

Att delta på lika villkor?

– den punktskriftsläsande elevens möjligheter
till delaktighet i klassrummet



Att delta på lika villkor?

– den punktskriftsläsande elevens möjligheter till delaktighet i klassrummet

© Specialpedagogiska skolmyndigheten

Författare: Anders Rönnbäck, specialpedagog, Resurscenter syn

Kim de Verdier, leg. psykolog, Resurscenter syn

Annica Winberg, aukt. socionom, Resurscenter syn

Stephan Baraldi, fil. dr, Psykologiska institutionen Stockholms Universitet

Formgivning: Stockholm Södra Glory AB

Tryck: DanagårdLITHO AB, 2013, andra tryckningen

Best nr: 00282-0

ISBN: 978-91-28-00282-0 (tryckt)

978-91-28-00283-7 (pdf)

Rapporten kan beställas eller hämtas som pdf-dokument på Specialpedagogiska skolmyndighetens webbplats: www.spsm.se



Förord

Resurscenter syn, som är ett nationellt resurscenter inom Specialpedagogiska skolmyndigheten, har i uppdrag att ge råd och stöd kring målgruppen barn, ungdomar och vuxna med synnedsättning. Resurscenter syn erbjuder bland annat specialpedagogisk utredning samt utbildningsinsatser för föräldrar och pedagogisk personal.

I dagens skola är inkludering ett nyckelbegrepp som syftar till att ge alla elever möjlighet till delaktighet både i lärandemiljö och i skolans sociala liv. Som chef för Resurscenter syn har jag sett det som mycket angeläget att vi nationellt kan öka kunskapen om vilka förutsättningar som krävs för att lyckas med inkluderingen av elever med svår synnedsättning eller blindhet. Detta gäller i synnerhet elever som är beroende av ett annat läsmedium, punktskrift, vilket ställer speciella krav på lärandemiljöns utformning. Det har därför varit positivt att inom ramen för resurscentrets verksamhet få stötta ett projektarbete som syftat till att belysa faktorer som påverkar den punktskriftsläsande elevens möjligheter till delaktighet i klassrummet.

Projektgruppen representerar olika discipliner, vilket har givit möjlighet att belysa området utifrån ett tvärvetenskapligt perspektiv. Gruppen har bestått av specialpedagog Anders Rönnbäck, leg. psykolog Kim de Verdier och aukt. socionom Annica Winberg, samtliga från Resurscenter syn, samt Stephan Baraldi, filosofie doktor i psykologi vid Psykologiska institutionen, Stockholms universitet.

Jag vill tillsammans med projektgruppens medlemmar rikta ett stort tack till de barn, föräldrar och pedagoger som på olika sätt har medverkat i någon av projektets delstudier. Ni har alla på ett ovärderligt sätt bidragit till att utveckla kunskapen om hur vi kan arbeta för att skapa en skolsituation som erbjuder optimala möjligheter till delaktighet för en elev med synnedsättning.

Ett särskilt tack riktar vi till projektgruppens handledare Kerstin Fellenius, filosofie doktor och lektor emerita vid Specialpedagogiska institutionen, Stockholms universitet, som med sin mångåriga erfarenhet, sin djupa kunskap och sitt pedagogiska förhållningssätt varit ett viktigt stöd och en stor inspirationskälla i arbetet.

Christina Nordqvist
Chef för Resurscenter syn år 2003–2008

En revidering av rapporten genomfördes 2013 där hänsyn har tagits till den begreppsanvändning för graderna av synnedsättning som WHO och Socialstyrelsen antog 2010. (Socialstyrelsen 2011)



Innehållsförteckning

Förord	5
Inledning	9
Projektets syfte och frågeställningar.....	11
Bakgrund	12
<i>Från integrering till inkludering – begrepp och olika synsätt.....</i>	<i>12</i>
<i>Ett internationellt klassificeringssystem</i>	<i>13</i>
<i>Delaktighet – ett begrepp med flera dimensioner.....</i>	<i>14</i>
<i>Handikappolitiska styrdokument.....</i>	<i>14</i>
<i>Undervisning av barn med synnedsättning förr och nu.....</i>	<i>15</i>
<i>Samhällets stöd till elever med synnedsättning i skolan</i>	<i>17</i>
<i>Barn och ungdomar med synnedsättning.....</i>	<i>18</i>
<i>Läs- och skrivmedium för elever med synnedsättning</i>	<i>19</i>
Teoretiska utgångspunkter.....	22
<i>En systemteoretisk modell.....</i>	<i>22</i>
<i>Sociokulturell teori.....</i>	<i>23</i>
<i>Utvecklingspsykologisk teori.....</i>	<i>24</i>
<i>Känslomässig utveckling hos barn och ungdomar med funktionsnedsättning.....</i>	<i>25</i>
Tidigare studier.....	27
<i>Skolans lärandemiljö för barn och ungdomar med synnedsättning.....</i>	<i>27</i>
<i>Delaktighet i skolsituationen för elever med funktionsnedsättning.....</i>	<i>28</i>
<i>Ett elevperspektiv på inkludering.....</i>	<i>29</i>
Projektets metod och genomförande	30
<i>Metodval.....</i>	<i>30</i>
<i>Urval och genomförande.....</i>	<i>31</i>
Etiska överväganden	32
Enkätstudien	33
<i>Syfte</i>	<i>33</i>
<i>Undersökningsgrupp</i>	<i>33</i>
<i>Genomförande.....</i>	<i>34</i>
<i>Svarsfrekvenser och bortfall.....</i>	<i>34</i>
<i>En explorativ kartläggning av elevernas lärandemiljö</i>	<i>34</i>
<i>Ett kvantitativt mätinstrument för punktskriftsläsande elevers delaktighet.....</i>	<i>38</i>
<i>Enkätstudien – sammanfattande resultat</i>	<i>43</i>

Fallstudien	44
Syfte	44
Undersökningsgrupp	44
Genomförande	44
Databearbetning	45
Bakgrundsuppgifter avseende eleverna i undersökningsgruppen	45
Resultat	51
Organisatorisk nivå	51
Resurser	51
Fysisk miljö	58
Arbetsätt	61
Organisatorisk nivå – sammanfattande resultat	71
Gruppnivå	72
Sociala relationer	72
Gruppnivå – sammanfattande resultat	80
Individnivå	80
Individuella förutsättningar	81
Självuppfattning	87
Individnivå – sammanfattande resultat	93
Pedagogernas tankar om föräldrarnas roll	94
Föräldrars betydelse enligt pedagogerna – sammanfattande resultat	96
Föräldrarnas perspektiv	96
Vad är viktigast enligt föräldrarna – sammanfattande resultat	99
Avslutande reflektioner från pedagogerna	99
 Metoddiskussion.....	 102
 Resultatdiskussion	 104
Inledande reflektioner	104
Kompetensen i klassrummet	105
Resurspersonens roll	106
Tekniska hjälpmedel	107
Arbetsformer i klassrummet	108
Läsmediets betydelse	109
Tidsaspekten	111
Gruppklimatet – att arbeta gruppstärkande	112
Att få vara med – att vilja vara med	113
Självbild och identitetsutveckling	115
Hem – skola – delaktighet	116
Avslutande reflektioner	117
 Referenser	 119
 Digitala referenser.....	 123



Inledning

I Sverige undervisas sedan drygt tjugo år tillbaka elever med synnedsättning utan ytterligare funktionsnedsättning i sin ordinarie hemskola, tillsammans med fullt seende klasskamrater. Ett litet antal av dessa barn och ungdomar har så nedsatt syn att de är punktskriftsläsare. För den enskilde läraren innebär det en utmaning att lyckas med uppgiften att skapa ett undervisningsklimat som präglas av likvärdighet, delaktighet och gemenskap. Det innebär att lärarna dagligen behöver hantera ett antal viktiga frågeställningar: Hur ser möjligheterna ut för den punktskriftsläsande eleven att delta i undervisningen och det sociala samspelet i klassrummet på jämlika villkor? Vilka begränsningar medför synnedsättning, när det gäller att få tillgång till den visuella information som klasskamraterna har och hur hanterar man det? Vilken betydelse har det för den enskilda eleven att ha ett annat läsmedium? Kan olika arbetsformer leda till inkluderande eller segregeringar? Hur kan man stärka den punktskriftsläsande elevens självförtroende så att han eller hon känner sig trygg och delaktig i gruppen? Trots den förhållandevis långa erfarenhet av inkluderande undervisning som vi i Sverige har idag, så är svaren på dessa frågor fortfarande inte självklara.

I vårt arbete på Resurscenter syn, ett nationellt resurscenter för barn och ungdomar med synnedsättning, har vi i vår yrkesutövning dagligen fått möjlighet att ta del av de erfarenheter av skolmiljön som elever, föräldrar och lärare förmedlat till oss. Vi har också förstått att det finns ett stort behov av utökad kunskap inom området. Detta har inspirerat oss att försöka förstå mer om den komplexitet som skolmiljön innebär för elever som har en synnedsättning och som läser punktskrift.

Begreppet *inkludering* i skolans miljö syftar till att ge alla elever möjlighet till delaktighet både i lärandemiljö och i skolans sociala liv. Begreppet, som introducerades i början av 1990-talet, har kommit att innebära ett förändrat synsätt där utgångspunkten är att alla elever kommer till skolan med olika förutsättningar och behov som skolan har att möta. I många styrdokument både på nationell och internationell nivå anges också idag att alla elever, oavsett funktionsnivå skall få sin undervisning inom ramen för den ordinarie skolverksamheten. Men för att kunna skapa förutsättningar för verklig inkludering, krävs både att kunna identifiera hinder för lärande och delaktighet för elever i behov av särskilt stöd och att kunna finna verktyg och metoder som ökar möjligheten till delaktighet för *alla* elever i en undervisningsgrupp.

Många faktorer på olika nivåer påverkar den punktskriftsläsande elevens möjligheter att delta i undervisning och socialt samspel på jämlika villkor som seende kamrater. För att bättre förstå hur olika faktorer kan påverka dessa skeenden, är en tvärdisciplinär forskningsansats nödvändig. I detta projekt har det därför varit av mycket stort värde att projektgruppen, genom våra olika yrkesprofessioner,

representerat ett pedagogiskt, ett psykologiskt och ett socialt forskningsperspektiv. Detta har inneburit en möjlighet att studera skeenden och processer utifrån olika infallsvinklar, vilket vi upplever har varit mycket berikande.

Vår förhoppning är att erfarenheter och resultat från detta projekt ska kunna fungera som vägledning och stöd vid fortbildning av lärare och annan pedagogisk personal som ska undervisa punktskriftsläsande elever i grundskolan. Vi tror också att mycket av denna kunskap kan ha generellt intresse även i undervisningen av elever med andra typer funktionsnedsättningar som går i grundskolan.

I ett kommunikativt relationellt forskningsperspektiv är ett av grundantagandena att allt lärande sker i samspel mellan individ och omgivning. Forskning inom detta område behöver därför bedrivas såväl på individ- som grupp- och organisationsnivå (Ahlberg, 2001). Det projekt vi har genomfört utgår från detta antagande, och består av två större delstudier: dels en enkätundersökning som omfattar pedagoger som undervisar punktskriftsläsande elever, dels en longitudinell fallstudie, där en grupp punktskriftsläsande elever har studerats över tid. Medan enkätstudien belyser pedagogperspektivet med en bredare ansats, utgör fallstudien en fördjupning och omfattar både elever, föräldrar och pedagoger. Eftersom tidigare forskning på området har fokuserat framför allt på delaktighet på raster och i fria aktiviteter för elever med synnedsättning, har vi valt att i stället rikta vårt intresse främst mot de aktiviteter som pågår inne i klassrummet.



Projektets syfte och frågeställningar

Syftet med detta projekt är att fördjupa kunskapen om hur man kan skapa förutsättningar för att elever som läser punktskrift ska bli inkluderade i undervisningssituationen och i det sociala livet i klassrummet. Målet är att försöka identifiera och belysa särskilt gynnsamma faktorer som kan öka dessa elevers möjligheter till delaktighet och aktivitet i olika skolsituationer.

De övergripande frågeställningar som belyses i projektet är:

- Hur uppfattar lärare och föräldrar att den punktskriftsläsande elevens möjligheter till inkludering påverkas av:
 - organisatoriska faktorer som resurser, arbetssätt, fysisk miljö och hjälpmedel?
 - gruppklimatet och elevernas samspelsmönster?
 - den punktskriftsläsande elevens individuella förutsättningar?
- Hur uppfattar de punktskriftsläsande eleverna själva sin situation och sina möjligheter att vara delaktiga i undervisningssituationen och i det sociala livet i klassrummet?



Bakgrund

Från integrering till inkludering – begrepp och olika synsätt

Begreppet *integrering* började ursprungligen användas för att beskriva företeelsen att barn med funktionsnedsättningar bodde hemma hos sina föräldrar och fick sin undervisning i sin hemskola och inte i en specialskola på annan ort (Haug, 1998). Begreppet speglar ett demokratiskt synsätt där målet är att olikheter mellan människor inte betraktas som ett problem, utan som en tillgång, som bidrar till det gemensamma. Men tolkningen av begreppet kan också innebära att det finns en inbyggd föreställning om motsatsen, det vill säga att individen har varit, eller riskerar att bli, utanför och avskild – *segregerad*. Till stor del beroende på den kritik som uppstod om hur ordet integrering skulle tolkas, uppkom i de engelskspråkiga länderna i stället i början av 1990-talet begreppet *inclusion*, vilket kan översättas med det svenska ordet *inkludering* (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001).

Docenten och forskaren Claes Nilholm skriver i *Perspektiv på specialpedagogik* (2003) att det främsta skälet till att man ville lämna begreppet *integrering*, sannolikt var att man ville förmedla något nytt med begreppet *inkludering*. Medan integration associerades till att man ska sammanföra något som redan är uppdelat (segregerat), kunde begreppet *inkludering* sägas ta sin utgångspunkt i en idé om mångfald, där mångfalden utgör en naturlig utgångspunkt för skolans organisering. Medan integrationstanken handlade om hur ”avvikande” barn skulle kunna bli en del av befintliga skolmiljöer, så handlar inkludering om en förändring av hela skolmiljön, för att anpassa denna till den mångfald som skapas av elevers olikheter.

Begrepp som ”en skola för alla” och ”inkludering” har kommit att få stort genomslag och bildar i större eller mindre utsträckning utgångspunkt för många policydokument på både nationell och internationell nivå. Den norske forskaren Peder Haug diskuterar begreppens normativa innebörder och hur de svarar mot verkligheten i dagens svenska skola. Haugs resonemang tar sin utgångspunkt i att barn har olika förutsättningar när de kommer till skolan. Detta kan skolan bemöta på två principiellt olika sätt. Å ena sidan genom ett sorts kompensatoriskt rättvisetänkande där individen ska kompenseras för sina tillkortakommanden, vilket innebär utpekande och ofta placering i exkluderande miljöer. Å andra sidan genom demokratiskt deltagande, där individens rättighet att vara delaktig är den överordnade principen för hur utbildningen ska organiseras. Haug förespråkar en demokratisk deltagarstyrd skola där mänskliga olikheter utgör en viktig förutsättning i arbetet (Haug, 1998).

Inom specialpedagogisk forskning har olika perspektiv utvecklats för att förstå var svårigheterna kring delaktighet ligger för en person med funktionsnedsättning. Nilholm (2003) beskriver tre inriktningar – det kompensatoriska perspektivet, det kritiska perspektivet och dilemmaperspektivet. Det kompensatoriska perspektivet har sin grund inom medicin och psykologi och karakteriseras av att den enskilde

individen innehar någon typ av problem, genom att ha en viss bakgrund eller vissa egenskaper som behöver kompenseras på olika sätt. Utifrån denna idé är det viktigt att identifiera grupper med gemensamma svårigheter, exempelvis en gemensam funktionsnedsättning, för att försöka finna orsaker till problemen och därmed sätt att hantera dessa.

Mycket av en motsatt hållning finns inom det kritiska perspektivet, som bland annat innehåller en ideologisk kritik mot en alltför omfattande diagnostisering. Här finns också den hållning som innebär att avskaffa specialskolor och andra särlösningar, för att istället skapa "en skola för alla" med ett inkluderande synsätt. Fokus riktas på att anpassa miljön och förändra system liksom att acceptera individers olikhet.

Dilemmaperspektivet förhåller sig både till den kritik som har riktats mot särlösningar och kategorisering av elever *och* till kravet att skolan samtidigt måste göra något för de elever som inte kan tillgodogöra sig den form av undervisning som vanligen bedrivs i klassrummet. Ska elever kompenseras för sina eventuella svårigheter och därmed göra något annorlunda, eller ska de fullt ut delta i den vanliga undervisningen? Den ständiga frågan för specialpedagogiken har varit och är fortfarande vilket som bäst gynnar eleverna – att avgränsa grupper av elever med likartade svårigheter för att bättre kunna anpassa undervisningen till just dessa elevers behov, eller att undvika kategorisering och i stället se elevernas olika förutsättningar som en tillgång för gruppen.

Ett internationellt klassificeringssystem

I maj år 2001 antog den beslutande församlingen i WHO (World Health Organisation) en biopsykosocial klassificeringsmodell för hur funktionstillstånd, funktionsnedsättning och hälsa skulle kunna beskrivas: *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*. Målet har varit att skapa ett internationellt klassificeringssystem med ett multidimensionellt perspektiv när det gäller orsaksfaktorer och samband mellan miljö och hälsa. Med ICF har man velat skapa en struktur, en sorts världsspråk för alla som arbetar med hälsorelaterade mänskliga funktioner. Tyngdpunkten ligger på funktion och inte på diagnos, ICF beskriver ett dynamiskt synsätt på funktionsnedsättning som poängterar miljöns betydelse och lyfter fram begreppen *aktivitet* och *delaktighet* hos individen. Hur individen fungerar i vardagliga livssituationer är avgörande för graden av delaktighet. Men också individens eget engagemang i situationen, inte aktiviteten i sig, är avgörande för bedömningen av hur delaktig en individ bedöms vara (WHO, 2001).

ICF är starkt influerad av FN:s deklaration om de mänskliga rättigheterna och bygger också på FN:s standardregler för att tillförsäkra delaktighet och jämlikhet för människor med funktionsnedsättning. ICF beskriver fyra olika dimensioner:

- *Kroppsfunktioner och kroppsstruktur* som visar hur personen fungerar fysiskt och mentalt.
- *Aktivitet* som visar hur personen utför dagliga aktiviteter.
- *Delaktighet* som visar personens involvering i livssituationer.
- *Omgivningsfaktorer* som visar vilken fysisk och social miljö samt vilka förutsättningar och omständigheter som omger personen.

Sedan år 2004 finns också en version för barn och ungdom, ICF-CY (*Child and Youth*). Denna har utarbetats av en internationell arbetsgrupp och fältprövningar har gjorts i olika länder, bland annat i Sverige. ICF:s barn och ungdomsversion tar bland annat hänsyn till att funktionsnedsättning ser olika ut hos barn och vuxna,

att barn är i ständig utveckling, att försenad utveckling bör ses som en indikation på problem och att vara i beroendeställning är en viktig faktor för barn och ungdom (www.socialstyrelsen.se).

Delaktighet – ett begrepp med flera dimensioner

Flera forskare har påtalat den begreppsförvirring som råder kring flera centrala begrepp inom funktionshinderområdet. Ett av dessa är begreppet delaktighet. En av dem som försökt ge begreppet en tydligare definition är Martin Molin. Han menar att begreppet delaktighet dels kan användas för att beskriva en egenskap hos individen, dels för att beskriva en samspelsprocess. En definition av begreppet bör alltså inte enbart ta sin utgångspunkt i egenskaper hos individen, så kallad *intra-personell* delaktighet, utan bör också inrymma det som sker mellan individen och omgivningen, *interpersonell* delaktighet. En generell definition av begreppet delaktighet bör också omfatta både subjektiva och objektiva dimensioner (Molin, 2003).

I enlighet med ICF:s terminologi kännetecknas delaktighet av att en individ genomför en aktivitet med ett *aktivt engagemang*. Molin menar att för att kunna vara delaktig krävs att individen har både en *formell* och en *informell tillhörighet* i ett socialt sammanhang. Att till exempel tillhöra en klass innebär formell tillhörighet, medan den informella tillhörigheten handlar om den subjektiva upplevelsen av att vara accepterad i gruppen.

För att en individ ska kunna sägas vara delaktig i vidare mening, krävs också *självbestämmande* och *autonomi*, det vill säga att individen kan göra självständiga val och bestämma över sin situation. Delaktighet kan också sägas innehålla ett visst mått av utövande av eller fördelande av *makt*, även om man inte kan säga att delaktighet nödvändigtvis *ger* makt. En annan förutsättning för att delaktighet ska uppstå är att det pågår *interaktion* som innebär ett givande och tagande mellan individen själv och dennes sociala omgivning (Molin, 2003).

Forskaren Ulf Jansson definierar begreppet delaktighet utifrån sex delaktighetsaspekter. Aspekterna delas in i två kategorier: *subjektiv delaktighet*, som innefattar delaktighetsaspekterna *autonomi*, *engagemang* och *acceptans*, det vill säga något den aktuella personen själv upplever, samt *objektiv delaktighet* som innefattar aspekterna *samhandling*, *tillgänglighet* och *tillhörighet*, det vill säga yttre förhållanden som ska till för att delaktighetsupplevelsen ska ha verklig grund.

För att full delaktighet ska råda krävs att aspekter på både den subjektiva och objektiva nivån ska föreligga. Det räcker alltså inte att en person uppger sig vara engagerad i samhandling med andra personer. En sådan handling måste också kunna observeras av andra. Sammanfattningsvis menar Ulf Jansson att full och oinskränkt delaktighet kan sägas råda när aktiviteten dels eftersträvas av individen, dels är tillgänglig för individen och samtidigt innebär ett samspel och en samhandling som är engagerande för den enskilde och accepterat av medaktörerna (Jansson, 2005).

Handikappolitiska styrdokument

Ett flertal nationella och internationella politiska styrdokument reglerar både barns rättigheter i stort och rätten till utbildning och delaktighet i samhällslivet på jämlika villkor för barn med funktionsnedsättning. För utformningen av det svenska skolväsendet, har ett antal styrdokument haft särskilt stor betydelse.

FN:s *Barnkonvention* från 1989 slår fast att alla barn har lika värde och att inga barn får diskrimineras. Barn med fysisk eller psykisk funktionsnedsättning har rätt till ett fullvärdigt och anständigt liv som möjliggör deras aktiva deltagande i samhället. Barnkonventionen ger också alla barn rätten till grundläggande utbildning (www.unicef.se).

År 1993 antog FN:s generalförsamling en ny doktrin inom funktionshinderområdet, *FN:s standardregler*. Standardreglerna, som är 22 till antalet, syftar till att garantera alla människor med funktionsnedsättning delaktighet och jämlikhet. De ska också garanteras samma rättigheter och skyldigheter som andra människor i samhället. Om rätten till utbildning står att medlemsländerna *skall* erkänna principen om lika möjligheter till utbildning på grundskole-, gymnasie- och högskolenivå för barn, ungdomar och vuxna med funktionsnedsättning och att utbildningen ska vara en integrerad del av det ordinarie undervisningsväsendet (punkt 6, FN: standardregler, 1993). Ministerrådet i EU har beslutat att medlemsstaterna i EU ska arbeta enligt FN:s standardregler (www.un.org).

Rätten till undervisning inom ramen för det ordinarie skolväsendet för elever med funktionsnedsättning regleras i *Salamanca-deklarationen* från 1994. I Salamanca-deklarationen (Kap 1, punkt 18) kan man läsa: *”Integrerad (inclusive) undervisning är det effektivaste sättet att bygga upp solidaritet mellan barn med behov av särskilt stöd och deras kamrater. Att sända barn till särskilda skolor – eller sammanföra dem inom en viss skola på varaktig basis bör vara en undantagslösning endast i de sällsynta fall där barnets behov inte kan tillgodoses i vanlig klass.”* (www.spsm.se).

De styrdokument som gäller för det svenska skolväsendet, framförallt Skollagen (SFS 1985:1100) och Läroplanen för grundskolan (Lpo 94) genomsyras när det gäller undervisningen av barn i behov av särskilt stöd av framför allt FN:s standardregler och Salamanca-deklarationen.

När det gäller rätten till information och undervisning för personer med funktionsnedsättning kom en FN-konvention så sent som 2006, *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Här behandlas bland annat rätten att kommunicera, att uttrycka egna åsikter och att ta del av information. I artikel 24 fastslås rättigheten att lära sig punktskrift och att genom studier nå optimal akademisk och social nivå. Detta kräver av staterna att lärare, på alla undervisningsnivåer, specialutbildas för att kunna undervisa i punktskrift. FN:s konventioner är juridiskt bindande för de stater som antar dem, vilket Sverige har gjort (www.un.org).

Undervisning av barn med synnedsättning förr och nu

Punktskriften introducerades i Sverige som ett läs- och skriftspråk för synskadade i slutet av 1800-talet. Detta innebar att barn med svår synnedsättning eller blindhet nu kunde få undervisning i läsning och skrivning, vilket inte hade varit möjligt tidigare. 1896 beslutade Sveriges riksdag om obligatorisk undervisning av blinda barn, och den 1 september 1888 flyttade Kungliga blindinstitutet in i nybyggda lokaler i Tomtebodas i Solna. Dit kom nu barn från hela Sverige som var blinda eller hade mycket liten synförmåga, för att bo och gå i skolan under större delen av sin skoltid (Tomtebodaskolans resurscenter, TRC, 1997). Eleverna undervisades enligt samma läroplan som eleverna i den vanliga folkskolan, men ofta gick eleverna tio eller elva år i skolan eftersom de också fick undervisning i kompensatoriska tekniker och även viss yrkesutbildning. 1965 ombildades Kungliga blindinstitutet till Tomtebodaskolan.

Eleverna vid specialskolan gick från och med nu i en 10-årig grundskola och undervisades efter en särskild läroplan (Skolöverstyrelsen, 1970). I Lgr 69 står att läsa:

”Synskadade har en långsammare studietakt än seende. Blindskrift och talboks-läsning sker också med lägre hastighet än läsning i vanlig bok. Därför har specialskolan ett extra grundskoleår och därför bör också specialskolan ge eleverna en speciellt inriktad undervisning i studieteknik.” (Skolöverstyrelsen, 1970, s. 12)

Under 1950- och 60-talet började diskussionen om integrering och rätt till skolgång på hemorten för barn med synnedsättning bli allt mer intensiv. Allt fler elever valde också att efter det åttonde eller nionde skolåret sluta i specialskolan och fortsätta sin skolgång på hemorten. För att dessa elever skulle kunna få pedagogiskt stöd även i sina hemskolor växte en regional stödorganisation upp i anslutning till Tomtebodaskolan, bestående av konsulenter för förskolebarn med synskada och reselärare för skolelever med synskada. Allt fler föräldrar började också kräva möjlighet till skolgång på hemorten för sina barn, vilket ledde till att elevantalet vid specialskolan stadigt minskade.

Efter direktiv från dåvarande Skolöverstyrelsen och Utbildningsdepartementet började en resurscenterverksamhet att byggas upp parallellt med specialskolan. År 1986 stängdes slutligen Tomtebodaskolan eftersom elevantalet minskat avsevärt och samma år invigdes Tomtebodaskolans resurscenter. Sedan dess undervisas i stort sett alla elever med synnedsättning utan ytterligare funktionsnedsättningar i grundskolan på sin hemort. Elever med synnedsättning i kombination med fler-funktionsnedsättning, erbjuds möjlighet att gå i specialskola vid Ekeskolan i Örebro. I anslutning till skolan finns också ett resurscenter. Reselärarna som tidigare varit knutna till Tomtebodaskolan kom till en början att flyttas över till Länskolnämnden, för att senare, år 1991, ingå i den statliga myndigheten Statens institut för handikappfrågor i skolan (SIH). Benämningen på yrkesgruppen kom nu att bli konsulenter för barn respektive elever med synskada.

Ett par statliga utredningar på skolans område under 1990-talet, bland andra FUNKIS-utredningen (SOU 1998:66), kom att ytterligare betona integrations-tanken och visionen om ”en skola för alla”. Den 1 juli 2001 uppgick Tomtebodaskolans och Ekeskolans resurscenter tillsammans med en rad andra statliga stöd-verksamheter för elever med funktionsnedsättning, i den nybildade myndigheten Specialpedagogiska institutet (SIT). Den nya myndighetens huvudsakliga syfte var att ge specialpedagogiskt stöd till landets kommuner för att kunna ge alla elever en likvärdig skolgång. I myndigheten ingick också den regionala rådgivande verksamheten (före detta SIH). Sju år senare omorganiserades det statliga specialpedagogiska stödet för elever med funktionsnedsättning på nytt. I den nya myndigheten Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM) som startade sin verksamhet den 1 juli 2008, sammanfördes verksamheten från flera myndigheter på skolområdet som tidigare varit självständiga, bland annat Specialskolemyndigheten (SPM), Statens institut för särskilt utbildningsstöd (SISUS) och även Specialpedagogiska institutet (SIT).

Övergången från specialskola och särskilda undervisningsgrupper till integrering av flertalet elever med olika stödbehov i vanliga klasser, medförde en förändring av synen på specialpedagogik i stort. Specialpedagogikens huvudsakliga syfte blev nu att så långt det var möjligt kunna ge elever som behövde särskilt stöd undervisning i sin ordinarie grupp eller klass, i stället för att de skulle undervisas utanför det ordinarie klassrummet. Elevernas olika behov och förutsättningar skulle nu ses som en naturlig variation och skolan hade att möta varje individ utifrån hans eller hennes unika erfarenheter, förutsättningar och behov (Nilholm, 2003).

Även lärarutbildningen påverkas av den förändrade synen på specialpedagogikens uppgifter och syfte. I Lärarutbildningskommitténs förslag till ny lärarutbildning (SOU 1999:63) skriver man:

”Det är, enligt Lärarutbildningskommitténs övertygelse, inom den reguljära undervisningen, som differentierings- och individualiseringsproblematiken skall hanteras. Det är därför skolan som helhet behöver specialpedagogiskt stöd ibland annat arbetslagen.” (s. 192)

Kommitténs förslag ledde också till att lärarutbildningen förändrades så att kompetensområdet specialpedagogik nu återfinns på flera nivåer i utbildningen. Syftet var att förstärka skolans samlade specialpedagogiska kompetens. Behovet av kompetens för lärare som skulle undervisa elever med synnedsättning ansågs dock inte rymmas inom den reguljära utbildningen, eftersom antalet elever är litet. Stat och kommun föreslogs därför få ett särskilt ansvar för att ombesörja kompetensutveckling i form av fristående kurser i samarbete med kunskaps- och resurscentra för elever med synnedsättning. Numera har också Stockholms universitet i uppdrag från regeringen att tillgodose behovet av pedagoger mot undervisning av nämnda elevgrupp (www.esv.se).

Samhällets stöd till elever med synnedsättning i skolan

Kommunens ansvar

Kommunen där eleven med synnedsättning är bosatt har det yttersta ansvaret för att han eller hon får en likvärdig utbildning som fullt seende elever får. I förlängningen blir det den lokala skolan, rektor och den enskilde klassläraren som ansvarar för att eleven med synnedsättning får undervisning som är anpassad till hans eller hennes behov. Punktskriftsläsande elever i grundskolan har oftast tillgång till en resurslärare på hel- eller deltid. I högre klasser har eleven oftast elevassistent i kombination med stöd från specialpedagog i skolan eller i kommunen. I skolagens kapitel 1 §2 kan man läsa: *”I utbildningen skall hänsyn tas till elever i behov av särskilt stöd”* (s. 5) och i Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet (Lpo 94/95) fastslås att skolan ska låta *”varje elev finna sin unika egenart”* och att undervisningen ska *”anpassas till varje elevs förutsättningar och behov”* (Utbildningsdepartementet, 1998 s. 3, 4). Läraren ska också *”stimulera, handla och ge särskilt stöd till elever som har svårigheter”* (s. 14). Skolorna har ett ansvar för att personalen runt eleven får nödvändig kompetensutveckling (Skollagen 2 kap. 7§) och att skolans lokaler anpassas efter elevens behov.

Landstingets ansvar

Landstingens syncentraler ansvarar för habilitering och rehabilitering av personer med synnedsättning (Hälso- och sjukvårdslagen, 3b§). Stödet ska ges tvärprofessionellt inom medicinska, pedagogiska, psykosociala och tekniska kompetensområden. För att underlätta det dagliga livet och skolarbetet för elever med synnedsättning ombesörjer syncentralerna att eleverna utrustas med optiska och tekniska hjälpmedel, exempelvis olika typer av skrivhjälpmedel samt datoranpassningar. Syncentralen ger också utbildning till elever för att de skall kunna använda sina hjälpmedel i skolarbetet, men har inte ansvar för att utbilda elevernas lärare. Skolan kan däremot utifrån elevens behov få hjälp med miljöanpassning av skolans lokaler, till exempel kontrastrik färgsättning, taktil uppmärkning, belysning och anpassning av skolgårdsmiljön. Syncentralerna kan även ge stöd till eleverna att träna orientering och förflyttning i närmiljön (www.syncentralerna.se).

Statens ansvar

Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM) omfattar idag statens samlade stöd i specialpedagogiska frågor till personal i det offentliga skolväsendet och friskolor

som står under statlig insyn. Verksamheten är organiserad i fem geografiska regioner. I varje region finns rådgivare i specialpedagogiska frågor. Rådgivarna har fördjupad kunskap inom ett eller flera funktionsnedsättningsområden. I uppdraget ingår förutom rådgivning också att medverka i kompetensutveckling och att sprida information till skolhuvudmän och föräldrar.

I myndigheten ingår fem regionala och tre nationella specialskolor samt fyra nationella resurscenter. Resurscentren erbjuder bland annat specialpedagogiska utredningar av barn och ungdomar samt fortbildning av skolpersonal och föräldrar. Resurscentren har fördjupad kompetens kring elever med:

- med synnedsättning med eller utan ytterligare funktionsnedsättning
- som är döva eller har en hörselnedsättning i kombination med utvecklingsstörning
- med medfödd eller tidigt förvärvat dövblindhet
- med grav tal och språkstörning.

Resurscenter syn bedriver verksamhet i Stockholm och Örebro. Resurscenter syn i Stockholm ger i huvudsak stöd till barn och ungdomar i förskolan, grund- och gymnasieskolan. Resurscenter syn i Örebro ger i huvudsak stöd till barn och ungdomar med synnedsättning och ytterligare funktionsnedsättningar som går i förskolan, sär- eller träningskolan. För elever som läser punktskrift erbjuder Resurscenter syn också elevkurser, där eleverna har möjlighet att träffas, arbeta kring olika teman och dela erfarenheter med varandra. Under elevkurserna finns också möjlighet för elevernas föräldrar att delta i föräldrautbildning.

I Specialpedagogiska skolmyndigheten ingår en Läromedelsenhet som utvecklar, producerar och säljer läromedel för barn och ungdomar med funktionsnedsättning. Inom ramen för denna enhet anpassas och utvecklas läromedel för elever med synnedsättning, till en kostnad som motsvarar det ursprungliga läromedlet i svartskrift. I myndighetens uppdrag ingår också att fördela statsbidrag till olika utbildningsanordnare som folkhögskolor, högskolor och universitet (www.spsm.se).

Barn och ungdomar med synnedsättning

Kategorier av synnedsättning

En synnedsättning har den person som på grund av nedsatt synförmåga har svårt eller helt saknar möjlighet att med hjälp av synen orientera sig eller läsa vanlig tryckt text, så kallad svartskrift. Svårigheterna medför begränsningar i den dagliga livsföringen och kräver speciella anpassningar (WHO, 2001).

I begreppet ”synnedsättning” inbegrips såväl personer med viss synförmåga, som helt blinda personer. Utifrån graden av synnedsättning kan gruppen i sin tur enligt WHO delas upp i kategorier (Socialstyrelsen, 2011):

En synskärpa över 0,3 men under 1.0 (full syn) betecknas lindrig synnedsättning.

Måttlig synnedsättning innebär en synskärpa mellan 0.3 och 0.1. Om personen använder glasögon som korrigerar brytningsfel, avser värdet den synskärpa som uppnås *med* glasögonen på. En person med måttlig synnedsättning kan ofta läsa vanlig tryckt text med hjälp av olika optiska förstoringshjälpmedel och genom att titta nära.

Svår synnedsättning innebär en synskärpa mellan 0.1 och 0.05, och i denna grupp finns både punktskriftsläsare och läsare av tryckt text med förstörande hjälpmedel. Många personer med svår synnedsättning använder en kombination av båda lässätten, och väljer det som är bekvämast i olika situationer.

WHO använder begreppet blindhet i tre olika nivåer när synskärpan är lägre än 0,05. En del personer med blindhet kan ha viss synförmåga, andra uppfattar endast skillnaden mellan ljus och mörker medan andra helt saknar synförmåga. Känsln och hörseln är för en person med blindhet de viktigaste sinnen, och läs- och skrivmediet är för de flesta punktskrift, ibland med talbok som komplement.

Alla barn med synnedsättning i åldrarna 0–19 år registreras med föräldrarnas medgivande i ett register vid ögonkliniken i Lund. År 2000 fanns 2710 barn med en synskärpa motsvarande 0.3 eller därunder i barnsynskaderegistret. I åldersgruppen 0–6 år finns färre barn registrerade, beroende på att man ännu inte hunnit upptäcka och diagnosticera synskador hos en del av dessa barn. Det troliga är därför att gruppen i själva verket är något större än vad siffrorna anger. Ungefär en femtedel av den totala gruppen är blinda. Drygt 60% av den totala gruppen barn med synnedsättning har en eller flera ytterligare funktionsnedsättningar i kombination med synnedsättning. Vanligast är utvecklingsstörning, rörelsehinder och/eller hörselnedsättning (Blohmé & Tornqvist; 1997; 2000).

Orsaker till synnedsättning

Det finns en mängd olika orsaker till synnedsättning. Ett sätt att dela upp synskador i två huvudkategorier, är utifrån skadans lokalisation i synsystemet.

En skada i ögat eller den främre delen av synsystemet benämns okulär synskada eller OVI (ocular visual impairment). Exempel på sådana skador är olika näthinnesjukdomar, Glaukom (grön starr) och Katarakt (grå starr) eller Retinoblastom (tumörsjukdom i ögat). Vid en okulär synskada är inflödet av synintryck påverkat, genom till exempel nedsatt synskärpa eller påverkan på andra synfunktioner som synfält, färg- eller kontrastseende. Däremot medför en okulär synskada inte visuella perceptionssvårigheter eller specifika utvecklingsrelaterade svårigheter, om inte barnet samtidigt också har någon annan skada.

En skada i de bakre synbanorna och/eller synbarken kallas hjärnsynskada eller CVI (cerebral visual impairment). Vid en hjärnsynskada kan inflödet vara påverkat på olika sätt, och visuella perceptionsstörningar förekommer så gott som alltid, i varierande grad. Dessutom finns ett brett spektrum av andra svårigheter som kan förekomma hos barnet, eftersom den skada som finns också kan påverka andra närliggande områden utöver synbanorna. Flerfunktionsnedsättning eller olika former av inlärningssvårigheter är vanligt förekommande.

CVI eller hjärnsynskada är idag den vanligast förekommande diagnosen i barnsynskaderegistret (Blohmé & Tornqvist; 1997; 2000). CVI-gruppen har ökat kraftigt under de senaste 25 åren, medan frekvensen av till exempel Katarakt, Retinoblastom och ROP (näthinneavlossning till följd av prematuritet) samtidigt minskat. Om man ser ännu längre tillbaka i tiden var infektioner, undernäring och olyckor en vanlig orsak till synnedsättning (Ek, 2000; Norrie, 1927), vilket inte förekommer på samma sätt idag. Gruppen barn och ungdomar med synnedsättning har alltså förändrats, och blivit mer komplex och heterogen. En förklaring till denna förändring är förstås att utvecklingen har gått framåt när det gäller tidig behandling av olika ögonsjukdomar, parallellt med ökade möjligheter att ta hand om mycket för tidigt födda barn. Fler prematura barn överlever idag, men många av barnen drabbas av hjärnskador med bland annat synnedsättning som följd (Ek, 2000).

Utvecklingsaspekter

En medfödd blindhet påverkar barnets allmänna utveckling på flera sätt. Konsekvenserna för utvecklingen kan se olika ut beroende på vilken diagnos

barnet har. Som nämns ovan är flerfunktionsnedsättning vanligt i gruppen barn med hjärnsynskada. Prematuritet är också en riskfaktor för olika typer av utvecklingsavvikelser, och i gruppen prematura barn med blindhet är till exempel andelen barn med utvecklingsstörning, cp-skador och/eller autismspektrumstörning hög (Ek, Fernell, Jacobson & Gillberg, 1998).

Men även då barnet inte har en diagnos som medför ökad risk för specifika utvecklingssvårigheter, så innebär blindhet i sig att barnets utveckling kommer att följa ett delvis annorlunda mönster än ett normalseende barns. Avsaknaden av synintryck gör att både färdighetsutvecklingen och den socio-emotionella utvecklingenoundvikligen tar längre tid. Synsinnet är på många sätt ett samordnande sinne, som ger oss överblick, direkt koppling mellan föremål och begrepp och viktig information om sociala processer på icke-verbal nivå. Att förstå omvärlden och tillägna sig nya kunskaper, begrepp och praktiska eller sociala färdigheter, är därför en komplicerad process när detta ska ske utifrån övriga sinnen.

Framför allt den tidiga sociala utvecklingen är mycket beroende av synen, och det lilla barnet lär sig sociala färdigheter till stor del genom imitation och visuella signaler (Webster & Roe, 1998). För barnet med blindhet sker detta inte automatiskt, utan personer i omgivningen måste aktivt visa och lära barnet vad som förväntas och hur man ska agera i olika samspelssituationer. Det är viktigt att uppmuntra barnet att bli aktivt och initiativtagande, i stället för att passivt vänta på att något ska hända. Hur tar jag kontakt? Hur tar jag reda på vad som pågår runt mig? Hur kan jag bidra i lek och samspel? Frågor som dessa är viktiga för barnet att lära sig hantera (Sacks & Wolffe, 2006).

Den bristande tillgången till visuell information och möjligheten att kunna avläsa visuella koder i samspel, fortsätter under hela livet att vara en begränsande faktor för en person med blindhet. Konsekvenserna av detta är förstås viktiga att vara medveten om och både familjen och andra personer, till exempel lärare i skolan, behöver bidra på olika sätt för att stödja barnet i utvecklingen (Sacks & Wolffe, 2006).

Läs- och skrivmedium för elever med synnedsättning

Punktskrift – en taktil skrift

Punktskrift är en taktil skrift för personer som inte kan läsa vanlig tryckt text. Punktskriften benämns på flera språk ”braille” efter sin upphovsman Louis Braille (1809-1852). Ett punktskriftstecken består av sex upphöjda punkter ordnade i två spalter med tre punkter i vardera, en så kallad punktskriftscell. Storleken gör det möjligt för fingertoppen att känna av hela tecknet.

