006b, *I enlighet med skolans värdegrund? En granskning av hur etnisk tillhörighet, funktionshinder, kön religion och sexuell läggning framställs i ett urval av läroböcker*, Rapport 285, best.nr 06:965

Skolverket 2006c, *Kommunernas särskola. Elevökning och variation i andel elever mottagna i särskolan*. Skolverkets aktuella analyser, best.nr 06:974

Skolverket 2007, *Internt PM Kategorisering av elever med funktionshinder i Skolverkets arbete*.

Skolverket 2008, *Särskilt stöd i grundskolan. En sammanställning av senare års forskning och utvärdering*. best.nr 08:1033

Skolverket 2008, *Rätten till utbildning. Om elever som inte går i skolan*, Rapport 309

Skolverket 2008, *Tillgänglighet till skolors lokaler och valfrihet för elever med funktionsnedsättning*. Rapport 317, best.nr 08:1052

Skolverket 2008, *Tio år efter förskolereformen*, Rapport nr 318, best.nr 08:1053

Skolverket 2008, *Studieavbrott och stödinsatser i gymnasieskolan. En kunskapssammanställning*. Rapport nr 322, best.nr 08:1062

Skolverket 2009, *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*, best.nr 09:1127

Skolverket 2009, *Skolan och Aspergers syndrom. Erfarenheter från skolpersonal och forskare*. Rapport 334, best.nr 09:1136

Skolverket 2009, *Erfarenheter av samverkan kring barn och unga som far illa eller riskerar att fara illa*, best.nr 10:1152

Skolverket 2010, *Risk för IG. Gymnasierektorer om skolors stöd till elever som riskerar att inte nå målen*. Skolverkets aktuella analyser, best.nr 10:1181

Skolverket 2013, *Arbete med åtgärdsprogram för elever i behov av särskilt stöd*, Skolverkets allmänna råd, best.nr 13:1331

Skolverket 2013, *Attityder till skolan 2012*, best.nr 13:1337

Skolverket 2013, *Pisa 2012: 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap: resultaten i koncentrat*.

Skolverket 2013, *PM utbildningsstatistik 2013-10-08*, Dnr 71-2013:28

Skolverket 2014, *Beskrivande data 2013*, Rapport 399, best.nr 14:1399

Skolverket 2014, *Särskilda undervisningsgrupper. En studie om organisering och användning av särskilda undervisningsgrupper i grundskolan*, Rapport 405, best.nr 14:1400

Skolverket 2014, *Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Skolverkets allmänna råd med kommentarer, best.nr 14:1408

Skolverket 2014, *Fristående skolor för elever i behov av särskilt stöd – en kartläggning*, Rapport nr 409

Skolverket 2014, *Särskilt stöd och kunskapsmål. En kartläggning av effektforskning*. Internt material, förf. Malmqvist, Johan & Nilholm, Claes. Intern promemoria

Skolverket 2014, *Speciallärare*, informationsmaterial

Skolverket 2014, *Introduktionsprogram*, Rapport nr 413

Skolverket 2015, *Beskrivande data 2014*, Rapport 420 best.nr 15:1442

Socialstyrelsen & Skolverket, 2014 *Vägledning för elevhälsan*, art.nr 2014-4-3

Specialskolemyndigheten 2005, *Elever i behov av särskilt stort stöd inom specialskolan för döva och hörselskadade. En studie utifrån WHO:s klassificeringsinstrument ICF*. Författare Ola Hendar, www.spsm.se

Specialskolemyndigheten 2008a, *Måluppfyllelse för döva och hörselskadade i skolan*, Författare Hendar, Ola www.spsm.se

Specialpedagogiska skolmyndigheten 2008b, *Mot en inkluderande skola? Elevers syn på specialpedagogiska insatser*, Författare: Heimdahl Mattsson, Eva, best.nr 00112

Specialpedagogiska skolmyndigheten 2010, *Vägar lite mer – studerandes erfarenheter av längre folkhögskolekurser riktade till personer med utvecklingsstörning*, Författare: Bergh, Susanne, Skogman, Eva & Tideman, Magnus

Specialpedagogiska skolmyndigheten 2013, *Där man söker får man svar. Delaktighet i teori och praktik för elever med funktionsnedsättning*. Red. Szönyi, Kristina & Söderqvist Dunkers, Tove, FOU skriftserie nr 2