Punkterna i punktskriftscellen är numrerade från ett till sex och kan kombineras på 63 olika sätt (figur 1). Eftersom alla bokstäver, siffror och andra symboler som finns i vanlig skrift måste kunna avbildas, används ibland två eller flera punktskriftstecken för att representera en enhet. Detta gäller bland annat när bokstäverna a – j föregås av ett så kallat siffertecken, som då ger dessa tecken betydelsen av siffror.



Figur 1. Punktskriftscell i förstoring samt ordet "punktskrift" i naturlig storlek

Att läsa punktskrift

När en text läses med ögonen, sker en växelverkan mellan ögonrörelser och pauser. Det är i pausen som perceptionen sker, och under fixeringen registrerar läsaren *grupper* av bokstäver. Vid taktil läsning sker perceptionen i fingrarnas rörelse över texten. Det enskilda punktskriftstecknet har ansetts vara den största perceptuella enheten och läsaren diskriminerar formen som punkterna bildar (Nolan & Kederis, 1969). Detta betyder att särskilt nybörjaren avkodar *bokstav för bokstav* för att läsa ett ord. Senare forskning antyder att läsaren, i stället för formen, registrerar det mönster som uppstår i tomrummet mellan punkterna i det enskilda tecknet och mellan närliggande tecken (Millar, 1997).

Avkodningsförmåga och läshastighet är kanske de enskilda faktorer i läsprocessen som skiljer svartskrift och punktskrift mest åt. En god punktskriftsläsare läser ungefär hälften så snabbt som en duktig läsare av svartskrift, bland annat beroende på det särskilda lässättet och svårigheten att få en överblick över texten.

Att skriva punktskrift

Särskilda skrivverktyg används vid produktion av punktskrift. Den mekaniska punktskriftsmaskinen (i texten även benämnd "Perkins" efter ett fabrikat) har sex tangenter som var och en representerar en punkt i punktskriftscellen. Barnet måste lära sig relationen mellan punkterna i cellen och tangenterna på maskinen. Att skriva med hjälp av den mekaniska punktskriftsmaskinen är mindre flexibelt än att skriva med penna på papper. Att göra ändringar i texten är till exempel mycket besvärligt, speciellt för nybörjaren.

Vid sidan av den mekaniska skrivmaskinen har datorn blivit ett vanligt hjälpmedel för den punktskriftsläsande eleven från årskurs 1 eller i vissa fall ännu tidigare. Utrustningarna kan se olika ut, men det gemensamma för dem är att informationen i vanlig skrift på skärmen presenteras på en punktskriftsskärm. Den stora fördelen jämfört med den mekaniska punktskriftsmaskinen är att det är lätt att ändra i texten och sedan skriva ut en felfri utskrift (Agélii & Rönnbäck, 1998).

Nybörjareleven börjar med ett datortangentbord som liknar det på den mekaniska skrivmaskinen. Till elevens datorutrustning finns oftast även det vanliga tangentbordet inkopplat. Det innebär att det finns möjligheten att skriva på två parallella tangentbord samtidigt. Läraren och den punktskriftsläsande eleven eller två kamrater kan då producera en text eller utföra en uppgift tillsammans.

Förstorande TV-system, CCTV

För eleven som har viss synförmåga och förutom punktskrift även läser svartskrift, finns olika typer av optiska hjälpmedel som ökar möjligheten att komma åt vanlig text, exempelvis starka linser och förstoringsglas. Ett förstorande TV-system, CCTV (Closed Circuit Television), ger eleven möjlighet att på en TV-skärm få text- och bildmaterial kraftigt förstorat. Till det förstorande TV-systemet eller till datorns skärm kan också en avståndskamera kopplas in. Den gör det lättare för eleven att följa vad som händer i klassrummet, kanske titta närmare på ett ansikte eller zooma in det som läraren skriver på tavlan.



Teoretiska utgångspunkter

För att kunna förstå och förklara en komplex verklighet är det viktigt att de empiriska forskningsresultaten tolkas utifrån flera teoretiska ansatser eller nivåer. Teoriernas syfte är att beskriva, förklara och förstå enskilda händelser på en mer abstrakt nivå. Teori kan i denna mening definieras som en grupp besläktade föreställningar som tillsammans har potentialen att förklara eller förutsäga mänskligt beteende på ett systematiserat sätt, baserat på fakta (Teorell & Svensson, 2007).

Eftersom projektet har en tvärvetenskaplig ansats har vi valt tre grundläggande teoretiska perspektiv som utgångspunkt i formuleringen av projektets frågeställningar och tolkningen av de båda studiernas resultat:

Det systemteoretiska perspektivet betonar vikten av att se barns utveckling och olika uppväxtmiljöer (hem, skola och samhälle) som en helhet, där individen och miljön är i ständig utveckling och de olika sammanhangen och relationerna i barnets liv påverkar och påverkas av varandra i en ständigt interagerande pågående process.

Sociokulturell teori tar hänsyn till barnets fysiska och psykiska förutsättningar men bygger i ännu högre grad på att all inlärning sker i samspel med andra och att utvecklingen påverkas av speciella omständigheter i barnets omgivning.

Slutligen har vi också valt en *utvecklingspsykologisk ansats* för att belysa vikten av barnets känslomässiga utveckling, när vi ska förstå hans eller hennes totala situation. Genom att lyfta fram några centrala utvecklingsteman under skolåren lägger vi till en dimension som kan bidra i tolkningen av barnets upplevelse av och fungerande i det större sammanhanget. Avslutningsvis belyses även de specifika förutsättningarna för barnet med funktionsnedsättning, när det gäller den känslomässiga utvecklingen.

En systemteoretisk modell

Den amerikanske psykologen Urie Bronfenbrenner har utvecklat en utvecklingsekologisk modell, som betonar betydelsen av att se samspelet mellan individens egna förutsättningar och den miljö han eller hon ingår i som viktiga förutsättningar för hela utvecklingsprocessen (Andersson, 1986).

Bronfenbrenner betraktar miljön som en hierarkisk sammansättning av strukturer och han har utvecklat en teoretisk modell som beskriver de olika nivåerna i samhället och hur de påverkar varandra. I modellens centrum befinner sig barnet med sina medfödda biologiska egenskaper. Barnet befinner sig i olika *mikrosystem* som familj, skola och kamratgrupp. Mikrosystemen interagerar hela tiden med varandra och hur denna interaktion fungerar får betydelse både för barnet själv

och för de olika mikrosystemen. De relationer som utvecklas mellan olika miljöer i systemet kallas i modellen för *meso-nivå*. Mellan de olika miljöerna i systemet pågår ständigt en ömsesidig påverkan och ju mer kontakt det finns mellan de olika systemen, desto större betydelse får de för barnets utveckling.

På nästa nivå finner vi det som Bronfenbrenner kallar *exo-systemet*, som beskriver det lokalsamhälle som inrymmer de olika mikrosystemen. Förutsättningarna för hur hem och skola fungerar och samspelet dem emellan, kan se olika ut i ett litet samhälle jämfört med vad det kan göra i en större stad. Olika typer av samhällen kan ha olika ideologiska, ekonomiska och politiska ramverk. Politiska beslut om hur en viss verksamhet, till exempel skolan, ska bedrivas får ju både direkta och indirekta konsekvenser för den verklighet som barnet befinner sig i.

Bronfenbrenners utvecklingsekologiska modell beskriver alltså hur biologiska, psykologiska och sociala faktorer hela tiden samspelar med varandra och i varje ögonblick påverkas samspelet av resultaten av tidigare samspel. En teoretisk modell som spänner över så många områden blir dock svår att tillämpa i praktiken, sin största betydelse får den kanske för att ge ett sorts övergripande teoretiskt perspektiv. Den behöver dock kompletteras med ytterligare teorier som på ett mer precist sätt kan beskriva olika aspekter av utveckling (Broberg, Almqvist & Tjus, 2003).

Sociokulturell teori

Det sociokulturella forskningsperspektivet har sina utgångspunkter i Lev Vygotskij (1896-1934) tankar om interaktionens betydelse i allt lärande. Personlig utveckling sker enligt Vygotskij i relationen mellan barnet och den vuxne, i synnerhet föräldrar och lärare och strävar mot den kulturella förståelsen (begreppsvärlden). Den kulturella förståelsen kallar Vygotskij *internalisation*. För att ett barn skall internalisera begrepp och kunskaper krävs att det undervisas och har goda relationer till vuxna som föräldrar, lärare och andra förebilder. Vygotskij har också påverkat det konstruktivistiska tänkandet om lärande, som betonar vikten av att barnet själv, med stöd av den vuxne, är en aktiv part i skapandet av ny kunskap. I den enskilda aktiviteten får barnet stöd att gå vidare av den vuxne, som bygger en sorts byggnadsställning, på engelska *scaffold*, som en stödjande strategi för barnets utforskande och sökande efter ny kunskap (Säljö, 2000).

Barn med synnedsättning behöver ofta mer stöd och ledsagning i undervisningssituationen än seende barn. Vuxna måste därför på ett lyhört sätt, utan att ta över alltför mycket ansvar anpassa och tillrättalägga undervisningen så att barnet så mycket som möjligt stimuleras till egna upptäckter och egen problemlösning. Barn lär sig också av varandra genom att iaktta och härma hur andra barn löser en uppgift. För barn med synnedsättning uppstår i detta avseende en speciell problematik, eftersom många kommunikativa signaler mellan barn är visuella. Vuxna behöver i detta avseende fungera som en förebild för barnet och med hjälp av språket ge barnet den vägledning som är nödvändig (Webster & Roe, 1998).

Webster och Roe beskriver med utgångspunkt från sin forskning samspelet mellan barnet och den vuxne i olika lärandemiljöer. Samspelet i inlärningssituationen karaktäriseras av olika grader av aktivitet och passivitet hos barnet och olika grader ledarskap och kontroll från den vuxnes sida. Modellen kan underlätta för att bättre förstå den komplexa situation som uppstår för barnet med synnedsättning, vars förutsättning att vara aktiv och delaktig i inlärningssituationen ofta är beroende av att få mycket stöd och hjälp från den vuxnes sida. Situationen ställer

således krav på den vuxne att vara lyhörd för barnets behov och perspektiv för att förstå när barnet behöver stöd och när den vuxne bör hålla sig i bakgrunden.

Forskaren Ulf Jansson (1999, 2004) skiljer mellan två olika typer av relationer som barnet kommer i kontakt med i förskola eller skola. Dels den *vertikala relationen* som bygger på att ett ansvars- och auktoritetsförhållande råder mellan barnet och den vuxne, det kan handla om relationen mellan föräldrar och barn eller mellan elev och lärare. Den vertikala relationen har en dominans – beroendekaraktär, som hänger samman med den vuxnes auktoritet. I den *horisontella relationen*, däremot möts aktörer som är relativt jämlika i makt och status. Den horisontella relationen regleras med svaga maktmedel som övertalning och förhandling och ömsesidigheten skapas ur ett gemensamt ansvar för den aktivitet eller uppgift som relationen utvecklas kring. I förskola och skola möter barnet både en vertikal omsorgskultur, där barnet är föremål för personalen omsorgsansvar och en horisontell lekkultur där barnet med jämnåriga förhandlar sina erfarenheter av en gemensam verklighet. Målsättningen vid inkludering av barn med olika funktionella förutsättningar är att barnet skall få erfarenheter av mer horisontella kulturer, eftersom barn med funktionsnedsättning ofta har fler erfarenheter av vuxenstyrda omsorgskulturer än barn utan funktionsnedsättning.

Utvecklingspsykologisk teori

Erik Homburger Erikson (1902–1994) är ett av de ledande namnen inom psykoanalytiskt orienterad utvecklingspsykologi. Erikson talade om utveckling som något som omfattar hela livet, och beskrev åtta tydliga utvecklingsfaser, där man kan uppnå en övervägande god eller bristande utveckling i varje fas. Varje stadium kännetecknas av en specifik utvecklingskris eller konflikt, och hur individen hanterar dessa konflikter blir avgörande för den fortsatta personliga utvecklingen. För att ha goda förutsättningar att ta sig an nya utvecklingsteman, måste föregående kriser vara lösta på ett tillräckligt bra sätt. Lösningen av konflikten beror på samspelet mellan den enskilda individens resurser och yttre faktorer i familjen och samhället (Homburger Erikson, 1963).

Barnet ägnar sina tidiga år upp till sexårsåldern åt att bygga upp viktiga grundstenar i utvecklingen, som grundläggande tillit, autonomi och initiativförmåga. Under de år barnet går i skolan infaller sedan enligt Erikson två tydliga utvecklingsfaser. Under vad som betecknas de tidiga skolåren, det vill säga när barnet är mellan 6–12 år, är *kompetens* ett centralt tema i utvecklingen och den grundläggande utvecklingskonflikten handlar om aktivitet kontra underlägsenhet. Barn måste under denna period få känna att det de gör duger och att de klarar av att själva söka och tillägna sig kunskap och att vara tillsammans med andra. En negativ utveckling i denna fas innebär att barnet grundlägger en känsla av underlägsenhet. Barnet tvivlar på sin egen förmåga och tror inte att han eller hon klarar saker självständigt. Konsekvensen kan bli en låg självkänsla och upplevelse av att inte duga som den man är.

Under den senare delen av skoltiden och början till vuxenlivet, då ungdomen är mellan 13–20 år infaller nästa utvecklingsfas. Erikson menade att sökandet efter en identitet är ett grundläggande mänskligt behov, och under ungdomsåren är utvecklingstemat och konflikten just identitet kontra identitetsförvirring. Utan en tidigare positiv krislösning är det svårt att bygga upp en stabil identitet under tonåren. Tonåringens krislösning påverkar också hur han eller hon som vuxen kommer att vara rustad att hantera andra kriser. Enligt Erikson består identiteten huvudsakligen av tre delaspekter: *biologisk* identitet, som innefattar sådant som

kön, utseende och kroppsuppfattning, *psykologisk* identitet, som inrymmer våra unika känslor, intressen och behov samt *social* identitet, där det handlar om hur miljön ger möjlighet till skilda uttryckssätt för identiteten.

Utvecklingen av dessa tre delar av identiteten sker till en början hos det lilla barnet, som på ett okritiskt sätt tar in den bild av sig själv som föräldrar och andra i omgivningen förmedlar. När barnet blir äldre sker identitetsutvecklingen alltmer genom barnets identifikation med andra. Erikson menar att nyckeln till en positiv lösning av denna utvecklingskris går via samspelet med andra, både jämnåriga och vuxna i omgivningen. En optimal identitetsutveckling innebär att man hittar sociala roller och grupper som passar väl ihop med de egna biologiska och psykologiska förutsättningarna. En negativ lösning kan däremot medföra en oklar identitetsutveckling eller en negativ identitet, där man bygger upp identiteten utifrån ett slags motsatsförhållande, till exempel genom att sträva efter att bli olik det som förväntas av en (Homburger Erikson, 1963).

Känslomässig utveckling hos barn och ungdomar med funktionsnedsättning

I barnpsykiatern Berit Lagerheims bok *Att utvecklas med handikapp* (1988), som bygger på hennes kliniska erfarenhet och forskning, diskuteras tänkbara komplikationer i den känslomässiga utvecklingen för barn med olika typer av funktionsnedsättningar. För ett barn med blindhet innebär till exempel bristen på ögonkontakt i den tidiga utvecklingen att det blir svårare att bygga upp inre bilder av familjen och omgivningen och basal trygghet och tillit – alltså det som Erikson (1963) och andra utvecklingspsykologer menar är grunden i den känslomässiga utvecklingen. Därför är det extra viktigt att man från början stärker anknytningen genom andra sinnen.

En tänkbar komplikation senare i utvecklingen för barn med funktionsnedsättningar är frigörelseprocessen och utvecklingen mot självständighet. Många barn med funktionsnedsättningar stannar kvar längre i ett beroendeförhållande till omgivningen, vilket påverkar identiteten på olika sätt. Barnet med blindhet har under sina första år på många sätt ett större behov av närhet än det fullt seende barnet. Vad som sker i omvärlden är svårt att få grepp om när man inte har synen till hjälp, den lilla världen och den nära en-till-en-relationen är till en början fullt tillräckligt. Så småningom behöver man dock uppmuntra barnet att våga sig ut för att utforska omgivningen och lägga grunden till att bli en självständig individ, som vågar vara aktiv och tar initiativ. Samspelet med omgivningen är i denna process av avgörande betydelse, eftersom det gäller att stimulera barnets försök till frigörelse och också våga släppa barnet ifrån sig. Impulsen att skydda – och överbeskydda – barnet med funktionsnedsättning från faror i omgivningen kan vara stark, och kan hämma barnet i självständighetsutvecklingen (Lagerheim, 1988).

Under de tidiga skolåren behöver barnet, som beskrivits ovan, bygga upp sin känsla av att vara duglig och kompetent. Barn jämför sig med varandra, mäter sig och tävlar. Kraven – både kognitiva och sociala – är plötsligt högre i skolan än under småbarnsåren och förskoletiden. Lagerheim poängterar att för ett barn med funktionsnedsättning kan skolstarten innebära en ganska dramatisk förändring, som tar mycket kraft och energi i anspråk. Under lågstadietiden är det också vanligt att barnet med funktionsnedsättning börjar upptäcka känslan av att vara annorlunda. Detta hänger också ihop med den kognitiva utvecklingen och att barnet nu kan se på sig själv som en del i ett större sammanhang på ett nytt sätt.

Skolstarten är kanske den första tydliga brytningspunkten då barnet kan reagera och fundera mycket kring sin funktionsnedsättning. Nioårsåldern är en annan period, när många existentiella frågor är aktuella för alla barn, och då barnet med funktionsnedsättning ofta funderar extra mycket över sig själv. Lagerheim menar, efter att ha studerat fenomenet, att fyra av fem barn med funktionsnedsättning eller kronisk sjukdom har någon typ av kris under skoltiden som reaktion på sitt annorlundaskap. Vanligast infaller krisen någon gång mellan 8–10-års ålder, varför begreppet nioårskris vanligen används för att beskriva reaktionen hos dessa barn (Lagerheim, 1983). Nästa tydliga fas är inträdet i tonåren, då identitetsutvecklingen är det stora utvecklingstemat, och då en ny kris kan infinna sig. Frigörelse är åter centralt i tonårstiden, och känslan av att i många situationer vara beroende av andra kan vara mycket konfliktfylld för ungdomen. Under skolåren är det således mycket viktigt för omgivningen att vara medveten om de utvecklingsteman som är centrala för barnet, och vilka specifika svårigheter som kan uppkomma för barnet med funktionsnedsättning (Lagerheim, 1988).



Tidigare studier

Vi har valt att lyfta fram några exempel på aktuella svenska studier som berör dels inkludering av elever med funktionsnedsättning i allmänhet, dels inkludering av elever med svår synnedsättning eller blindhet. De studier som beskrivs har det gemensamma syftet att huvudsakligen belysa elevernas möjlighet till delaktighet i klassrummet. Studier som fokuserar på fria aktiviteter bedöms falla utanför syftet för studien, varför sådan forskning inte lyfts fram här. Genomgången har begränsats till enbart svenska studier, eftersom skolsystem och övriga förhållanden rörande elever med funktionsnedsättningar skiljer sig mycket åt mellan olika länder.

Skolans lärandemiljö för elever med svår synnedsättning eller blindhet

Lärandemiljön i skolan för elever med svår synnedsättning eller blindhet som läser punktskrift, belyses i några svenska studier. I en kvalitativ studie med utgångspunkt från videoobservationer av lärandemiljöerna för fyra elever med blindhet i mellanstadieåldrarna, påvisas några områden av särskild betydelse för möjligheten att bli delaktig i gruppgemenskapen (Söderberg, 1999). Resultaten visar att valet av arbetsätt i hög grad påverkar möjligheterna att inkludera eleven med synnedsättning. En miljö där ett aktivt kunskapssökande stimuleras och elevens nyfikenhet tillvaratas tycks i särskild utsträckning gynna eleven. Söderberg påpekar att det krävs stort engagemang från personalen, rimligt stora elevgrupper och en väl genomtänkt och strukturerad pedagogik. Bemötandet av eleven är en annan faktor som noteras. Det finns en tydlig koppling mellan bemötande och möjligheter att utveckla en realistisk självbild.

Individuella elevegenskaper som initiativförmåga och drivkraft är enligt Söderberg av särskilt värde för att bli en del av gemenskapen. Egenskaperna är naturligtvis starkt knutna till personen men kan också uppmuntras och stimuleras av omgivningen. Slutligen pekar Söderberg på läraregenskaper som är av positiv betydelse. Det är angeläget att läraren känner trygghet i sin roll och att denna baseras på tydlighet vad gäller ansvarsfördelningen kollegor emellan. Lärarens engagemang för eleven och dess behov är också av vikt för en positiv inkludering i lärandemiljön (Söderberg, 1999).

Att en pedagog som undervisar en elev med svår synnedsättning eller blindhet behöver specifik kunskap inom området, poängteras i en studie som belyser den yngre punktskriftsläsande elevens lärandemiljö (Rönnbäck, 2003). Studien bygger på enkätmaterial från lärare som undervisade en punktskriftsläsande elev i skolor två, en läsobservation med alla elever i årskullen samt kvalitativa data i form av djupintervjuer med fyra strategiskt utvalda arbetslag ur den totala gruppen. Studien visade att personaltillgången kring den punktskriftsläsande eleven var god, en extra lärarresurs fanns i lärandemiljön. Utbildningsbakgrunden hos resurslärarna varierade, hälften var grundskollärare, hälften förskollärare eller fritidspedagoger.

De två senare lärargrupperna önskade mer fortbildning kring det metodiska upplägg-
get av punktskriftsundervisningen.

Studien visade även att resursläraren fick ta huvudansvaret både för planering och
utförande av elevens läs- och skrivundervisning, en undervisning som till viss del
skedde enskilt utanför klassrummet. Huvuddelen av eleverna i undersökningsgrup-
pen läste text i punktskrift med låg läshastighet, vilket enligt författaren är en fak-
tor som försvårar möjligheterna för dessa elever att bli delaktiga i undervisningen.
För flera elever som även läste vanlig tryckt text, var motivationen för punktskrift
låg, och för denna elevgrupp krävs en väl strukturerad läs- och skrivundervisning.
Den punktskriftsläsande eleven bedömdes av lärarna i studien få en passiv roll
under läs- och skrivmoment. Däremot ökade aktiviteten hos eleven i en liten under-
visningsgrupp som leddes av en lärare (Rönnbäck, 2003).

Kunskap och kompetens, delaktighet och oberoende är några av de aspekter som
framkommer i en studie där punktskriftsläsande ungdomar får reflektera kring
fenomenet punktskrift i en seende omgivning. Johansson (2007) har djupintervjuat
sju punktskriftsläsande ungdomar och svaren återges i så kallade livsvärldsberättel-
ser. När ungdomarna blickar tillbaka på sin skoltid så framhåller ett flertal av dem
fördelarna med en lärarledd undervisning och strukturerade arbetsuppgifter, som
särskilt gynnsam för möjligheterna att känna delaktighet i undervisningen. Men
ungdomarna uttrycker även att ett friare arbetssätt med egen informationssökning
kan vara värdefull, förutsatt att informationen är tillgänglig och att de tekniska
hjälpmedlen fungerar.

Flera ungdomar minns att seende klasskamrater ibland uttryckte sitt missnöje när
punktskriftsläsaren läste för långsamt, och högläsning är något som flera av de inter-
juade fortfarande undviker. Nästan alla ungdomar i studien upplevde generellt lära-
res krav och förväntningar, särskilt på högstadiet, som för låga. Johansson menar att
man som lärare behöver kunskap om funktionsnedsättningens konsekvenser för att
kunna ställa rätt krav och göra en rättvis bedömning av elevens prestation.

Datorn som pedagogiskt hjälpmedel ger inte bara möjligheter att utveckla elevens
läs- och skrivutveckling utan kan också bidra till ett ökat socialt samspel mellan
den punktskriftsläsande eleven och de seende klasskamraterna. Detta är några av
resultaten från ett nationellt datorprojekt där datorns inverkan på lärandemiljön
för 17 punktskriftsläsande elever i årskurs 1–4 studerades (Fellenius, 1999). Ma-
joriteten av lärarna i undersökningen menade att datorn hade påverkat kamrat-
kontakterna positivt. Graden av samarbete kunde ha flera orsaker och kunde till
exempel bero på elevens allmänna sociala kompetens, elevens kunskapsnivå, den
fysiska miljöns utformning eller lärarens arbetssätt. Studien visade att det behö-
ver upprättas en fortbildningsplan för elev, lärare och föräldrar så att datorn kan
hanteras ur ett tekniskt men framförallt ur ett pedagogiskt perspektiv. Ansvar för
detta stöd måste vara tydligt uttalat och identifierat.

Delaktighet i skolsituationen för elever med funktionsnedsättning

Barn och ungdomars upplevelse av delaktighet och sin livssituation har i ett
forskningsprojekt, bestående av flera delstudier, studerats för en grupp av cirka
700 elever med funktionsnedsättning (Granlund, Almqvist, Eriksson, Luttröpp
& Björck-Åkesson, 2003). Barnens och ungdomarnas upplevelser har jämförts
med vad deras lärare, föräldrar och specialpedagogiska rådgivare anser om deras
delaktighet. Begreppet delaktighet definieras i projektet utifrån tre dimensioner;
känsla/upplevelse, aktivitet/agerande samt förutsättningar/omvärld.

Dimensionerna går i varandra i delbegrepp som självkänsla, gemenskap, medverkan, kommunikation/att få information, självbestämmande, villkor för medverkan samt förutsättningar i miljön.

I en av delstudierna var syftet att studera delaktighet i skolans aktiviteter (Eriksson, 2006). Fokus låg på individfaktorer och faktorer i miljön nära relaterade till delaktighet. Resultaten bygger dels på en enkätstudie där information samlats in från elever, lärare, föräldrar och specialpedagogiska rådgivare, dels en observationsstudie där delaktighet studerades i olika typer av skolaktiviteter under en hel skoldag. Efter skoldagens slut intervjuades barnen om hur de såg på sin skoldag samt på vänskap och autonomi.

Resultatet visar att barn och ungdomar med funktionsnedsättning ofta har en lägre delaktighet i skolaktiviteter än sina klasskamrater. Delaktigheten verkar enligt denna studie vara mer kopplad till elevens autonomi och samspel med kamrater och lärare än vad den har till typ av funktionsnedsättning och till skolans generella miljö. Enligt resultatet verkar eleven med funktionsnedsättning ha lägre grad av delaktighet i vissa av skolans aktiviteter som matematik, praktiska ämnen och orienteringsämnen. Det är även viktigt att vara observant på hur stödet kring eleven utformas. Att ofta få ett nära stöd av lärare och assistent kan ha en negativ effekt på delaktigheten i gruppen, medan att ha ett stort socialt nätverk har en positiv inverkan.

Ett elevperspektiv på inkludering

Förhållanden som elever själva lyfter fram som viktiga för en inkluderande skola, är desamma som många anser är betydelsefulla för en allmänt bra skola. Det visar resultatet från en studie där elever, med och utan funktionsnedsättning, har intervjuats i grupp om synen på delaktighet och jämlikhet i skolans värld (Göransson, 2008).

Undersökningsgruppen bestod av 34 elever i grundskolans senare år. Eleverna intervjuades i mindre fokusgrupper om fem till åtta elever i varje. Enligt dessa elever är grundförutsättningen för att man ska trivas att det finns en god stämning på skolan mellan elever sinsemellan och mellan elever och skolans personal. För att utveckla samspel, relationer och gemenskap pekar eleverna på några faktorer av särskild betydelse, bland annat behöver det finnas ett aktivt och tillgängligt psykosocialt stöd samt att de vuxna är synliga i skolan, i korridorer och uppehållsrum. Skolarbetet ska varvas med aktiviteter av mer social karaktär och det ska finnas olika aktiviteter att göra på rasten. För att öka samspel och delaktighet mellan elever under lektionsbunden tid pekar eleverna på att grupparbeten bör organiseras både inom klassen men också med andra klasser. Detta för att eleverna ska ha möjlighet att lära känna elever de annars inte träffar och att aktiviteterna är planerade så att alla kan delta på lika villkor.

Göransson (2008) pekar också på ett flertal dilemman som framträder i diskussionerna i elevgrupperna. Å ena sidan finns behovet av extra vuxenstöd i undervisningen, å andra sidan kan den vuxne utgöra ett hinder i kontakten med kamraterna. Känslan av trygghet i en mindre undervisningsgrupp med elever med likartade funktionsnedsättningar vägs mot önskan att vara som alla andra och tillhöra en större kollektiv gemenskap. Ett annat dilemma är att skolans verksamhet präglas av å ena sidan styrdokument med nationella mål som alla elever skall uppnå och utvärderas efter, å andra sidan styrdokument som talar om allas rätt till delaktighet och betydelsen av att ta hänsyn till barns olikheter. Dessa dilemman är viktiga att spegla och nödvändiga för omgivningen att förhålla sig till så att varje elev får sina behov tillgodosedda på bästa sätt.



Projektets metod och genomförande

Metodval

I all forskning är det viktigt att fundera över vilka frågeställningar den aktuella studien syftar till att belysa, vid valet av datainsamlingsteknik och analysmetod. Eftersom det i detta projekt har funnits en önskan att både beskriva och att på ett djupare plan förstå och förklara olika fenomen, har såväl kvantitativa som kvalitativa data samlats in. Då både den explorativa och den kvalitativa forskningsansatsen har sina komplementära styrkor och svagheter, finns en fördel i att kombinera dessa båda perspektiv, för att på detta sätt försöka förmedla en bild som ger både bredd och djup (Teorell & Svensson, 2007).

I den första delstudien som är tänkt att dels ge en beskrivning av hur lärandemiljön runt gruppen punktskriftsläsande elever är organiserad, dels undersöka hur pedagoger uppfattar elevernas delaktighet i klassrummet, har en kvantitativ ansats valts. Datainsamling via enkät bedömdes vara det mest användbara sättet att nå en större grupp och samla mätbara data för att både framställa en bred kartläggning och även undersöka eventuella samband mellan olika specifika variabler. Det finns flera fördelar med enkäten som insamlingsmetod i denna typ av undersökning. För det första är detta naturligtvis det mest rimliga sättet att komma i kontakt med en stor grupp, spridd över hela landet. Dessutom är enkäten inte behäftad med en del av de risker som kan finnas med andra datainsamlingsmetoder – man har ingen intervjuareffekt, enkäten är exakt likadant konstruerad för alla och respondenten kan själv välja en lämplig tidpunkt då han/hon ska besvara den. Nackdelar man dock behöver vara medveten om, kan till exempel vara att bortfallet alltid blir större vid användandet av enkät, samt att frågor kan misstolkas och att man inte har någon kontroll över vem som faktiskt besvarar enkäten (Teorell & Svensson, 2007).

För att få en mer fördjupad förståelse för de faktorer som har betydelse för elevens möjlighet att vara delaktig i olika lärandesituationer i klassrummet i det individuella fallet, valdes en kvalitativ ansats i studiens andra del. Denna delstudie är en longitudinell fallstudie omfattande sju elever, deras lärare och föräldrar, och här har tyngdpunkten legat på att försöka att skapa insikt och förståelse för hur både eleverna själva, deras lärare och föräldrar uppfattar situationen och hur denna process ser ut över tid. För fallstudien bedömdes att den kvalitativa forskningsintervjun lämpade sig bäst som metod, eftersom den ofta har karaktären av ett vardagligt samtal där intervjuaren leder och fokuserar intervjun till ett antal viktiga ämnesområden. Den ger en möjlighet att beakta en mer mångfacetterad och bredare empiri, jämfört med en enkätstudie (Carlsson, 1996).

En semistrukturerad intervjuform valdes, för att kunna kombinera en ram av fasta frågor med möjligheten att följa upp resonemang över tid och ställa följdfrågor, vilket vi uppfattade som en stor fördel. Vi ser också andra fördelar med den kva-

litativa intervjun i mötet med deltagarna i denna typ av studie. Situationen ger till exempel möjlighet att undvika missuppfattningar av frågor, genom att direkt kunna förtydliga oklarheter. Den risk som framför allt finns med metoden, handlar naturligtvis om intervjuareffekten (Teorell & Svensson, 2007).

När datainsamling sker är det alltid viktigt att säkerställa noggrannhet och tillförlitlighet både vad gäller använda insamlingsmetoder och genomförda analyser (DePoy & Gitlin 1999). När det gäller enkätstudien har projektgruppen haft hjälp av en statistiker för att ta fram själva enkäten och skapa ett användbart instrument. I databearbetningsprocessen har därefter reliabilitet och validitet hos centrala frågor säkerställts genom faktoranalys. I en fallstudie med kvalitativ ansats är det naturligtvis inte möjligt att göra motsvarande mätbara kontroll av instrument eller resultat. Vi har dock använt oss av olika tekniker för att sträva efter att öka tillförlitligheten, och därmed användbarheten, i materialet. Dels har vi varit flera personer som tillsammans har gått igenom allt material, vilket vi ser som en styrka. Dels har vi använt oss av olika datainsamlingsmetoder för att stärka våra intryck (DePoy & Gitlin 1999). Intervjuerna har i detta syfte kompletterats med videoobservationer.

Urval och genomförande

Hela populationen barn och ungdomar med synnedsättning är liten till antalet och gruppen punktskriftsläsare ännu mindre. Detta gjorde det möjligt att genomföra båda studierna som totalundersökningar, vilket ökar möjligheterna att dra generaliserbara slutsatser utifrån materialet.

Enkätstudien omfattar samtliga 82 grundskolor där en punktskriftsläsande elev fanns placerad i årskurs 2–9 ett specifikt läsår. Respondenterna är klasslärare och resurspersoner, som via en skriftlig enkät har fått besvara frågor om hur lärandemiljön runt deras elever är organiserad, samt hur de skattar elevernas delaktighet och aktivitet i olika avseenden. Enkäten bestod av 60 frågor med både fasta och öppna svarsalternativ.

I fallstudien har en hel årskull punktskriftsläsande elever studerats under sina tre första år i grundskolan. Projektgruppen har besökt de sju eleverna i deras skolor en gång per termin. Elever, klasslärare och resurspersoner har intervjuats vid varje besök, och i slutet av årskurs tre intervjuades även föräldrarna. Fokus för intervjuerna har varit olika faktorerers betydelse för elevernas delaktighet, och elevernas egen upplevelse av sin situation i skolan. Som komplement har också videoobservationer genomförts vid varje besök.

En utförligare redogörelse för genomförandet följer i anslutning till resultatredovisningen av respektive delstudie.



Etiska överväganden

För att säkerställa enskilda individers integritet är det viktigt att beakta de etiska regler som gäller inom forskningsområdet. Vetenskapsrådet för humanistisk – samhällsvetenskaplig forskning har antagit ett antal forskningsetiska regler i syfte att skydda den enskilde individen mot otillbörlig insyn. En avvägning som alltid måste göras är att ge de individer som medverkar i projektet möjlighet till information och samtycke. Dessutom måste en i möjligaste mån konfidentiell behandling av det insamlade materialet garanteras. De uppgifter som insamlats får heller inte användas i något annat syfte än för forskningsändamål (www.vr.se)

Målgruppen för detta projekt, elever i grundskolan som läser punktskrift, är en till antalet mycket liten grupp. Detta innebär att de enskilda individerna kan vara relativt lätta att identifiera, framförallt för personer som är yrkesverksamma inom fältet. Därför har möjliga åtgärder vidtagits i de två delstudierna, för att enskilda individer inte ska kunna identifieras. Det har också varit angeläget att ge skriftlig information om projektets syfte och upplägg till berörda personer vid flera tillfällen.

Den enkät som utgör underlaget för den första delstudien har besvarats helt anonymt och innehåller inte några uppgifter om namn på skolor eller orter, och allt insamlat material har givetvis behandlats helt konfidentiellt. Informationsbrev har i förväg skickats ut till samtliga föräldrar och rektorer på de berörda skolorna.

I fallstudien har alla namn och övriga personliga uppgifter fingerats och det aktuella året för elevernas skolstart anges inte i rapporten. Namn på skolor och bostadsorter förekommer inte heller någonstans i materialet. Föräldrarna har erhållit skriftlig information om projektets syfte och upplägg vid ett flertal tillfällen under arbetets gång. Samtliga familjer har lämnat skriftligt medgivande till att deras barn tillåts medverka i studien. Rektorer och berörda pedagoger har informerats skriftligt i förväg med möjlighet att avböja deltagande. Allt insamlat intervjumaterial har behandlats konfidentiellt och vår förhoppning är givetvis att inte enskilda individer ska kunna identifieras.

När det gäller insamlade videoobservationer har föräldrarna till de berörda eleverna även här lämnat ett skriftligt samtycke till barnens medverkan. Eftersom även andra elever i klasserna kan förekomma i vårt videomaterial har samtliga berörda föräldrar informerats via klasslärarna.

Resultaten från de båda studierna kommer utöver den redovisning som görs i denna rapport att användas i Resurscenter syns verksamhet, framförallt vid utbildning av pedagoger som skall undervisa punktskriftsläsande elever i grundskolan.



Enkätstudien

Syfte

Den första delstudien utgår från tre huvudsakliga delsyften. Till att börja med var ambitionen att göra en kartläggning av lärandemiljön för punktskriftsläsande elever i grundskolan. Denna kartläggning fokuserar i första hand på faktorer som resurser och hjälpmedel. Vidare var målsättningen med studien att undersöka hur pedagogerna uppfattar de punktskriftsläsande elevernas delaktighet i klassrummet. Knutet till detta delsyfte var att utveckla ett kvantitativt mätinstrument med olika delfrågor som tillsammans mäter pedagogers upplevelser av punktskriftsläsande elevers delaktighet i studiemiljön. Det bör här noteras att skattningen av elevernas delaktighet är gjord av klasslärare, kompanjonlärare/resurslärare och/eller assistenter, och därmed alltså inte av eleverna själva. Elevernas egna uppfattningar belyses i stället i projektets andra del, som utgör en fördjupad kvalitativ undersökning av våra frågeställningar i form av fallstudier. Slutligen syftade den första delstudien också till att undersöka om pedagogers skattningar av delaktigheten för elever med synnedsättning hänger samman med andra faktorer i lärandemiljön. Dessa faktorer kan vara av både fysisk som psykologisk natur, exempelvis tillgång till anpassad datorutrustning, kön, ålder, eller föräldrarnas förväntningar gällande sina barns delaktighet i klassrummet.

Undersökningsgrupp

Urvalet grundade sig på uppgifter som Resurscenter syn har tillgång till angående de grundskoleelever som läser punktskrift och som därför har regelbunden kontakt med resurscentret. Enligt vår kännedom omfattar detta samtliga punktskriftsläsande grundskoleelever i landet.

Sammanfattningsvis var kriterierna för att ingå i delstudien följande:

- Eleven har en svår synnedsättning eller blindhet
- Eleven rekommenderades punktskrift som huvudläsmedium inför skolstarten
- Eleven är placerad i grundskola
- Elevens enda eller huvudsakliga funktionsnedsättning är synnedsättning

Elever med omfattande flerfunktionsnedsättning samt elever som vid den aktuella tidpunkten var placerade i särskola eller annan specialgrupp/skola finns inte med i studien, då de enligt vår bedömning faller utanför studiens syfte – att belysa faktorer som är av betydelse för den punktskriftsläsande elevens delaktighet i klassrummet i grundskolans miljö. Tabell 1 summerar de undergrupper som ingick i det ursprungliga utskicket.

Genomförande

En enkät skickades i mitten av 2000-talet till samtliga 82 grundskolor i Sverige där en elev med synnedsättning som helt eller delvis var punktskriftsläsare fanns placerad i någon av årskurserna 2–9. Enkäten ställdes till rektor på skolan, med uppmaning att vidarebefordra enkäten till ansvarig lärare för eleven med synnedsättning. I enkäten fanns en instruktion att markera vem/vilka som besvarat enkäten – klasslärare, kompanjonlärare/resurslärare och/eller assistent. Föräldrarna till de berörda eleverna informerades per brev om projektet där enkätundersökningen ingick.

Mot bakgrund av möjligheterna till delaktighet för elever med synnedsättning i grundskolan antogs en explorativ ansats vad gäller enkätens frågor. Med vägledning av de teorier som beskrivits tidigare generades ett antal delfrågor som ansågs spegla projektets syften och frågeställningar. Enkäten bestod av 60 frågor, vissa med öppna och andra med fasta svarsalternativ.

Svarsfrekvenser och bortfall

Efter en utskickad påminnelse inkom totalt 61 enkäter av 82, vilket ger en sammanlagd svarsfrekvens på 74 procent. Av de totalt 21 bortfallen hörde 5 skolor av sig, och förklarade att de inte ansåg sig kunna besvara enkäten. Tre elever hade progredierande sjukdomar som ledde till mycket speciella omständigheter kring undervisningen. En elev hade förts över till särskolan medan en annan elev hade påbörjat folkhögskolestudier. Om övriga 16 bortfall finns inte någon vidare information. För en mer detaljerad bild av svarsfrekvenserna i delstudien har utskickspopulationen brutits ned i undergrupper. Svarsfrekvenserna presenteras i Tabell 1, där det exempelvis kan konstateras att bortfallet var något lägre i årskurserna 2–3 jämfört med årskurserna 4–9.

Tabell 1. Utskick och bortfall.

	År 2–3		År 4–6		År 7–9		Summa	
	Utskick	Inkom	Utskick	Inkom	Utskick	Inkom	Utskick	Inkom
Totalt	18	15	37	28	27	18	82	61
Pojkar	9	8	15	12	11	10	35	30
Andel blinda	2	1	4	4	4	4	10	9
Andel med syn	7	7	11	8	7	6	25	21
Flickor	9	7	22	16	16	8	47	31
Andel blinda	5	3	5	5	9	4	19	12
Andel med syn	4	4	17	11	7	4	28	19
Bortfall (gruppvis)	3 (17%)		9 (24%)		9 (34%)		21 (26%)	

En explorativ kartläggning av elevernas lärandemiljö

I det följande redovisas frekvenser för svaren på de frågor som relaterade till personalresurser, tekniska hjälpmedel, delaktighet och aktivitet i olika arbetsformer, enskild undervisning, pedagogiskt stöd och fortbildning, läs- och skrivförmåga, samt skolämnen som läraren upplever medför sämre förutsättningar för att skapa delaktighet i undervisningen. Detta material anser vi utgör ett beskrivande un-

derlag för elevernas lärandemiljö och studiesituation. Beskrivningarna kan även anses spegla de organisatoriska förutsättningarna för eleverna att uppnå delaktighet i sin studiesituation.

Personalresurser

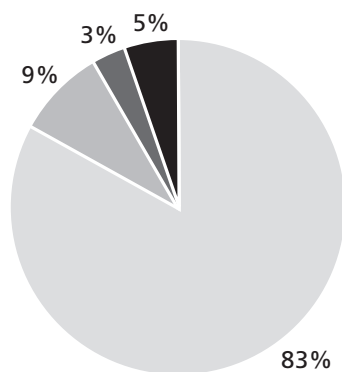
En majoritet av respondenterna (87%) uppger att det, utöver klassläraren, finns extra personalresurser för eleven med synnedsättning under i genomsnitt 75–100% av skoldagen, alltså större delen av dagen. 3% av eleverna uppges ha extra personalresurs under 50–74% av dagen, 2% under 25–49% av dagen och 8% under 0–24% av dagen. En femtedel av respondenterna uppger att deras elever har stöd av speciallärare på skolan.

Datorutrustning/tekniska hjälpmedel

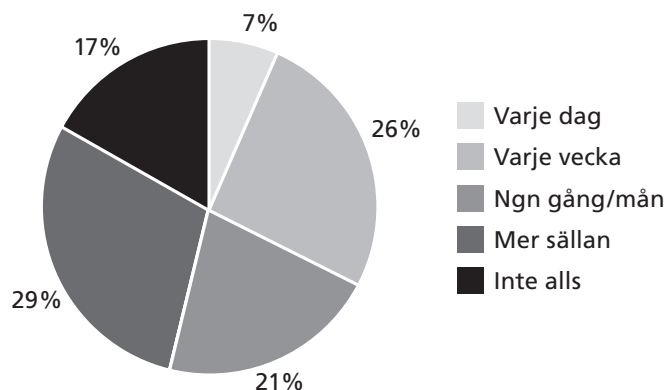
Av de 61 respondenterna uppgav 59 att eleven med synnedsättning har tillgång till anpassad datorutrustning. 53 av dessa har datorutrustning med punktskrifts-anpassning. Sex elever använder av olika skäl inte längre punktskrift. Två elever i lägre årskurser saknar helt datorutrustning, och orsaken till detta uppges vara att de inte har hunnit få den installerad.

Drygt tre fjärdedelar av eleverna (83%) har sin utrustning placerad inne i klassrummet, medan övriga har sin utrustning placerad i lokaler utanför klassrummet, till exempel grupprum. Drygt hälften av eleverna (51%) bedöms behärska sin datorutrustning helt självständigt. Övriga behöver stöd av en vuxen i någon omfattning när datorn används.

Figur 2 och 3 visar i vilken utsträckning datorutrustningen används i undervisningen, samt hur ofta eleven med synnedsättning samarbetar med en seende kamrat vid sin dator.



Figur 2. Frekvensen användning av anpassad dator i undervisningssituationen av punktskriftsläsande elev. N= 59



Figur 3. Frekvensen samarbete mellan punktskriftsläsande elev och klasskamrat kring en uppgift vid datorn. N= 58

På frågan om respondenterna uppfattar elevens tekniska hjälpmedel som en möjlighet eller ett hinder för utbyte och samarbete med klasskamraterna, är en övervägande del av svaren positiva. Av de 55 respondenter som besvarat frågan, ser drygt tre fjärdedelar (78%) stora möjligheter i datorutrustning och andra tekniska hjälpmedel, till exempel avståndskamera. En del negativa aspekter nämns dock också i kommentarer till frågan – till exempel upplever några att tekniken ofta krånglar och att det är svårt att få hjälp. Klumpig och skrymmande utrustning uppfattas också som besvärligt av några, då de tar upp stor plats i klassrummet och eleven "försvinner" bakom sina hjälpmedel. Störande ljud från utrustningen nämns också av någon.

Delaktighet och aktivitet i olika arbetsformer

Respondenterna har fått rangordna arbetsformerna helklassundervisning, grupparbete om 3–4 elever samt pararbete, efter hur delaktiga de upplever att eleven med synnedsättning är. En majoritet (69%) anser att pararbete är den arbetsform där deras elev är allra mest delaktig. På andra plats kommer grupparbete och sist helklassarbete.

Då frågan gäller elevernas grad av aktivitet i utförandet av en arbetsuppgift, ser bedömningarna lite annorlunda ut. Här finns utöver helklass, grupp- och pararbete även individuellt arbete med, och det individuella arbetet visar sig också vara den form där majoriteten (75%) uppger att eleven är som mest aktiv. Även i pararbete bedöms eleverna ofta vara aktiva. Slutligen uppges något fler elever vara mer aktiva i helklassundervisning än i grupparbete med 3–4 elever, som alltså i detta avseende hamnar på sista plats.

Enskild undervisning

I flertalet fall (87%) uppges eleverna ha tillgång till grupprum i närheten av klassrummet. En stor del av respondenterna (89%) anger att eleven med synnedsättning ibland undervisas enskilt i grupprummet eller annan lokal på skolan. På frågan om vilka situationer/ämnesområden det framför allt gäller då eleven undervisas enskilt, är läs- och skrivmoment samt träning av lästeknik det som framför allt lyfts fram (i 63% av fallen). Matematik, framför allt laborationer nämns också av många (41% av fallen), och några nämner specifikt situationer då man på olika sätt behöver förtydliga uppgifter, förklara och föra en dialog med eleven (13%). Även prov/läxförhör nämns av ett fåtal (7%) samt arbete med bild och kartor (9%).

Då respondenterna tillfrågas om orsaken till att eleven behöver undervisas enskilt i ovanstående exempel, nämner en tredjedel (31%) arbetsron som en viktig faktor. Av pedagogernas kommentarer framgår att eleverna med synnedsättning ofta blir störda av de andra barnen inne i klassrummet, och flera beskriver att eleven själv ofta tar initiativ till att få sitta enskilt för att kunna koncentrera sig bättre.

En annan aspekt som tas upp är att *övriga* elever i klassrummet på olika sätt kan bli störda. Drygt en tredjedel av respondenterna (37%) nämner detta som ett skäl till att eleven med synnedsättning ibland undervisas i enskilt rum. Exempel på situationer som kan upplevs som störande för klasskamraterna är då eleven behöver ha en dialog med läraren och samtala om olika saker. Det kan handla om extra genomgångar och förtydliganden, eller verbala beskrivningar av bildmaterial. Även högläsning tas upp – när eleven tränar lästeknik tillämpas ofta högläsning, vilket kan vara svårt att genomföra inne i klassrummet. Teknisk utrustning som låter, till exempel Perkinsmaskin eller dator med talsyntes, kan också störa.

Tidsfaktorn nämns slutligen av några respondenter (9%). Eftersom en del skolutgifter tar längre tid för eleven med synnedsättning, väljer man ibland att arbeta i enskilt rum för att till exempel inte bli stressad av att man inte hinner med i samma takt som kamraterna.

Pedagogiskt stöd och fortbildning

Det regelbundna stödet till skolorna tillhandahålls framförallt av rådgivare från Specialpedagogiska skolmyndigheten och landstingets syncentral på hemorten. En tredjedel (33 %) av skolorna har kontakt med rådgivare 1–2 gånger per termin och drygt en tiondel (13 %) träffar rådgivare en gång per år. Övriga har ingen kontakt med någon rådgivare. Liknande siffror gäller för kontakten med syncentralerna, där 36 % av skolorna anger att de har stöd av syncentralen 1–2 gånger per termin

och 12% av skolorna får stöd en gång per år, medan övriga uppger att de inte har någon kontakt med syncentral.

Några skolor uppger att också har kontakt med barnhabilitering eller kommunalt specialpedagogiskt resursteam. 7% av skolorna har kontakt med barnhabiliteringen 1–2 gånger per termin och 4% en gång per år. Övriga, det vill säga majoriteten, har inte någon sådan kontakt. När det gäller stöd från kommunala resursteam anger 11% av skolorna att sådant stöd ges 1–2 gånger per termin och 4% en gång per år. Majoriteten har inte kontakt med det kommunala resursteamet.

Drygt hälften av respondenterna (57%) uppger att de någon gång per år deltar i kurs, elevkurs eller får individuellt pedagogiskt stöd runt eleven från Resurscenter syn. Knappt en femtedel (17%) har tätare kontakt med Resurscenter syn, 1–2 gånger per termin. Några uppger också som kommentar till frågan att de ofta tar spontan kontakt via telefon eller e-mail med Resurscenter syn när de har frågor runt sin elev.

Exempel på övrigt stöd som en del skolor uppger att de har tillgång till i varierande omfattning, är till exempel stöd av skolsköterska, skolpsykolog eller skolkurator, handikappidrottsförbund eller extra IT-stöd.

På frågan om respondenterna är nöjda med det externa pedagogiska stöd som erbjuds uppger närmare tre fjärdedelar (72%) att de i stort sett är nöjda. När det gäller stöd som resterande 28% anger att de saknar, nämns till exempel regelbundna träffar eller nätverk för pedagoger, mer regelbundet pedagogiskt ämnesinriktat stöd, samt mer tid att befästa egen kunskap framför allt runt teknisk utrustning. En "egen" kontaktperson på Resurscenter syn är också något som efterfrågas. Några av respondenterna anger också att det ibland är svårt att veta till vem man bör vända sig med olika frågor och efterfrågar större tydlighet.

Läsförmåga

I materialet uppges 34 elever vara användare av enbart punktskrift, medan 19 elever använder en kombination av punktskrift och vanlig skrift, svartskrift. Åtta elever har varit kombinationsläsare men använder nu, av olika anledningar enbart svartskrift i skolarbetet. Respondenterna gör en skattning av elevernas läsförmåga i punktskrift och i förekommande fall även i svartskrift. Bedömningen görs i relation till den genomsnittliga läsförmågan i klassen efter kriterierna *mycket under*, *under*, *lika*, *över* samt *mycket över* genomsnittet. I läsning av punktskrift bedöms hälften (51%) av de elever som använder punktskrift prestera under eller mycket under, medan knappt en femtedel (18%) bedöms prestera lika i relation till genomsnittsläsaren i klassen. Övriga 31% av dessa elever bedöms prestera över genomsnittet i klassen. Av de elever som anses klara av att läsa vanlig skrift bedöms nära tre fjärdedelar (71%) prestera under eller mycket under genomsnittet vad gäller läsförmåga på detta läsmedium. Flera respondenter poängterar i kommentarer till frågan att det är elevens långsamma läshastighet som gör att läsförmågan skattas lågt, både vad gäller de elever som läser enbart punktskrift och de elever som är kombinationsläsare.

Skolämnen där det upplevs svårt att skapa goda förutsättningar för delaktighet

Respondenterna ombads ange om det fanns ämnen eller undervisningsmoment där de upplevde att det var särskilt svårt att skapa möjligheter för den punktskriftsläsande eleven att vara delaktig. Av de 57 som besvarat frågan nämner 25% av respondenterna Idrott, 25% Bild, samt 26% No-ämnen och laborationer. När det gäller ämnet idrott anger flera lärare att det framförallt är bollspel i olika former

som innebär en svårighet för eleven med synnedsättning. I ämnet Bild upplever många att det överlag kan vara svårt att hitta uppgifter som upplevs som meningsfulla för eleven, eftersom ämnet i så hög grad är visuellt baserat. I No-ämnena och vid laborationer av olika slag kan flera moment vara svåra för eleven med synnedsättning. Det kan vara svårt för eleven att få en helhetsuppfattning av uppgiften som skall göras, särskilt om den innehåller flera olika moment. Det kan också vara svårt för eleven att lika snabbt som seende kamrater inhämta information och fakta om uppgiften som skall göras. Faktasökande i allmänhet är en annan svårighet för eleven, eftersom urvalet av litteratur ofta måste göras av någon annan än eleven själv, till exempel en assistent eller resurslärare.

Andra ämnen där något färre lärare angett att de upplever att det är svårt att skapa förutsättningar för delaktighet är ämnena matematik (9%), engelska (11%) och slöjd (9%). I ämnet matematik behöver ofta eleven med synnedsättning få problemlösningssuppgifter upplästa och förklarade, vilket kan störa andra elever. I ämnet engelska bygger mycket av de läromedel som används åtminstone under de första åren på bilder. Eleven behöver ofta få detta kompletterat med lämpligt konkret material som ibland kan vara svårt att hitta. När det gäller ämnena trä- och textilslöjd kan det vara svårt att hitta uppgifter som eleven kan klara självständigt utan att riskera att göra sig illa.

En svårighet som överlag framträder i många lärares kommentarer är att så mycket av de läromedel som används framförallt i de lägre årskurserna bygger på bilder och bildbeskrivningar. Även med syntolkning av bilderna, kan det vara svårt att ge eleven med synnedsättning samma förutsättningar som seende klasskamrater.

Ett kvantitativt mätinstrument för punktskriftsläsande elevers delaktighet

En av målsättningarna med denna delstudie var att, med en explorativ ansats, utveckla ett kvantitativt mätinstrument för hur pedagoger upplever möjligheterna till delaktighet i klassrummet för elever med synnedsättning. Vad gäller att mäta psykologiska konstrukt eller fenomen, exempelvis attityder, upplevelser eller känslor, är det av största vikt att de mätinstrument man använder är reliabla och valida. Ett sätt att säkerställa reliabiliteten i ett psykologiskt mätinstrument är att använda multipla indikatorer, det vill säga flera delfrågor som mäter ett och samma fenomen, vilket medger heterogenitet i mätningarna. Samtidigt är det också av största vikt att ett sådant mätinstrument har god validitet, det vill säga att alla delfrågorna i mätinstrumentet verkligen mäter ett och samma fenomen. Valida och reliabla mätningar av hur punktskriftsläsande elevers delaktighet upplevs av deras lärare, utgör ett viktigt bidrag för att utveckla både den teoretiska och den praktiska förståelsen av dessa elevers psykosociala lärandemiljö.

Mätinstrumentets variabler

I ett inledande skede gjordes en semantisk innehållsanalys av samtliga variabler i enkäten. De variabler som bedömdes relatera till elevernas delaktighet valdes ut för att sedan vidare analyseras vad gäller validitet och reliabilitet. De sex delfrågor som initialt valdes ut presenteras i Tabell 2. Varje delfråga var utformad som ett påstående, exempelvis *"Andra elever tar ofta kontakt med den synskadade eleven i klassrummet"*. Respondenterna fick sedan skatta på en svarsskala med fyra svarsalternativ (stämmer helt, stämmer ganska bra, stämmer ganska dåligt, stämmer inte alls) i vilken grad varje påstående stämde överens med hans/hennes egen uppfattning. De sex delfrågorna kvantifierades sedan genom att koda svarsalternativen med siffror (1=stämmer inte alls, 2=stämmer ganska dåligt, 3=stämmer ganska bra, 4=stämmer helt).

Tabell 2. De sex initialt utvalda delfrågorna för delaktighetsskalan.

1. Andra elever tar ofta kontakt med den synskadade eleven i klassrummet
2. Eleven med synskada blir vald av klasskamraterna vid till exempel grupparbeten, i samma utsträckning som övriga i klassen
3. Eleven med synskada är lika delaktig i kamratgruppen som de övriga eleverna
4. Eleven med synskada är aktiv och kunskapssökande i skolarbetet
5. Eleven med synskada tar själv ofta initiativ till kontakt med andra elever i klassrummet, för att till exempel utbyta information
6. Eleven med synskada är fullt delaktig på lika villkor i alla skolans aktiviteter

Faktoranalys

För att undersöka validiteten i de sex frågorna analyserades dessa med en explorativ faktoranalys¹. Faktoranalysen genererade en faktor (som vi framöver kallar för *delaktighet*) med ett egenvärde på 3.65 och som förklarade 60.80% av de sex delfrågornas totala varians. En närmare titt på variablernas kommunaliteter (ett mått på hur mycket mätfel som ingår i varje delfråga/indikator), visade att en av variablerna (nr. 4 i Tabell 2) sannolikt inte är reliabel ($h^2 = 0.16$). Detta indikerar att denna variabel är i hög grad bemängd med mätfel och bidrar därmed till en försämrad reliabilitet tillsammans med de övriga variablerna. På basis av detta resultat beslutades att variabel 4 i Tabell 2 utesluts från analysen.

En ny faktoranalys genomfördes med de resterande fem delfrågorna. Analysen genererade en faktor med ett egenvärde av 3.53 och som förklarade 70.58% av de fem kvarvarande delfrågornas totala varians. Samtliga variabler uppvisade tillfredsställande kommunaliteter² och faktorladdningar (det vill säga hur mycket varje delfråga korrelerar med det psykologiska konstruktet *delaktighet*). Dessa presenteras i Tabell 3.

Tabell 3. Mätegenskaper för de slutgiltiga fem delfrågorna i delaktighetsskalan.

Delfråga	Kommunalitet (h^2)	Faktorladdning
1. Andra elever tar ofta kontakt med den synskadade eleven i klassrummet	.79	.89
2. Eleven med synskada blir vald av klasskamraterna vid till exempel grupparbeten, i samma utsträckning som övriga i klassen	.85	.92
3. Eleven med synskada är lika delaktig i kamratgruppen som de övriga eleverna	.81	.90
4. Eleven med synskada tar själv ofta initiativ till kontakt med andra elever i klassrummet, för att till exempel utbyta information	.71	.84
5. Eleven med synskada är fullt delaktig på lika villkor i alla skolans aktiviteter	.37	.61

¹ Som extraheringsmetod användes Principalkomponentsanalys då antalet respondenter var mycket begränsat. De sex delfrågorna tvingades in i en faktor för att undersöka deras mätegenskaper som en skala med multipla indikatorer.

² Notera att kommunaliteten för fråga 5 är 0.37. Även om detta värde är något lägre än de övriga delfrågornas kommunalitet gjordes bedömningen att kommunaliteten för fråga 5 ändå är på en acceptabel nivå.

Den slutgiltiga skalans sammanlagda reliabilitet analyserades sedan genom att beräkna *Cronbach's alpha* (α). Vid en sådan analys anses normalt värden över 0.70 indikera en god reliabilitet. Det slutgiltiga mätinstrumentets reliabilitet visade sig vara tillfredsställande ($\alpha = 0.89$).

Sambandsanalyser

Pedagogernas skattningar av elevernas delaktighet i klassrummet mätt med det framtagna mätinstrumentet kan vara av intresse dels utifrån nivåer av skattad delaktighet i sig, men även i relation till andra relevanta variabler. Pedagogernas genomsnittliga skattning av elevernas delaktighet var 2.39 (standardavvikelse=0.84), det vill säga något över skalans mittpunkt. Det är dock av vidare intresse att bryta ned datamaterialet och spegla pedagogernas skattningar av elevernas delaktighet mot andra aspekter av elevernas studiemiljö. För att åskådliggöra de enskilda sambanden mellan lärarnas skattningar av delaktighet och andra utvalda variabler beräknades bivariata korrelationskoefficienter mellan samtliga i studien ingående variabler. Dessa korrelationskoefficienter presenteras i Tabell 4.

Tabell 4. Medelvärde, standardavvikelse samt standardiserade bivariata

Variabel	Medelvärde	1	2	3	4
1. Skattad delaktighet	2.39 (0.84)	-			
2. Kön (1=flicka, 2=pojke)	-	0.34*	-		
3. Årskurs (2-9)	-	0.10	0.11	-	
4. Lärartyp (1=klasslärare, 2=komplärare, 3=assistent)	-	-0.04	0.00	0.40**	-
5. Klasstorlek	-	-0.07	0.08	0.13	-0.03
6. Synförmåga (1=helt blind, 2=viss syn)	1.66 (0.48)	-0.07	0.04	-0.05	0.04
7. Läsmetod (1=punkt, 2=punkt+svart, 3=svart, 4=annat)	1.57 (0.72)	0.13	-0.17	-0.20	-0.10
8. Datoranvändning (1=inte alls, 2=mer sällan, 3=ngn gång per månad, 4=varje vecka, 5=varje dag)	4.61 (1.03)	-0.10	-0.12	-0.11	0.00
9. Behärskar självständigt sin dator (1=nej, 2=delvis, 3=ja)	2.49 (0.54)	0.24	0.08	0.39**	0.23
10. Samarbete med klasskamrat vid dator	2.76 (1.22)	0.29*	0.00	0.29*	-0.10
11. Undervisning tillsammans med övriga klasskamrater (%)	78.41 (22.67)	0.33*	-0.13	-0.06	0.07
12. God kontakt mellan skola och förälder	3.64 (0.61)	0.16	0.19	-0.00	0.01
13. Föräldrars förväntningar om sitt barns delaktighet i klassen	3.00 (1.03)	0.32*	0.15	-0.20	0.40**

^a Frågor 1, 11, 13, och 14 besvarades på en skala 1-4 (1=stämmer inte alls, 2=stämmer ganska dåligt, 3=stämmer ganska bra, 4=stämmer helt). Standardavvikelser anges inom parentes.

* Statistiskt säkerställt ($p < 0.05$)

** Statistiskt säkerställt ($p < 0.01$)

korrelationer för de utvalda variabler som ingick i studien (N=50)^a.

5	6	7	8	9	10	11	12	13
-								
-0.24	-							
-0.17	0.54**	-						
-0.03	0.09	-0.10	-					
0.29*	-0.26	-0.03	-0.04	-				
0.21	-0.17	-0.05	0.08	0.39**	-			
-0.18	-0.01	0.13	-0.10	0.13	0.34*	-		
0.08	0.16	0.21	-0.01	0.13	0.14	-0.02	-	
0.16	-0.14	0.11	-0.03	0.09	0.32*	0.17	0.24	-

Som framgår av Tabell 4 är vissa av sambanden statistiskt säkerställda (dessa är markerade i fet stil samt med asterisk). Av de signifikanta resultaten vill vi rikta uppmärksamhet mot några som vi anser vara av särskilt intresse.

Exempelvis kan vi notera att de elever som oftare använder datorn som ett medel för samarbete med en seende kamrat skattas som generellt mer delaktiga i studiemiljön. Detta resultat är intressant då det i enlighet med tidigare forskning tyder på att tekniska hjälpmedel kan bidra till att stärka de sociala banden mellan eleverna, genom att underlätta kommunikationen dem emellan och överbrygga skillnaden mellan elevernas olika läsmedier. Ett annat intressant fynd är att elever som bedöms kunna behärska sin datorutrustning självständigt, också oftare samarbetar med en kamrat vid datorn. Detta indikerar att det är viktigt för elevens generella delaktighet att han eller hon faktiskt har en god datorkompetens.

Angående elevernas förmåga att självständigt behärska sin datorutrustning, är det också intressant att notera att lärarna skattade självständighet vid datorn hos elever med synnedsättning som högre i större klasser. Detta resultat kan möjligen tyda på att datorns roll och funktion som ett kommunikationsmedel mellan elever med synnedsättning och seende elever inte utnyttjas till fullo om klassen blir för stor.

Vidare är det intressant att lyfta fram att elever som i hög utsträckning undervisas tillsammans med övriga elever inne i klassrummet och sällan har enskild undervisning i ett separat rum, också skattas som generellt mer delaktiga. Dessutom finns ett samband som visar att de elever som huvudsakligen undervisas tillsammans med övriga i klassrummet, oftare samarbetar med en kamrat vid datorn.

Ett fynd som vi också anser vara av intresse är också att eleven med synnedsättning tycks samarbeta med klasskamraterna vid sin anpassade dator i större utsträckning i högre årskurser. Detta kan möjligen förklaras av att elever i de lägre årskurserna ännu inte har lärt sig hantera sin datorutrustning. Det är också möjligt att eleverna i de lägre årskurserna oftare arbetar med mer konkreta uppgifter, som inte lämpar sig för datorn.

Några av de resultat som presenteras i Tabell 4 är av intresse då de relaterar till mer psykosociala faktorer. Särskilt intressant är fyndet att föräldrarnas förväntningar på sitt barns delaktighet har ett positivt samband med den uppnådda delaktigheten i klassen. Detta talar återigen för betydelsen av olika psykosociala aspekter av lärandemiljön, och är ett viktigt fynd eftersom det belyser vikten av att bygga en psykosocial miljö kring elever, speciellt elever med särskilda behov, som är präglad av positiva känslor, stöd och förtroende.

Relaterat till ovanstående resonemang är fyndet att kvaliteten på kontakten mellan skola och föräldrar inte visade sig ha något direkt samband med elevens generella delaktighet. Det viktiga verkar enligt dessa resultat vara att förväntningarna faktiskt uttrycks och framförs av föräldrarna, medan hur kommunikationen sedan ser ut är av underordnad betydelse. Detta kan möjligen förklaras av att relationen mellan skola och förälder inte är direkt knuten till eleven i sig och därmed inte påverkar elevens faktiska delaktighet i klassen.

Vi vill vidare rikta uppmärksamhet mot några resultat som väcker intresse av den anledningen att de *inte* visade sig vara signifikanta. Till att börja med visade det sig att graden av synnedsättning, det vill säga om eleven var helt blind eller hade viss synförmåga, inte hade något direkt samband med hans eller hennes skattade delaktighet i klassrummet. Detta är intressant, då man kanske skulle förvänta sig

att de elever som har viss syn och därmed kan ta till sig åtminstone viss visuell information, skulle upplevas som mer delaktiga än de helt blinda eleverna, men så är alltså inte fallet. Inte heller det faktum att eleven hade ett annorlunda läsmedium hade något direkt samband med den skattade delaktigheten. Det tycks vara andra faktorer som är av större betydelse.

Som framgår av Tabell 4 så finns slutligen ett tydligt positivt samband mellan lärarnas skattningar av elevernas delaktighet och variabeln kön, där pojkar tycks få högre delaktighetsskattningar. Utifrån ett genusperspektiv ansåg vi just detta samband vara särdeles intressant. Vi beslöt oss därför att undersöka huruvida detta samband var signifikant och genomförde därmed ett t-test för oberoende mätningar. För gruppen pojkar var pedagogernas genomsnittliga skattning av elevernas delaktighet 2.68 (standardavvikelse=0.82). För gruppen flickor var motsvarande siffra 2.09 (standardavvikelse= 0.76). Pedagogerna skattade alltså i genomsnitt pojkar som mer delaktiga i klassrummet jämfört med flickor. Denna skillnad visade sig också vara statistiskt säkerställd ($t_{51} = -2.76, p < 0.01$).

I det ovanstående har vi lyft fram några intressanta fynd vad gäller sambanden mellan en rad olika variabler knutna till de punktskriftsläsande elevernas studiemiljö. Vi vill dock poängtera att dessa fynd är baserade på bivariata samband. Därmed är varje enskilt fynd relaterat endast till två variabler i taget vilket gör att vi inte kan uttala oss om de enskilda sambanden i relation till de övriga ingående variablerna. Vidare utgör resultaten korrelationer mellan olika variabler, vilket innebär att de inte säger någonting om orsak och verkan. Med andra ord, ett signifikant samband mellan två variabler medger inte att man kan säga att den ena variabeln orsakade variation i den andra. Detta bör hållas i minnet vid tolkning och tillämpning av de resultat som presenterats här.

Vi vill också betona att samtliga resultat är baserade på endast lärarnas skattningar om de olika frågeställningarna. Föräldrarnas och elevernas egna uppfattningar belyses alltså inte i denna delstudie. Undersökningen inkluderade samtliga punktskriftsläsande elevers lärare i årskurserna 2–9 i grundskolan i Sverige, och är därmed en totalundersökning, vilket är en styrka. Dock är gruppen respondenter till antalet ändå inte så stor, vilket också bidrar till att resultaten bör tolkas med viss försiktighet.

Enkätstudien – sammanfattande resultat

- Teknisk utrustning kan fungera som ett socialt hjälpmedel genom samarbetsuppgifter mellan seende elever och elever med synnedsättning
- Elever i större klasser skattades som mer självständiga i sitt datoranvändande
- Elever som i hög utsträckning undervisas inne i klassrummet samarbetade oftare med en kamrat vid datorn
- Elever som i hög utsträckning undervisas inne i klassrummet tillsammans med klassen skattades som mer delaktiga
- Pojkar skattades av lärarna som generellt mer delaktiga än flickor
- Ingen skillnad framkom mellan helt blinda elever och elever med viss synförmåga, när det gällde den skattade generella delaktigheten
- Elevens annorlunda läsmedium hade inget direkt samband med den skattade delaktigheten
- Föräldrars förväntningar på sina barns delaktighet i klassen tycks hänga samman med hur delaktiga barnen faktiskt upplevs vara i klassen
- Kvaliteten i kontakten mellan hem och skola hade inte någon direkt betydelse för den uppnådda delaktigheten



Fallstudien

Syfte

Det övergripande syftet med denna delstudie var att genom att följa en specifik elevgrupp under en längre period, fördjupa kunskapen om elevernas delaktighet i olika situationer i klassrummet. Dessutom avsågs att identifiera faktorer som har särskild betydelse för delaktigheten. Studien har en kvalitativ ansats och belyser inte bara pedagogers, utan även elevers och föräldrars upplevelser.

Undersökningsgrupp

Undersökningsgruppen bestod av samtliga sju punktskriftsläsande elever som skulle börja årskurs 1 i grundskolan ett visst läsår. Eleverna var kända av Resurscenter syn sedan tidigare. Föräldrarna till dessa elever kontaktades per brev och tillfrågades om barnens medverkan i studien. Samtliga föräldrar lämnade sitt samtycke. Efter deras medgivande kontaktades även skolorna.

Kriterierna för att ingå i fallstudien kan sammanfattas:

- Eleven har en svår synnedsättning eller blindhet
- Eleven rekommenderades punktskrift som huvudläsmedium inför skolstarten
- Eleven började årskurs 1 det aktuella läsåret då studien inleddes
- Elevens enda eller huvudsakliga funktionsnedsättning är synskada

Undersökningsgruppen omfattade sju barn varav fyra var flickor och tre pojkar. Fyra av barnen var helt blinda, ett barn tillhörde kategorin blind med viss synförmåga, två barn hade svår synnedsättning. Synskadeorsaker som fanns representerade var Opticushypoplasi (3), Retinoblastom (1), Congenitalt glaukom (1), Lebers Congenitala Amauros (1) samt annan ospecificerad näthinnesjukdom (1). Utvecklingsmässigt fanns, enligt lärarnas beskrivningar, en variation i gruppen från mycket högpresterande och socialt välfungerande elever, till mer kognitivt och socialt omogna elever med vissa beteendemässiga svårigheter. Heterogeniteten i gruppen får anses vara representativ för populationen barn med synskador i stort.

Genomförande

De sju eleverna har studerats av projektgruppen under tre års tid, genom besök i skolan en gång per termin. Projektgruppen delade upp sig vid besöken, så att vi träffade några elever var. Lärarna fick inför varje besök en instruktion om att vi önskade delta i lektioner där det fanns möjlighet för eleverna till samarbete och samspel inom ramen för de uppgifter som skulle utföras. Vi bad också om att få vara med vid lektioner som hade olika ämnesinriktningar. Vid våra besök i skolorna har de arbetat med bland annat läs- och skrivövningar, matematikuppgifter, bildskapande samt någon form av temaarbete i grupp.

Efter de observerade lektionerna har elever, klasslärare och resurspersoner intervjuats med semistrukturerade intervjuer. Fokus för intervjuerna med lärare och resurspersoner har varit olika aspekter av elevernas delaktighet i klassrummet, samt på vilket sätt de uppfattade att faktorer på olika nivåer påverkar elevernas situation i skolan och deras möjligheter till delaktighet. För klasslärare och resurspersoner användes identiska intervjuguiden, medan intervjuguiderna för barnen naturligtvis såg annorlunda ut, och fokuserade mer på deras upplevelser av sig själva och sin situation i skolan.

Intervjuguiderna omarbetades något mellan varje besök, för att kunna följa upp och knyta an till intressanta teman som uppkommit under föregående besök. Intervjuerna genomfördes enskilt med var och en i ett avskilt utrymme på den aktuella skolan.

Videoobservationer har också genomförts av olika typer av lektioner, för att projektgruppen också skulle få möjlighet att se exempel på hur man arbetade i de olika klasserna, och kunna återgå till det som stöd i bearbetningen av intervjumaterialet. Videomaterialet samlades dock inte in med syfte att i sig bearbetas och analyseras.

I slutet av det tredje året intervjuades elevernas föräldrar med hjälp av en enkät med ett antal öppna frågor som de ombads besvara skriftligt. Huvudsyftet var att få veta mer om hur föräldrarna såg på hur de första skolåren hade fungerat för barnen avseende möjligheterna till delaktighet och aktivitet i klassrumssituationen. Föräldraenkäten ser vi som ett viktigt komplement till intervjuerna med pedagoger och barn, även om deras skriftliga svar naturligtvis inte kan ge samma nyansering som dialogen med lärare och barn har gjort under de inspelade intervjuerna. Föräldraenkäten gjordes dessutom vid ett enda tillfälle, varför föräldrarnas tankar och åsikter inte kan illustreras ur ett processperspektiv.

Databearbetning

Samtliga intervjuer, som i tid varierade mellan en halv till en och en halv timme, spelades in på band och har därefter transkriberats av projektgruppen. Totalt kom materialet att omfatta ungefär 700 sidor utskriven text. Under den kvalitativa bearbetningsprocessen har intervjumaterialet därefter först manuellt sorterats efter innehåll på organisations-, grupp- respektive individnivå utifrån ett systemteoretiskt perspektiv. Materialet har sedan analyserats i flera steg. Projektgruppen har tillsammans läst intervjuerna ett flertal gånger och markerat särskilt intressanta citat med nyckelord i marginalen. Så småningom har kategorier på respektive nivå utkristalliserats, genom att vi hittat gemensamma nämnare i citaten (DePoy & Gitlin 1999). Kategorierna har slutligen brutits ned i delar som belyser olika dimensioner av det aktuella området. Föräldraenkätmaterialet har bearbetats på liknande sätt som övrigt intervjumaterial. Videomaterialet har inte närmare analyserats, utan har endast använts som stöd för projektgruppen i tolkningen av det övriga materialet.

Bakgrundsuppgifter avseende eleverna i undersökningsgruppen

I det följande beskrivs kortfattat några grundläggande förutsättningar kring eleverna i undersökningsgruppen. Först beskrivs översiktligt varje elevs synförmåga, liksom vilken typ av klass eleven går i och de extra personella resurser som finns för eleven. Dessutom presenteras elevens hjälpmedel. Därefter följer en kort beskrivning av varje elevs skolsituation och individuella förutsättningar, så som de beskrivs av klasslärarna. Samtliga namn på eleverna är fingerade.

Adam

Synförmåga:	Svår synnedsättning, synskärpa nära håll 0.05
Klasstyp och storlek:	Åldershomogen klass med cirka 25 elever
Extra resurser:	Resurslärare 100% i årskurs 1, 50% i årskurs 2 - 3
Hjälpmedel:	Punktskriftsmaskin (Perkins), anpassad datorutrustning, CCTV

Adam går i en F-6 skola i en mellanstor stad. Klimatet i Adams klass är aktivt och något oroligt och ambitioner finns att arbeta med gruppdynamiken och klimatet i klassen. Klassen har inte tillgång till något grupprum, varför Adam tillbringar hela sin skoldag tillsammans med övriga elever inne i klassrummet.

Adam beskrivs av sina lärare som intellektuellt och inlärningsmässigt i nivå med sin åldersgrupp, men socialt och känslomässigt något omogen. Han använder den syn han har mycket effektivt och tittar gärna på bilder. Inför skolstarten rekommenderades Adam punktskrift som huvudläsmedium då det bedömdes vara det mest bekväma sättet att läsa för honom. Trots att han så småningom också lär sig svartskriftsbokstäverna, föredrar han punktskriften som sitt lässätt.

Boel

Synförmåga:	Svår synnedsättning, synskärpa nära håll 0.04
Klasstyp och storlek:	Åldershomogen klass med cirka 20 elever
Extra resurser:	Resurslärare 50%
Hjälpmedel:	Punktskriftsmaskin (Perkins), CCTV, lässkiva, från årskurs 2 anpassad datorutrustning, avståndskamera

Boel går i en F-6 skola i en mellanstor stad. Klassklimatet är under första året ganska oroligt med flera elever som behöver mycket stöd. Situationen lugnar ner sig betydligt under årskurs 2 och 3. Under det första året finns inte tillgång till grupprum, men efter klassrumsbyte i årskurs 2 får klassen ett grupprum som används flitigt både för enskilt arbete och arbete i mindre grupper. Boel arbetar omväxlande enskilt tillsammans med sin resurslärare, ibland i en mindre grupp och ibland i helklass.

Boel beskrivs av sina lärare som en elev som intellektuellt och kunskapsmässigt är helt i nivå med sina klasskamrater. Samspelet med klasskamraterna är däremot svårare och hennes lärare funderar mycket över hur man kan öka hennes intresse för andra barn.

Boel läser till en början en kombination av punktskrift och svartskrift. I årskurs 2 beslutas att hon inte längre ska läsa punktskrift utan ska satsa på enbart svartskrift. Hon får också vid denna tidpunkt en avståndskamera som enligt hennes lärare drastiskt ökar hennes intresse för vad som pågår i klassrummet.

Carolina

Synförmåga:	Blind
Klasstyp och storlek:	Åldershomogen klass med cirka 20 elever
Extra resurser:	Resurslärare 100%
Hjälpmedel:	Punktskriftsmaskin (Perkins), anpassad datorutrustning från årskurs 1

Carolina går i en F–5 skola i en större stad. Flera barn i klassen är i behov av särskilt stöd och under det första skolåret är klassklimatet mycket oroligt. Efter första terminen sker ett byte av klasslärare. Resursläraren tar ett stort ansvar för anpassning och utförande av Carolinas undervisning, men ger även stöd till övriga elever i gruppen vid behov. Carolina beskrivs av sina lärare som kunskapsmässigt i nivå med klasskamraterna. Däremot efterlyser lärarna en större initiativförmåga i skolarbetet. Resurspedagogen och Carolina arbetar ett antal tillfällen varje vecka enskilt i ett grupprum men det händer även att en mindre grupp elever arbetar tillsammans i rummet. Carolinas stora svårighet är i det sociala samspelet, hon har ofta svårt att anpassa sitt beteende så att det accepteras av klasskamraterna. Hon upplever sig ofta som ensam, särskilt i den fria aktiviteten på rasten. Carolina är blind och hennes naturliga läsmedium är punktskrift.

Desirée

Synförmåga:	Blind
Klasstyp och storlek:	Åldershomogen klass med cirka 25 elever
Extra resurser:	Resurslärare 75%
Hjälpmedel:	Punktskriftsmaskin (Perkins), anpassad datorutrustning från årskurs 1

Desirée går i en F–9 skola i ett mindre samhälle. Klassrumsklimatet är livligt och något oroligt. I klassen finns flera barn som behöver särskilt stöd på olika sätt. Ett grupprum finns i anslutning till klassrummet och det används ofta när barnen arbetar i mindre grupper. Desirée arbetar enskilt med sin resurspedagog ett par gånger i veckan. För övrigt arbetar klassen ofta med paruppgifter och i mindre grupper. Musik och drama är viktiga ämnen och har en gruppstärkande funktion. Man arbetar också med det sociala klimatet i klassen i form av mindre samtalsgrupper.

Desirée beskrivs av sina lärare som en elev som intellektuellt och kunskapsmässigt helt i nivå med sina seende klasskamrater. Socialt sett fungerar hon mycket väl och hon har ofta en positiv inverkan på sina klasskamrater. Desirée är helt blind och hennes naturliga läsmedium är därför punktskrift.

Emma

Synförmåga:	Blind
Klasstyp och storlek:	Åldersblandad klass cirka 25 elever
Extra resurser:	Resurslärare 100%
Hjälpmedel:	Punktskriftsmaskin (Perkins), anpassad datorutrustning från årskurs 1

Emma går i en F-6 skola i en liten ort. Arbetssättet i hennes klass är under årskurs ett mycket flexibelt och elevaktivt. Eleverna arbetar till stor del utifrån egna planeringsscheman och arbetar med olika uppgifter i sin egen takt. Under årskurs två och tre sker ett lärarbyte, varefter arbetssättet förändras mot ett mer lärarstyrt förhållningssätt. Emma påverkas inte på något märkbart sätt av denna förändring. I anslutning till klassrummet finns ett grupprum. Emma undervisas till största delen tillsammans med övriga elever inne i klassrummet, men vid enstaka tillfällen arbetar hon i grupprummet enskilt med en lärare.

Emma beskrivs av sina lärare som intellektuellt mycket mogen, inom många områden bedöms hon kunskapsmässigt ligga långt före klasskamraterna. Detta är också det huvudsakliga skälet till att hon ibland undervisas enskilt, då hon arbetar med mer avancerade uppgifter än klasskamraterna. Även socialt beskrivs Emma som kompetent och välfungerande. Eftersom Emma är helt blind är punktskriften hennes naturliga läsmedium.

Fredrik

Synförmåga:	Blind
Klasstyp och storlek:	Åldershomogen klass cirka 20 elever
Extra resurser:	Elevassistent 100%
Hjälpmedel:	Punktskriftsmaskin (Perkins), anpassad datorutrustning från årskurs 2

Fredrik går i en F-3 i en mellanstor stad. Klassklimatet är lugnt. Eleverna arbetar ofta med samma uppgift efter gemensam genomgång av läraren. Ibland har eleverna dock större valmöjligheter mellan olika typer av uppgifter. Klassen har ett grupprum i direkt anslutning, som i första hand är reserverat för Fredrik. Fredrik har under hela skoldagen stöd av en elevassistent. Han arbetar i huvudsak tillsammans med sin assistent, enskilt i klassrummet eller i grupprummet.