Specialpedagogiska skolmyndigheten 2013, *Inkluderande undervisning – vad kan man lära av forskningen?* Nilholm, Claes och Göransson, Kerstin, FoU skriftserie nr 3

Specialpedagogiska skolmyndigheten 2014, *Värderingsverktyg för tillgänglig utbildning. Förskola och skola*, Best.nr SPSM 00524-1 tryckt 00525 pdf -8pdf www.spsm.se

Statens beredning för medicinsk utvärdering SBU 2014 *Dyslexi hos barn och ungdomar – tester och insatser. En systematisk litteraturoversikt*, SBU-rapport nr 225

Statens offentliga utredningar *SOU 1972:26, Förskolan Del 1, Betänkande avgivet av 1968 års barnstugeutredning*

Statens offentliga utredningar *SOU 1972:27, Förskolan Del 2, Betänkande avgivet av 1968 års barnstugeutredning*

Statens offentliga utredningar *SOU 1997:108, Att lämna skolan med rak rygg- om rätten till skriftspråket och om förskolans och skolans möjligheter att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter*. Regeringskansliet, Utbildningsdepartementet

Statens offentliga utredningar *SOU 2000:19, Från dubbla spår till Elevhälsa – i en skola som främjar lust att lära, hälsa och utveckling*. Utbildningsdepartementet.

Statens offentliga utredningar *SOU* 2011:8, *Den framtida gymnasiesärskolan – en likvärdig utbildning för ungdomar med utvecklingsstörning*. Betänkande av gymnasiesärskoleutredningen

Statskontoret 2010:1, *Kommunernas ersättning för eleverna i specialskolan*

Sundqvist, Christel 2014, *Den samarbetande läraren Lärarhandledning och samundervisning i skolan*, Studentlitteratur

Szönyi, Kristina 2005, *Särskolan som möjlighet och begränsning – elevperspektiv på delaktighet och utanförskap*. Pedagogiska institutionen Stockholms universitet. Diss

Tideman, Magnus 1998, *I gränslandet mellan grundskola och särskola; Intervjuer med föräldrar till barn som blivit individuellt integrerade*, Högskolan i Halmstad

Tomlinson, Sally, 2014, *The Politics of Race, Class and Special Education. The selected works of Sally Tomlinson*, Routledge

Östergren, Rickard, 2013, *Mathematical Learning Disability Cognitive Conditions, Development and Predictions*, Linköping Studies in Art and Science No 584, Linköping Studies in Behavioural Science No 177, Linköpings universitet, Diss

Östlund, Daniel 2012, *Deltagandets kontextuella villkor. Fem träningsklassers pedagogiska praktik*. Fakulteten för lärande och samhälle, Malmö högskola, Diss

Bilaga 1. Sökord


Sökningen avgränsades ursprungligen till studier som rörde Sverige och övriga norden från 2004 och framåt. Men under arbetets gång har vi tagit med allt äldre publikationer. Orden har trunkerats, dvs. asterisk (*) har använts för att hitta ord med varierande ändelser.

SVENSKA SÖKORD

anpassad undervisning
funktionshinder
funktionshinderpolitik
förskolan
grundskolan
gymnasieskolan
inkludering
integrerad undervisning funk-
tionshindrade
integrering
komvux
livslångt lärande
skolan
skolhuvudmän
skolledning
särskilt stöd
tillgänglighet
vuxenstuderande
vuxenutbildning
åtgärdsprogram

ENGELSKA SÖKORD

Adult education
Education
Inclusive education
Mainstreaming in education
People with disabilities
Preschool
School management and orga-
nization
Special education



Vad krävs för att elever med funktionsnedsättning ska känna sig inkluderade i skolan? Varför minskar antalet elever i särskolan och specialskolan? Hur ska specialskolans resultat förbättras? Vilka för- och nackdelar finns med särskilda skolor för elever i behov av särskilt stöd? Vilken betydelse har speciallärare och specialpedagoger för undervisningen? Hur ser en bra undervisning för elever med ADHD ut?

Detta är exempel på frågor som diskuteras i denna kunskapsöversikt. Den bygger på en genomgång av forskning, utvärdering och inspektion från de senaste tjugo åren. I fokus står förskolors och skolors arbete med att skapa pedagogiska och organisatoriska förutsättningar för barn, elever och vuxna med funktionsnedsättning att lära.

Skolverket

www.skolverket.se