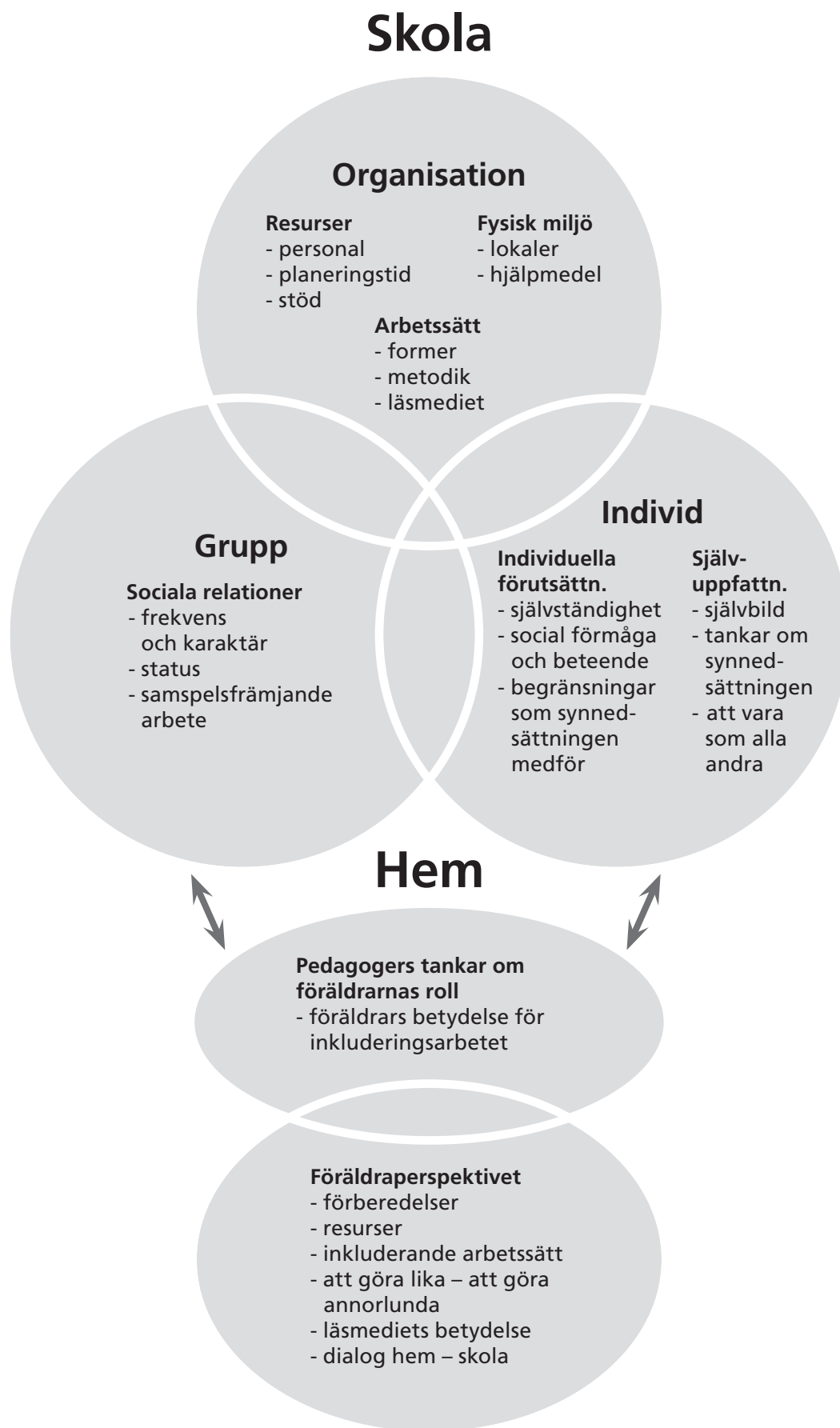
Fredriks beskrivs av sin lärare som både intellektuellt och socialt betydligt mer mogen än sina klasskamrater, och han har även vissa beteendemässiga svårigheter. Han beskrivs som i hög grad vuxenorienterad och i behov av mycket individuellt stöd, både i inlärningsituationen och i samspelssituationer. Eftersom Fredrik är helt blind är punktskriften hans naturliga läsmedium.

Gustav

Synförmåga:	Svår synnedsättning, synskärpa nära håll 0.07
Klasstyp och storlek:	Åldersblandad klass cirka 20 elever
Extra resurser:	Resurslärare 75% i årskurs 1, 50% i årskurs 2 och 3
Hjälpmedel:	Punktskriftsmaskin (Perkins), bandspelare, CCTV, från årskurs 2 anpassad datorutrustning, avståndskamera

Gustav går i en F-6 skola i en liten ort. I klassen arbetar barnen ofta självständigt med egna arbetsscheman eller i mindre grupper. I anslutning till klassrummet finns ett grupprum, som ofta används till exempel vid läsning i mindre grupp. I Gustavs klass arbetar personalen kontinuerligt för att påverka det sociala klimatet i gruppen på ett positivt sätt.

Gustav beskrivs av sina lärare som inlärningsmässigt och socialt i nivå med sina klasskamrater. Inför skolstarten rekommenderades Gustav punktskrift som huvudläsmedium. Under sitt andra läsår beslutas att han ska läsa mindre punktskrift och satsa på att läsa mer svartskrift. Enligt Gustavs lärare har detta har en positiv inverkan på hans motivation för läsning. Han får också en avståndskamera som han använder flitigt.



Figur 4. Modell som illustrerar samspelet mellan faktorer som i intervjumaterialet har visat sig vara betydelsefulla för elevernas inkludering.

Resultat

Huvudresultaten från fallstudien presenteras enligt figur 4. Modellen illustrerar hur faktorer på organisations-, grupp- och individnivå samverkar i barnets lärandemiljö i skolan. Dessutom belyses samspelet mellan skolan och elevens hemmiljö, i form av föräldrarnas perspektiv samt pedagogernas tankar om föräldrarnas betydelse för inkluderingsarbetet. Nedan beskrivs de huvudkategorier och delasppekter som framkommit i intervjumaterialet, på respektive nivå.

Organisatorisk nivå

På organisatorisk nivå i skolmiljön framstår tre huvudsakliga kategorier som särskilt betydelsefulla; resurstilldelning runt eleven, den fysiska miljön i klassrummet och skolan i stort samt valet av arbetssätt i undervisningssituationen. Dessa tre kategorier har i intervjumaterialet brutits ned i delasppekter som presenteras nedan.

Resurser

De resurser som finns närmast eleven med synnedsättning i form av den personal som arbetar med klassen, den tid arbetslaget har för planering och anpassning av material samt det stöd personalen får genom externa stödfunktioner, är av stor betydelse för hur det löpande arbetet med eleven fungerar. I intervjumaterialet framkommer en tydlig bild av hur organisationen runt eleverna i undersökningsgruppen ser ut, samt hur den optimala situationen skulle se ut enligt respondenterna.

Personal – rollfördelning

I samtliga klasser finns ytterligare en personalresurs förutom klassläraren, under minst hälften av skoldagen. Utbildningsbakgrunden hos resurspersonerna varierar. Någon är förskollärare, en annan är fritidspedagog och ytterligare några är grundskollärare. En person saknar pedagogisk utbildning och har i stället barnskötarutbildning. För enkelhetens skull benämns alla resurspersoner som har en pedagogisk utbildning fortsättningsvis i rapporten som *resurslärare*, medan den person som saknar pedagogisk utbildning benämns *elevassistent*. När samtliga sju refereras till som grupp används begreppet *resurspersoner*.

I de klasser där det arbetar två grundskollärare återkommer åsikten att detta ger positiva möjligheter till flexibilitet i arbetet med gruppen. Däremot har alla valt att fördela rollerna så att en pedagog är huvudansvarig för klassen och den andra pedagogen har rollen som resurslärare för eleven med synnedsättning. I en av grupperna är klassläraren tydlig med att hon inte vill att rollerna ska vara så utpräglade. Hon uttrycker att teamarbetet är viktigt och att ett "tvåläraresystem" där båda har lika mycket ansvar för klassen, även för eleven med synnedsättning, är att eftersträva. Klassläraren uttrycker det så här:

"... att lärarna inte har givna roller. Jag är ju väldigt nyfiken av mig så jag vill ju vara lika mycket delaktig med [eleven] som dom andra, så han är ju en av 26 för mig. Så jag vet lika mycket om honom som dom andra och jag jobbar lika mycket med honom som dom andra och det tycker jag är en vinst."

(Klasslärare, årskurs 3)

Men åsikten finns även att klassläraren har många elever att ta hänsyn till och att det på så sätt kan vara svårt för den personen att även ha en djup kunskap i den specifika metodiken i att undervisa en punktskriftsläsare, och att bli säker på de hjälpmedel som eleven ska använda.

”Sen tycker jag att det här med rollfördelning är knepigt därför att klasslärare idag har så oerhört mycket att förhålla sig till, och ofta många olika barn med funktionshinder, det är inte bara i en klass en elev som är blind utan det finns ADHD och det finns Asperger och det finns läs- och skrivsvårigheter. Och det är väldigt svårt för en klasslärare att sätta sig in i alla dessa bitar.”
(Resurslärare, årskurs 3)

Konsekvensen kan bli att mycket ansvar läggs på resurspersonen, varför det blir särskilt viktigt att denna person har rätt kompetens.

”Jag känner att jag har lämnat över mycket till resurspedagogen och känt att jag inte kan tillräckligt mycket. Men jag har känt att det har varit kul att ha den här utmaningen, så jag har gjort så gott jag har kunnat men det är klart att jag skulle ha varit skickligare på att fördjupa mig på egen hand både i punkt och bild till exempel. Men där har jag litat till att resurspedagogen har haft den förmågan, och där tror jag att det har varit viktigt för mig att ha väldigt kompetenta resurspedagoger. För det har jag förstått att jag har haft.”
(Klasslärare, årskurs 3)

Skillnaden i utbildning mellan dem som arbetar i klassrummet kommenteras på olika sätt av flera respondenter. Många belyser vikten av att ha en likvärdig utbildning för att kunna lägga upp arbetet på ett optimalt sätt.

”Jag tror att det hade varit enklare om vi båda hade varit två lågstadielärare. Då hade vi kunnat arbeta mer parallellt med varandra.”
(Klasslärare, årskurs 1)

Samma utbildningsbakgrund kan också underlätta själva samarbetet och ger ökad möjlighet att tillsammans hitta lösningar på pedagogiska utmaningar. En resurslärare uttrycker det på detta sätt:

”Man är liksom inne i samma tänk. Om det är ett läsproblem så kan man diskutera med varandra hur man löser det.”
(Resurslärare, årskurs 3)

Klassläraren till samma elev beskriver möjligheten till delat ansvar som viktig:

”I och med att jag har [resurläraren] nu som resurs, som också är grundskollärare, vi har samma utbildning hon och jag, så känner jag mig ganska trygg ändå. För jag vet att hon kan gå in där och förklara det som jag kanske missar.”
(Klasslärare, årskurs 3)

En av eleverna har som nämnts en resursperson som saknar pedagogisk utbildning. Klassläraren har därför inte bara hela det pedagogiska ansvaret för planeringen av elevens undervisning utan även för genomförandet, exempelvis har hon ambitionen att regelbundet arbeta med elevens läsundervisning. Men detta är svårt att genomföra på grund av tidsbrist.

”Vi har väl försökt att det ska bli mera att det är hon [klassläraren] som går in och arbetar med [eleven] eftersom man hela tiden får höra att det är pedagog som ska lägga upp jobbet och så.”
(Elevassistent, årskurs 3)

Klassläraren instämmer i att ambitionen finns att hon ska arbeta mer direkt med eleven, men att det kan vara svårt att få till i praktiken:

”... det blir väl inte riktigt så, men vårt mål är ju så...”
(Klasslärare, årskurs 3)

Sammanfattningsvis framkommer det tydligt att rollfördelningen mellan klasslärare och resursperson är en betydelsefull faktor, som man behöver tänka igenom så att lösningen inte blir för sårbar och eleven med synnedsättning blir för uppknuten till en person. Det är viktigt att arbetslaget upplever ett delat ansvar för eleven. Kommunikationen mellan klasslärare och resursperson är mycket viktig för att arbetet ska fungera.

Planeringstid

Att planering och förberedelsearbete är viktigt när man har en punktskriftsläsande elev i klassen, råder ingen tvekan om när man lyssnar på pedagogerna i undersökningsgruppen. Dock finns det många funderingar kring hur detta arbete ska se ut och hur mycket tid som behövs för att det ska fungera på ett bra sätt.

Gemensamt för alla i undersökningsgruppen är att resurspersonerna i olika utsträckning har *egen* planeringstid med tanke på den punktskriftsläsande eleven. I genomsnitt har resurspersonerna 5–8 timmars egen tid per vecka för förberedelser och anpassning av material. Denna tid upplevs dock av flertalet som otillräcklig, eftersom det praktiska arbetet med att ta fram och anpassa material är mycket tidskrävande. Dessutom kommer det fram andra aspekter, till exempel att man saknar tidsmässigt utrymme för att fundera och reflektera över sitt arbete och hur man kan utveckla det. Så här uttrycker en resurslärare detta:

”Sen tycker jag att det här med eftertanke och reflektion kan bli lidande. Var står vi nu, jobbar vi egentligen bra med det här, och så. Det kan ju komma när jag är hemma på kvällen, att kanske ska vi göra så här i stället?”
(Resurslärare, årskurs 1)

I ett fall har resurspersonen ingen egentlig egen planeringstid avsatt alls, vilket upplevs som ett stort problem som är svårt att lösa eftersom eleven behöver stöd av sin resursperson även på raster och fritids:

”Jag känner att jag har ju aldrig tid att förbereda något för min tid är ju med honom hela tiden. Det är ju bara när han har varit sjuk och så, då kan jag ta tag i det där.”
(Elevassistent, årskurs 2)

På frågan om resurspersonen behöver egen planeringstid svarar hon:

”Ja, det skulle jag absolut. Fast det är ingen idé att säga, det är ju bara kört. Det finns inga pengar och inga resurser och så.”
(Elevassistent, årskurs 2)

Något som efterfrågas av många och i de flesta fallen beskrivs som bristfälligt, är också den *gemensamma* planeringstiden, där klassläraren och resurspersonen tillsammans kan diskutera uppläggningsen av arbetet. Denna tid är betydelsefull för att helheten ska fungera. Framför allt är det viktigt att resurspersonen i god tid får veta vad klassen ska arbeta med under olika lektionspass, så att man hinner förbe-

reda och anpassa den punktskriftsläsande elevens material. Det är också värdefullt att ha gemensam tid för att stämma av hur genomfört arbete har fungerat och fundera över vad som kan förbättras.

Under det första skolåret när allt är nytt uttrycker samtliga respondenter ett stort behov av gemensam planeringstid. I genomsnitt anger man att den tid som finns avsatt för gemensam planering är runt en timme per vecka, i något fall lite mer, i något lite mindre. I två fall har man inte någon gemensam tid alls avsatt, vilket är problematiskt eftersom resurspersonen då ofta tvingas improvisera och inte har möjlighet att hinna förbereda och anpassa allt material i god tid. En resurslärare uttrycker följande på frågan om de har gemensam planeringstid:

”Nej, men det skulle vi behöva! Jag skulle behöva tid att planera tillsammans med [klassläraren], det skulle vi båda!”
(Resurslärare, årskurs 1)

Även de som har runt en timme i veckan för gemensam planering uttrycker att det inte är tillräckligt:

”Man hinner ju knappt komma igång, det är ju jättelite. Men sen pratar vi ju under dagen (...) men det är ju jättedåligt med planeringstid!”
(Resurslärare, årskurs 1)

Konsekvensen blir för många att man i stället tar av annan tid för att hinna med att prata ihop sig och planera, vilket naturligtvis inte är optimalt:

”... det blir ju alltså på raster och innan lektionerna och så som vi pratar...”
(Klasslärare, årskurs 1)

Under årskurs två och tre upplever många att behovet av både individuell och gemensam planeringstid kvarstår, men att behovet möjligen ser lite annorlunda ut jämfört med i årskurs ett. De som under det första året inte hade någon gemensam tid alls, har efter påtryckningar till skolledningen beviljats ungefär en timme i veckan, vilket upplevs som positivt. Dock efterfrågar många fortfarande mer tid, samtidigt som några upplever att planeringen efter hand har blivit mer effektiv i takt med att man har lärt känna eleven och pedagogerna är tryggare i sina respektive roller. Ett bra upplägg upplevs vara att klassläraren i förväg drar upp riktlinjerna för arbetet, och resurspersonen sedan tillsammans med klassläraren kan planera det som specifikt behöver förberedas eller anpassas utifrån eleven med synsättnings.

”När vi sätter oss nu, så är den kommande veckan redan så pass bra planerad så då är det liksom bara att tänka att hur gör vi nu så att det passar [eleven]? Förut var det mer ’vad ska vi göra nu?!’ och då gick det mer tid åt att tillsammans planera själva innehållet. Och så ska det ju inte riktigt funka.”
(Resurslärare, årskurs 2)

Två elever lämnar av olika anledningar punktskriften under lågstadietiden, och övergår till att läsa enbart svartskrift. Detta upplevs av lärarna som en stor förändring på många sätt, inte minst vad gäller behovet av planeringstid, som blir helt annorlunda när eleven inte längre läser punktskrift.

”Alltså det [behovet av planeringstid] är ju mindre från det att vi slutade med punkten. Det var ju det som tog mest tid. Det andra är ju mer ett förhållningssätt (...) Det som jag tycker var en belastning, det var ju det här att lära sig det här med punkten och... ja dom grejorna. Det här sättet att tänka det blir ju automatiskt efter ett tag. När man lär känna varandra och man känner igen vilka situationer som kan vara knepiga.”

(Klasslärare, årskurs 2)

När respondenterna i årskurs tre blickar tillbaka och tillfrågas om vilken tidsmängd de anser vara optimal för individuell respektive gemensam planering, är svaren ganska samstämmiga. Ett minimum av en – två timmar per vecka för gemensam planering och ytterligare några timmar för tillverkning och anpassning av material är en nödvändighet för att arbetet ska fungera – och för att man ska orka med.

”Ja, det jag ser nu efteråt, då tycker jag ju att man ska... antingen ska man ha högre lön eller så ska man ha mer planeringstid! För att det tar... alltså mina kollegor som jobbar runt omkring mig, de ser ju... och undrar 'hur hinner du med?' För jag gör ju dagsplanering på morgonen, och vi förbereder lektioner... och då säger de att 'Hur hinner du med? Hur orkar du?' ”

(Klasslärare, årskurs 3)

Återigen betonas den specifika arbetsbelastning som kommer med läsmédiet punktskrift, och vilka förutsättningar som krävs rent tidsmässigt för att kunna garantera kvalitet i barnets läsinläring. Kanske bör detta från början läggas in på ett tydligt sätt i lärartjänsten:

”... om man får ett barn som ska läsa punktskrift så måste man avsätta mer tid för pedagogen så att man hinner lära sig punktskrift. Jag satt ju hela sommaren innan och offrade mitt sommarlov till det. (...) Då ska man dra ner på tjänsten, så att man har kanske 80% tjänst och resten av tiden får man använda till att lära sig punkt. Så att man åtminstone ligger före barnen. Nu får man lära sig det på fritiden, och det är ju kanske inte meningen. Vi hade ju ändå inte punkt i maten (...) då hade det ju tagit ännu längre tid.”

(Klasslärare, årskurs 3)

En annan aspekt lyfts slutligen fram kopplat till planeringstiden. De många externa kontakter skolan behöver ha runt barnet med synnedsättning, är viktiga och något man upplever som positivt, men som också tar mycket tid i anspråk. Ofta innebär det att tid måste tas från den egna planeringstiden och det blir ibland svårt att få ekvationen att gå ihop.

”Alltså... kontakten med andra människor som kommer in, det är ju jätteviktigt, det måste man ha. Men det tar också tid alltså. (...) Alla besök... det ska pressas in i schemat.”

(Klasslärare, årskurs 3)

Externt stöd

Det externa stödet på hemorten till de pedagoger som undervisar punktskriftsläsande elever i grundskolan, ges av framför allt av rådgivare från Specialpedagogiska skolmyndigheten tillsammans med syncentralen. Rådgivaren ansvarar för det pedagogiska stödet till läraren och syncentralen tillhandahåller de hjälpmedel och anpassningar som krävs och sörjer för att det tekniska stödet fungerar. Syncentralen ansvarar även för rådgivning när det gäller de anpassningar i skolmiljön som

behöver göras. Det är också vanligt att syncentralens anpassningslärare kommer ut till eleven i skolan för att träna orientering och förflyttning. Andra specialister som kan vara inkopplade vid behov är till exempel datapedagog, personal från habilitering och skolpsykolog eller skolkurator.

Under det första året i skolan kan man ana en viss osäkerhet och frustration hos pedagogerna om vilket externt stöd som erbjuds, till vem man ska vända sig i olika frågor och vilken verksamhet olika personer representerar. På frågan om de har haft någon kontakt med rådgivare från Specialpedagogiska skolmyndigheten svarar en resursperson:

"Rådgivare... det vet jag inte ens vad det är... Men vi har ju [X, namn]...hon kanske är rådgivare... Hon har ju varit här! Jo, vi har ju pratat lite... men hon kanske är från syncentralen...?"
(Elevassistent, årskurs 1)

De flesta beskriver oklarheterna som störst i början, men att man efter hand lär sig att sortera:

"Nu känns det bra. I början kunde det vara lite virrigt... innan man hade alla begrepp klart för sig liksom, vem ska jag fråga nu då...?"
(Resurslärare, årskurs 2)

Att få stöd från personer som har kunskap av att ha arbetat med barn med synnedsättning är värdefullt. Det kan vara svårt att veta vilka krav man kan ställa på eleven, när man inte har erfarenhet av sedan tidigare.

"När hans mamma frågade i förra veckan om det går i normal takt för honom att lära sig bokstäver, då fick jag ju säga att: 'Ja, det vet jag då rakt inte...', men då kunde jag ju ringa till rådgivaren och fråga henne. Så då är det ju skönt att kunna fråga någon som har mer erfarenhet."
(Klasslärare, årskurs 1)

Överlag framgår att de flesta totalt sett är nöjda med det externa stöd de har fått. Framför allt när stöd ges med regelbundenhet och inte enbart bygger på att skolans personal själva ska ta initiativet. Med ett bra stöd initialt, förefaller också behovet att minska något över tid.

"Jag tycker att det har fungerat jättebra. Jag har ingenting att klaga på, alltså! Syncentralen, det har fungerat väldigt bra, de kommer regelbundet var tredje vecka ungefär (...) Dom jobbar väldigt metodiskt kring mobility. Jag och idrottsläraren brukar vara med, det blir ju lite fortbildning för oss. Det kan man ju känna, att nu kan vi ju en hel del och det är jätteroligt! Rådgivning... där kan jag ju känna själv att nu behöver jag inte kontakta rådgivaren så mycket längre, för jag har ju lärt mig ganska mycket nu, men jag kan ju alltid fråga henne om det är någonting."
(Resurslärare, årskurs 2)

Eleverna behöver förutom själva skolarbetet också stöd i att träna orientering och förflyttning på skoltid, ett ansvar som vilar på syncentralens personal. Om det går att planera in deras besök på ett smidigt sätt under skoldagen, så underlättar det mycket för skolans personal.

”De kommer när vi kallar på dem, för att vi tycker att ’nu behöver vi träna på det här’. Då kommer hon, det blir kanske en eller två gånger per termin. Annars har vi telefonkontakt, dessemellan.”
(Resurslärare, årskurs 2)

Men det finns också exempel på att stödet från syncentralen inte har fungerat så bra:

”Det bästa stödet det har vi ju fått från Resurscenter syn och från rådgivaren. Resten har varit skräp. Syncentralen har bytt personal hur många gånger som helst! Det här året har inte [eleven] fått någon hjälp överhuvudtaget. Det var sagt att de skulle komma en gång i veckan och träna käppteknik med honom, men vi har inte sett röken av dom. När vi har ringt då har dom just bytt personal igen. (...) Och jag tycker... att det här med ’käppningen’ [mobilityträning med käpp] det kan inte vi, det här att lära sig läsa och skriva punkt och så det kan vi ju klara, men allt det här andra det är ju hur viktigt som helst!”
(Klasslärare, årskurs 2)

Flera av pedagogerna beskriver att de inte känner sig riktigt sedda av sin egen skolledning. De beskriver en önskan om mer engagemang och feedback från skolledningen. Några efterlyser att rektorn oftare skulle besöka klassrummet för att få en inblick i hur det dagliga arbetet ser ut. Detta skulle öka förståelsen hos skolledningen om vilket arbete man gör och vilka resurser som krävs, tror flera respondenter. En lärare säger så här:

”Vi har en skolledning som inte ser så mycket vad vi gör överhuvudtaget just nu, det är ju så... dom är ju mest borta på möten. Så jag tycker att det är ju [resursläraren] och jag som försöker att ge varann feedback och pushar varann.”
(Klasslärare, årskurs 2)

Under årskurs två och tre förefaller behovet av teknisk support och datastöd öka, i takt med att elevernas hjälpmedel blir mer tekniskt avancerade.

”Ja, där skulle vi behövt mer stöd tycker jag. Det skulle både behövs i inledningen, men också regelbundet. Det saknar man ju nu när han har dator och framförallt i takt med att han blir äldre och använder datorn ännu mer.”
(Resurslärare, årskurs 3)

För en av eleverna har situationen varit mer komplicerad. Eftersom elevens resursperson saknar pedagogisk utbildning har hon inte varit behörig att delta i de utbildningar som erbjuds av Resurscenter syn, utöver basnivån. Detta har inneburit en komplikation i samarbetet runt eleven, där hela det pedagogiska ansvaret har vilat på klassläraren. Att det lokala externa stödet inte heller fungerat tillfredsställande har ytterligare komplicerat situationen. Både klassläraren och elevassistenten har känt sig ensamma i sin uppgift.

”Det har ju varit jobbigt att inte [X, assistenten] fått åka på utbildning på RC syn, då har ju jag känt att jag har varit tvungen att åka. Det har ju varit bra, det är det ju alltid. Men det har varit svårt i vårt jobb att inte hon har kunnat få åka också. Det har faktiskt försämrat vårt samarbete. Just det här erfarenhetsutbytet, att ha någon att prata med om hur man gör med olika saker, det hade varit guld värt. Det har jag saknat!”
(Klasslärare, årskurs 3)

Sammantaget är ändå majoriteten av lärarna nöjda med det externa stöd som de haft under elevens tre första år. Några lärare reflekterar också över att stödet till barn med andra svårigheter, exempelvis neuropsykiatriska funktionsnedsättningar, är betydligt sämre utbyggt.

”Jag tycker att om man har en synskadad elev har man ju väldigt stora förmåner om man ser till andra handikapp (...) om man har en elev som är dyslektiker eller har ADHD, det är ju inte alls samma uppbackning på det sättet. Jag tycker att alla elever borde ha det. Men jag tycker att syn har verkligen det...det är fantasistiskt att det finns en sådan uppbackning.”
(Klasslärare, årskurs 3)

Fysisk miljö

I den fysiska miljön inbegrips både de lokaler eleven vistas i under skoldagen, samt de tekniska hjälpmedel som används.

Lokaler

Samtliga respondenter upplever att det har varit mycket att fundera över när det gäller hur miljön ska utformas, för att både ge de bästa förutsättningarna för barnet att kunna följa undervisningen och samtidigt ge eleven möjlighet till utbyte och kontakt med övriga elever. Enligt pedagogerna är det svårt att hitta någon ”ideal” plats i klassrummet, som alltid fungerar för elever med synnedsättning eftersom det är många olika faktorer som har betydelse. När det gäller själva placeringen, har man ofta försökt utgå ifrån att det ska vara lätt för barnet att själv hitta till sin plats. Att barnet lätt ska kunna nå sina hjälpmedel och ändå kunna sitta bredvid en kamrat precis som de andra barnen i klassen är också viktigt. En ekvation med många delar som inte alltid varit helt lätt att få ihop. Så här berättar en klasslärare:

”Ja, det var ju viktigt att hon ska sitta vid en kompis och ändå ha nära till datorn och så...men det blir ju ändå att [X, resurslärare] sitter bredvid henne och då blir det ju ändå så att de jobbar tillsammans när de har egen planering. Vi har ju tagit hjälp av syncentralen i hur vi skulle tänka. Vi har ju försökt att tänka på att det ska vara lätt att hitta från där hon sitter... dels en öppen väg från där hon kommer in i klassrummet till hennes plats och sen att hon lätt kan vända sig till datorn. Från hennes plats är det sen en öppen väg till skåpen, där hon har sina grejor. Sen är det en rak öppen väg från hennes plats till dörren som de använder när de går till matsalen. Vi har ju valt fyrkantiga bord, med kanter som hon kan följa också, vi hade halvmånformade bord tidigare som vi tog bort.”
(Klasslärare, årskurs 1)

Att lyckas med placeringen av barnens hjälpmedel, samtidigt som barnet ska få sitta tillsammans med en eller flera klasskamrater är inte heller alltid så enkelt:

”Vi har ju försökt att hitta en bra plats för henne där hon sitter tillsammans med en kamrat, men det har varit väldigt svårt, för kameran och alla andra hjälpmedel som hon har tar en väldig plats. Det går ju inte att ställa var som helst. Det är ju så mycket sladdar och så och man får inte gå emot det för då förstör man ju bilden och färgen, det är ju väldigt känsligt det hela. Men vi skulle ju vilja ändra på det så att hon sitter bredvid någon, vi tänker ju väldigt mycket på det, att det ska bli bra för henne.”
(Resurslärare, årskurs 2)

Att ibland få byta plats i klassrummet precis som andra klasskamrater är något som är mycket viktigt för några av barnen:

”Ja, vi har ju bytt klassrum nu och [eleven] har bytt plats. I förra klassrummet satt hon längst fram och nu sitter hon längst bak. Hon ville så gärna byta plats, det var ett önskemål som hon hade vid ett utvecklingssamtal och då tänkte vi att hur ska vi göra nu då? Först tänkte vi att hon skulle sitta någonstans i mitten, men det fungerar ju inte med alla hjälpmedel. Men att sitta längst bak det funkar bra. Hon har ju mycket fler böcker nu än i ettan och då har hon bokhyllan bakom sig, allt som inte får plats i bänken och då har hon det ändå på nära håll. Perkinsmaskinen finns nära och så. Sen gillar hon att sitta längst bak, jag tror att man slipper alla ljuden bakifrån, det blir lugnare.”

(Resurslärare, årskurs 2)

Men ibland går meningarna isär om vad som är en bra plats i klassrummet. En klasslärare resonerar på följande sätt:

”Nu har han en väldigt bra placering tror jag, i och med att han har Perkins och dator, CCTV:n och allting finns längst bak i klassrummet, det är ju mycket enklare nu också för honom. Han behöver ju bara vända sig om så har han allt han behöver. Lugnare upplever jag också att det är, nu när han inte har alla barnen bakom sig.”

(Klasslärare, årskurs 2)

Medan eleven själv funderar så här:

”Men det här med platsen, det gör mig faktiskt lite besviken. (...) jag har alltid fått sitta på kanten. Dom tycker att bara för att jag ska ha enkelt att komma iväg, men jag behöver inte ha enkelt att komma iväg bara för att jag är synskadad. Jag får knappast aldrig byta plats. Och när jag får det, då får jag bara byta ungefär tre platser bort. Jag skulle vilja sitta mer i centrum, inte bara längst bak, avlägset som jag alltid brukar göra!”

(Adam, årskurs 2)

Den fysiska möjligheten till enskilt arbete i närliggande grupprum har sett mycket olika ut i de olika skolorna. Behovet av grupprum är stort, något som flera av lärarna betonar, eftersom man i dagens skola ställer krav på lärare att kunna undervisa elever med många olika behov i samma klass. Att grupprummet ligger i direkt anslutning till klassrummet är betydelsefullt, för att undvika att eleverna upplever att de tas ur klassgemenskapen. Känslan att skiljas från klassen blir då säkert mindre påtaglig. Enligt pedagogerna upplever också många av de seende eleverna att det är en förmån att få sitta i grupprummet och jobba.

”Ja, lokalerna är viktiga, Nu har vi ett riktigt grupprum med en dörr som vi kan stänga, som man kan använda när eleverna behöver lite mer lugn och ro. Det gynnar ju alla barn i klassen och för [eleven] så har de ju varit en väldigt förmån att få ha det så. Det har varit väldigt bra för henne. (...) men det skall inte vara en korridor emellan, utan man skall kunna gå direkt från klassrummet, det är viktigt.”

(Klasslärare, årskurs 3)

Hjälpmedel

Pedagogerna beskriver att elevernas studietekniska hjälpmedel i hög grad underlättar studiesituationen och elevens inläring. Hjälpmedlen, främst datorn, ger redan från första skolåret stora möjligheter att skapa tillfällen till samarbete mellan den punktskriftsläsande eleven och klasskamraterna.

”Ja, hon använder ju ’Microloggen’ då när hon skriver, och kompisen skriver på PC:n. Dom är ju ihopkopplade så att [eleven] också kan läsa det som kompisen skriver, det kommer ju upp på hennes punktdisplay. Så jag tror väl att dom skrev vartannat ord eller så.”

(Klasslärare, årskurs 1)

Under årskurs två och tre börjar flera av eleverna att använda datorn mer frekvent men de ser fortfarande fördelar med att använda den mekaniska punktskriftsmaskinen (Perkins) i vissa skrivsituationer.

”Det går enklare och fortare att skriva på punktmaskinen om jag bara ska skriva en liten sak, för det är så jobbigt att komma in i dokumentet först och sen skriva det där lilla och sen skriva ut. Men om jag ska skriva jättemycket då brukar jag skriva på ’Micron’.”

(Carolina, årskurs 2)

Men det finns också någon enstaka elev som föredrar punktskriftsmaskinen, som är mindre komplicerad. Så här resonerar Adam:

”Jag tycker Perkins är bättre, för jag har jättebra flyt på Perkins. Miniloggen är ju mycket smidigare, men det är så mycket att hålla reda på i den, så jag tycker att Perkins är ok.”

(Adam, årskurs 2)

Möjligheten att enkelt kunna flytta sin datorutrustning har också betydelse för hur flexibel eleven kan vara i olika samarbetssituationer. En lärare beskriver hur bunden eleven blir vid sin stationära dator som har sin placering en bit från hennes skolbänk.

”Så länge hon inte har datorn på sin bänk, så är det svårt för henne att vara med liksom. Ja, det blir ju att hon sätter sig vid datorn och då blir hon ju själv. Det spelar nästan ingen roll vad hon har för plats i klassrummet, så hamnar hon ju där. Det är något som vi har med oss inför årskurs tre. När det kommer att bli ännu mer att de kanske grupperar sig och går till grupprum och jobbar tillsammans.”

(Resurslärare, årskurs 2)

Några av barnen beskrivs av pedagogerna ha ett motstånd mot att använda sina hjälpmedel, framförallt gäller det ett av barnen som har viss syn. Pedagogerna tolkar detta som en strävan hos barnet att inte vara avvikande. En resurslärare berättar:

”Ja, han hade ju en väldigt avog inställning till Microloggen förra året, så nu försöker vi att få dom andra intresserade av datorn. (...) han vill inte lägga in någonting alls i CCTV:n, inte alls... Men så fick han byta den mot den här avståndskameran. Då började vi med att visa den för alla och dom fick prova på den och då har det gått mycket lättare. Han är mycket noga med att andra ska vara med.”

(Resurslärare, årskurs 2)

Två av de elever som har viss syn blev i början av årskurs två utrustade med avståndskamera, något som enligt pedagogerna innebar en stor förändring för dessa elever på flera sätt:

”Kameran den lärde han sig snabbt. Jag tror att det var en sådan revolutionerande sak att få kameran och att kunna zooma in sina klasskompisar och klockan på väggen, vem som kommer in genom dörren och så... Han körde ju runt med kameran jättemycket först och det var ju i och för sig kul för de andra barnen. Han hade verkligen ett behov att kolla in allting. Men nu använder den som ett rent hjälpmedel, det är ytterst sällan som det är något bus med kameran. Han vet ju nu hur den fungerar...”

(Klasslärare, årskurs 2)

Även pedagogerna till den andra eleven beskriver den stora förändring som avståndskameran innebar för henne:

”Ja, jag kommer ju ihåg första dagen när hon hade fått kameran. Hon hade ingen joystick då utan hon kunde bara zooma. Men bara att kunna se på tavlan och att kunna se dom som stod där framme gjorde att hon blev så lycklig. ’Det är den bästa dagen i mitt liv!’ sa hon. Sen fick hon ju joysticken efter två dagar och då kunde hon ju styra den helt själv, det blev helt fantastiskt!”

(Resurslärare, årskurs 2)

De studietekniska hjälpmedlen har stor betydelse för den punktskriftsläsande elevens studiesituation, samtidigt som lärarna ibland kan ha svårigheter att få tekniken att fungera. När tekniken fungerar kan eleverna ofta arbeta självständigt eller tillsammans med en kamrat, men när det uppstår tekniska problem blir barnen naturligtvis mer beroende av hjälp. Eftersom elevens tekniska hjälpmedel och anpassningar är komplicerade, kräver det ofta teknisk support utifrån och det kan ibland vara svårt att få denna hjälp inom rimlig tid, enligt flera av pedagogerna.

Arbetssätt

Valet av arbetssätt i undervisningen är naturligtvis av stor betydelse för den punktskriftsläsande elevens möjligheter till delaktighet i klassrummet. De områden som framträder tydligast i materialet handlar dels om olika arbetsformer, det vill säga hur man väljer att arbeta i olika gruppkonstellationer och i vilken utsträckning eleven har individuell undervisning, dels om valet av metoder i arbetet, vilka ämnesområden som är särskilt svåra att anpassa samt hur man löser dessa svåra situationer. Dessutom lyfter respondenterna fram punktskriften som läsmedium och vilken utmaning detta innebär i arbetet. Har läsmediet i sig någon betydelse för elevens möjligheter till delaktighet?

Arbetsformer

När det gäller vilka arbetsformer som fungerar väl för barnet med synnedsättning, handlar intervjumaterialet mycket om hur man på ett flexibelt sätt kan dela in barnen i mindre grupper. Respondenterna är alla överens om att barnet framförallt under de första åren behöver en hel del undervisning enskilt eller i mindre grupp. Många moment kräver lugn och ro för att barnet ska kunna koncentrera sig och det är många gånger svårt att skapa det nödvändiga lugnet i klassrummet.

Den tidiga punktskriftsinlärnningen innebär också en hel del taktil och praktisk träning som kräver koncentration hos barnet. I inlärningsituationen behöver barnet också ofta fortlöpande kunna kommunicera muntligt med läraren, vilket kan störa de andra eleverna. Dator med talsyntes och Perkinsmaskin kan också vara störande för andra barn beskriver några av lärarna.

Ibland behöver barnet med synnedsättning längre tid för att utföra olika uppgifter och kan då ha behov av att få jobba enskilt utanför klassrummet. För de flesta eleverna förefaller det handla om en till ett par timmar per vecka som eleven får undervisning utanför klassrummet.

Att kunna ge elever i behov av särskilt stöd undervisning i lugnare miljö är något som blir av stor betydelse för elevens möjlighet att ta del av undervisning, utan att det för den skull inkräktar för mycket på delaktigheten i klassrummet. Så här kommenterar en av pedagogerna:

”Men jag tycker att det fungerar... för delaktighetens skull så är det ju bara kortare stunder varje dag en kvart, tjugo minuter som vi sitter utanför klassrummet, bara hon och jag och jobbar själva. Annars gör hon ju precis samma saker som dom andra. För hon vill det.”

(Resurslärare, årskurs 1)

Behovet av lugn och ro och att få vila sig från alla ljud är något som framhålls av lärarna, men också av barnen själva.

”När hon jobbar enskilt... ja, det kan vara för att hon ibland behöver få mer tid på sig. Hon måste få jobba i sin egen takt om tempot är för högt i klassrummet. Men sen kan det vara också om det har varit jobbigt i klassrummet, för mycket ljud och man märker att hon är trött. Att hon får gå ifrån, hon tycker mycket om lugn och ro.”

(Klasslärare, årskurs 1)

En av resurspersonerna bekräftar bilden:

”Ja, jag tror att det är jätteviktigt för henne med den här stunden också, att få vara utanför klassrummet med en vuxen. För jag tror att hon upplever mer och mer nu att det är mycket surr och så där, till och från och att hon blir trött av det.”

(Resurslärare, årskurs 2)

Så här säger ett av barnen om hur hon upplever möjligheten till arbetsro i klassrummet:

”Det är ett sånt liv där (...) Det är ett sånt liv...’vavavavav’, alla bara pratar med varandra. Jag sitter helt tyst och jobbar... tänk om alla skulle sitta tysta och jobba, det vore skönt.”

(Carolina, årskurs 1)

Två av de sju barnen har nästan all undervisning i klassrummet och gör mycket sällan någonting utanför klassrummet. En elev vill absolut inte arbeta utanför klassrummet och gör det endast undantagsvis:

”Nej, han har inte velat gå iväg. Vi trodde ju att han skulle behöva gå åt sidan och sitta i lugn och ro ibland, men han vill inte och då tycker jag inte att det är rätt att tvinga honom till det. Han har suttit utanför klassrummet vid ett tillfälle med fickminnet och jobbat, för att det störde dom andra väldigt mycket när ljudet var

på. Men han var inte nöjd med det, så då tog vi fram hörlurarna så att han kunde sitta inne i klassrummet och jobba.”

(Klasslärare, årskurs 1)

Behovet hos flera elever att ibland få möjlighet till enskild undervisning, förefaller vara ganska konstant under alla tre åren och så även skälen till varför man behöver undervisning utanför klassrummet. För några barn handlar det om behov av extra stöd på olika sätt, men för ett barn är orsaken till att hon ibland får enskild undervisning, att hon ligger långt före sina klasskamrater i flera ämnen. Så här säger hennes klasslärare på frågan om hon får enskild undervisning:

”Enda gången som hon inte är med det är när jag har genomgång med ettorna och vi håller på med rim och ramsor och annat som är för lätt för henne. Då brukar vi fråga henne om hon vill vara med eller om hon vill gå iväg och läsa med [resursläraren]. Nio av tio gånger väljer hon att göra det.”

(Klasslärare, årskurs 1)

Elevens resurslärare beskriver vidare:

”Och det vi tittar på tillsammans då det är ju grammatiken. Det blir ju mer avancerat för henne än för någon annan i gruppen, för att hon har ju kommit så långt. Så då kan jag ju rätta det tillsammans med henne...”

(Resurslärare, årskurs 2)

Vi har också ställt frågor till lärarna om vad de tror skulle vara det ideala antalet barn i en klass, där det går en elev som ska läsa punktskrift. Flera lärare svarar att antalet elever i klassen kanske inte är det allra viktigaste, även om det naturligtvis är en fördel om antalet barn kan hållas nere. Mer betydelsefullt tror de dock är att den punktskriftsläsande eleven placeras i en klass eller grupp som har ett lugnt klimat, om det finns möjlighet att välja mellan flera grupper.

Lärarna har vidare fått berätta hur det har fungerat när de har delat in eleverna i mindre grupper. Att dela eleverna i små grupper eller att låta dem arbeta parvis är ett vanligt arbetssätt i de lägre åldrarna. Flera lärare framhåller också att de uppfattar att det fungerar bättre för eleven med synnedsättning när klassen arbetar på detta sätt. En grupp med färre antal barn, ger en bättre möjlighet för barnet att få grepp om situationen och vilka andra barn som deltar. Eleven uppfattas också ofta som både mer aktiv och delaktig i en gruppkonstellation som omfattar färre barn. Pararbete tycks enligt många vara det som ofta fungerar allra bäst. Så här säger en lärare under det första året:

”Ja, om det är två är det lättare. Ju fler det är i gruppen desto svårare blir det. (...) Dom andra barnen tar liksom över. Det blir att dom både skriver och räknar, eller vad dom nu gör. Hon tar liksom inga egna initiativ. Det är ju så mycket som hon inte uppfattar, de andra barnens minner och gester och så. Hon hör ju vad dom säger, men det är ändå mycket som hon missar. Men om dom är bara två blir det bättre, då blir hon mycket mer aktiv.”

(Resurslärare, årskurs 1)

En klasslärare ger följande beskrivning:

”Det har vi märkt att om de är alla, även om de är ganska få så blir de passiva jättefort om de är fler än två. Så därför får de ofta jobba två och två, för då gör var och en mer och då blir båda aktiva.”

(Klasslärare, årskurs 1)

Men den idealiska gruppstorleken, där eleven med synnedsättning kan vara aktiv och delaktig kan också variera beroende på karaktären på den uppgift som ska göras:

"Ja, det beror ju helt och hållet på uppgiften. Du såg ju när de läste, då är det helt ok i helklass. När vi har matte, då tror jag att gränsen går någonstans vid sex, sju elever om det ska kännas bra. Om hon ska hinna med vem det är som säger vad och om man ska komma med olika idéer om hur man ska lösa ett tal. Hon njuter verkligen av lektioner när de är i en liten grupp."
(Resurslärare, årskurs 2)

Vi frågade också barnen om hur de helst ville jobba, ensam, tillsammans med ett annat barn eller i en grupp med flera barn. Barnen funderade mycket över dessa frågor och ansträngde sig verkligen att tänka efter vilket som skulle vara bäst. Deras val blev olika beroende på vad det var för typ av uppgift man skulle arbeta med. Så här svarar Carolina:

"Ja, om vi ska jobba med temat rymden, då vill jag nog jobba i en grupp, för jag har lite svårt att hitta på så där helt själv vad man kan göra för bild av rymden. Och så tycker jag att det är mysigt och kul att ha kompisar."
(Carolina, årskurs 3)

Så här svarar Gustav om hur han skulle välja ta sig an en matematikuppgift som handlar om att mäta olika sträckor:

"Om man skulle mäta hela klassrummet... ja, då skulle jag nog vilja jobba med en kompis. (...) det är nog lättare liksom... för det är väldigt svårt att mäta om man är bara en. Då ska man ju byta ställe på måttbandet och hålla där det slutade och sånt!"
(Gustav, årskurs 3)

Det kommer också fram exempel på att det är eleven med synnedsättning som tar en ledande roll när man ska arbeta i grupp.

"Ja ibland kan det vara jag som föreslår... jag brukar försöka att se till att det blir så rättvist som möjligt. Så att inte en liksom får sitta och glo och komma in på bara några jättefå arbeten och en får göra allt och en får sitta och slappa helt och hållet."
(Desirée, årskurs 2)

Men om man till exempel ska skriva en berättelse, då är barnen ganska överens om att det är lättare att vara ensam.

"Jag tycker att det är roligast att skriva när man är ensam. För då kan man liksom bestämma själv vad man vill skriva om och så där."
(Emma, årskurs 3)

Carolina håller med:

"Ensam är bäst. För vi har hållit på med en sån här saga i grupp, två kompisar och jag och det blir bara bråk. 'Vi kan inte...' 'Men, kan vi inte ha den där med?' 'Nej, den vill inte jag ha' och så där. 'Vi skriver så här i stället, med mina ord...' 'Nej, jag tycker så här...' Vi kan aldrig komma överens!"
(Carolina årskurs 3)

Metodik

Det finns några skolämnen som beskrivs av både av pedagogerna och av eleverna själva som särskilt svåra att skapa och känna delaktighet i. För de helt blinda barnen nämns ämnet *bild*, och då gäller det både det egna skapandet och möjligheten att inspireras av kamraternas bilder, och även att kunna ta del av den information som ges i form av illustrationer i läroböcker. I moment inom bildämnet där klasskamraterna ska måla får ofta de blinda eleverna göra en annorlunda uppgift. En elev säger:

"Om vi ska måla då brukar [klassläraren] ibland säga så här 'det här brukar inte du göra, det här behöver inte du bry dig om, det säger jag bara till dom andra.'"
(Carolina, årskurs 2)

På frågan vad hon då får göra istället säger eleven:

"Då gör jag andra saker (...) ibland brukar jag också måla med sand och så. Men om dom ska rita till exempel... jag kan ju inte rita själv då känner inte jag, då får jag andra, andra fina klistermärken och saker som man klistrar och kan känna och alla kommer bara och 'oh, lylllo dig!' så där."
(Carolina, årskurs 2)

Från pedagogernas sida finns intentionen att eleven som är blind också ska vara med på vissa moment när eleverna målar. Syftet är då att eleven ska få en förståelse för vad det är att måla och hur man arbetar med en pensel, men kanske även för att bilderna ska få färg och bli mer attraktiva för de seende att titta på. Men flera elever uttrycker att det ofta bara upplevs som kladdigt att använda målarfärger och tuschpennor. Precis som i flera andra ämnen tar det tid för eleven med synnedsättning att arbeta med skapande verksamhet. Tidsaspekten liksom oron för utanförskap upplevs som ett dilemma för läraren.

"Det tar lång tid med skapandet, alltså bilduppgifter. För hon behöver känna, hon behöver få fundera, hon behöver komma på... och det är klart att hon har ingen chans att ta in och inspireras av dom andra... det är klart att det blir då att hon kör ett helt eget spår, det gör hon."
(Klasslärare, årskurs 2)

Men viljan finns hos lärarna att bild ska vara ett ämne där alla kan vara med och skapa tillsammans, att alla kan vara med och kan tolka varandras bilder. En lärare uttrycker syftet med ämnet på detta sätt:

"Tolka – då menar jag med olika känslor eller sinnen, alltså oavsett om jag ser eller inte ser... så måste ju uppgiften fungera för alla barnen."
(Klasslärare, årskurs 1)

När man arbetar med taktila uppgifter med eleverna i klassen blir erfarenheterna mycket positiva. En lärare berättar om en uppgift där eleverna skulle skapa taktila vykort. Barnen fick blunda och känna på varandras alster och därefter samtalade man om upplevelsen.

"Jag tror att det blev mycket aha-upplevelser för barnen. Vi satte sedan upp korten på väggen och det var många barn som tog dit sina föräldrar och ville att dom skulle känna på korten."
(Klasslärare, årskurs 3)

Matematik är ett ämne där bilden har en stor illustrativ betydelse i läromedlen, särskilt i de lägre årskurserna. Flera pedagoger uttrycker att det är svårt att taktilt anpassa moment som är visuellt illustrerade så att syftet med uppgiften bibehålls. Ibland blir huvudsyftet med anpassningen inte att eleven ska lära sig det särskilda momentet, utan det viktiga blir att eleven har samma material framför sig vid genomgången i klassen.

"Ibland ska man anpassa svartskriftspapper som är jättebra för dom som ser. Men som blir ganska larviga när man ska anpassa dom, men man ska anpassa dom enbart för att hon ska ha samma material som dom andra."
(Resurslärare, årskurs 2)

En lärare uttrycker dilemmat på följande sätt:

"Jag vet inte hur jag ska lära [eleven] det här tankesättet som dom andra får lära sig. Och det gör att vi tycker att det är svårt att inkludera honom med dom andra som ser och gör det här visuellt."
(Klasslärare, årskurs 2)

Matematik är annars ett ämne där lärare ofta väljer att eleverna ska arbeta tillsammans i mindre grupper. En lärare uttrycker att man medvetet arbetar med att eleverna i klassen ska lära sig att berätta på ett begripligt sätt för sina kamrater om hur de i gruppen löst uppgifterna.

"Vi finns med lite som handledare bara. Sen vid redovisningstillfället, att barnen tänker på hur jag uttrycker mig så att alla förstår, jag visar inga bilder, utan hur ska jag verbalt nå fram till så många som möjligt."
(Resurslärare, årskurs 2)

Abacusen är en räkneram som används i undervisningen av elever med synnedsättning. Ett arbetslag har använt abacusen i undervisningen för en grupp elever där eleven med synnedsättning ingått. Lärarna beskriver att detta har varit positivt för alla barn. Det blir ett arbetssätt där alla elever kan arbeta med matematik på lika villkor.

"Det har varit ett jättebra sätt för alla att träna matte... det är bra hjärngymnastik, huvudräkning och positionssystem. Abacusen har en hög status, de flesta tycker att den är rolig."
(Resurslärare, årskurs 2)

Två elever arbetar med andra moment i matematik jämfört med sina klasskamrater beroende på deras kunskapsnivå. I det ena fallet är eleven högpresterande och ligger kunskapsmässigt långt före kamraterna och i det andra fallet behöver eleven en betydligt långsammare inlärningsgång. Även om situationen naturligtvis är mycket olika för de båda eleverna beskrivs dilemmat som pedagogerna ställs inför på ett likartat sätt. En lärare uttrycker:

"Hon har ju en annan mattebok än vad dom har. Så i klassrummet är det svårt att inkludera i matte. Dom andra jobbar ju inte precis tillsammans heller utan dom sitter ju med sin bok och är ju på olika sidor. Men dom kan ju hjälpa varandra för att dom kanske har varit på den sidan. Men hon har ju ett helt eget. Så det är det ämne där vi tycker att det är svårast att inkludera henne i."
(Resurslärare, årskurs 2)

En annan lärare beskriver, utifrån sin situation, dilemmat på detta sätt:

"Ibland har vi gjort räknesor, med konkret material och det kan ju [eleven] vara med på. Men annars är det svårt för de andra har ju kommit så mycket längre. Då sitter dom ju bara och suckar."

(Klasslärare, årskurs 2)

Engelska är ett annat ämne där bilden är en viktig informationskälla i de lägre skolåren. Där uttrycker pedagogerna att det är svårt att hitta lämpliga alternativa lösningar som gör uppgiften motiverande och där syftet med uppgiften bibehålls. En lärare säger:

"Där det kan vara svårt, det är engelskan. För att där utgår så väldigt mycket utifrån bilder, det är filmer och det är bilder och det är svårt att klura ut hur man ska göra... det blir mer muntligt än vad det står i boken."

(Klasslärare, årskurs 3)

En lärare berättar hur de har försökt anpassa undervisningen i engelska för att inkludera eleven som är blind.

"Vi har haft leksaker som hon har haft framför sig på bänken, som hon har fått känna på, ett tåg, en flagga, en nalle och så. Men där kan jag väl tycka att det inte är så lätt. Det går bra så länge det är så pass enkel engelska. Men det är ju egentligen det här hur man förmedlar bilder till henne, det är ju det det handlar om egentligen. Sen har vi gjort så att dom har fått gå runt i klassrummet och då har hon haft en kompis med sig 'Gå till dörren, gå till fönstret' och så vidare, och så lär man sig orden på engelska."

(Klasslärare, årskurs 2)

I ämnet *idrott* undervisas man i en annan sal i skolan, alternativt sker aktiviteten utomhus. Idrott är ju ett ämne som innehåller mycket rörelse och aktivitet och upplevs därför av pedagogerna som ganska svårt att anpassa så att eleven med synnedsättning blir delaktig. En lärare beskriver en händelse i idrottssalen där eleven upplevde stort obehag av klasskamraternas rörelse kring henne.

"Hon stod där plötsligt stortjutande och var livrädd för att de andra sprang omkring. Hon fick panik. Det var väl som att ha blivit nersläppt på en sexfilig motorväg utan att se. Sådant är svårt att förutse."

(Klasslärare, årskurs 1)

Ibland får eleven göra alternativa övningar när klasskamraterna har exempelvis bollspel. Både resurspersonal till blinda elever och de som har viss synförmåga beskriver att de ibland får göra andra övningar än de andra barnen. En resursperson till en blind elev säger:

"Vi har utegympa nu och det är jättesvårt. Då har dom oftast brännboll och kullekar och då har [eleven] och jag gått ut och gått istället. Men innegympa det funkar bättre, då är vi mycket mera med. Då springer vi runt och så. Då springer jag med honom. Så kan han ju klättra upp på ribbstolar och hoppa på hoppmatta, det funkar bättre."

(Elevassistent, årskurs 2)

Det finns även tankar hos pedagogerna om hur klasskamraterna kan uppleva att eleven med synnedsättning gör andra övningar. En lärare berättar:

"Gymnastiken är fortfarande svår. Hennes mamma hade hört att en annan flicka hade frågat 'Varför får inte du vara med på det och det?' Men man har ju olika perspektiv på det här. Barnen kanske upplever att hon inte får vara med medan vi vuxna ju är måna om att hon alltid erbjuds att vara med. Fast det här med bollspel det är ju nästan omöjligt."
(Resurslärare, årskurs 2)

Eleverna själva ger också uttryck för att idrottslektionerna ibland känns "tråkiga". De ger exempel på aktiviteter som är svåra att delta i, som bollspel och olika "ta-fatt-lekar". När frågan går till en av de flickor som är helt blind, som generellt är mycket idrottsintresserad, varför hon inte tycker om idrottslektionerna svarar hon:

"Det är väldigt surrigt där och så ekar det där, och så kan det vara svårt att hänga med när man ska springa och så där."
(Emma, årskurs 3)

Men det finns också exempel lärare som uttrycker att idrotten fungerar mycket bra för eleven. Flickan som är blind har möjligheter att vara med i de allra flesta av aktiviteterna under idrottslektionen.

"Det fungerar jättebra, [idrottsläraren] är ju jätteduktig och positiv och hon tycker att det här är kul. [Eleven] älskar ju brännboll och det säger väl allt. Hon hade sagt att hon inte ville springa med vissa i klassen för att dom springer för sakta, dom springer ju med ett band emellan sig. Nej, det funkar väldigt bra det mesta, det är som att ibland ser jag inte att hon är blind längre."
(Resurslärare, årskurs 2)

Läsmediets betydelse

Samtliga barn i undersökningsgruppen rekommenderades punktskrift inför skolstarten genom utredning på Resurscenter syn. Det är naturligtvis stor skillnad mellan de elever som är helt blinda och de som har viss synförmåga både i hur lärarna lägger upp undervisningen i läsning och skrivning samt i barnens attityder och motivation till punktskriften. För de blinda eleverna är punktskriften ett självklart alternativ, för dem handlar det mer om motivationen för läsning, medan för eleverna med viss syn är själva läsmidiet i fokus. Här finns frågeställningar kring andelen mellan de båda läsmidierna samt hur en elev med synförmåga ska bli motiverad att lära sig att läsa med hjälp av händerna. Hos de blinda eleverna kan andra funktionsringar finnas, som exempelvis hur de seende egentligen läser. En lärare berättar:

"... en gång sa han så här 'Hur läser de andra barnen?' Och då sa jag att de läser ju med ögonen. 'Hur då, hur kan man göra det med ögonen?' sa han då."
(Klasslärare, årskurs 1)

En blind elev får frågan om hon tror att det är lättare eller svårare att läsa med fingrarna än med ögonen, då blir svaret:

"Att det är svårare, för att det är därför som jag läser lite långsammare kanske, än dom andra. För att om man läser punktskrift så måste man känna så här, byta rad och hålla på. Ni kan ju bara titta med ögonen, och skumma lite, och läsa vidare så här, typ. Jag vet inte hur jag ska förklara."
(Carolina, årskurs 3)

Men tankar kan även finnas hos det blinda barnet om det överhuvudtaget är möjligt att lära sig läsa som blind.

"Vi var i bibblan och då satt ett barn och läste högt, och då sa jag åt honom att komma och lyssna. Och då sa [eleven] 'Jag kommer aldrig att kunna läsa.' Jo, sa jag du kommer att kunna läsa på ditt sätt. Och då kan ju du läsa för dina barn. Och då sken han upp och vart jättelycklig."
(Elevassistent, årskurs 1)

För två av eleverna med viss synförmåga var rekommendationen av punktskrift av olika anledningar inte helt självklar, flera överväganden gjordes innan man beslutade att huvuddelen av läsinläringen skulle ske på punktskrift. För dessa två elever har det också varit svårt med acceptansen och motivationen för läsmidiet. En av eleverna ger också uttryck för att han inte förstår varför han ska använda punktskrift. En lärare säger:

"Jag fick för mig att fråga honom när han hade gått nästan halva terminen, att 'Vet du varför du ska lära dig punkt?' och han sa 'Nej.' Då satte vi oss och pratade en stund om det, att det är för att han måste titta så nära. För jag tänkte att det är ju inte klokt att han inte vet varför!"
(Klasslärare, årskurs 1)

Andelen punktskrift minskar successivt under det andra skolåret för de båda eleverna och utgör då mindre än hälften av läs- och skrivaktiviteterna i skolan. Eleverna utvecklas också bättre inom svartskriftsläsningen och detta stärker än mer motivationen för detta läsmedium och för läsning i synnerhet. Under årskurs tre lämnar båda eleverna punktskriften helt och all läsning och skrivning sker nu på svartskrift. Attityden till läsning hos dessa elever förändras radikalt, särskilt för en av eleverna.

"Ja, det blev ju en befrielse för honom att slippa punkten. Han läser ju gärna och skriver ju mycket nu. Han är verkligen stolt över sina långa berättelser som har ett bra innehåll."
(Resurslärare, årskurs 3)

Däremot var det en omställningsprocess för lärarna att acceptera att barnen skulle överge punktskriften. Lärarna hade ju satsat mycket tid, energi och engagemang att övertyga barnet om det positiva med punktskriften och att lära barnet läsmidiet. Lärarrollen förändrades till viss del. En klasslärare berättar:

"Beslutet liksom växte fram, och jag kan tänka mig att beslutet var ganska plågsamt för [resursläraren] för hon har ju ägnat så mycket arbete åt punkten. (...) jag kan förstå det, det har ju varit svårt att motivera [eleven] ibland och [resursläraren] har ju trottat med knäna och sen ska man plötsligt släppa det."
(Klasslärare, årskurs 3)

En annan klasslärare säger:

"Ja, vi protesterade ju högljutt. Då tyckte jag nog att det var fel, för har han nästan tagit till sig ett nytt språk, så ska han väl behålla det, så vi tjurade liksom ihop... det har varit en lång resa, en process, även för oss."
(Klasslärare, årskurs 3)

I ett fall poängteras även att klasskamraternas bild av eleven förändrades när han övergick till svartskrift. Klassläraren säger:

”Det påverkade även de andras syn på honom. Vare sig man vill det eller inte, så tror jag att det gjorde det. Dom kunde sitta bredvid varandra och läsa en bok. På något sätt blev han mer lik dom andra. Det är svårt att ta på. Jag tror också att han själv känner sig mer lik dom andra.”
(Klasslärare, årskurs, 3)

Enligt pedagogerna har det ibland också varit svårt för föräldrarna till barnen som har viss synförmåga att acceptera att barnet ska lära sig punktskrift. De funderar också över vilken betydelse det kan ha haft.

”Jag önskar ju att dom skulle uppmuntra [eleven] mer i punktskriften, för där känner man ett motstånd från föräldrarna mot det här med punkten... jag kan ändå önska att man hade peppat mer så att det blev mer lustfyllt och naturligt.”
(Resurslärare, årskurs 2)

För den tredje eleven med viss synförmåga var valet av punktskrift mer självklart, för den eleven har det aldrig funnits några tvivel om vilket läsmedium han föredrar. Han uttrycker också att man kan se det positiva med att vara exklusiv i klassen. På frågan om vilket läsmedium han föredrar svarar han:

”Punkt! För att alla tycker att det är så himla coolt att jag kan läsa det. Det är coolt att läsa en helt egen skrivstil.”
(Adam, årskurs 3)

Läsförmågan och i synnerhet läshastigheten har enligt lärarna stor betydelse för elevens möjlighet att vara delaktig i samarbetet med klasskamraterna. Två av de blinda eleverna har i trean utvecklat en mycket god läsförmåga och deras delaktighet har enligt pedagogerna på så sätt ökat över åren.

”Jag tror att hon känner sig delaktig. Hon läser ju så pass snabbt nu så att hon hänger med även när det är en snabb läsare som läser, så var det ju inte i tvåan till exempel, för då var det jobbigt för henne att hänga med på punkt när de andra läste svartskrift.”
(Resurslärare, årskurs 3)

Men man kan även finna en positiv aspekt i att eleven läser långsamt men korrekt. Eleven är med i en läsgrupp där kamraterna också läser långsamt på grund av att de är osäkra i att avkoda bokstäverna. Läraren säger:

”Och då är det bra att hon är en duktig läsare, för att när hon läser ut orden och dom andra ska följa med i sina böcker då får dom som är, ska jag säga svagare i klassen, då får dom hjälp av att [eleven] är så bra läsare. Men hastighetsmässigt så passar hon bra med dom långsamma.”
(Klasslärare, årskurs 2)

Punktskriften var en ny bekantskap för alla pedagoger som skulle arbeta med eleverna i undersökningsgruppen, förutom för en som har tidigare erfarenhet av att undervisa en elev med svår synnedsättning eller blindhet. Pedagogerna uttrycker generellt att de har fått en bra utbildning i punktskrift och ett gott stöd i hur de ska arbeta metodiskt med eleven. Men eftersom läsmediet var nytt för dem har de i stort sett befast sina kunskaper kring varje punktskriftsbokstav i samma takt som eleven har lärt sig bokstaven, vilket upplevs som en stor nackdel.

Läraren med tidigare kunskaper i punktskrift uttrycker att det har stor betydelse att man som pedagog är kunnig på det läsmedium som eleven ska lära sig, detta för att man ska kunna ligga steget före eleven och snabbt kunna ta del av en text samt kunna anpassa material till eleven. Flertalet respondenter, särskilt klasslärarna, poängterar i detta sammanhang att det saknas tid för dem att befästa och utveckla sina kunskaper i punktskrift.

”Jag fick ju träna hela tiden parallellt med honom. Jag hade behövt mycket mer övningstid. Sen blev det väl så att när han började kunna det här, då kunde man ju ha med sig ett alfabete så att man såg hur bokstäverna såg ut och hjälpa honom ändå, fuska lite så där.”

(Klasslärare, årskurs 3)

Kopplat till läsmediet återkommer resonemanget om rollfördelningen mellan klasslärare och resursperson. Ofta är det resurspersonen som har mest kunskap om punktskriften, vilket medför att denna får en framträdande position i barnets läsinlärning. En klasslärare säger:

”... i och med att [resursläraren] jobbar med henne så blir det ju tyvärr inte så att jag sätter mig in lika mycket i det. Det tänker man ju hela tiden, men det är ju praktiskt svårt, i och med att man har en hel klass. Men jag har ju min ’nyckel’ [punktskriftsalfabete], och jag kan ju tyda om jag behöver, så jag får ju träna på det mer och mer om man hinner.”

(Klasslärare, årskurs 3)

En annan klasslärare säger:

”Jag har ju lutat mig väldigt mycket mot [resursläraren], jag har skrivit någonting och jag har... men mina kunskaper i punkt är nästan obefintliga. Jag hade dom ganska fräscha när jag gick kursen och sen har jag ju ett alfabet som jag försöker med, men jag har inte hunnit hålla det vid liv.”

(Klasslärare, årskurs 3)

Organisatorisk nivå – sammanfattande resultat

Resurser

- Viktigt med resursförstärkning i gruppen
- Likvärdig utbildningsnivå är av stor betydelse för samarbetet i klassrummet
- Flexibilitet i rollfördelningen mellan klasslärare och resursperson
- Extra planeringstid är nödvändigt – dels enskild tid för resurspersonen att anpassa material, dels gemensam planeringstid för klasslärare och resursperson
- Klasstorleken bör hållas nere
- Tydlig information gällande det externa stöd som erbjuds
- Mer stöd och teknisk support kring elevens datorutrustning efterfrågas

Fysisk miljö

- Fundera över lokalernas utformning och barnets placering
- Låt inte tillgängligheten till tekniska hjälpmedel vid barnets plats förhindra kontakten med kamraterna
- Flyttbar dator är en fördel
- Viktigt att förstå vad elevens motstånd mot att använda hjälpmedel kan stå för
- Avståndskamera är av stor betydelse för känslan av delaktighet för barnen med viss synförmåga

Arbetssätt

- Viktigt med ett lugnt klimat i gruppen
- Elevens delaktighet i arbetsuppgifter ökar oftast i mindre grupperingar
- Vilken arbetsform som fungerar bäst beror på ämnet, typen av uppgift och läromedlet
- Skolämnen som enligt pedagogerna är svårare att skapa goda möjligheter till delaktighet i är bild, matematik, engelska och idrott
- Flertalet elever har behov av att ibland arbeta enskilt, för att få arbetsro eller extra stöd
- Läsmidiet punktskrift ställer stora krav på alla inblandade – lärare, föräldrar och eleven själv – när det gäller tid, kompetens och motivation
- Resurspersonen får ofta ta ett stort ansvar kring elevens punktskriftsinlärnning
- Läsinlärningsprocessen för elever med viss synförmåga är mer komplicerad och behöver följas noga – valet av huvudläsmedium kan förändras

Gruppnivå

På gruppnivå lyfts betydelsen av grupp-dynamiska faktorer fram, och respondenterna belyser de sociala relationerna mellan eleven med synnedsättning och övriga elever i klassen på olika sätt.

Sociala relationer

När respondenterna funderar kring hur samspelet mellan eleverna i klassen fungerar och hur eleven med synnedsättnings delaktighet ser ut i detta avseende, framträder tre huvudsakliga aspekter; samspelets frekvens och karaktär, det vill säga hur ofta och på vilket sätt eleven med synnedsättning samspelar med kompisar, elevens status i gruppen diskuteras också och slutligen framkommer många tankar om på vilket sätt man kan arbeta med det sociala klimatet i gruppen så att alla elever kan känna sig delaktiga.

Frekvens och karaktär

När pedagogerna beskriver barnens sociala relationer till sina klasskamrater under det första året, så varierar både karaktär och frekvens i relationerna ganska mycket. Några av barnen med synnedsättning beskrivs ha ungefär samma typ av relationer till seende klasskamrater som den genomsnittlige eleven i klassen. För andra barn har det tagit betydligt längre tid och varit svårt att komma in i gruppen. Det kan ta tid för eleven med synnedsättning både att förstå vilka andra barn som finns i klassen och ännu längre tid att identifiera enskilda individer. Några av barnen förefaller också att i början uppleva klasskamraterna mer som en oidentifierbar grupp, än som enskilda individer. Dessa barn har också i första hand orienterat sig mot vuxna. Några av barnen förefaller under det första året i skolan inte heller göra någon skillnad på relationen till andra barn och till andra vuxna. Så här säger en elev i årskurs 1:

"... ja, men jag brukar leka med... kanske någon fröken eller en kompis eller så leker jag bara för mig själv bara med dockan, det brukar jag göra."
(Carolina, årskurs 1)

En annan elev beskriver vad han brukar göra på rasten:

"Gungar... och går med barnen, det är det jag gör... går med barnen."
(Fredrik, årskurs 1)

På frågan vad barnen heter som han brukar leka med svarar Fredrik:

"Vet inte..."

(Fredrik, årskurs 1)

Ett par av barnen behöver mycket vuxenstöd i kontakten med andra barn och blir annars lätt sittande passiva för sig själva. Att själv ta initiativ till kontakt med klasskamraterna beskriver pedagogerna är mycket svårt för några av barnen. Även för de barn som beskrivs ha en god social förmåga och gärna på egen hand tar kontakt med andra barn, kan det vara svårt att relatera till mer än ett annat barn i taget. En lärare säger:

"Hon blir ju mer styrd till en och en, hon är liksom inte med flera, vad de än gör. Om det är snöbollskrig eller om de leker 'Burken' eller 'Kurragömma' då är det ju många med, men då är hon liksom bara med en kompis. Så det är ju en brist. Fast jag vet inte... jag tror inte att hon upplever det som att hon inte är med."

(Klasslärare, årskurs 1)

Några pedagoger beskriver elevens relation till andra barn som ganska ojämlig. Hos en del av barn i klassen finns en tendens att vilja "ta hand om" eleven med synnedsättning, ofta mer än eleven egentligen behöver. En resursperson beskriver det så här:

"Många vill gärna gå och hålla honom i handen... att de ska leda honom. Men sen kan det ju vara barn som kommer, om vi sitter och leker (...) då kan dom ju komma och vilja vara med och leka. Men det är ju inte så att de precis leker och bygger just med honom. I det stora hela är det mer att de är snälla och hjälper honom."

(Elevassistent, årskurs 1)

Men relationen till andra barn kan också ha olika karaktär. Så här beskriver klassläraren till en av eleverna hennes relation till jämnåriga klasskamrater och till barn som är lite äldre:

"De som är lite äldre gör nog det [tar hand om henne], de som går i årskurs 2... där kan det nog vara så att..."ok, hon får väl vara med för det har vi ju lärt oss att alla ska få vara med"... lite känns det så. Men bland dem som är lika gamla som henne, där är det mera jämlikt. De leker med henne för att hon är en rolig prick... liksom."

(Klasslärare, årskurs 1)

Man beskriver också att andra barn kan vara nyfikna och lite imponerade av den punktskriftsläsande elevens utrustning och annorlunda skrivmedium och att det kan vara inledningen till en kontakt mellan eleven och klasskamraten. Sen finns ju naturligtvis också exempel på helt vanliga initiativ till kontakt precis på samma sätt som mellan de seende barnen:

"Vi har ju en pojke som gärna kommer och ställer sig vid [eleven] en stund och frågar, vilka punkter det är och så där. Men sen har vi ju den pojken som han mest är kompis med, han kommer ju gärna och frågar vad [eleven] gör och dom berättar för varandra vad dom jobbar med."

(Klasslärare, årskurs 1)

Under andra och tredje skolåret utvecklas relationerna till andra elever i klassen för några av barnen. Både barnen med synnedsättning och övriga barn i klassen har blivit tryggare i skolan och tillsammans med varandra. För några barn innebär det

att deras nätverk utvidgas och att relationsmönstret för barnen förändras positivt. Pedagogerna upplever dock att klimatet i gruppen är något som de behöver arbeta med hela tiden för att hjälpa in de barn (inte bara barnet med synnedsättning) som riskerar att hamna utanför:

”Vi fick ju jobba jättemycket från början med att han skulle bli en i gruppen. För i början var dom andra lite rädda för honom. Nu ser man ju att han är en av dom. (...) För [eleven] han var ju lite ’plötslig’ mot dom andra. Helt plötsligt kunde han knuffa till någon av dom, så dom var lite osäkra på honom. Jag tror att han var lite osäker på dom också... han blev rädd om dom kom för nära. Han var kanske rädd att dom skulle göra honom illa, att han hade den erfarenheten med sig, negativt alltså. Men så är det inte nu, men vi har fått jobba jättemycket med det här första året.”

(Resurslärare, årskurs 3)

Men för några andra barn förändras relationsmönstret i gruppen inte så mycket under år två och tre, utan de behåller sin position i utkanten. Respondenterna kan se flera orsaker till detta. Barnet har ofta ett långsammare tempo än de seende barnen och bristande initiativförmåga, att kunna ”ta för sig” i en grupp är en annan svårighet hos några. Men den kanske viktigaste orsaken, framför flera av pedagogerna, är att barnet går miste om så mycket information om vad som faktiskt pågår i klassrummet, vilket medför att eleven lätt upplevs som passiv. Allt går inte att syntolka och även *med* syntolkning kan bilden av vad som pågår bli alltför fragmentarisk, vilket skapar en osäkerhet hos barnet. Det blir då lättare att söka tryggheten hos de vuxna i klassrummet. Medan något barn i gruppen förefaller ganska tillfreds med att ha relationer företrädesvis till vuxna, verkar andra vara mer medvetna om sitt utanförskap och önskar att det vore annorlunda. Så här säger till exempel en flicka när hon ser tillbaka på lågstadietiden:

”... alltså jag... jag har tagit upp det på klassrådet att... jag har missat att träffa kompisar i den här klassen, det har jag missat. Jag tycker att dom kan leka med mig ibland, alltså... jag har tagit upp det massor av gånger på klassrådet, säkert en fem, sex gånger och sagt att det inte blir av någonting, och att nu måste ni leka med mig någonting dom här veckorna som är kvar.”

(Carolina, årskurs 3)

För några barn kan det vara svårt att tolka de sociala koderna, kanske delvis beroende på att de haft mycket vuxenkontakter snarare än kontakt med andra barn:

”Det är väl så att hon har ju varit mycket med vuxna, även om vi verkligen anstränger oss för att hon ska vara med andra barn. Så hon har väl blivit ganska styrande i sitt sätt att vara och det kanske inte alltid upplevs så positivt av andra barn. Hon kan vara väldigt bestämd i sin uppfattning och ibland när de kommer fram och frågar, så får de inte alltid så vänliga svar och då tröttnar de. Barn låter sig ju inte styras som vuxna gör...”

(Klasslärare, årskurs 2)

Det finns naturligtvis många orsaker till att det, trots många ansträngningar, inte lyckas för en del av barnen. Att till exempel hinna med i seende barns tempo kan vara svårt:

”Hon är ju ganska långsam, rätt egensinnig fortfarande... jag tror att tempot är svårt. Och sen är det ju så att dom andra har ju hittat sina, alltså dom har ju hittat sina kompisar, dom är ju redan formerade. Det har dom varit ganska länge och

det kan vara väldigt svårt att ta sig in.”
(Resurslärare, årskurs 3)

Eleven själv säger att hon brukar fråga klasskamrater om de skall leka på rasten:

”... men alla är upptagna, det är ju det jag säger, alla är ju redan upptagna. Alla har redan bestämt, jag hinner inte liksom...”
(Carolina, årskurs 3)

För andra barn fungerar samspelet med kamraterna bättre, de har lyckats hitta fungerande strategier för att ”ta sig in” i en aktivitet:

”Han kommer in i rummet, han stannar upp och avvaktar och försöker att göra sig en bild av vad dom gör. Sen, när han fått klart för sig vad dom pysslar med, då går han närmare och frågar sig in och sen liksom glider han in. Förut då ville han in i leken direkt och klampade på och dom andra blev jätteirriterade. Men den här strategin fungerar jättebra.”
(Resurslärare, årskurs 3)

För de två av de barn som har viss synförmåga och som i början av årskurs två fick en avståndskamera som hjälpmedel i skolarbetet, märktes en positiv effekt även när det gällde den sociala kontakten med kamraterna. De pedagoger som undervisade dessa elever tyckte att avståndskameran hade en stor betydelse för att öka elevernas intresse för vad som pågick i klassrummet och även intresset för andra elever. Båda eleverna upplevs nu som mer aktiva och mer intresserade av vad som pågår runt omkring dem. Så här beskriver klassläraren till en av eleverna förändringen:

”Hon kan ju delta på ett helt annat sätt i vad som händer i klassrummet nu sen hon fick kameran, det är ju jätteskillnad. Hon kollar verkligen in sina klasskamrater nu. Min känsla är nog att barnen räknar med henne på ett helt annat sätt nu. Hon finns verkligen med i klassen nu, det går åt rätt håll, det gör det verkligen...”
(Klasslärare, årskurs 2)

Två av de blinda eleverna beskrivs av pedagogerna som mycket socialt välfungerande. De har redan från det första året haft en mycket god social förmåga, helt i paritet med sina seende klasskamrater. Båda dessa elever har också hela tiden haft en hög status i klassen och många av klasskamraterna har velat vara tillsammans med dem. För dessa elever förefaller relationerna till klasskamraterna inte påverkas av synnedsättningen eller att de har ett annorlunda läsmedium:

”Jag har aldrig sett hennes funktionshinder som något speciellt, hon är som vem som helst i klassen. Då kan det finnas andra barn som behöver mer stöttning, som inte tar för sig och inte syns. Det beror ju på att hon är en person som tar för sig och syns, hon har lätt för sig och säger till om hon behöver hjälp och på det sättet får hon ju mycket tillbaka. Hon är respekterad fullt ut, det är ingen som skulle nonchalera henne.”
(Klasslärare, årskurs 2)

Den andra elevens resurslärare säger:

”Hon blir ofta vald av kompisarna precis som de andra, och hon kan också både välja och välja bort själv.”
(Resurslärare, årskurs 2)

Status

Elevernas status i gruppen varierar enligt pedagogernas uppfattning under skolor 1. Det förefaller i detta avseende inte vara någon skillnad mellan elever som är helt blinda och de som har syn, och inte heller mellan flickor och pojkar. Andra faktorer tycks vara av större betydelse. I de fall eleven anses ha en hög status, kopplar man ibland ihop det med att eleven är kunskapsmässigt duktig och att övriga elever är imponerade av hur mycket eleven klarar trots att han eller hon har sin synnedsättning.

"De tycker att hon är väldigt duktig eftersom hon kan läsa till exempel. När vi går igenom läxor och så, och hon sitter och läser så ser man hur de andra tittar och blir jätteimponerade!"

(Klasslärare, årskurs 1)

Det framkommer också att intressanta hjälpmedel kan fungera statushöjande, liksom det faktum att eleven med synnedsättning har en "egen" lärare:

"Han får ibland ha en fröken alldeles för sig själv. Det vill man ju när man går i ettan (...) och de andra 23 får ju dela på någon av oss, mot att han har sin egen. Och det gör att han får hög status."

(Klasslärare, årskurs 1)

Elevens resurslärare bekräftar bilden:

"... eftersom han har speciella grejer och när han hade en egen bänk så var det ju 23 andra avundsjuka som ville ha en bänk, ja det är väldigt statushöjande att ha en bänk..."

(Resurslärare, årskurs 1)

Även mer personlighetsmässiga faktorer lyfts fram som betydelsefulla – elever som är socialt intresserade och "tar för sig" beskrivs också som mer delaktiga och med högre status i gruppen. Den elev i undersökningsgruppen som av sina lärare beskrivs ha en låg status, är också den som beskrivs ha ett mer avvikande beteende och ett eget bristande socialt intresse. Den låga statusen kopplas här ihop med individuella faktorer, snarare än omgivningsfaktorer.

En förväntan om att eleven med synnedsättning kan ha hög status, framkommer från en annan pedagog. Detta är intressant och väcker frågan om hur förväntningarna påverkar utfallet.

"... hon har ju faktiskt rätt hög status (...) man är ju förvånad över det!"

(Resurslärare, årskurs 1)

Elevernas status verkar för de flesta inte förändras i särskilt stor utsträckning över de tre åren utan den plats man från början har fått i grupphierarkin från början förefaller ganska konstant. Dock betonas de mer personlighetsmässiga faktorerna mer ju äldre barnet blir. I takt med att barngruppens relationsmönster förändras blir det allt viktigare att kunna bidra konstruktivt i lek och samspel för att räknas och vara delaktig. En lärare uttrycker här varför hon tror att elevens status är hög:

"Hans sätt att kunna leka och delta på nästan samma villkor i den fria leken. Det är ju väldigt jämlikt..."

(Resurslärare, årskurs 3)

Dessutom reflekterar pedagogerna under skolar två och tre mer än tidigare kring att statusen kan variera beroende på vilken aktivitet man håller på med:

”Det beror ganska mycket på vad vi gör. Att läsa och förstå vad man läser, där har hon status, men att vara lekkamrat där har hon ju inte så hög status, där är hon ju en som man lätt glömmer bort.”

(Klasslärare, årskurs 3)

Vidare ser några lärare en positiv utvecklingsprocess i barngruppen över tid, vilket också gynnar eleven med synnedsättning. Ökad trygghet i gruppen och mer stabila relationer bidrar till att skapa en inkluderande atmosfär beskriver flera. Så här säger en klasslärare:

”... dom har nog hittat varann mer nu allihop tror jag. (...) Byggt upp nånting där.”

(Resurslärare, årskurs 3)

Vissa farhågor inför framtiden kommer till uttryck av en klasslärare när hon ser hur toleransen med tiden kanske inte är lika hög som i början:

”...i början tog ju många barn mycket hänsyn (...). Nu kan man märka ibland att de inte har samma tålamod, utan vill gå vidare liksom. Man kan känna av sådana stämningar ibland, och så där kan det nog bli mer av när hon blir äldre. Dom är inte riktigt lika toleranta längre.”

(Klasslärare, årskurs 3)

Samspelsfrämjande arbete

Samtliga pedagoger betonar vikten av att medvetet arbeta för att främja samspelet mellan barnen i klassrummet. Ett gynnsamt socialt klimat betraktas av det stora flertalet som en förutsättning för att allt övrigt i skolsituationen ska fungera. Arbetet kan och bör ske på olika nivåer. På gruppnivå behöver man arbeta med att stärka det sociala klimatet och bidra till att skapa en öppen och tillåtande atmosfär. I årskurs 1 när barnen är nya för varandra och ska bli en grupp är detta enligt många särskilt viktigt, och ännu viktigare blir det när en elev med synnedsättning finns i klassen.

”Vi har jobbat med gruppstärkande övningar och sen har vi jobbat med dramaövningar och det har varit ett sätt att lära känna varandra bättre.”

(Resurslärare, årskurs 1)

Det är också viktigt att göra arbetet med det sociala klimatet i gruppen till något som naturligt ingår i verksamheten i klassen. Så här säger elevens resurslärare i årskurs 2:

”Vi har ju en stund i klassen, tio minuter, när vi pratar om kompisskap, hur man är mot varandra och vad man säger till varandra och så. Ibland har det ju hänt något också, som man behöver prata om.”

(Resurslärare, årskurs 2)

Det är viktigt att öka medvetenheten i hela gruppen om de subtila icke-verbala signaler som en person med synnedsättning missar i samspelet, och hur man kan underlätta för den som inte ser att förstå skeenden och sammanhang. På det viset kan man undvika missförstånd och onödiga konflikter:

”Vi lärde dom andra barnen också att man måste titta på varandras ansiktsuttryck och att säga ’vet du att jag blir jätteledsen när du gör så här...’. Vi har för-

sökt att lära dom att sätta ord på sin känsla, det som dom annars bara visar med ett ansiktsuttryck, så på något sätt tror jag det har lyckats, kanske inte för alla men det är ju ändå bra när man kan uttrycka det i ord i stället för att bara visa.”
(Resurslärare, årskurs 2)

Övningar med bindel eller fingerad optik är förstås användbart inte minst när man vill öka förståelsen i gruppen för att främja delaktigheten och samspelet, anser många av pedagogerna:

”Sen hade vi ju lite övningar i våras när dom andra barnen fick pröva med fingerad optik och hur det är att inte se fullt ut. Vi hade ju den där fingerade optiken med i skogen och dom fick pröva att följa banor och så, kasta bollar i en hink och se hur svårt det är. Så att dom förstår att [eleven] kanske måste få komma närmare för att överhuvudtaget ha en chans.”
(Resurslärare, årskurs 2)

Man betonar också vikten av att samtidigt arbeta ”från andra hållet”, och genom att hjälpa eleven med synnedsättning att kunna vara så självständig som möjligt, hoppas man öka dennes möjligheter till samspel med de andra barnen. Självständighetsarbetet kan handla om praktiska saker som förflyttning, orientering och placering i klassrummet:

”Vi försöker också jobba på att hon ska ta sig runt mer självständigt i klassrummet (...). Hon måste kunna gå själv och söka upp andra barn. Fast det är ju det här som är svårt när man inte ser, att söka upp andra, man har ju inte ögonkontakt. Så det får vi nog jobba med. Hon måste ju klara sig med andra barn...”
(Klasslärare, årskurs 1)

Också mer psykologiska aspekter lyfts fram, som vikten av att stärka elevens självkänsla genom att ge honom eller henne verktyg för att ta kontakt med de andra barnen och förstå hur samspel fungerar:

”[Eleven] visste ju inte förra terminen hur man gjorde riktigt, hon visste ju inte hur man gjorde när man gick fram och frågade om man ville leka med varandra...”
(Resurslärare, årskurs 1)

Då är det viktigt att uppmuntra elevens egna initiativ:

”...jag tror att det är viktigt att vi pushar på henne att i stället för att vi svarar vad de andra gör, så kan vi säga till henne att själv gå och titta. Att hon får gå själv.”
(Klasslärare, årskurs 1)

En pedagog betonar också när hon ser tillbaka, att arbetet med barnets självständighet måste finnas i omgivningens medvetenhet hela tiden, redan från början, och att det kan vara svårt att komma in och försöka förändra redan cementerade mönster först när barnet börjar i skolan:

”Man måste lägga över en del ansvar på eleven själv, och eleven måste ju lära sig att vara lite offensiv. Och det där är ett jätteproblem. För jag tror personligen att det där måste in mycket, mycket tidigare. (...) Föräldrarna måste, dom måste se till att barnen är ute mycket, mycket mer tillsammans med seende, redan från spädbarnsåldern. Så att dom blir vana att ta för sig, ta initiativ och fråga ’vad gör

ni, var är ni, vad håller ni på med, kan jag vara med?'. För det är ju sånt som jag fick lära [eleven] och då var hon ju ändå sju, åtta år. Det är alldeles för sent."
(Resurslärare, årskurs 3)

Många tankar och idéer finns kring hur man kan välja övningar som ger möjlighet till utbyte och samarbete mellan barnen. Det förefaller också vara viktigt att, åtminstone ibland, medvetet planera vilka barn som ska arbeta tillsammans, i till exempel en parövning eller ett grupparbete. Ofta tycks det ligga mycket tankeverksamhet bakom konstellationerna, i förhoppningen att kunna fördjupa kontakten mellan barnen och öka elevens umgängeskrets. En pedagog tänker så här:

"Då valde vi ju en kompis som vi visste att hon skulle ha utbyte utav... så att det inte bara skulle bli att finnas bredvid..."
(Resurslärare, årskurs 1)

Tankar om elevernas situation även utanför klassrummet letar sig in i pedagogernas resonemang och många framhåller att det är viktigt att involvera barnen själva i att se till att ingen blir utanför. "Rastkompisar" är ett exempel på hur man kan göra:

"Man är två då som ser till att alla har något att göra på rasten. Inte så att dom måste gå och titta hela tiden, men om dom ser någon som står ensam så ska man gå fram och fråga vem dom vill vara med och så. Dom har väst på sig, så att dom andra ska kunna komma fram till dom om dom vill ha hjälp."
(Klasslärare, årskurs 2)

På en skola har man till exempel en särskild plats på skolgården dit man kan gå om man inte har någon att vara med, och tanken är då att andra ska komma dit och fråga om man vill komma med i leken. En god idé, men inte alltid så lätt att få att fungera i praktiken förstår man av följande beskrivning:

"Men alltså nu ska jag säga... det tråkiga alltså, den som är utanför på rasten är oftast jag. För att ingen... alltså jag hitt... alltså vi måste reda ut det här i klassen. Alltså jag hittar inte över hela skolgården. Och ingen kommer fram till mig, och jag hittar inte till dom. Alltså man kan ställa sig vid [speciell anvisad plats på gården där man ställer sig om man är ensam], men det blir inget av med det. Man brukar inte kolla (...). Jag hittar till [ovanstående plats] där vi brukar stå, men... ibland brukar nån kompis komma till mig..."
(Carolina, årskurs 2)

Många beskriver, inte oväntat, att eleven med synnedsättning generellt är mer delaktig i de styrda klassrumssituationerna än i mer fria, ostrukturerade situationer, till exempel raster. Pedagogernas ambition med att arbeta för att skapa många möjligheter till samspel mellan barnen inne i klassrummet, är att detta också ska fortplanta sig utanför klassrummets väggar. Ibland lyckas detta, men det är också viktigt att vara medveten om att det är svårt att styra den dynamik som finns naturligt i gruppen och som grundar sig på barnens egna val. Att det är lättare att påverka samspelet i klassrummet uttrycker en lärare så här:

"Absolut. Därför att vi styr det där va. Så är det ju. Det är ju en grej som är lättare för oss i klassrummet jämfört med raster och fritids. Att vi faktiskt kan bestämma."
(Resurslärare, årskurs 2)

Pedagogerna har tydliga ambitioner med sitt arbete, men är medvetna om dilemmat kring hur mycket man kan påverka barnens relationer. Man kan medvetet kombinera olika barn i till exempel grupparbeten, för att de ska vidga sina relationer.

"... de lär sig samarbeta med olika. Dom kan ju sucka 'nej, jag vill inte jobba med den och den...'...Men dom gör ett väldigt fint jobb, och dom kan jobba med olika."
(Klasslärare, årskurs 3)

Men fortplantar sig då aktiviteten på rasten?

"Nej. Och där har dom sina kompisar va... den här klassen är ju så att dom har ju sina kompisar. Och det håller dom ganska strikt på."
(Klasslärare, årskurs 3)

På en del håll har man gjort försök att styra barnens val av kamrat även på rasten, med varierande utfall. Balansgången är naturligtvis svår när det gäller hur mycket man som vuxen kan bestämma över barnens relationer. En av eleverna med synnedsättning upplever dock ett sådant arbetssätt som mycket positivt.

"Vi har efter musiken dragit kort förut, vem som ska leka med vem och i vilken grupp det har varit, två och två. Men... jag tycker att vi ska fortsätta med det som var jättebra, för det var såna här spelkort, och säg att jag får en trea och så får den andra en trea. Och så ropar man 'är det nån som har en trea?', 'ja!' säger nån och kommer fram till mig. Och så leker vi och så gör dom andra också. Jag tycker vi ska fortsätta med det."
(Carolina, årskurs 2)

Gruppnivå – sammanfattande resultat

Sociala relationer

- Elevernas relationer till de seende kamraterna liksom deras status i gruppen varierar mycket i undersökningsgruppen
- Det verkar inte vara någon skillnad mellan de helt blinda eleverna och de med viss syn när det gäller deras status i gruppen
- En del av barnen i undersökningsgruppen förefaller ha helt jämlika relationer till de seende kamraterna
- I några fall intar de seende kamraterna en omhändertagande roll gentemot barnet med synnedsättning
- Några barn har mycket svårt att komma in i gruppen och är i hög grad vuxenorienterade
- En del barn tycks höja sin status i gruppen genom att vara duktiga eller genom att ha attraktiva material och en "egen" lärare
- Viktigt att medvetet arbeta för att främja tryggheten och samspelet i gruppen, med konkreta metoder

Individnivå

På individnivå handlar det om olika typer av faktorer hos det enskilda barnet, och hur detta enligt respondenterna påverkar barnets delaktighet i gruppen. Vi har valt att fokusera på två huvudsakliga områden, dels olika aspekter av individuella förutsättningar hos eleverna, så som de beskrivs av pedagogerna, dels elevernas självuppfattning och hur de själva tänker och sin situation i skolan.

Individuella förutsättningar

När det gäller individuella förutsättningar som beskrivs som betydelsefulla av respondenterna, handlar det huvudsakligen om hur självständig eleven är i olika situationer samt elevens sociala förmåga och beteende och hur det påverkar samspel och delaktighet. Slutligen diskuteras betydelsen av de specifika svårigheter som synnedsättningen medför, och vilka begränsningar dessa svårigheter medför när det gäller möjligheterna till delaktighet.

Självständighet

Under det första året i skolan beskriver samtliga pedagoger att barnen har behov av mycket vuxenstöd både i klassrummet och i andra miljöer i skolan, till exempel på raster och i matsalen. Det är mycket som är nytt för barnen, både lokaler, personal och en del klasskamrater. För flera av barnen förefaller det ta ganska lång tid innan de känner sig trygga i allt det nya. Så här beskriver några pedagoger sina elever och deras behov av stöd i olika typer av situationer i årskurs 1.

Att utföra en uppgift:

”Ja, där i början så visste han aldrig vad han skulle göra. Om han skulle skriva på Perkinsmaskinen då fick man ju sitta bredvid honom och visa honom varje bokstav. Då behövde han en vuxen bredvid sig hela tiden och visa honom varje bokstav när han skrev.”

(Resurslärare, årskurs 1)

Att ta initiativ:

”Hon behöver väldigt mycket stöd, hon behöver verkligen hjälp av oss att utveckla den förmågan. För hon är väldigt... vad ska jag säga, hon är inte van att tänka själv, att ta egna initiativ. Varför vet jag inte, men hon har jättesvårt med det. Förmodligen är det så att hon är van vid att alla tänker åt henne hela tiden.”

(Resurslärare årskurs 1)

Generellt behov av syntolkning:

”Sen behöver hon ju mycket stöd som man inte tänker på. Hon behöver någon som sitter bredvid henne och säger att: ’Nu går [X, kamrat] fram till tavlan... och nu var det [Y, kamrat] som tappade pennfodralet i golvet. Hon behöver ju syntolkning.’

(Resurslärare, årskurs 1)

Samtliga av ovanstående exempel förefaller vanligt förekommande i elevgruppen. Några av barnen utvecklar under året, när de blivit tryggare i sin nya miljö, ett större mått av självständighet i skolarbetet, medan andra fortsätter att vara beroende av mycket stöd och uppmuntran.

”Han är mer självgående nu. Det är han själv som har signalerat. När han satt med matteboken sa han: ’Nu [X, resursläraren] kan du hjälpa dom andra...’ Sen kommer han om han behöver hjälp. Så det fungerar. Han klarar sig mycket längre stunder nu.”

(Klasslärare, årskurs 2)

Att ta initiativ till nya aktiviteter kan vara svårt för många elever med synnedsättning, det kan gälla även de elever som av pedagogerna bedöms som högpresterande i förhållande till sina klasskamrater. Det är lätt att eleven blir sittande passiv med

sin uppgift. Man kan fundera över om det är vanan av att få mycket vuxenstöd, eller om det är bristen på visuell stimulans som medför att detta förefaller svårt för flera elever. Så här säger Emma på frågan om det kan vara svårt att hitta på nya saker:

”Ja, just det, det kan det vara. Jag vill gärna att nån ska tala om vad jag ska göra. Det är lika hemma liksom, jag vet inte vad jag ska göra och jag vill helst ha något att göra hela tiden. Åka på någon sport eller åka bort eller leka med nån kompis...”
(Emma, årskurs 1)

En annan aspekt som påverkar elevens självständighet, är relationen till resurspersonen. Svårigheten ligger naturligtvis i att ge lagom mycket stöd, så att eleven får syntolkning och stöd när han eller hon behöver men utan att resursläraren blir ett hinder i kontakten med andra elever. Eftersom eleverna åtminstone till en början behöver mycket stöd med många saker är det naturligtvis en svår avvägning. Det är lätt att relationen mellan elev och resursperson blir för tät. Behovet av en ”frigörelseprocess” mellan elev och resursperson talar pedagogerna mycket om under år två och tre. En resurslärare funderar så här:

”Kanske att man är där och stöttar för mycket i onödan, det kanske sitter kvar sen tidigare. När [klassläraren] och [eleven] kom hem från besöket i Stockholm då hade dom pratat om att man skulle låta henne komma själv och be om hjälp. Jag kanske inte har kommit så långt ännu, fast vi jobbar på det. För många saker klarar hon ju på egen hand nu. Jag får ju vänja mig vid det.”
(Resurslärare, årskurs 2)

En annan lärare ser tydliga risker i att den vuxne är för nära eleven:

”Så här i efterhand kan man ju tänka att vi kanske har bundit upp henne för mycket vid en vuxen. Kontakten har kanske blivit för tät. Jag tror att det kan ha skrämt andra lite också. Så fort det händer något har hon ju en ’egen’ vuxen att gå till. Där kanske vi skulle varit tuffare med självständigheten, jag kan ju se tendenser till irritation hos eleverna också. Det här att: ’hon får ju alltid som hon vill, va’...’hon har ju alltid [X, resurslärare] med sig... det puttrar under ytan. Än så länge är det ju status att ha en egen fröken, men det är det väl inte sen. Man märker ju också att hon ha själv börjat att säga ifrån ibland till vuxna på rasten: ’Nu vill vi vara själva’, hon har börjat att säga ifrån, hon vill vara ifred liksom.”
(Klasslärare, årskurs 3)

Det kan också vara svårt för eleven som får så mycket av det som pågår individuellt förklarar för sig av resurspersonen, att förstå att kollektiva instruktioner till hela klassen faktiskt också gäller honom eller henne.

”Hon tar ju för sig på ett sätt, när det gäller att svara på frågor och så där. Hon räcker ju upp handen och så, där är hon jätteduktig. Men annars kan det ju vara jättesvårt för henne...om [X, klasslärare] säger: ’nu ska ni ta fram det och det...’, då kan det ta jättelång tid för henne att fatta att hon ska ta fram någonting.”
(Resurslärare, årskurs 2)

Men sammantaget har eleverna utvecklat en betydligt större självständighet under de tre åren. En lärare ser tillbaka och gör följande reflektion:

”Jo, visst har det hänt mycket på de här åren. Hon klarar sig ju inomhus i skolan helt och hållet nu, med alla trappor och så. Hon har ju mobility en gång i veckan och då har dom tränat i hela skolan, så att hon ska hitta överallt. Jag är helt imponerad, hon ’käppar’ ju själv ända till idrottshallen själv, det går hur bra som helst. Vilken utveckling det har varit.”

(Resurslärare, årskurs 3)

Social förmåga och beteende

Pedagogerna tillfrågas om hur de ser på individuella förmågor och egenskaper hos barnet med synnedsättning, och vilken betydelse de anser att dessa har för barnets delaktighet. Elevens sociala förmåga, det vill säga dennes förmåga att förstå och agera i sociala sammanhang på ett gångbart sätt, är en faktor som kommer upp.

Några elever i undersökningsgruppen bedöms ha en helt åldersadekvat, god social förmåga och klarar sig tack vara detta bra i sociala kontakter och övervinner hinder som synnedsättningen medför. Bland dessa elever finns både barn som är helt blinda, och barn med syn. I dessa fall tycks alltså graden av funktionsnedsättningen vara av underordnad betydelse.

En klasslärare som har en elev med viss synförmåga konstaterar att:

”Han är en väldigt social person som har lätt för att gå och prata med andra.”

(Klasslärare, årskurs 1)

En resurslärare som arbetar med en blind flicka uttrycker följande:

”... det är snarast att hon har en bättre social förmåga än andra, absolut!”

(Resurslärare, årskurs 1)

En del av eleverna beskrivs dock som i hög grad vuxenorienterade, snarare än nyfikna på andra barn, åtminstone när de befinner sig inne i klassrummet. Särskilt tydligt framkommer detta under det första året, när skolsituationen är ny, men tendensen kvarstår i de aktuella fallen under hela lågstadietiden. En resurslärare formulerar sig så här:

”Hon har faktiskt inte varit speciellt intresserad av någon annan överhuvudtaget kan jag säga, mer än dom vuxna.”

(Resurslärare, årskurs 1)

Bristande initiativförmåga när det gäller sociala kontakter med andra barn är en annan faktor som framkommer i flera fall. Några av eleverna tar sällan kontakt med andra barn inne i klassrummet. De väljer också i högre grad ensamarbete än par- eller grupparbete, om valmöjligheten finns. I en klass där man arbetar med individuella planeringsscheman för eleverna, ser pedagogerna till att lägga in pass som kräver samspel med någon kamrat. Dock söker eleven då inte själv upp någon kompis, utan hon vänder sig till någon av de vuxna, som sedan hjälper henne att ta kontakt. Ändå beskrivs denna elev i övrigt som mycket socialt kompetent och med god status i gruppen. Så här säger elevens klasslärare i årskurs 1:

”Ja de andra går ju runt mycket mer till varann... och visar och säger ’titta vad jag har gjort’ och så. Det finns inte hos [eleven], att hon går runt på det sättet och frågar någon så. Utan om hon har spel på sin planering till exempel, då blir det mer att

hon pratar med [resursläraren] och så fixar de tillsammans nån att spela med. Så det är ju nåt som man... som hon måste jobba mer med, att ta egna initiativ där.
(Klasslärare, årskurs 1)

I slutet av lågstadietiden har detta dock inte förändrats, och pedagogerna har då valt att låta det bero, eftersom situationen i övrigt fungerar tillfredsställande och de upplever att eleven är mycket delaktig i kamratgruppen ändå. De tolkar nu hennes agerande i klassrummet på följande sätt:

"Alltså hon älskar ju att jobba, hon vill ju jobba. Så det är väl därför hon inte väljer så mycket spel och sånt på egen planering, sånt där man gör saker med andra. Hon sitter hellre för sig själv. Men på rasten har hon ju alltid nån att vara med."
(Klasslärare, årskurs 3)

Dock är det naturligtvis viktigt att stötta eleven att komma ur ett passivt förhållningssätt, om det upplevs som ett problem. En klasslärare menar att elevens initiativförmåga har mycket stor betydelse för delaktigheten, och gör följande kommentar när hon ser tillbaka:

"Jag skulle nog önska att hon hade mer initiativ, att vilja vara med, att vara mer aktiv. Hon väntar fortfarande på att bli uppbjuden."
(Klasslärare, årskurs 3)

Hos ett par av barnen beskrivs också en del direkta svårigheter i samspelet med andra barn på olika sätt, och dessa svårigheter hänförs av pedagogerna i samtliga fall snarare till personlighetsmässiga faktorer hos barnet, än till synnedsättningen. Det kan handla om egocentriskt fungerande hos barnet och bristande förståelse för andra människors önskningar och behov.

"För eeh, hon kan inte rätta sig efter majoritetsbeslut, hon blir jätteirriterad när hon inte får som hon vill. Och dom andra tycker att det är jätteknepig när hon inte kan rätta sig efter vad dom vill."
(Resurslärare, årskurs 2)

En annan pedagog beskriver sin elev på det här sättet:

"... sen är hon ju en väldigt jagfixerad liten tjej, och det är ju inte alltid populärt. (...) Det gör ju att det blir ett avstånd mellan henne och de andra barnen..."
(Resurslärare, årskurs 3)

Avvikande beteende tas också upp som ett hinder i samspelet med andra barn. Hos framför allt en av eleverna beskrivs ett annorlunda beteende och en benägenhet att ibland prata på ett sätt så att de andra barnen inte förstår. Detta upplevs av pedagogerna som mycket hindrande i deras strävan att göra eleven delaktig i gruppen. Klassläraren gör till exempel följande beskrivning i årskurs 1:

"Ja alltså där [på det sociala planet] har ju inte han så stor förmåga. Han har inte förmågan att ställa frågor på det där sättet eller liksom ta kontakt... (...) Där är han inte intresserad av barnen på det sättet."
(Klasslärare, årskurs 1)

Elevassistenten bekräftar denna bild och uttrycker att:

"... den här sociala biten, det är svårt, det känns så."
(Elevassistent, årskurs 1)

Trots att man på olika sätt försöker stötta eleven individuellt och arbeta med gruppen för att öka elevens möjligheter till delaktighet, är situationen i årskurs 3 fortfarande otillfredsställande enligt klassläraren, som konstaterar:

"... nej, han är inte en i gruppen."
(Klasslärare, årskurs 3)

Samtidigt funderar de över hur eleven själv uppfattar sin situation. Både klassläraren och elevassistenten uppfattar att eleven själv egentligen inte tycks lida av att inte ha kamrater. Han verkar trivas och han säger också själv i intervjuerna att han tycker att det är roligt i skolan och att han helst är tillsammans med sin assistent. Pedagogerna beskriver att de fortsätter att sträva efter att han ska delta i aktiviteter med de andra barnen, men de tycker inte att det ger några ringar på vattnet. Klassläraren summerar så här när hon funderar kring de samlarbetsövningar hon arrangerar, och för vems skull hon egentligen gör det:

"... det känns mest som en nödlösning... bara för att jag vill att det ska vara så, att han ska ha kompisar. Mer så."
(Klasslärare, årskurs 3)

Specifika begränsningar som synnedsättningen medför

I resonemangen kring elevernas delaktighet i klassrummet återkommer vissa teman som har att göra med de specifika svårigheter som synnedsättningen medför, och som utgör grundläggande förutsättningar som inte förändras över tid. Dessa svårigheter skapar utmaningar som måste överbryggas för att i så liten utsträckning som möjligt hindra barnets möjligheter till delaktighet.

Något som samtliga pedagoger anser är direkt kopplat till elevernas specifika funktionsnedsättning, är att de behöver längre tid för att utföra vissa uppgifter, samt att de måste ha tillgång till anpassat material. Dessa två faktorer är grundläggande och går inte att bortse ifrån, oavsett andra faktorer i omgivningen eller hos eleverna själva. Detta återkommer på många ställen i intervjumaterialet.

Pedagogerna tar också upp andra specifika svårigheter som de kopplar samman med elevernas funktionsnedsättning. Bristen på visuell information är ett viktigt tema som tas upp. Det faktum att barnet med synnedsättning saknar möjlighet att skapa överblick i olika situationer och snabbt förstå ett sammanhang eller skeende, beskrivs som mycket begränsande. Ett konkret exempel som många nämner här är att barnet med synnedsättning ibland missuppfattar händelser för att han eller hon inte uppfattar intentionerna hos andra, eller inte har hela sammanhanget klart för sig. Missförstånden kan leda till både känslostormar och konflikter.

"... Men då krockar han då med en annan pojke, och det var en ren krock, men han blev så arg och grät och gick därifrån. Jag fick vänta en stund att prata med honom, och då var han så arg för att [kamrat] hade sparkat honom på benet. Det var ju inte alls med berätt mod, men jag tror att då han inte riktigt ser vad som händer så tror han att det var med avsikt." (Klasslärare, årskurs 1)

Resursläraren till en annan elev berättar:

"... han blir arg så fort, han tar till väldigt grova uttryck om någon råkar putta till honom och så... då tror han direkt att någon gör det med flit..."
(Resurslärare, årskurs 1)

Bristen på visuell information skapar också andra begränsningar när det gäller samspelet i klassrummet. Många av eleverna i undersökningsgruppen beskrivs som mycket uppgiftsorienterade. De tar sällan eller aldrig kontakt med andra barn under lektionerna i klassrummet. Pedagogerna har själva flera hypoteser till varför det blir på det sättet – en faktor kan vara att utförandet av själva uppgiften ställer så höga krav på elevens koncentrationsförmåga, att det blir alltför krävande att samtidigt vara inbegripen i socialt samspel med andra.

En annan faktor som diskuteras är att eftersom eleven inte kan se vad de andra gör och hur de löser olika uppgifter, så kanske de inte heller kommer på att man kan fråga och få tips av varandra. I det sammanhanget funderar några pedagoger också kring att eleverna går miste om möjligheten att inspireras av andras idéer i arbetet genom att gå runt och samla många intryck. En klasslärare uttrycker det så här när det till exempel gäller bildämnet:

"... dom går ju runt och tar lite idéer från varandra i bilder och... 'vad ritas du?' och 'kan du rita ett fågelbo?' och 'hur ser en fågel ut?' och allt vad det är. Och där kan jag känna att hon är utanför för att hon inte riktigt kan komma och kolla över axeln vad dom gör."
(Klasslärare, årskurs 1)

En pedagog lyfter också fram att det faktum att eleven inte har möjlighet att se precis vad de andra gör kan skapa stress, för att eleven ständigt tror att hon ligger efter och de andra är klara, fast så kanske inte alls är fallet.

"Det har ju kommit fram när vi frågar henne hur hon upplever dom andra, att hon inte tycker att hon har så bra pejl på vad dom andra gör och så... så vi har ju blivit bättre på att tala om mer vad som händer. Vi kan ju inte göra det jämt för det blir ju jättetjattigt... (...) Men jag har börjat tänkt mer på att i alla fall tala om vad dom närmsta gör. (...) Men hon kan ju inte ha pejl på alla så. Men jag brukar kunna säga till henne ibland att du behöver inte ha så bråttom, de andra är inte heller klara. Så brukar jag säga."
(Resurslärare, årskurs 1)

Samma pedagog funderar vidare kring på vilket sätt det är möjligt att vara delaktig när funktionsnedsättningen gör att det är omöjligt att uppfatta alla signaler i det sociala samspelet.

"... skillnaden är väl att hon inte kan vara lika spontan, och... hon kan ju inte avläsa vad som händer och då... det säger ju sig självt att då kan man ju inte vara delaktig på samma sätt."
(Resurslärare, årskurs 1)

Självuppfattning

Barnen har många tankar om sig själva och sin situation. Vi har valt att belysa barnens självbild, deras tankar om synsättningen och deras tankar om att vara annorlunda eller att få vara som alla andra.

Självbild

I frågor och resonemang som syftar till att belysa elevernas generella uppfattning om sig själva och sin situation i skolan framträder hos flera en ambivalent bild. Ett tema som framträder tydligt i resonemangen handlar om kopplingen mellan självkänsla, trivsel och prestationer. De elever i undersökningsgruppen som av pedagogerna beskrivs som kunskapsmässigt väl framme, är också de som själva kan ge uttryck för en positiv självbild. De har ord för sin egen kompetens, och kan säga att de har kompisar och är omtyckta. På frågan om hon är bra på att läsa, svarar en elev till exempel helt självklart:

"Ja, det tycker jag!"
(Desirée, årskurs 1)

Samma elev berättar också att hon har många kompisar, och upplever att hon är efterfrågad i både lek och arbetssituationer, till exempel grupparbeten:

"... det är många som gillar mig!"
(Desirée, årskurs 1)

Bilden bekräftas också av hennes lärare, som tillägger att hon är populär och betraktas som duktig inom många områden. Baksidan är naturligtvis att en självkänsla som till stor del är uppbyggd kring att vara duktig och högpresterande, också innebär en press att leva upp till sina egna, och omgivningens, krav för att duga. Ovanstående elev beskrivs till exempel bli mycket besviken på sig själv då hon "bara" blir näst bäst i klassen på ett prov – hon tycker inte att det känns så märkvärdigt.

Flera elever i gruppen uttrycker en relativt osäker självbild och har svårt att beskriva saker som de är bra på. En flicka uttrycker sig så här på frågan om sin läsförmåga:

"Jag vet inte vad jag tycker... jag brukar inte tycka nåt om hur jag är... om jag är duktig eller så..."
(Carolina, årskurs 1)

En pedagog funderar över elevens osäkerhet i många situationer, och säger att de ständigt måste uppmuntra honom att han kan klara saker på egen hand:

"...han är rädd när det ska in nya moment och så där (...) ja, han säger att han inte tror att han ska klara vissa saker..."
(Resurslärare, årskurs 1)

Ett par elever uttrycker tydligt en avsaknad av kompisar åtminstone under någon period av lågstadietiden. En flicka funderar över vad det kan bero på att hon hamnar utanför kamratgruppen och ger en tydlig beskrivning av sig själv som den självklart "udda" i gruppen. Upplevelsen av att stå utanför har blivit en del av hennes självbild. På frågan om varför hon inte har någon kamrat att vara med på rasten, svarar hon på det här sättet:

”Jag tror faktiskt att det är för att vi... vi är 19, det är ett ojämnt tal, udda. Jag tror det faktiskt är därför, för att man leker två och två och så blir det 19 med mig hela tiden, och då blir jag över, utanför hela tiden.”
(Carolina årskurs 3)

I elevgruppen blir det vidare tydligt att det hos flera finns en tendens att betrakta sig själv som någon som är ”olik” resten och därmed inte lika duktig eller lika mycket värd. När barnen får frågor om olika saker som de gör, återkommer uttrycket att ”jag kan... fast jag är synskadad”. I detta ligger ju antagandet att man då man har en synnedsättning inte förväntas klara samma saker som en person utan synnedsättning, vilket medför krav på att kompensera för en upplevd *brist*.

Tankar om synnedsättningen

En aspekt av barnens självuppfattning handlar om deras tankar kring den egna funktionsnedsättningen. Under årskurs 1 är det ingen av eleverna som direkt uttrycker några tankar eller känslor kring synnedsättningen, vare sig i våra intervjuer, eller i vardagen i skolan, enligt pedagogerna. Hos något av barnen har pedagogerna dock tankar om att elevens motstånd mot vissa moment eller situationer i skolan, kan handla om osäkerhet kopplat till synnedsättningen. Under årskurs 2 och 3 kan man i takt med barnens allmänna mognad märka en ökad tendens att reagera och fundera kring synnedsättningen, och vad den innebär. I materialet märks en tendens till att reaktionerna förefaller komma något tidigare hos de barn som har viss synförmåga, jämfört med dem som är helt blinda, vilket tycks ha att göra med att de på ett annat sätt jämför sig med de normalseende barnen.

”... [han är] naturligtvis tyngd över sin situation som synskadad, det har vi ju pratat om på samtalen, men han själv kan nog inte riktigt sätta ord på det (...) utan det blir ju dom här konflikterna som uppstår i leken. Och det är ju där kanske, att han blir ledsen, att han blir riktigt ledsen.”
(Resurslärare, årskurs 2)

En annan elev visar en kraftig reaktion på glåpord som riktas mot barn med annan funktionsnedsättning än den hon själv har, men med vilka hon tydligt identifierar sig:

”Hon kan bli väldigt ledsen ibland. Vi har tolkat det som att det kan vara nio-årskris det handlar om, det är en skillnad. Där har vi märkt en skillnad. Det var några barn i klassen som var iväg och träffade barn på en annan skola och där fanns det elever som satt i rullstol och så och då kom dom hem och sa att dom hade träffat barn som var 'helt cp' och så. Då blev [eleven] väldigt ledsen. (...) Då märkte vi att det där var väldigt känsligt för henne.”
(Klasslärare, årskurs 3)

Flera av barnen börjar också kunna klä sina tankar i ord, och ett barn uttrycker till exempel tydligt en önskan om att inte ha sin funktionsnedsättning.

”... han önskar att han inte vore blind (...). Det var mycket ett tag... och då kände man att han faktiskt blev ledsen.”
(Klasslärare, årskurs 3)

Som pedagog kan man också se barnets reaktioner som en del i en utvecklingsprocess, och vägen mot en stabil och realistisk självbild.

"... han var väldigt mycket arg ett tag, men nu verkar han liksom mer vän med sig själv. Och man måste kanske igenom det där..."

(Resurslärare, årskurs 3)

Trots den känslighet som finns hos flera av eleverna kring den egna funktionsnedsättningen, svarar elevgruppen med få undantag konsekvent genom hela lågstadietiden, att de trivs i skolan och tycker att det är roligt att gå dit. I stort sett alla pedagoger bekräftar också den bilden då de tillfrågas om de tror att eleven trivs och på det stora hela är nöjd med sin situation i skolan.

När vi under årskurs tre intervjuar barnen, ber vi dem reflektera kring själva synnedsättningen. Vad är dåligt med att ha en synnedsättning? Finns det också sådant som är bra? Det barnen tar upp som nackdelar med synnedsättningen handlar mycket om konkreta exempel på sådant som man missar i omgivningen, som bilder, färger eller hur olika saker ser ut. Till exempel:

"... när vi är ute och ska titta på en myra, då kan det vara jättesvårt."

(Gustav, årskurs 3)

Flera av barnen konstaterar att en del situationer är svåra att lösa på ett bra sätt. Man kan i deras svar fånga upp att en strategi som de ibland använder är att "dra sig undan" och vänta, eller helt enkelt välja att göra något annat:

"[Det som är svårt är] när man tittar på bilder och berättar. Då kanske jag går in i det där rummet, eller så får jag sitta och vänta tills det är klart."

(Desirée, årskurs 3)

En annan flicka ger ett liknande exempel:

"Det är svårt när hon skriver på tavlan, för jag kan inte se så långt."

(Boel, årskurs 3)

Och på frågan om hur de löser detta svarar hon:

"Vi kan inte lösa det, jag behöver inte bry mig om det, jag kan bara strunta i vad som händer. Läs bänkboken i stället."

(Boel, årskurs 3)

Svårigheter att hänga med i lekar och sporter lyfts också fram av några barn, antingen kan man inte alls vara med, eller också är man med, men upplever sig inte som delaktig i alla fall. Så här säger till exempel en flicka om att spela fotboll, som hon brukar göra med en klasskamrat som ledsagare:

"En sak till kom jag på som är jobbigt med att inte se och det är att man inte kan spela fotboll. För alla liksom... när jag och [X, kamrat] är tillsammans så säger de 'X skjut!' och 'X, gör det och det!' och det är som om jag inte existerar. Och så passar de bara [X] men hon passar aldrig mig. Jag har fått skjuta... när jag gick med [Y, annan kamrat] en gång, då fick jag skjuta lite. Men annars har jag aldrig fått skjuta."

(Desirée, årskurs 3)

En annan flicka beskriver känslan av att hämmas i sin rörelsefrihet så här:

”Jo det här med att springa. När nån springer med mig... så känns det så instängt som att jag inte får springa hur fort jag vill och så...”

(Emma, årskurs 2)

På frågan om hon skulle vilja springa på egen hand, svarar Emma:

”Ja men det går ju inte.”

(Emma, årskurs 2)

Desirée beskriver samma fenomen på det här sättet:

”...om vi ska leka kull till exempel... för även om jag tar i allt vad jag kan och springer med en ledsagare, så springer jag snabbare själv. Man blir kullad mycket lättare. Man kan tycka att nu gör inte ledsagaren riktigt det jag vill. Och då är det inget roligt. Men springer man själv kan man ju liksom bestämma om man liksom vill springa hela tiden eller om man vill vänta lite och så...”

(Desirée, årskurs 3)

Flera av barnen tar också upp att det är jobbigt att alla frågar om de ser något eller vad de ser, och att man kan bli trött och ledsen på det, liksom att andra barn utgår ifrån att man inte kan göra en viss sak för att man inte kan se. Men de tar också upp sådant som kan vara positivt med att ha en synnedsättning. Andra sinnesupplevelser nämns:

”Ja man... liksom får... känna på mer saker... man får inte bara se på det utan känna hur det känns och så där.”

(Emma, årskurs 3)

Barnen beskriver också att de genom sin funktionsnedsättning fått tillgång till att göra saker som de annars inte skulle ha fått göra, som att få komma nära och känna på föremål på museum, gå upp på scenen på en teater eller liknande. Några nämner tillgången till spännande taktila material i skolan och att man har en extra lärare, som upplevda fördelar.

Att vara den enda eleven i sin klass som har en synnedsättning, och att träffa andra barn med samma funktionsnedsättning, är också teman som kommer upp. Samtliga elever upplever det som positivt och viktigt att också ha kontakten med andra barn med synnedsättning, parallellt med de seende kompisarna. Flera av eleverna säger att de har sina bästa vänner bland barn med synnedsättning, och samvaron dem emellan fyller en viktig funktion för dem. På frågan om varför det är bra att träffa kompisar med synnedsättning, svarar några så här:

”...att det inte är nån skillnad, att dom inte kan... att dom inte heller kan göra det som jag inte kan.”

(Adam, årskurs 3)

”... då är man inte helt själv... synskadad.”

(Boel, årskurs 3)

”Det blir ju på samma villkor allting liksom, och alla förstår liksom... hur det är.”

(Emma, årskurs 3)

Ett av barnen fantiserar så här kring hur det skulle vara att inte vara den enda eleven med synnedsättning i sin nuvarande klass:

"Ibland skulle det vara kul ifall vi hade nån mer synskadad i klassen än jag. Nån som jag var kompis med, och inte bara en massa seende... men hela klassen med synskadade? Jag vet inte... det skulle ju bli så mycket hjälpmedel och alla skulle säkert behöva hjälp med datorn och det skulle bli mycket med... om alla hade Micrologg till exempel, att koppla in dom om batteriet tog slut... och om vi var ganska lika så använde vi ju Perkins ungefär samtidigt... och ungefär 20 Perkins på en gång, hur skulle det låta?! Bara en låter ju ganska mycket!"
(Desirée, årskurs 3)

Att vara som alla andra

Ibland är det för eleverna med synnedsättning möjligt att delta i aktiviteter eller genomföra uppgifter på precis samma sätt som de seende kamraterna. Men ofrånkomligen måste de också ibland göra saker annorlunda, för att uppgiften inte är möjlig att göra på exakt samma sätt eller för att situationen av någon anledning kräver särskild anpassning. Pedagogerna ombads fundera på i hur stor utsträckning de tycker att det har varit möjligt för eleven att göra precis samma saker som resten av klassen. Många av pedagogerna anser att det oftast är möjligt för eleverna att göra samma sak, bara man har anpassat material. Det handlar om att ha framförhållning och vara kreativ så fungerar det mesta, är en åsikt som återkommer. Flera pedagoger lyfter fram att alla elever har olika förutsättningar, så man behöver alltid fundera över hur aktiviteten ska passa för hela gruppen.

"Oavsett funktionshinder eller inte, så har ju alla olika förutsättningar. Det måste jag som pedagog alltid ha med mig, för att alla ska kunna tycka att det är kul. Jag tänker hela tiden 'hur ska jag göra för att det här ska bli bra?'... Man kan aldrig säga att det går inte."
(Klasslärare, årskurs 1)

I några av klasserna tillämpar man ett flexibelt arbetssätt som innebär att eleverna till exempel kan välja att arbeta med olika saker under en och samma lektion. Detta arbetssätt innebär att alla har hunnit olika långt och använder olika typer av material, och därmed sticker inte eleven ut om han eller hon behöver använda något speciellt material.

Vissa aktiviteter är naturligtvis svårare, eller till och med omöjliga, att anpassa, åtminstone för de blinda eleverna. Att rita, måla och skriva vanlig skrift är exempel på sådana aktiviteter. Ibland väljer eleverna då själva att gå och arbeta med något annat, men somliga väljer att delta, kanske inte för att aktiviteten i sig är särskilt meningsfull, utan snarare för att man vill känna sig delaktig i vad de andra barnen gör.

"Hon är ju inte så förtjust i att hålla på med vattenfärger och färglägga och så... hon gör det... men det är mer för att... inte för nöjes skull tycker jag. Utan mer för att det ska vara så... som dom andra."
(Klasslärare, årskurs 1)

Att göra samma sak men lite färre uppgifter är ett vanligt sätt att anpassa en aktivitet för att eleven med synnedsättning ska hinna med. Det viktiga blir då att tänka att syftet med uppgiften ska uppnås för samtliga elever – till exempel att lära sig en viss räkneoperation. Elevens energi bör då läggas på att *förstå* övningen, snarare än att skynda på för att hinna en viss mängd.

Att göra en uppgift annorlunda, kommenterar en elev på det här sättet:

"Nej det tycker inte jag gör så mycket, för jag får göra det för att jag är synskadad. Dom andra måste till exempel räkna ett papper... tre gånger. Och jag får bara göra en gång."
(Adam, årskurs 3)

På frågan varför det är så, svarar Adam:

"... För att jag ska få det enklare, för att för mig tar det ju mycket längre tid och då skulle jag komma långt efter."
(Adam, årskurs 3)

Att gå iväg till ett annat rum för att arbeta individuellt är ju också ett sätt att "göra annorlunda". Här går meningarna isär om hur detta uppfattas av barnen. Några upplever det som negativt och utpekande att behöva gå ifrån klassen, men flera tycker tvärtom att det är skönt och väljer gärna själv att gå ifrån, för att träna extra på något eller för att få arbetsro. Även pedagogernas meningar går isär – vissa anser att det är nödvändigt med individuell undervisning i någon utsträckning för att eleven ska få rätt stöd vilket i förlängningen ökar elevens delaktighet. Någon tycker i stället att det är otänkbart att "plocka ut" eleven, och tror att det gör att eleven upplever sig som mindre delaktig i klassen.

I undersökningsgruppen visar eleverna lite olika förhållningssätt till att "göra annorlunda", och behovet av att vara och göra precis som de seende kamraterna varierar mellan barnen. Ett par av lärarna beskriver sina elever som ganska trygga med sig själva och sin funktionsnedsättning, och med en avslappnad attityd inför det faktum att det ibland är lite annorlunda för dem. Så här säger till exempel en av resurslärarna när hon blickar tillbaka på lågstadietiden:

"... hon verkade väldigt trygg med sitt funktionshinder. Det måste jag säga, hon har liksom förstått nånstans att 'jag kan inte jobba med penna och papper' utan det var vaxsnören eller ritmuff eller... hon fick göra på ett annat sätt – 'jaha det där funkar, så här ser det ut för mig och så är det bara.' Och det har hon aldrig haft nåt problem med faktiskt... (...) Hon var väldigt säker där i sitt förhållningssätt."
(Resurslärare, årskurs 3)

Flera av eleverna har dock haft det mer eller mindre besvärligt att acceptera att de inte alltid kan göra lika, och här handlar det naturligtvis om hur långt barnen har kommit i accepterandet av sin synnedsättning. Det går särskilt i ett fall att urskilja en tydlig process över tid, där det i årskurs 1 var mycket svårt för eleven att stå ut med tanken att behöva göra annorlunda, medan han i årskurs 3 tar det hela med större ro.

"...han var ju väldigt negativ till det i ettan, och nu tycker han att det är en självklarhet att han måste göra på sitt sätt och han tycker att det är okej. Då gör ju det att dom andra också tycker att det är okej."
(Klasslärare, årskurs 3)

På frågan hur eleven kunde reagera när han tidigare skulle göra en uppgift som var annorlunda, svarar läraren:

”Ja han kunde ju reagera med raseriutbrott, och var riktigt arg, och ’det tänkte han minsann inte göra!’ (...) Och det tog nästan hela ettan kan jag känna innan vi började se att han började förstå och tänka till lite. Och det var väl egentligen då som han började acceptera sin synskada.”

(Klasslärare, årskurs 3)

Samma pedagog lyfter också fram en annan aspekt av önskan att vara som alla andra, som en positiv drivkraft:

”... det är ju [elevens] vilja, hans önskan att vara med, att inte bli särbehandlad. (...) ...det är ju en viktig faktor för skulle han inte ha den motorn, så att vi skulle motivera honom att vara med, att vilja delta, så skulle det var mycket mer tungjobbat.”

(Klasslärare, årskurs 3)

I materialet framkommer i olika sammanhang hur viktigt det är att syntolka i klassrummet. Det visar sig att flera av eleverna ibland tror att de gör annorlunda än övriga elever, fast det inte är så. Då man inte har fått information om hur de andra jobbar, utgår man helt enkelt ifrån att man gör på ett annat sätt än de andra. För en av flickorna till exempel, visade detta sig på följande sätt:

”... om hon satt och läste i soffan så trodde hon ju att det bara var hon och satt hon vid datorn så var det bara hon som gjorde det... hon hade ingen koll på hur det var för dom andra. (...) Det kom ju fram hemma. Men då förklarade vi ju för henne hur det var, att alla gjorde lite olika saker, det var inget speciellt för henne.”

(Resurslärare, årskurs 2)

Individnivå – sammanfattande resultat

Individuella förutsättningar

- Viktigt att räkna med att eleven med synnedsättning behöver mycket stöd framför allt i början av sin skoltid inom ett flertal områden:
 - att hitta
 - att få syntolkning
 - att ta initiativ
 - att utföra olika uppgifter
- Resurspersonen har ett stort ansvar i att avgöra när dennes stöd behövs och inte
- Samtliga elever blir mer och mer självständiga, men för en del kvarstår ett stort behov av vuxenstöd
- Synnedsättningen medför vissa specifika svårigheter som måste hanteras:
 - uppgifter tar längre tid att utföra vilket kan orsaka stress hos eleven
 - eleven blir lätt störd i en miljö med mycket ljud och behöver ofta lugn och ro för att kunna koncentrera sig
 - eleven blir lätt uppgiftsfokuserad på bekostnad av kontakt och dialog med andra elever
 - anpassat material är en nödvändighet
 - eleven går miste om mycket information
 - informationsbristen kan ge upphov till missförstånd, vilket kan leda till onödiga konflikter med kamrater
- För att kompensera för hinder som synnedsättningen medför har eleven nytta av en god kognitiv och social förmåga

Självuppfattning

- Flera av eleverna har en osäker självbild
- Några har kompisar men några upplever sig som ensamma och har svårt att påverka det
- Flera av barnen visar under lågstadietiden tydliga krisreaktioner som troligen kan kopplas till funktionsnedsättningen
- Det är viktigt för barnens självkänsla och identitet att ibland träffa andra barn som också har en synnedsättning
- Flertalet barn tycker att det är viktigt att få göra samma saker som klasskompisarna
- Några barn vill absolut inte ha enskild undervisning, medan några tycker att det är skönt
- Alla barnen beskriver att de trivs i sin skola och klass.

Pedagogernas tankar om föräldrarnas roll

Barnets hemmiljö är naturligtvis av stor betydelse för hur helheten fungerar. Pedagogerna har i intervjumaterialet uttryckt många tankar kring vilken betydelse föräldrarna generellt har för att arbetet med barnens delaktighet i skolan ska fungera.

Föräldrars betydelse för inkluderingsarbetet

Samtliga pedagoger betonar föräldrarnas stora betydelse för att hjälpa till att göra barnen delaktiga i det sociala livet i klassen. Det är viktigt att alla som finns runt barnet samarbetar och att man har samma mål, speciellt viktigt tycker man att detta är när barnet har en funktionsnedsättning. Så här säger en lärare:

”Jo, men det är ju jätteviktigt att man samarbetar på ett bra sätt runt om dem. Att man håller ungefär samma linje. Det är ju ingen ryggsäck som dom ställer hit ett par timmar och som jag ska ta hand om och så gör dom något annat hemma sen. Speciellt när man har ett barn med funktionshinder, så är det viktigt att man jobbar lika och strävar mot samma mål och det känner jag verkligen att vi gör.”
(Klasslärare, årskurs 2)

De flesta av pedagogerna upplever att kontakten med barnets föräldrar känns öppen och prestigelös och att samarbetet fungerar bra. En klasslärare kommenterar samarbetet med föräldrarna så här:

”Helt suveränt, det fungerar jättebra. Dom säger till på en gång om det är något, både positivt och negativt. Och det samma gör ju vi då. Så vi har ett väldigt öppet klimat.”
(Klasslärare, årskurs 2)

Pedagogerna betonar att det är viktigt att föräldrarna på fritiden gör vad de kan för att öka möjligheten till kontakter med andra barn, till exempel genom att bjuda hem klasskamrater efter skolan. Några barn deltar också i flera olika fritidsaktiviteter på fritiden och får på så sätt ett kontaktnät även utanför klassen.

”Jo, dom har ju en positiv roll, att dom stöttar och uppmuntrar henne. Hon är ju väldigt aktiv på fritiden också och är med i grupper och så. Speciellt hennes mamma är ju väldigt aktiv och ser till att hon kommer till kompisar. Hon ser ju också om det inte fungerar så bra med de andra tjejerna och då kan hon ta upp det med oss”
(Resurslärare, årskurs 2)

Resursläraren till en av flickorna funderar vidare kring föräldrarnas känslor kring barnets funktionsnedsättning och vilken betydelse det kan ha att de har kommit en bit i sin egen bearbetningsprocess:

"Jag tror att dom [föräldrarna] har bearbetat sin sorg på ett bra sätt, den känslan får jag. För det är så självklart på något vis och då blir det självklart för [eleven] också 'jag gör ibland på andra sätt för att jag inte ser, annars är det ingen skillnad på mig och andra barn.' Jag tror att deras självklara inställning på något vis gör att hon [eleven] också har den inställningen och då blir det inte så konstigt."
(Resurslärare, årskurs 2)

Har föräldrarnas inställning också betydelse för pedagogernas sätt att lägga upp undervisningen? Flertalet av pedagogerna upplever att föräldrarna respekterar och känner förtroende för deras arbete och för deras sätt att inkludera barnet i undervisningen:

"Dom är väldigt realistiska och dom litar fullständigt på oss. Dom säger alltid att 'Det där vet ni bäst', dom tycker att det blir så bra när vi bestämmer. Dom litar så på det vi gör och dom har en väldigt realistisk syn på hennes handikapp, tycker jag. Det är aldrig några problem att få dem att förstå varför vi gör på det ena eller andra sättet."
(Resurslärare, årskurs 2)

Men det finns också exempel på att det ibland har tagit tid innan förtroendet har vuxit fram, vilket pedagogerna ibland tolkar som föräldrarnas oro över att barnets funktionsnedsättning ska innebära att barnet är mer utsatt för att hamna utanför kamratgruppen.

"Alltså, om jag tänker tillbaka. Alla föräldrar vill ju sina barns bästa, det vill ju alla föräldrar. Men om man har barn som behöver lite extra, det behöver ju inte handla om att man är synskadad, då är det ju lätt att man blir lite överbeskyddande som förälder. Det kan vara svårt att se sitt barn som en i gruppen och samtidigt som en som ska bli lite särbehandlad. Det är ju det som är det knepiga, att man inte vågar lita på att andra försöker göra det bästa möjliga för det här barnet. Just där skulle man ju önska att föräldrarna skulle våga slappna av lite och våga lita på att dom som ska ta hand om ens barn gör sitt bästa och att det kommer att lösa sig. Men det är ju en process i det hela."
(Resurslärare, årskurs 3)

Ibland leder föräldrarnas oro och bristande förtroende för pedagogernas sätt att arbeta till en ganska konfliktfylld relation mellan hemmet och skolan. Föräldrar och pedagoger har ibland olika uppfattning om hur arbetet runt eleven ska bedrivas. I de fall där föräldrar haft kritiska synpunkter på undervisningen och hur man arbetat med barnet i gruppen, har pedagogerna ibland upplevt det som ett bristande förtroende för deras professionalitet:

"Det verkar ju, tycker jag som om det är det kunskapsmässiga som är viktigt för dem [föräldrarna]. Det här pluggandet liksom, att [eleven] ska få datorer och alla hjälpmedel... mer än det sociala. Vi har ju pratat om att vi tycker att det sociala är lika viktigt eller till och med ännu viktigare för att det ska fungera. Men det verkar inte som om föräldrarna tycker att det är lika viktigt. 'Det kan man ta sen' sa hennes mamma.' Det är bättre att spinna på kunskapsbiten så mycket som möjligt medan hon har lusten till det.' Men där håller vi väl inte riktigt med."
(Resurslärare, årskurs 2)

När föräldrar och pedagoger har haft skilda uppfattningar om hur man bäst bör arbeta runt barnet med synnedsättning har det ofta handlat om en önskan hos föräldrarna att barnet så långt som möjligt ska vara "som alla andra" och delta på samma sätt som andra elever i skolans aktiviteter. Detta kan ibland hamna på kollisionskurs med pedagogernas upplevelse av barnets behov av att få extra stöd på områden där barnet inte fungerar riktigt på samma nivå som klasskamraterna.

På vilket sätt kan föräldrarna då bidra med att ge barnet stöd och träna på färdigheter i hemmet? Flera pedagoger poängterar att det är viktigt att föräldrarna och personalen i skolan ordentligt pratar igenom vilka förväntningar man har på varandra för att undvika konflikter senare. Så här säger en klasslärare när hon blickar tillbaka på de tre åren:

"Jag tycker att det skulle behövts ett ordentligt samtal där i början om vilka förväntningar som fanns. Så att vi är överens om hur vi ska jobba i hemmet och i skolan, precis som man gör på vanliga föräldramöten. Det behövs ju ännu mer när det är en elev som inte ser. Man behöver prata om... jaa, hur mycket ska man till exempel berätta om saker och ting. För jag har upptäckt att vissa vanliga saker känner hon inte till, som slips till exempel...jaa, olika såna här saker. Sen kan jag ju tycka att föräldrarna har ju ett väldigt stort ansvar när det gäller omvärldsuppfattningen, ordförklaring till exempel. Där är det ju viktigt att de tar upp sådana där saker med henne, som andra tar för givet att man känner till. För det skapar en osäkerhet hos henne om hon inte kan sådana där ganska enkla begrepp."
(Klasslärare, årskurs 3)

Föräldrarnas betydelse enligt pedagogerna – sammanfattande resultat

- Föräldrarna är viktiga för hur inkluderingsarbetet ska lyckas i skolan
- Föräldrarna har ett ansvar att underlätta barnens delaktighet i gruppen genom att till exempel bjuda hem kamrater efter skolan
- Kommunikationen mellan hem och skola är viktig

Föräldrarnas perspektiv

Föräldrarna har i den enkätintervju som genomfördes i slutet av projektperioden, uttryckt sina egna tankar och åsikter kring ett antal områden som det tycker är viktiga för barnens delaktighet i skolan. De beskriver hur de anser att förberedelserna inför barnets skolstart fungerade och funderar också kring betydelsen av organisatoriska faktorer som personella resurser och den fysiska miljön i skolan. Vidare beskriver föräldrarna hur de upplever skolans sätt att arbeta för en inkluderande miljö, och hur man tänker kring vikten av att barnet med synnedsättning så långt som möjligt ska göra samma saker som övriga elever. Läsmidiets betydelse för delaktigheten diskuteras också. Slutligen beskriver föräldrarna hur de upplever att dialogen med skolan har fungerat under lågstadietiden.

Skolstart och förberedelser

Drygt hälften av barnens föräldrar svarade att de tycker att skolstarten var väl förberedd och fungerade bra. En faktor som dessa föräldrar upplever som särskilt betydelsefull är god framförhållning, vilket medförde att det fanns möjlighet att föra en dialog om vilka insatser som behövdes vad gäller personalresurser och hjälpmedel. Några föräldrar nämner att en anledning till att skolstarten fungerat så bra har varit att barnens resurspersoner börjat redan i förskoleklassen och kunnat följa barnen vid övergången till årskurs ett.

För de föräldrar som svarar att de inte varit nöjda med förberedelserna inför skolstarten, förefaller mycket av denna problematik ha att göra med att året i förskoleklassen inte fungerat optimalt, till exempel beroende på en allmänt orolig situation i gruppen. Den allmänna turbulensen i gruppen ledde enligt föräldrarna till att förberedelserna inte kom igång i tid. För ett av barnen fanns inte barnets hjälpmedel med nödvändiga anpassningar på plats vid skolstarten vilket föräldrarna upplevde som mycket otillfredsställande.

I samtliga fall utom ett anger föräldrarna att de tycker att skolan haft en positiv inställning till att ta emot en punktskriftsläsande elev, även om kunskapen om läsmidiet i några fall varit bristfällig, enligt föräldrarna. För ett av barnen uppger föräldrarna att skolledningen varit tveksam till om det varit rätt skolplacering för barnet. Föräldrarna upplevde dock att de hade stöd i sitt beslut av den blivande klassläraren och resurspersonen.

Resurser

Föräldrarna svarar att de i stort sett är nöjda med det stöd och de personella resurser som deras barn haft under de första skoloråren. En familj svarar när det gäller personella resurser att ambitionerna nog varit goda, men att det haltat beroende på hög sjukfrånvaro hos personalen. Flera föräldrar betonar vikten av att klasslärare och resursperson har ett nära samarbete i klassrummet och ibland kan byta roller med varandra, men att det också är viktigt att klargöra vem som har huvudansvaret för eleven med synnedsättning. En familj upplever att samarbetet mellan klasslärare och resursperson inte har fungerat så bra, vilket de anser har varit till nackdel för eleven.

Även när det gäller den fysiska miljön i klassrummet är de flesta föräldrar i stort sett nöjda med det arbete som har gjorts för att anpassa skolmiljön och göra det möjligt för barnet att kunna sitta tillsammans med sina kamrater. Den största svårigheten i detta avseende har varit hur man ska lösa problematiken med hur barnets hjälpmedel, som ofta kräver mycket plats, kan placeras på ett så funktionellt sätt som möjligt utan att hindra kontakten med klasskamraterna.

Föräldrarna har också tillfrågats om hur de uppfattar att barnens hjälpmedel har använts i undervisningen och där svarar ungefär hälften av de tillfrågade föräldrarna att de tycker att det har fungerat bra. Några föräldrar tycker dock att deras barn kommit igång med datorarbete förhållandevis sent, eller att datorn varit placerad på ett sätt som medfört att eleven inte har kunnat sitta tillsammans med sina kamrater. Datorkompetensen hos pedagogerna har också varit varierande enligt föräldrarna. Två av barnen som har viss synförmåga fick under det andra läsåret tillgång till varsin avståndskamera. Båda dessa barns föräldrar upplever att det innebar en stor förändring för dem. Föräldrarna beskriver att möjligheten att faktiskt kunna se vad som skrivs på tavlan och att kunna se sina kamrater har medfört ett markant ökat intresse för vad som pågår i klassrummet för båda barnen.

Inkluderande arbetssätt

Samtliga föräldrar tycker att personalen aktivt har arbetat för att försöka påverka det sociala klimatet i klassrummet och skapa en inkluderande miljö, även om några föräldrar önskar att man hade gjort det i ännu större utsträckning. I några klasser har de seende barnen fått prova på bindelövningar för att få en ökad förståelse för vad det innebär att inte se. På andra håll har man provat att ha några i förväg bestämda lekar på rasten, för att underlätta för eleven med synnedsättning. Ett par klasser har också haft regelbundna lärarledda diskussionsforum i klassen där eleverna haft möjlighet att samtala om relationer och konflikter som uppstått emellan barnen. Detta uppfattar föräldrarna som mycket värdefullt eftersom det

också kommit att fungera som en sorts syntolkning för barnet. Många skeenden som pågått mellan andra elever och som annars gått eleven med synnedsättning förbi har på detta sätt blivit tydliggjorda. Att också veta vad som händer mellan andra barn är viktigt för att öka känslan av att vara delaktig i en grupp.

Alla föräldrar svarar att de tror att deras barn är mera delaktiga i gruppens aktiviteter i klassrummet än på rasten. Men även om skolgården och de friare aktiviteterna generellt sett uppfattas som en mer komplicerad arena, så svarar några föräldrar att de uppfattar det som att deras barn oftast har någon kamrat att vara tillsammans med. Några föräldrar svarar dock att de tror att deras barn sällan har någon kamrat att vara tillsammans med på rasten, vilket naturligtvis upplevs som ett stort bekymmer.

Att göra lika – att göra annorlunda

Alla föräldrar anser att det är viktigt att deras barn så långt som möjligt får göra samma uppgifter som klasskamraterna. Flertalet föräldrar uppfattar att undervisningen har varit genomtänkt och att deras barn har kunnat delta i stort sett i alla aktiviteter som förekommit i klassen. Två föräldrar svarar att de generellt önskar att man i möjligaste mån anpassar de uppgifter som klasskamraterna gör, men att man bör reducera antalet uppgifter för barnet med synnedsättning eftersom det ofta krävs mer tid. Flera av föräldrarna tror att det är mycket viktigt för barnen att de får göra samma uppgifter som andra och att det påverkar delaktigheten negativt att inte kunna göra det. Ett av barnen definierar, enligt föräldern ibland olika uppgifter som ”det som jag får göra” och ”det riktiga”, och menar då de uppgifter som klasskamraterna gör. De flesta föräldrar tror att det är nödvändigt för barnet att ibland få undervisning enskilt, bara det inte sker alltför ofta så att barnet exkluderas från den övriga gruppen. Ett av barnen arbetar aldrig utanför klassrummet, vilket föräldrarna beskriver är i enlighet med deras önskemål.

Läsmediets betydelse

I stort sett alla föräldrar svarar att de tror att det faktum att eleven har ett annorlunda läsmedium påverkar barnens möjligheter att vara delaktiga i klassens aktiviteter fullt ut. De anledningar som föräldrarna ser till detta, är att allt inte går att anpassa till punktskrift, det krävs mycket planering och framförhållning av pedagogerna för att undervisningen ska fungera för den punktskriftsläsande eleven. När klassen har vikarie fungerar undervisningen för den punktskriftsläsande eleven oftast inte alls upplever föräldrarna. En förälder till ett av de barn som läser enbart punktskrift, tror dock att det annorlunda läsmediet inte alls har betydelse för barnets möjligheter att vara delaktig.

Föräldrarna till de två barn som började som punktskriftsläsare men som övergick till att läsa vanlig text, tror att det faktum att deras barn nu har samma läsmedium som klasskamraterna, har påverkat barnets möjligheter till delaktighet positivt. En av dessa föräldrar svarar att när eleven läste punktskrift blev det mycket undervisning utanför klassrummet, vilket ledde till att eleven missade delar av undervisningen som klasskamraterna fick. Denna förälder upplever också att barnet blivit mer positivt till skolarbete och läxor sedan man övergick till enbart vanlig tryckt text.

Flertalet föräldrar svarar att de tycker att de själva haft tillräckliga kunskaper i punktskrift för att kunna hjälpa barnet, men att det krävs att man själv tränar för att hålla punktskriften aktuell. Ett par föräldrar tycker att det varit svårt att själva motivera sig för att träna punktskrift, eftersom de upplever att barnet själv hellre har valt att läsa tryckt text.

Dialogen mellan hem och skola

Hälften av familjerna säger sig vara mycket nöjda med hur dialogen mellan skolan och hemmet har fungerat. De upplever att det funnits en öppenhet från båda håll att ta upp sådant man funderar över. En familj berättar att de har avstämningsmöten en till två gånger per termin där klasslärare, resurslärare, specialpedagog, rektor och föräldrar deltar. Föräldrarna upplever att detta har skapat trygghet i kontakten och en känsla av insyn i hur det fungerar i skolan för barnet.

De övriga familjerna, som inte är lika nöjda, upplever till exempel att skolans personal ofta lyssnat på föräldrarna, men att allt man kommit överens om kanske inte alltid har åtgärdats. I något fall upplever föräldrarna att förståelse för barnets behov har funnits hos lärare men inte hos skolledningen, vilket har upplevts som ett problem. Det framkommer också exempel på att det har funnits svårigheter i kommunikationen mellan hem och skola, speciellt när man har haft olika uppfattningar om hur arbetet kring barnet ska läggas upp.

Vad är viktigast enligt föräldrarna – sammanfattande resultat

- God framförhållning inför skolstarten
- Flexibilitet i kombination med tydlig ansvarsfördelning inom arbetslaget
- Hög kompetens hos personalen när det gäller punktskrift och tekniska hjälpmedel
- Ett medvetet arbete för att alla i gruppen ska vara delaktiga
- Regelbunden och öppen kommunikation mellan hem och skola
- Positiv attityd från skolledningen

Avslutande reflektioner från pedagogerna

Utöver det som framkommit i intervjumaterialet, som direkt berör faktorer som är av betydelse för elevernas delaktighet, har pedagogerna också sammanfattat sina upplevelser och erfarenheter av hur det har varit att arbeta med en punktskriftsläsande elev.

Vad har eleven med synnedsättning tillfört?

När pedagogerna i slutet av projektperioden tillfrågas om vad eleven med synnedsättning har tillfört i gruppen och i deras yrkesroll under de tre skolåren, framhåller de många olika saker. De lyfter till exempel fram egenskaper som har att göra med elevens personlighet, men också att ha en elev med funktionsnedsättning i klassen innebär att de övriga eleverna lär sig mer om att vara annorlunda och att klara sig under andra förutsättningar. Pedagogerna hoppas att detta i framtiden kommer att leda till en ökad tolerans för funktionsnedsättningar och annorlundaskap i allmänhet.

”Ja, vad har det tillfört... ja, dels att kunna vara annorlunda, att våga vara annorlunda och att man ändå kan vara med på lika villkor. Dom får ju se att alla kan vara med, vi är inte lika men det går ändå. Dom får en öppnare syn, tror jag, på annorlunda människor.”

(Klasslärare, årskurs 3)

Ett par av barnen har starka personligheter och kunskaper som uppskattas av andra barn. Så här berättar klassläraren:

”Ja...det är mycket. Dels tillför hon så mycket som person. Hon har liksom en hög status, dels för att hon har så mycket kunskap och för att hon är en jätteschysst

kompis och hon tycker om att berätta saker och ja, hon är bra på mycket. Det här med hennes synskada, om man tänker vad den tillför är...ja, att man kan klara jättemycket fast man inte ser. De [barnen] är så jätteimponerade, det måste jag säga, av [eleven].”
(Klasslärare, årskurs 3)

En annan klasslärare ger följande beskrivning av sin elev:

”Ja, det är mycket som han tillför. Framför allt tänker jag på hans stora intresse för naturkunskap, historia, sagskrivande, berättarteknik. Han är ju en väldigt verbal elev. Läser gärna upp saker för klassen, det har ju lockat andra elever att också våga. Det är ju något som vi eftersträvar i alla klasser, att eleverna ska bli verbala.”
(Klasslärare, årskurs 3)

Men något som också är intressant är att flera av pedagogerna tycker att deras sätt att undervisa har påverkats på ett oväntat positivt sätt, vilket har varit till gagn även för andra elever. Så här säger en lärare:

”Jag lägger upp undervisningen på ett helt annat sätt nu, barnen är mycket mer delaktiga nu. Dom gör saker istället för att lyssna på saker. Alltså, dom lär sig med hela kroppen det har ju med tanke på [eleven] blivit så tydligt att man måste göra så här. Så katederundervisning har jag nästan aldrig nu, utan det är mer att dom får prova på saker själva. Så där tycker jag att min lärarroll har förändrats och jag har blivit mer av en handledare än en undervisare kan man säga. Sen har det ju också blivit så att jag har nog blivit mer fokuserad och mer noggrann, man kan ju inte göra något av slentrian längre. Det har lärt mig att tänka mer noggrant runt övriga elever också, jag tänker bakvänt.”
(Klasslärare, årskurs 3)

Flera pedagoger tycker deras arbetssätt har blivit tydligare på många sätt, vilket gynnat alla elever. Man använder språket på ett nytt sätt när man ger instruktioner och använder gärna konkret material. Överhuvudtaget anstränger man sig för att vara så tydlig som det bara går när det handlar om att ge eleverna instruktioner om vad som ska göras och detta konstaterar flera lärare har varit till gagn för alla elever:

”Ja, så här spontant så kan jag ju tycka att vi har blivit mycket tydligare. Man är mycket tydligare med att visa, att skicka runt och att se till att alla har uppfattat vad man ska göra. Det har nog varit bra för många av barnen.”
(Klasslärare, årskurs 3)

Även övriga elever har genom att syntolka för sin klasskamrat med synnedsättning, tränats att använda språket på ett nytt sätt. Det handlar bland annat om att använda fler adjektiv och beskrivande ord när man berättar om något. Detta anser pedagogerna har haft en positiv inverkan även på övriga elevers språk.

”Vissa saker som man gör det tycker jag att det gynnar alla barn, verkligen. Det här att känna och att göra saker mer konkret. Mera ord också, för man beskriver saker. Dom [barnen] blir ju bättre på att beskriva saker i stället för att bara visa. Så jag tycker att barnen har blivit bättre på att beskriva 'ja, jag håller i en penna som är lika lång som min hand och den är gul'. Språket blir bättre, tycker jag.”
(Klasslärare, årskurs 3)

Tankar kring begreppet inkludering

I slutet av projektperioden ställde vi också frågan till pedagogerna, om hur de såg

på begreppet inkludering, utifrån den erfarenhet de nu hade av att undervisa en elev med svår synnedsättning eller blindhet. Som avslutning följer några röster kring vad inkludering idag handlar om för dem:

Sociala frågor:

”Som jag ser det så tänker man mer kring alla elever, hur viktigt det är att man tänker på inkludering hela tiden. Vi jobbar ju mycket med sociala frågor i skolan, för det handlar ju väldigt mycket om det. Inkludering är ju viktigt och vi har ju fått mer fokus på det naturligtvis, eftersom vi har en elev med grav synskada.”
(Klasslärare, årskurs 3)

Lika bra för alla:

”Jag tycker att det handlar om hur vi pedagoger kan göra så att det blir lika bra för alla. Kanske kan vi göra en aktivitet på ett annat sätt – det blir inte sämre för någon annan och för den synskadade eleven blir det ju också bra. Man måste tänka om lite grann och det är ju också utvecklande.”
(Resurslärare, årskurs 3)

Vars och ens behov ska tillgodoses:

”Det jag tycker är knepigt det är när man missuppfattar begreppet och tror att allting måste ske inom klassrummets väggar, för att man ska vara inkluderad. Då tycker jag att man inte tar inklusionsbegreppet på allvar. För i läroplanen står det ju att alla elever ska få sina behov tillfredsställda utifrån sina egna förutsättningar. Om man har ett funktionshinder, till exempel Asperger, kan det mycket väl vara så att det är lämpligt man i liten grupp jobbar med vissa övningar någon annanstans än i klassrummet. Det kan vara lika lämpligt för en som inte ser att göra saker någon annan stans än i själva klassrummet. Det handlar inte om att peka ut, det handlar om att ta hänsyn till vars och ens behov när man anpassar undervisningen.”
(Resurslärare, årskurs 3)

Skapa förutsättningar:

”Det handlar om att skapa förutsättningar och där är ju arbetssättet viktigt. Det är ju vi som måste skapa tillfällena för att det ska bli en inkludering. Gör man ingenting, då blir det ingen inkludering.”
(Klasslärare, årskurs 3)

Inga begränsningar:

”Den här erfarenheten har givit mig otroligt mycket, tycker jag. Hela synsättet, framför allt hur man lär sig. Det finns inga begränsningar i vad man kan lära sig och hur man kan lära sig. Det går att nå ett mål på så många olika sätt. Främst är det nog själva inläringen och att alla är unika och olika där jag tänker annorlunda idag. Det genomsyrar min undervisning idag på ett helt annat sätt än tidigare.”
(Resurslärare, årskurs 3)

Ett klassrum med plats för alla:

”Jaa... jag har ju lärt mig att jag kan jobba med alla sorters elever i mitt klassrum!”
(Klasslärare, årskurs 3)



Metoddiskussion

Vi vill här lyfta fram några kritiska aspekter gällande de metoder som använts för datainsamling och databearbetning i projektet.

Vid de preliminära genomgångarna av data från enkätstudien framkom att några frågor uppenbarligen hade misstolkats av respondenterna. Detta medförde att några av de i studien ingående variablerna uteslöts för vidare analys. Denna problematik hade möjligen kunnat undvikas om vi hade genomfört en pilotstudie för att pröva frågornas användbarhet. Detta gjordes dock inte i detta projekt då en sådan pilotstudie svårligen låter sig göras på en så pass specifik målgrupp som punktskriftsläsande barn i grundskolan. Detta, i kombination med delstudiens explorativa angreppssätt, medförde att en del av de ingående frågorna saknade tillräcklig precision med risken att materialet eventuellt inte skulle gå att analysera.

Med ovanstående i åtanke kan man ändå konstatera att det material som bedömdes analyserbart, utgör en fruktbar grund att stå på för att utvinna kunskap om de punktskriftsläsande elevernas inkludering i skolmiljön. De slutsatser som dragits utifrån den första delstudiens material bör ändå tolkas med viss försiktighet samt replikeras i framtida studier.

När det gäller tolkningen av intervjumaterialet i fallstudien, är en vanlig invändning att flera olika uttolkare, så som vi har varit i projektgruppen, kan uppfatta samma uttalande på olika sätt, vilket skulle försvaga den kvalitativa forskningsintervjuns värde som vetenskaplig metod. Hermeneutisk tolkningsmetod tillåter dock en mångfald av legitima tolkningar av samma material (Kvale, 1997). Det faktum att vi i projektgruppen representerar olika yrkesprofessionella perspektiv väljer vi också att se som en tillgång i sammanhanget. Detta har inneburit att när frågeställningarna renodlats med utgångspunkt från våra respektive perspektiv, har de skiftande tolkningarna av samma intervjutext inte upplevts som en svaghet utan tvärtom som en styrka i analysarbetet.

Slutligen vill vi problematisera det faktum att vi i projektgruppens själva har mycket erfarenhet och kunskap inom det studerade området, vilket naturligtvis kan innebära en risk att våra tolkningar kommit att präglas av den förförståelse som vi besitter. Att vi också kan ha uppfattats som auktoriteter av respondenterna, har naturligtvis också betydelse i framför allt fallstudien där vi har träffat deltagarna ansikte mot ansikte och genomfört intervjuer och observationer. Risken finns att de lektioner vi har observerat har varit tillrättalagda för att passa våra syften och därigenom inte helt representativa för hur det vanligtvis fungerar. En annan risk är respondenternas eventuella önskan att i intervjusituationen ge de svar som de tror att vi förväntade oss.

Dessa risker får dock vägas mot de förutsättningar som en god förkunskap om ämnesområdet innebär, för att kunna skapa en atmosfär som uppmuntrar till den reflektion och eftertanke som är nödvändig för en vetenskapligt tillfredsställande kvalitativ forskningsintervju (Forinder, 2000). Vi hoppas och tror också att vi med medvetenhet om föreliggande risker har satt oss in i och bearbetat materialet på ett ödmjukt sätt. Vår ambition har varit att kunna presentera användbara slutsatser utifrån ett antal individers subjektiva upplevelser, inte att lägga fram en absolut sanning.



Resultatdiskussion

Inledande reflektioner

Begrepp som inkludering och rätt till delaktighet för alla individer i ett samhälle uttrycker i första hand politiska och ideologiska intentioner, men de kan också ses som beskrivningar av fortgående processer i en praktisk verklighet. Begreppen har sin utgångspunkt i en människosyn som grundar sig på demokratiska värden som säger att alla har rätt till tillhörighet, delaktighet och reell gemenskap (Andersson & Thorsson, 2007). Dessa begrepp har också, som tidigare nämnts, kommit att bli vägledande för lagstiftning och politiska styrdokument både inom skolans och inom handikappolitikens områden. I många avseenden finns det dock en tydlig diskrepans mellan de politiska intentionerna och den praktiska verklighet som många barn med funktionsnedsättning dagligen befinner sig i.

I styrdokumentet handlar det om att nå demokratiska mål där varje individ tillmäts lika värde, med rätt att bli accepterad utifrån sina unika förutsättningar. Dessa mål är utgångspunkten för de pedagoger som undervisar elever som läser punktskrift och som går i en klass med i övrigt fullt seende elever. Eleverna har också, utifrån samma politiska intentioner, rätt till undervisning och stöd utifrån sina specifika behov. Skolan förväntas uppfylla båda dessa mål, och det ställer givetvis höga krav på den personal som ska hantera uppgiften eftersom många faktorer påverkar hur de lyckas med arbetet. I många fall uppstår sannolikt ett ideologiskt dilemma för skolan mellan att förmedla ett budskap om solidaritet och gemenskap, samtidigt som man ibland bedömer att en elev utifrån sina individuella förutsättningar har behov av undervisning enskilt eller i en mindre grupp.

Naturligtvis handlar det sedan om hur man på bästa sätt lyckas att hantera de konkreta dilemman som dagligen uppstår kring elever med funktionsnedsättningar ute i skolan. Det viktiga är sannolikt att identifiera och reflektera över dessa dilemman i stället för att försöka hitta färdiga och allmängiltiga lösningar – som förmodligen inte existerar. Alla elever är olika och de lösningar som man väljer måste anpassas till varje elev och den situation som just han eller hon befinner sig i. Den norska forskaren Inger Larsen lyfter fram vikten av att ha ett dilemmaperspektiv i arbetet och förmå balansera ett antal förutsättningar och målsättningar mot varandra. Det handlar enligt Inger Larsen om att *erkänna begränsningarna* och *fokusera på möjligheterna*, hitta balansen mellan elevernas *motstånd mot särbehandling* och deras *rätt till kompensation*, elevernas *önskan om självständighet* och *önskan att bemästra med hjälp av stöd*, deras *önskan om att vara lika* och samtidigt *rätt att vara annorlunda* samt att *prioritera kunskapsmål* kontra att *prioritera sociala mål* (Larsen, 2003).

De dilemman som beskrivs av Larsen återfinns på flera nivåer – såväl organisationsnivå som grupp- och individnivå. Utifrån ett systemteoretiskt synsätt sker

även ett ständigt pågående samspel mellan de olika miljöer som barnet befinner sig i. Det är därför nödvändigt att se helheten runt barnet som en interaktiv process där enskilda delar inte kan analyseras separat utan bör betraktas som sammanlänkade. Mot bakgrund av detta vill vi diskutera de faktorer som i vårt material framträtt som särskilt betydelsefulla för de punktskriftsläsande elevernas inkludering i grundskolan.

Kompetensen i klassrummet

I klassrumsmiljön där den punktskriftsläsande eleven befinner sig, finns flera vuxna som ska undervisa och ge pedagogiskt stöd till eleverna. Det vanligaste är att klassläraren har huvudansvaret för hela gruppen och att en resursperson ger ett särskilt stöd till eleven med synnedsättning. Vi har i projektet noterat att det råder viss förvirring kring beteckningen på den extra resurspersonen, som benämns antingen assistent, resurslärare, resurspedagog eller kompanjonlärare. Till en del beror detta på personens utbildningsbakgrund. Exempelvis kan en barnskötare benämnas assistent eller resursperson, en fritidspedagog benämns resurspedagog och en lärare får ofta beteckningen resurslärare eller kompanjonlärare, men vi vet också av erfarenhet att det finns lärare som benämns assistent.

Att skolledningen väljer att anställa personal med olika utbildningsbakgrund kan givetvis ha ekonomiska orsaker, men det kan också bero på att det finns en utbredd okunskap om vilka arbetsuppgifter resurspersonen faktiskt ska ha. Resultaten från projektmaterialen visar med tydlighet att den person som ska ge stöd till den punktskriftsläsande eleven i klassrummet måste besitta ett vitt spektrum av kunskaper, och att detta ställer speciella och höga krav på den pedagogiska kompetensen om utfallet ska bli positivt.

Eftersom eleven ska lära sig att läsa och skriva med hjälp av ett annat skriftspråk än de övriga eleverna i gruppen, behöver stödet ofta vara elevnära under lektionerna, men ändå inte hindrande i kontakterna med andra barn i klassen. Stödpersonen behöver dels didaktiska kunskaper inom det åldersspann där eleven befinner sig, dels kunskaper i punktskrift och de särskilda anpassningar som eleven är utrustad med. Dessutom ställer det höga krav på pedagogernas förhållningssätt och bemötande i undervisningssituationen. Den amerikanska forskaren Cay Holbrook (2008) menar att det är en nödvändighet att resurspersonen har en lärarutbildning, helst med en specialpedagogisk vidareutbildning inom området syn. Detta är ju en ambition som vi inte lever upp till i Sverige, och här bör man kanske fundera över om vi faktiskt borde göra det?

I fallstudien har några resurspedagoger grundskollärarytbildning, och flera lärare uttrycker att det finns stora vinster med att pedagogerna i klassrummet har liknande utbildningsbakgrund. Det ges då möjlighet till ett arbetssätt där båda lärarna känner ansvar för alla elever i gruppen, inklusive den punktskriftsläsande eleven. En flexibilitet kan också skapas i arbetet och därigenom undviks att rollfördelningen mellan lärarna blir så uppdelad. På så sätt kan man också förhindra att den punktskriftsläsande eleven blir alltför beroende av en specifik person, vilket många framhåller är en sårbar lösning. Denna åsikt understryks i en dansk studie där stödfunktionen för elever med svår synnedsättning eller blindhet har undersökts utifrån ett elevperspektiv (Nörgaard, 2005). Enligt de intervjuade eleverna i den danska studien minskar ett tvålärarsystem risken för utanförskap och segregation och ökar förutsättningarna för verklig inkludering.

Men i vissa fall framförs också åsikten att det kan vara svårt för båda lärarna att på djupet sätta sig in i den metodik som krävs för arbetet kring den punktskrifts-

läsande eleven. Det kan gälla hur läromedel anpassas på ett metodiskt sätt eller att fullt ut behärska de särskilda studietekniska hjälpmedel som eleven använder. Detta samtidigt som läraren också ska ha kunskaper kring andra funktionsnedsättningar som kan finnas representerade i gruppen. Under vissa förutsättningar kanske skolan tvingas göra en ansvarsfördelning mellan lärarna. Det viktiga är dock att den lärare som får ansvaret som klasslärare, måste ha grundläggande kunskaper i vilka konsekvenser som synnedsättningen ger för inläringen och även behärska punktskriften. Dessutom måste klassläraren ha sådan framförhållning att eleven med synnedsättning på ett naturligt sätt involveras i aktiviteterna i klassrummet. För eleven själv är det givetvis lika viktigt som för övriga elever att känna att klassläraren också är "min" lärare.

Även föräldrarnas synpunkter bör vägas in i detta sammanhang. Flera föräldrar i fallstudien uttrycker fördelar med att lärarna i klassen kan växla roller, men de önskar samtidigt att en av pedagogerna har huvudansvaret för undervisningen av deras barn. I denna önskan kan finnas en befogad oro att ingen i skolan annars tar det fulla ansvaret för barnets undervisning och att den synspecifika kompetensen på sikt tunnas ut. Om det särskilda stödet inte bevakas finns även en risk att den extra lärarresurs som är nödvändig för den punktskriftsläsande eleven används som en allmän resurs för hela klassen.

Resurspersonens roll

Med utgångspunkt i ovanstående resonemang kan sägas att den person som fungerar som extra resurs för den punktskriftsläsande eleven har en krävande och svår roll på många sätt. Berit Lagerheims beskrivning (1988) av tänkbara komplikationer i funktionshindrade barns väg mot självständighet, är intressant att väga in här. Ett barn som i många avseenden är beroende av stöd tenderar ofta att bli överbeskyddat enligt Lagerheim. Om det alltid finns någon nära barnet för att stödja och undanröja hinder, hur hjälper vi då barnet att bygga upp en egen initiativkraft och redskap att våga bli självständig och ta sig an nya utmaningar?

Lagerheims resonemang handlar främst om frigörelsen från föräldrarna, men i vår fallstudie ser man tydligt motsvarande parallellprocess i relationen mellan barnet och resurspersonen i skolan. Denna nära relation som har en så central plats i barnets skolsituation, är komplex och innehåller många faktorer som i vår mening är viktiga att fundera över. Precis som barnets föräldrar måste våga släppa barnet och låta det pröva sina vingar för att bygga upp känslan av egen kompetens och självständighet, måste barnets resursperson göra detsamma. Samtidigt som man erbjuder stöd och trygghet måste man också kunna kliva åt sidan och lämna plats för barnets egna initiativ. Självklart i teorin kanske, men sannolikt inte alltid i praktiken. Här framträder dilemmat i rollen som resursperson. Balansen mellan att vara tillgänglig men inte hindrande är svår, och det finns en risk att barnet som behöver extra stöd hamnar i utkanten av kamratgruppen för att den vuxne blir som en barriär i kontakten med de andra barnen.

Även inne i klassrummet finns risken att resurspersonen kan bli ett hinder i kontakten mellan barnen. Detta framhålls i tidigare forskning (Webster & Roe, 1998) och det framkommer även i vårt material. Behöver resurspersonen sitta intill barnet hela tiden? I vilka situationer behövs verkligen stödet och när är det överflödigt? I fallstudien framkommer många tankar som berör detta, och särskilt intressanta är de röster som konstaterar att den vuxne kanske inte alltid läser av barnet på rätt sätt. Det är lätt att bli för påträngande fast barnet signalerar "jag

klaras mig själv". En pedagog säger att hon jobbar på att kliva åt sidan i större utsträckning, men att *hon själv* "inte riktigt är där ännu". Detta belyser väl verkligen frågan om vems behov som egentligen styr – barnets eller den vuxnes?

En annan resurslärare sätter fingret på dilemmat när hon säger att hennes elev inte får klara sig *för* bra för då skulle hon ju faktiskt bli arbetslös! Skämtsamt formulerat, men kommentaren illustrerar samtidigt svårigheten i rollen som resursperson. Att "ha koll på håll" är ett uttryck som en pedagog använder när hon beskriver det optimala förhållningssättet enligt henne, nämligen att hålla sig på avstånd och finnas till hands när det behövs, men samtidigt låta eleven få möjlighet klara så mycket som möjligt på egen hand.

Tekniska hjälpmedel

De tekniska hjälpmedlens betydelse för delaktigheten och den sociala kontakten mellan seende elever och elever med synnedsättning har blivit tydlig i både enkätstudien och fallstudien. Särskilt visar resultaten på den betydelse som datorn har som ett verktyg för att skapa möjligheter till samarbete i undervisningen. Med glädje kan vi konstatera att i stort sett alla elever har tillgång till ett anpassat datorhjälpmedel och att den används dagligen som ett studietekniskt hjälpmedel. Datorn har verkligen blivit den punktskriftsläsande elevens "papper och penna". Men precis som tidigare undersökningar också har visat (Agélii & Rönnbäck, 1998; Fellenius, 1999) blir det även i vårt material tydligt att hjälpmedlet inte används för samarbete med övriga elever i klassen, i den utsträckning som man skulle önska. En orsak till detta kan vara att eleverna i de lägre årskurserna behöver mycket övning och tid för att själva känna sig säkra och trygga med sitt hjälpmedel. En elev i fallstudien uttrycker i årskurs två att han tycker att det är för mycket att hålla reda på när han ska använda datorn och väljer därför ofta i stället att skriva på den mekaniska skrivmaskinen. I de högre årskurserna ökar frekvensen av samarbete vid datorn enligt våra resultat, i takt med att datorn överlag används på ett annat sätt än under de tidigare skolorna.

En annan faktor som är av betydelse är lärarnas möjlighet att kunna stödja eleverna i att använda datorhjälpmedlet. Lärarna måste känna trygghet i hur hjälpmedlet ska hanteras och hur det ska användas i undervisningen. För att få denna säkerhet krävs fortbildning och tid för att i lugn och ro prova sig fram. Om kunskapen saknas överförs lätt den ängslan och osäkerhet som läraren själv känner, till eleven. Detta kan i förlängningen leda till att tekniska hjälpmedel inte används i någon större utsträckning och att eleven blir osjälvständig i datorarbetet.

Tekniska problem är en annan faktor som förs fram som ett hinder i det dagliga arbetet. Om det blir ett fel på utrustningen och den måste repareras, saknas kanske elevens främsta studieredskap under en längre tid. Detta försvårar naturligtvis elevens möjlighet till både aktivitet och delaktighet i undervisningen. För att underlätta för lärarna är det därför angeläget att det tekniska stödet är väl organiserat och att ansvaret mellan kommun och landsting är tydligt dokumenterat (Fellenius, 1999).

Att kunna ta del av det som händer i klassrummet är ju en förutsättning för att kunna delta i samspelet med andra elever. Avståndskameran kom att betyda mycket för känslan av delaktighet för två elever med viss syn, i vår fallstudie. Både eleverna själva, föräldrar och lärare vittnade om den stora förändring kameran innebar för dessa elever, både inlärningsmässigt och socialt. Lärarna upplevde att eleverna blev mer aktiva och deltog i undervisningen på ett nytt sätt. De blev också

mer intresserade av det sociala livet i klassrummet. I likhet med datorn kan alltså avståndskameran fungera som ett hjälpmedel i flera olika avseenden, och bör således inte betraktas enbart som ett studietekniskt hjälpmedel.

Arbetsformer i klassrummet

Undervisning i helklass är fortfarande den vanligaste arbetsformen i skolan även om andelen har minskat de senaste decennierna. Nästan lika vanligt är individuellt arbete, som många gånger bygger på att eleven själv får planera sitt arbete för veckan och bestämma när under veckan uppgifterna ska utföras. Generellt utgörs endast en mindre del, cirka en tiondel av skoldagen, av arbete i liten grupp (Granström, 2003). Med en sådan fördelning av arbetsformerna skulle det utifrån resultaten i detta projekt, kunna uppstå svårigheter för eleven med synnedsättning att vara delaktig under lektionerna.

Lärarna i projektets fallstudie fann det nödvändigt att på ett helt nytt sätt fundera över sitt sätt att undervisa och vilka metoder och arbetsformer som användes. Enligt lärarna i denna studie underlättas planeringen, om man först utgick ifrån den punktskriftsläsande elevens behov och sedan byggde upp lektionens innehåll för hela gruppen utifrån dessa förutsättningar. Arbetssättet blev mer konkret och språket fick en tydligare och mer beskrivande karaktär. Flera lärare beskrev också att genom att låta alla barn i klassen träna syntolkning och att på ett mer nyanserat sätt berätta och beskriva både föremål och händelser, gynnades språkutvecklingen för många elever i klassen. Eleverna fick enligt dessa lärare ett rikare och mer beskrivande språk, vilket var en oväntat positiv effekt för hela gruppen, samtidigt som man också ökade delaktigheten för den punktskriftsläsande eleven, även i helklassarbete.

Vidare finns det forskning som visar att elever får mest utbyte både socialt och inlärningsmässigt vid olika typer av grupparbete (Granström, 2003). Arbete i mindre grupp gör det även lättare för en elev med svår synnedsättning eller blindhet att veta vilka som ingår i gruppen och följa det som händer i arbetet. Den vuxne har en betydelsefull roll när det gäller att ha uppsikt över arbetet, så alla elever har möjlighet att göra sig hörda. Resultaten i vår enkätstudie visar att pararbete är den arbetsform som passar den punktskriftsläsande eleven allra bäst, vad gäller möjligheter till delaktighet. Då är de två eleverna hänvisade endast till varandra och chansen till både delaktighet och aktivitet ökar. Möjligen kan det även i små grupper om tre till fyra elever finnas en risk för att de seende eleverna ibland tar över och att eleven med synnedsättning hamnar utanför. I pararbetet är det ju en nödvändighet att det sker ett utbyte mellan de två barn som ingår, och möjligheten till en jämlik arbetsfördelning ökar. I alla former av både grupp- och pararbeten är det slutligen viktigt att den punktskriftsläsande eleven är väl förberedd på de moment som gruppen ska arbeta med. Om inte förförståelsen finns är risken mycket stor att de seende eleverna tar över uppgiften och eleven med synnedsättning får en tillbakadragen roll.

Att ge den punktskriftsläsande eleven möjlighet att i förväg sätta sig in i en uppgift som klassen ska arbeta med, är en av anledningarna till att lärarna i studien anser att enskilt arbete ibland behövs. Möjligheten till lugn och ro kan även behövas när eleven ska arbeta med färdighetsträning i punktskrift eller andra moment som kräver ett stort mått av koncentration. Men arbetsformen med enskild undervisning visar också på det dilemma som uppstår när skolan dels ska tillgodose de alldeles specifika behov som den punktskriftsläsande eleven har för att få kvalitet i

undervisningen, samtidigt som det kan riskera att försvåra möjligheterna till socialt samspel i gruppen. I enkätstudien framkom att de elever som i hög grad undervisades inne i klassrummet tillsammans med övriga elever, bedömdes som mer delaktiga enligt lärarna. Detta är sålunda ett dilemma som lärarna måste hantera med fingertoppskänsla i det individuella fallet så att det inte uppstår en känsla av utanförskap hos eleven, eller en stigmatiserande attityd hos klasskamraterna.

Enligt lärarna i enkätstudien är den punktskriftsläsande eleven som mest aktiv i utformandet av en uppgift vid individuellt arbete. I denna arbetsform blir eleven enligt lärarna även ofta mycket uppgiftsorienterad, ibland på bekostnad av utbyte och dialog med kamraterna. Det är intressant att detta i vissa fall beskrivs som ett ”problem”. Är det inte bra att eleven i klassrummet fokuserar på vad han eller hon ska göra, i stället för att prata med kamraterna? Men här speglas väl de förändrade värderingarna och arbetssätten i dagens skola, med i hög grad elevstyrda och flexibla arbetsmetoder som ställer krav på samarbete, samspel och kontakt kring uppgifter kontra hur skolan såg ut förr med en traditionell lärarstyrd undervisning där eleverna i högre grad förväntades arbeta individuellt med sin uppgift.

Den uppgiftsfokusering som beskrivs hos många av de punktskriftsläsande eleverna beror sannolikt på flera faktorer. Dels kan eleven med synnedsättning inte på samma sätt som de seende eleverna ta del av och inspireras av kamraternas arbete. Det är mycket svårt att exempelvis ha ett utbyte av idéer kring lösningen av en uppgift när man inte visuellt kan ta del av hur de andra gör. Läraren har här en viktig uppgift att ge en översiktlig beskrivning av vad de andra eleverna arbetar med. För att uppmuntra horisontella relationer, det vill säga barn – barn i stället för enbart vuxen – barn (Jansson, 2004), bör även *klasskamraterna* stimuleras att berätta och beskriva för *varandra*. Känslan av delaktighet och gemenskap kan då öka, men helt går nog inte svårigheten att eliminera. Det är också så att vi vet att det kräver mycket fokus och koncentration att förstå och arbeta med en taktil uppgift. Sitter barnet då i ett klassrum med hög ljudvolym där det pågår aktiviteter runt omkring, så är det kanske en nödvändighet att ”stänga av” omgivningen för att ha möjlighet att lösa uppgiften. Att då ställa krav på att barnet samtidigt ska visa intresse för dialog med kamraterna är sannolikt en orimlighet.

Läsmediets betydelse

I fallstudien framhåller lärarna på olika sätt att elevens läsförmåga är en viktig faktor för möjligheten att bli aktiv och delaktig i klassrumsarbetet. När pedagogerna i enkätstudien gör en bedömning av läsförmågan beskrivs en majoritet av punktskriftsläsarna som svaga läsare i förhållande till klasskamraterna. Detta resultat stöds till stora delar av de erfarenheter som finns på Resurscenter syn och som bygger på de läsobservationer som utförs med punktskriftsläsande elever vid de årliga gruppbesöken. Utifrån resultaten från läsobservationerna är det snarare förvånande att cirka en tredjedel av eleverna i enkätstudien av sina lärare faktiskt bedöms prestera över, eller till och med mycket över, den genomsnittliga läsförmågan i klassen. Kanske är det svårt att göra en relevant bedömning av elevens läsförmåga när det oftast är första gången som läraren undervisar en punktskriftsläsare, och dessutom inte heller kan jämföra läsförmågan med någon annan punktskriftsläsande elev i klassen. Risken finns att bedömningen blir alltför positiv och bygger på att lärare och övriga i omgivningen lätt blir imponerade över att det överhuvudtaget går att läsa med händerna. Om det ligger någon sanning i denna hypotes slår det givetvis tillbaka på eleven, som kanske hämmas i sin läsutveckling på grund av att ribban faktiskt sätts för lågt.

Vad kan då den svaga läsförmågan som observerats hos många punktskriftsläsare bero på? Orsakerna kan naturligtvis vara flera. Punktskriften är i sig ett långsammare läsmedium jämfört med svartskriften. En god punktskriftsläsare läser ungefär hälften så snabbt som en svartskriftsläsare. Många barn med svår synnedsättning eller blindhet kommer i kontakt med punktskriften alltför sent, och dessutom möter punktskriftsläsaren bokstäver och text i omgivningen i betydligt mindre omfattning än vad det fullt seende barnet gör. Det pedagogiska stödet runt eleven är vidare avgörande för hur barnet lyckas, men i skolan undervisas eleverna ofta av en lärare som själv har bristfälliga kunskaper i punktskrift och som aldrig tidigare har undervisat en elev som använder punktskrift. När det gäller individuella förutsättningar, har man också sett att det krävs en god kognitiv förmåga med framför allt goda språkliga funktioner och fungerande uppmärksamhets- och minnesfunktioner för att bemästra läsmidiet punktskrift på ett optimalt sätt (Mortensen, 2007).

Kombinationsläsarna, elever som använder både punkt- och svartskrift, är vidare en särskild riskgrupp. Lärarna i enkätstudien bedömde flertalet av dessa som svaga läsare på båda läsmidierna. Det är viktigt att experter inom området läsning för barn med synnedsättning kontinuerligt följer upp rekommendationen av läsmedium, utvärderar och sätter upp nya mål för elevens läsutveckling (Vik & Fellenius, 2007).

De områden som behöver stärkas, för att den punktskriftsläsande elevens läsproblem ska kunna elimineras, liknar i många stycken de som understryks för elever med läs- och skrivsvårigheter. I det så kallade Konsensusprojektet, lett av professor Mats Myrberg (Myrberg & Lange, 2006) pekar forskargruppen på en rad kännetecken för ett framgångsrikt specialpedagogiskt arbetssätt. Några av faktorerna som gruppen påvisar är hög lärarkompetens, tidiga insatser i läs- och skrivinläringen, kontinuerlig och strukturerad undervisning samt ”en-till-en undervisning”. I likhet med våra resultat belyses alltså även här dilemmat att tillgodose behovet av enskild undervisning utan att det sker på bekostnad av delaktigheten. Dessutom lyfter Konsensusprojektet fram vikten av god samverkan med hemmet.

Flera internationella studier har gjorts som behandlar barns möten med läsning och skrivning inom familjen. Den amerikanske forskaren Denny Taylor har gjort en rad etnografiska studier av barn och deras familjer och var den som först använde begreppet *family literacy* (Taylor, 1983, 1997; Taylor & Dorsey-Gaines, 1988). Studierna lyfter fram föräldrars och syskons inverkan på och betydelse för barns möten med skriftspråket. Det närmaste nätverkets läsvanor och attityder till skriftspråket har sannolikt stor betydelse för barns läs- och skrivutveckling. Även mor- och farföräldrars läsvanor kan ha betydelse som bärare av lästraditioner mellan generationerna (Fast, 2008). På samma sätt är det rimligt att anta att föräldrarnas attityd och inställning till punktskriften har stor betydelse för barnets motivation till sitt läsmedium. För barnet är det troligen av yttersta betydelse att få sina föräldrars bekräftelse på att punktskriften är något positivt, för att läsningen i sig ska upplevas som något lustfyllt.

Ett starkt stöd från familjen är ju också viktigt med tanke på att barnet ofta är ensamt i klassen om att ha ett annorlunda läsmedium och det ju kan innebära en komplikation när barnet själv upptäcker att andra barn läser på ett annat sätt. Det är därför intressant att notera föräldrarnas uppfattning om läsmidiet betydelse för barnets delaktighet i klassrummet. De flesta föräldrarna i undersökningsgruppen tror att det faktum att barnen har ett annorlunda läsmedium *har* betydelse för deras möjligheter att vara delaktiga i klassens aktiviteter fullt ut. I kontrast till detta

framkom i enkätstudien inget signifikant samband mellan läsmediet punktskrift i sig och elevernas allmänna delaktighet, enligt pedagogerna. Själva synnedsättningen och den informationsbrist som denna medför verkade enligt pedagogerna ha större betydelse för delaktigheten.

Alla föräldrar tycker dock att det är extra viktigt att barnet så långt som möjligt får göra *samma* uppgifter som klasskamraterna, eftersom ett annorlunda läsmedium ändå kan innebära att barnen upplever sig annorlunda än seende klasskamrater. Flertalet föräldrar ansåg att läraren i stället för att ge eleverna *annorlunda* uppgifter, bör reducera *antalet* uppgifter, om eleven har svårt att hinna med.

Föräldrarna till de båda barn i fallstudien som slutade läsa punktskrift efter årskurs ett, trodde att detta påverkade barnets möjligheter till delaktighet positivt och att barnen själva upplevde skolarbetet mer positivt. Föräldrarna till ett av barnen med blindhet, där alltså inget alternativ till punktskriften finns, svarar däremot att de inte alls tror att läsmediet behöver ha betydelse för delaktigheten, utan att detta påverkas främst av andra faktorer. Man kan fundera över om föräldrars attityder till punktskrift, kan påverkas av om alternativet att läsa svartskrift finns eller inte.

Tidsaspekten

Tidsaspekten som en betydelsefull faktor för elevernas inkludering återkommer inom olika områden i vårt material och är därför viktig att diskutera ur flera perspektiv. Vi talar ofta om att en synnedsättning på många sätt är ett tidshandikapp. Med det menar vi att många saker i tillvaron blir mer tidskrävande när man inte har synen till hjälp. Vi kan bara fundera över den oerhört tidskrävande process som det innebär för ett barn med synnedsättning att upptäcka och förstå hur omvärlden ser ut och fungerar. Barnet måste lägga ett pussel av de fragment som kan uppfattas med hjälp av andra sinnen än synen. Att lära sig hitta, att förstå hur saker och ting hänger ihop, att läsa punktskrift – allt tar längre tid.

När elever med synnedsättning undervisades i specialskola hade dessa elever ett tionde grundskoleår, vilket medförde att de fick förlängd tid för att genomföra sin skolgång. I dag förväntas eleven klara samma mål som fullt seende elever på i stort sett samma tid. Detta trots att han eller hon använder ett läsmedium som innebär att de allra duktigaste eleverna har en läshastighet som ändå är ungefär hälften av vad en god svartskriftsläsare kan prestera. Hur går detta ihop? Vi vet att många lärare försöker att lösa ekvationen genom att ta bort vissa undervisningsmoment eller att låta eleven göra färre antal uppgifter än klasskamraterna för att hinna med. Men hur blir det för en elev som nästan alltid gör färre uppgifter, får man verkligen tid att förstå och integrera ny kunskap innan man är mogen att gå vidare till nya moment? Kan vi i detta avseende tala om likvärdig utbildning?

Vårt projekt visar också att flera av barnen ofta känner sig stressade och är oroliga över att inte hinna med. När man inte ser är det ju också svårare att veta hur långt kamraterna har hunnit och det ger ofta en känsla av bristande kontroll som kan framkalla stress hos barnen. I vår verksamhet på Resurscenter syn möter vi även många föräldrar som ständigt oroar sig över hur deras barn ska kunna uppnå de mål som gäller för elever i grundskolan, när allt tar så mycket längre tid och skolarbetet överlag är mer krävande för deras barn. När vi talar om likvärdig utbildning behöver vi fundera över hur man löser detta dilemma. Är det verkligen möjligt att hinna tillgodogöra sig samma kunskapsmängd som en fullt seende elev

på samma tid och till vilket pris blir det i så fall? Till detta kommer ju också att en elev med synnedsättning precis som andra elever, också kan ha andra inlärnings-svårigheter som ytterligare kan komplicera bilden.

Tidsaspekten är något som lyfts fram på olika sätt av i stort sett alla pedagoger som deltagit i projektet, som en viktig faktor för att arbetet med och runt eleven ska fungera optimalt. Gemensam planeringstid för lärarteamet är en aspekt som beskrivs som en förutsättning för att full delaktighet ska vara möjlig för eleven med synnedsättning. Förutom att fastställa innehåll och metoder för veckans lektioner, bör också lärarnas roller och förhållningssätt under de olika arbetspassen diskuteras. Lärarna behöver dessutom planeringstid för att anpassa material så att punktskriftläsaren får liknande material som sina klasskamrater. En nog så tidskrävande uppgift, men nödvändig för att eleven ska få samma förutsättningar som övriga elever.

Gruppklimatet – att arbeta gruppstärkande

Många faktorer har naturligtvis betydelse för hur det sociala klimatet i en grupp utvecklas och det är något som pedagoger ständigt behöver arbeta med och sträva efter att påverka i positiv riktning. I en grupp finns nästan alltid barn som av olika skäl har svårt att komma till sin rätt och därför riskerar att hamna i utkanten eller helt utanför gruppen. Det är viktigt att vuxna sätter ramarna för hur barnen bör fungera tillsammans, hur man ska vara mot varandra och vilka beteenden som är acceptabla och inte. Att arbeta med det sociala klimatet i gruppen bör därför utgöra ett naturligt inslag i skolans verksamhet. Att lyckas med att skapa en öppen och tillåtande atmosfär i gruppen leder också till trygghet för barnen och är en förutsättning för att alla elever ska känna sig delaktiga. Gruppklimatet framhölls av många lärare i fallstudien som viktigare än elevantalet i klassen när det gällde att skapa ett inkluderande klassklimat. Speciellt viktigt ansåg man det vara att gruppen var lugn och att det inte fanns alltför många andra elever som också behövde särskilt stöd i undervisningen. Detta bör man således ha i åtanke om det finns möjlighet att välja placering för barnet med synnedsättning.

Flera pedagoger i vår fallstudie betonar att det har varit av stor positiv betydelse att det funnits barn med funktionsnedsättningar i gruppen, och att det påverkat gruppklimatet att bli mer tolerant och inkluderande. Barnen lär sig tidigt att vi alla har olika förutsättningar och att man kan klara mycket fast man har en funktionsnedsättning. De lär sig också tolerans och får en större förståelse för hur det är att vara annorlunda, något som de förhoppningsvis kommer att bära med sig under uppväxten. Det finns även andra studier som stöder antagandet att grupper där barnen har olika erfarenheter och förmågor leder till ett mer inkluderande gruppklimat. Skolornas förmåga att hantera heterogena grupper lyfts också fram som en betydelsefull faktor (Westling Allodi, 2002).

Många av pedagogerna i vår fallstudie beskriver också hur de på olika sätt arbetade med gruppklimatet. Det kunde ske i form av regelbundna samtal i grupp, pojk- och flickgrupper eller med hjälp av enkla dramaövningar. Vilken metod man valde föreföll vara av mindre betydelse. Av större vikt verkade det att vara att gruppstärkande arbete var något som ingick som en självklarhet i klassens vardag. Att på olika sätt arbeta med att stärka klimatet i gruppen föreföll också ha den effekten att det gav barnen möjlighet att upptäcka och förstå nya saker om varandra, vilket i sin tur kunde påverka relationerna. Flera pedagoger tyckte också att de över tiden såg en mognadsprocess i barngruppen, vilket också ledde till ett mer inkluderande klimat.

Men lika viktigt ansåg pedagogerna också att det var att arbeta från ”andra hållet”, att försöka stärka självständigheten och förmågan hos eleven med synnedsättning att ta egna initiativ och ta för sig på ett för gruppen socialt accepterat sätt. Flera av barnen behövde också mycket stöd och syntolkning för att förstå andra barns reaktioner på sitt eget beteende och för att förstå de sociala koder som gällde i samspelet med de seende barnen i klassen.

I vårt material framkommer vidare på olika sätt att synnedsättningen i sig skapar svårigheter och begränsningar, som måste hanteras och i möjligaste mån överbryggas. En svårighet är att bristen på syntolkning medför att många skeenden i klassens sociala liv blir fragmentariska eller går barnet helt förbi. Allt är ju inte heller möjligt att syntolka. Detta kan leda till osäkerhet och passivitet hos barnet, som helt enkelt saknar den information som är nödvändig för att kunna vara aktiv och kunna ta egna initiativ. Informationsbristen gör det svårare att delta i många aktiviteter och det blir därför nödvändigt för barnet med synnedsättning att på olika sätt söka den information som krävs för att kunna vara aktiv och delta.

Mycket i vår vardagliga kommunikation baserar sig på visuell information som är självklar för den som ser, men som kan vara svår att tillägna sig för den som har en synnedsättning. En studie som beskriver kommunikationen mellan seende barn och barn med blindhet visar också att det tillvägagångssätt som är mest funktionellt för barn som har en synnedsättning, att söka information genom att ställa många frågor, ofta bemöts negativt av seende barn. Av detta kan vi förstå att det sätt att ta initiativ, som är mest funktionellt för barn med synnedsättning inte alltid är så framgångsrikt i kontakten med seende barn. Däremot fungerade detta väl i kontakten med andra barn som också hade synnedsättning, eftersom de hade samma behov av att söka information genom att fråga, för att säkerställa att de delade samma fokus (Söderqvist Dunkers, 2006). Det är viktigt att fundera över hur vi kan använda kunskapen om dessa olika kommunikationsmönster, för att förstå varför svårigheter kan uppstå i samspelet och vilka strategier som kan vara framgångsrika.

Att få vara med – att vilja vara med

Naturligtvis finns det även individuella egenskaper som är viktiga att beakta när man diskuterar elevernas delaktighet. Det ena barnet är mer aktivt och självgående medan det andra är försiktigare och behöver mer stöd. Här gäller det att kunna tolka vad i barnets beteende som handlar om personliga egenskaper och vad som går att relatera till synnedsättningen – och begränsningar som denna medför – för att kunna hitta det mest lämpliga bemötandet. Även när det gäller individegenskaper som barnets sociala förmåga och allmänna beteende är det viktigt att fundera över vad som är vad. Ett barn med synnedsättning går miste om möjligheten att imitera och behöver därför mycket stöd i den sociala utvecklingen. Men naturligtvis är det också viktigt att fundera över dels eventuella faktiska svårigheter när det gäller samspel och kommunikation, dels över barnets eget intresse och vilja att ha utbyte med sina seende kamrater.

I fallstudien finns flera lyckade exempel på hur barnet med synnedsättning verkligen är en i gruppen både av egen kraft och genom att man medvetet har arbetat med gruppstärkande och samspelsfrämjande övningar. Men det finns också exempel på barn som inte tycks vara så intresserade av de jämnåriga kamraterna utan föredrar kontakten med vuxna och helst väljer ensamarbete. Trots att tanken om delaktighet genomsyrar arbetet med samarbetsövningar, arbete med gruppdyna-

miken och så vidare, är barnet inte en i gruppen – tycker åtminstone pedagogerna. Men vad tänker barnet? Upplever han eller hon sig som inkluderad? Ja, frågar man barnen så trivs de flesta, med något undantag, och de känner sig överlag delaktiga.

Här är det intressant att fundera över begreppet delaktighet och vad vi lägger in i det. Ulf Janssons termer objektiv kontra subjektiv delaktighet belyser omgivningens och individens respektive upplevelser av delaktigheten. Om eleven är nöjd och känner sig delaktig, men omgivningen upplever det på ett annat sätt – är eleven då inte delaktig? En lärare i fallstudien funderar kring för vems skull hon ordnar olika samarbetsövningar trots att hon inte upplever att det ger någon effekt – eleven är helt enkelt inte intresserad av de andra barnen. Denna lärare konstaterar till sist att hon känner att det nog är mycket för hennes egen skull, för att hon så gärna ville att eleven skulle ha fler vänner, men att eleven själv faktiskt inte uttryckte något sådant behov eller något missnöje med sin situation.

Utgångspunkten bör emellertid vara att de flesta barn ändå vill och behöver ha fungerande relationer med jämnåriga kamrater, och att man naturligtvis måste sträva efter att skapa möjligheter till det. En annan infallsvinkel handlar dock om att alla ibland vill gå för sig själva, och detta behov måste också respekteras. En lärare i fallstudien berättade att så fort eleven gick ensam blev läraren orolig att hon var utanför, men när man frågade eleven så svarade hon att hon bara ville vara för sig själv en stund. Denna lärare undrade om det inte var så att man ofta är mer uppmärksam på en elev med funktionsnedsättning än på andra elever, på gott och ont. En annan elev kan gå för sig själv en stund utan att någon gör en stor affär av det. Går eleven med funktionsnedsättning ensam utgår man genast ifrån att det inte är självvalt, utan att eleven är utanför.

Intressant att notera är att resultaten från både enkätstudien och fallstudien tyder på att graden av synnedsättning förefaller ha mindre betydelse för barnens status och delaktighet i gruppen samt deras förmåga att bemästra svårigheter i samspelet med kamraterna. Andra faktorer verkar vara viktigare. I fallstudien framkom inte heller någon skillnad mellan barn med blindhet och barn med viss syn när det gällde förmågan att utveckla sociala färdigheter, vilket kanske var något förvånande. Vi hade nog förväntat oss att barnen med blindhet skulle uppvisa större svårigheter i detta avseende. Men ett intressant fynd var i stället att två av barnen med blindhet barnen i undersökningsgruppen, uppfattades av sina pedagoger ha både en hög status i klassen och en social förmåga som till och med var högre än hos många av de seende klasskamraterna. Vi tolkar detta som att synnedsättningen medför begränsningar i samspelet oavsett om du är helt blind eller har viss synförmåga, men att också många andra faktorer, inte minst individuella, har betydelse för möjligheterna att utveckla en god social förmåga.

Något som framkom tydligt enligt lärarna i fallstudien var att både en god social och kognitiv förmåga hos barnet är av stor betydelse för att kompensera för hinder som synnedsättningen medför. Oavsett de omgivningsfaktorer som har diskuterats och som naturligtvis är betydelsefulla, är det också viktigt att se till barnets egna resurser. Vad har barnet för förmågor att använda för att bemästra olika svårigheter, och hur kan man stärka barnets eventuella svaga sidor på bästa sätt? Här kan vi inte nog betona vikten av att omgivningen – hemmet och skolan – arbetar åt samma håll för att ge barnet både verktyg och självkänsla för att kunna vara aktiv och påverka sin situation.

Självbild och identitetsutveckling

När det gäller eleverna i fallstudien och hur de uppfattar sig själva, framträder hos några en påfallande osäker självbild. Homburger Erikson (1963) talar i sin utvecklingspsykologiska teori om temat kompetens som centralt under de tidiga skolåren. Det är betydelsefullt för utvecklingen att få känna sig kompetent och duktig. När vi ställde frågor till eleverna i fallstudien på temat egen kompetens så är det tydligt att många av dem har svårt att tala om sådant de är bra på. Det är också uppenbart att det på olika sätt kan vara problematiskt att jämföra sig med de seende klasskamraterna. Framför allt är detta tydligt hos de av eleverna som har viss synförmåga, och som därmed jämför sig på ett annat sätt än eleverna med blindhet. För den som är helt blind är det kanske mer naturligt att vissa saker är annorlunda än för den som ser. Det är också tydligt för omgivningen att eleven inte ser något alls, att punktskriften är det naturliga läsmediet och så vidare.

För barnen med viss synförmåga blir det på ett annat sätt. Man är inte blind men inte heller fullt seende. Vem är man då? Man klarar vissa saker som de fullt seende klasskamraterna men andra saker klarar man inte. Man kanske kan läsa vanliga bokstäver, men ska ändå läsa punktskrift. Varför? Det kan vara svårt för barnet själv att förstå, och i fallstudien ser vi flera exempel på detta. Kanske är de vuxna i omgivningen ibland inte tillräckligt tydliga i kommunikationen med barnet kring detta viktiga område. Det är viktigt att barnet – utifrån sin mognadsnivå – får vara delaktig i resonemangen när man tar ställning till valet av lämpligt läsmedium.

Det är också uppenbart att flera av barnen under lågstadietiden visar krisreaktioner som på olika sätt tycks vara kopplade till synnedsättningen. Denna typ av krisreaktion hos barn med funktionsnedsättningar i allmänhet beskrivs ju också av Lagerheim (1983). I vår undersökningsgrupp förefaller det som om dessa reaktioner kommer något tidigare hos flera av barnen som har viss synförmåga. Vi kopplar ihop detta med ovanstående resonemang om att barnen med viss syn jämför sig på ett annat sätt med övriga barn i klassen, och därmed också upptäcker tillkortakommanden hos sig själva tidigare. Vår undersökningsgrupp är visserligen mycket liten, men det är ändå en intressant tendens att fundera vidare kring. Gruppen barn som finns i gränsområdet mellan att vara punkt- och svartskriftsläsare är därmed enligt vår uppfattning viktig att uppmärksamma av flera skäl, så att de får adekvat stöd både i inlärningsmässigt och psykologiskt avseende.

För att återknyta till utvecklingstemat kompetens och till barnets identitetsutveckling är det förstås oerhört viktigt att omgivningen är medveten om den sårbarhet som i allmänhet finns i detta avseende hos barn med funktionsnedsättning. En risk finns att barnet i olika situationer känner sig som den som inte kan och som ofta känner sig sämst. Det gäller att skapa många möjligheter och tillfällen för barnet att få lära känna sina starka sidor och känna sig duktig. Samtidigt är det också viktigt att förmedla att självkänsla inte bara ska byggas upp kring prestationer, vilket ju annars kan göra att självbilden och självkänslan blir skör och kan brista om man inte hela tiden är bäst. Budskapet måste vara att eleven duger som han eller hon är. Detta är också grunden till att utveckla en stabil och realistisk identitet – att integrera olika delar av självet, där *både* starka och svaga sidor finns representerade.

I materialet belyser barnen vidare att det är viktigt för dem att ibland träffa andra kompisar som också har synnedsättning. Här berör de en annan viktig byggsten i identitetsutvecklingen, nämligen identifikationen. Homburger Erikson (1963) be-

skriver att det inte går att bygga en stabil identitet enbart utifrån en känsla av olikhet – man måste få ihop *både* hur man är olik eller unik *och* hur man är lik andra, i sin egen identitet. Men om man är den enda i hela skolan som har en funktionsnedsättning som gör att man känner sig annorlunda, hur blir det då? Bland klasskamraterna finns det för barnet med synnedsättning ingen att identifiera sig med i detta avseende.

Barnen i fallstudien uttrycker allihop, på olika sätt, behovet av att ibland få känna att man är en av flera andra som har samma erfarenhet av att ha en synnedsättning. Att ibland få vara tillsammans med andra som vet precis hur det är, där man inte är ensam om sin funktionsnedsättning och där man får vara på lika villkor, är mycket betydelsefullt för den fortsatta utvecklingen. Denna möjlighet till identifikation tror vi kan göra barnet bättre rustat att möta och hantera utmaningar i den seende världen, att våga ta plats i en grupp och kunna uppleva sig som delaktig utifrån sina förutsättningar.

Hem – skola – delaktighet

För föräldrar till barn med funktionsnedsättning är vetskapen om att deras barn inte riktigt har samma förutsättningar som andra barn ständigt aktuell. Följaktligen blir det oerhört viktigt för föräldrarna att barnet ska ges bästa tänkbara förutsättningar i alla avseenden, för att i någon mån kompensera detta. En alldeles speciell känsla av att barnet med funktionsnedsättning på många sätt är mer utsatt än andra barn, lever nog de flesta föräldrar med. Detta kan bidra till att den oro som många föräldrar känner över att barnet inte ska få det stöd som behövs, är mer eller mindre ständigt närvarande.

Föräldrarna i vår fallstudie betonar hur viktigt det har varit med god framförhållning när det gäller planeringen för barnens skolstart. Att förberedelser vad gäller lokaler och hjälpmedel startade i god tid och att allt fanns på plats när barnen började i skolan betydde mycket för föräldrarnas förtroende för skolans förmåga att ge barnet goda möjligheter. Detta skapade också en trygghet i relationerna mellan skola och föräldrar som säkerligen haft en positiv inverkan på hur det faktiskt kommit att fungera under barnens första år i skolan. Alla föräldrar vet också att systemet är skört och att det kan stå och falla med att vissa nyckelpersoner finns på plats. Något som gör att det ofta kan vara svårt för föräldrarna att riktigt våga släppa taget om sin oro och lita på att allt fungerar runt barnet.

Att framförhållning inför olika förändringsskeden i barnens liv skapar trygghet och förtroende i kontakten med barnets föräldrar, finns det också stöd för i andra studier om föräldrar till barn med funktionsnedsättning. I en intervjustudie med föräldrar till barn med blindhet, som gjordes inför barnens skolstart, framkom att upplevelsen av ett gott stöd till både barn och föräldrar under förskoletiden, god framförhållning inför skolstarten och en tydlig ansvarsfördelning i stödnätverket hade en stressreducerande effekt för föräldrarna. En öppen tvåvägskommunikation mellan föräldrar och de olika stödfunktionerna runt barnet hade också en positiv inverkan för hur det faktiskt kom att fungera i praktiken för barnet (Winberg, 2002).

I detta sammanhang är det intressant att lyfta fram att det i vår enkätstudie framkom ett signifikant samband mellan föräldrars förväntningar gällande barnets delaktighet och den faktiska uppnådda delaktigheten enligt pedagogernas uppfattning. Öppen kommunikation och dialog mellan hem och skola har betonats i både enkätstudien och fallstudien, men i enkätstudien fanns inget tydligt samband

mellan den uppnådda delaktigheten och kvaliteten i kommunikationen mellan föräldrarna och personalen i skolan. Detta är intressant och kan tolkas som att det viktigaste är att förväntningar och åsikter framförs, och att det *inte* är avgörande att kommunikationen är helt friktionsfri, även om man naturligtvis bör sträva efter ömsesidig respekt och samsyn. Hellre rak kommunikation än friktionsfri, enligt detta synsätt.

Vi vill slutligen betona den viktiga roll som, enligt pedagogerna i fallstudien, föräldrarna spelar när det gäller att bidra till att skapa möjligheter för barnet att komma in i kamratgruppen. Enligt systemteoretiskt synsätt är det viktigt att olika sammanhang i barnets liv är i kontakt med varandra och bildar en helhet och att det finns en ständigt pågående kommunikation dem emellan (Broberg, Almqvist & Tjus, 2003). Både föräldrar och pedagoger som deltagit i projektet påpekar hur viktigt detta är för att det ska fungera bra för barnet. Att skolan och föräldrarna verkligen ser detta som en gemensam uppgift och att man tillsammans bidrar till att skapa förutsättningar för att barnet ska kunna bemästra de svårigheter som kan uppstå och få möjlighet att känna sig som "en i gruppen" är helt avgörande för hur man lyckas.

Föräldrarna har en viktig roll i att stödja och hjälpa barnet att utvecklas som växande individ mot en ökad självständighet. Men pedagogerna betonar också hur viktiga föräldrarna är för att också hjälpa barnet att skapa sociala relationer till andra barn även utanför skoltid. Hemmiljön och skolmiljön måste sträva åt samma håll när det gäller att stärka och utvidga barnets relationer, eftersom detta naturligtvis har stor betydelse för barnets totala upplevelse av delaktighet i skolmiljön.

Avslutande reflektioner

Under arbetet med detta projekt har det blivit allt tydligare hur komplex situationen är kring den punktskriftsläsande eleven. När vi har fördjupat oss i de frågeställningar som har varit vägledande i projektet har vid sidan av nya insikter, även en hel del nya frågor väckts. För att inkludering ska fungera är det många faktorer på olika nivåer som behöver beaktas. Delstudierna har visat att det är nödvändigt att se till helheten runt barnet för att kunna skapa en optimal situation där barnet får de bästa möjligheterna att utvecklas utifrån sina förutsättningar. Som vi har försökt belysa, finns vidare ett antal dilemman som man dagligen möter i skolan och som måste balanseras. För att kunna göra detta på bästa sätt krävs förståelse för barnets hela situation och kunskap om de specifika behov som följer med att ha en synnedsättning och vara brukare av ett annorlunda läsmedium.

Inkludering är idag något självklart, och det handlar om *lika värde* och *lika rättigheter* att få sin skolgång på samma sätt som alla andra barn, oavsett funktionsnedsättning. Men man kan samtidigt fråga sig hur man skapar en *likvärdig* skolsituation för ett barn med synnedsättning i en skola som till stor del är utformad utifrån visuella förutsättningar? Är det ens möjligt? Ambitionen ska förstås vara likvärdighet inom skolans alla områden, men det är viktigt att inte förenkla resonemangen om hur vi når detta mål. Vidare forskning i dessa frågor behövs för att utöka kunskapen om elever med synnedsättning och deras inkludering i skolmiljön. Vi tror att det är av värde att framtida forskning inom området tillämpas utifrån både kvantitativa och kvalitativa angreppssätt. En sådan multimetodisk ansats upplever vi varit en styrka i detta projekt. Det kvantitativa verktyg för mätning av elevernas delaktighet i klassrummet som har presenterats i vår enkätstudie, kan förhoppningsvis komma till användning i kommande studier inom området.

Även om många nya frågor har väckts under projektarbetets gång så upplever vi samtidigt att vi under våra besök ute i elevernas skolor har sett många lyckade exempel på inkluderande arbetssätt. De pedagoger som har medverkat i vår fallstudie har trots olika förutsättningar såväl gällande organisatoriska faktorer som grupp- och individfaktorer, ofta lyckats väl med att få de punktskriftsläsande eleverna att känna sig delaktiga både i skolarbetet och i det sociala livet i klassrummet tillsammans med sina seende klasskamrater – vilket ändå kanske är den viktigaste uppgiften.

Avslutningsvis, i vårt material har vi funnit ett antal faktorer som är betydelsefulla för lyckad inkludering, men vi har också belyst en del svårigheter och utmaningar. Vi tror att det är nödvändigt att erkänna dessa utmaningar för att det sedan ska vara möjligt att hitta lösningar. Det går inte att bortse från det som är specifikt för målgruppen barn och elever som har en synnedsättning och använder läsmidiet punktskrift. För att kunna tala om inkludering i både subjektiv och objektiv bemärkelse måste man utgå från det specifika och unika hos varje enskild individ och varje enskild situation.



Referenser

Agélii, M. & Rönnbäck, A. (1998).

Nyborjarundervisning på punkt med hjälp av dator.
Solna: TRC Rapport nr. 15.

Ahlberg, A. (2001).

Lärande och delaktighet.
Studentlitteratur AB.

Andersson, B-E. (1986).

Utvecklingsekologi.
Lund: Studentlitteratur.

Andersson, B. & Thorsson, L. (2007).

Därför inkludering.
Specialpedagogiska institutet.

Blohmé, J. & Tornqvist, K. (1997).

Visual impairment in Swedish children I.
Registered prevalence data. Acta Ophthalmologica Scandinavica, 75, 194-198.

Blohmé, J. & Tornqvist, K. (2000).

Barnsynskaderegistret i Lund, statusrapport per 2000-09-01.
Lund.

Broberg A., Almqvist K & Tjus T. (2003).

Klinisk barnpsykologi.
Natur och Kultur.

Carlsson, B. (1996).

Kvalitativa forskningsmetoder för medicin och beteendevetenskap.
Stockholm: Liber/Almqvist & Wiksell.

DePoy, E. & Gitlin, L. N. (1999).

Forskning – en introduktion.
Lund: Studentlitteratur.

Ek, U. (2000).

Children with Visual Disorders – Cognitive development, developmental disorders and consequences for treatment and counseling. Akademisk avhandling.
Stockholm: Stockholms universitet, psykologiska institutionen.

Ek, U; Fernell, E; Jacobson & L, Gillberg, C. (1998).

Relation between blindness due to retinopathy of prematurity and autism spectrum disorders: a population-based study.
Developmental Medicine & Child Neurology 40: 297 – 301.

Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001).

Forskning inom det specialpedagogiska området – En kunskapsöversikt.
Stockholm: Skolverket.

Erikson, E.H. (1963).

Childhood and Society (2nd edition).
New York: W.W. Norton & Co

Fast, C. (2008).

Literacy - I familj, förskola och skola.
Lund: Studentlitteratur.

Fellenius, K. (1999).

Computer based instruction for young Braille readers in mainstream education – an evaluation study.
Visual Impairment Research. Vol. 1, No. 3. 147-164.

Forinder, U. (2000).

I skuggan av cancer. Akademisk avhandling.
Stockholm: Stockholms universitet, Institutionen för socialt arbete.

Granlund, M., Almqvist, L., Eriksson, L., Luttrupp, A., & Björck-Åkesson, E. (2003).

Delaktighet: Sammanfattning av ett forskningsprojekt. (CHILD rapport, 4).
Västerås: Mälardalens Högskola och Stiftelsen ala, Stockholm.

Granström, K. (2003).

Ensam arbete i stora klasser.
Forskning & Framsteg, 7/03, 30-33.

Göransson, K. (2008).

Man vill ju vara som alla andra. Elevers röster om delaktighet och inkludering med fokus på elever med funktionsnedsättning.
Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten.

Haug, P. (1998).

Pedagogiskt dilemma: Specialundervisningen. Skolverket nr 98:396.
Stockholm: Liber.

Holbrook, C. M. (2008).

Teaching Reading and Writing to Students with Visual Impairments: Who Is Responsible?
Journal of Visual Impairment and Blindness, 102 (4), 203-206.

Jansson, U. (1999).

Interaction and Quality in Inclusive Preschool. Social Play between Blind and sighted preschool children. In Interaction and Quality. Report of the CIDREE Collaborative Project on Early Childhood Education.
Dundee: Scottish CCC.

Janson, U. (2001).

Perspektiv, aspekt och meningshorisont i förskolebarns lekförhandlingar. I H. Montgomey & B. Qvarsell (red.) Perspektiv och förståelse. Att kunna se från olika håll, 236-53.
Stockholm: Carlssons.

Janson, U. (2004).

Delaktighet som social process – om lekande och kamratkultur i förskola. I A. Gustavsson (red.) Delaktighetens språk, s. 173-199.
Lund: Studentlitteratur.

Jansson, U. (2005).

Vad är delaktighet? En diskussion av olika innebörder.
Oppublicerad artikel.

Johansson, C. (2007).

Fenomenet punktskrift i en seende omgivning. D-uppsats.
Stockholm: LHS, Institutionen för individ, omvärld och lärande.

Kvale, S. (1997).

Den kvalitativa forskningsintervjun.
Lund: Studentlitteratur.

Lagerheim, B. (1983).

'Why me?' - A depressive crisis at the age of nine in handicapped children.
In Å. Gyllenswärd & K. Laurén, (Eds.) *Psychosomatic diseases in childhood*, s. 69-77.
Sven Jerring-Symposium, March 25-26 1983.
Trelleborg: Skogs Boktryckeri.

Lagerheim, B. (1988).

Att utvecklas med handikapp.
Stockholm: Norstedts förlag AB.

Larsen, I. (2004)

Annelledeshet og dilemmaer i skoleverdagen. Synspunkt nr. 2. s. 12-19.
Oslo: Huseby Kompetancecenter.

Millar, S. (1997).

Reading by Touch.
London and New York: Routledge

Mishler, J. (1986).

Research interviewing, context and narrative.
Cambridge: Harvard University.

Molin, M. (2004).

*Delaktighet inom handikappområdet – en begreppsanalys. I A. Gustavsson (Red.)
Delaktighetens språk (pp. 61-75)*
Lund: Studentlitteratur.

Mortensen, E. (2007).

Blinde børns læsning. Neuropsykologiske, perceptuelle og kognitive faktorer. Synsenter Refsnæs.
Kalundborg: Vejlø Print A/S.

Nilholm, C. (2003).

Perspektiv på specialpedagogik.
Lund: Studentlitteratur.

Nolan, C.Y. & Kederis C.J. (1969).

Perceptual Factors in Braille Word Recognition. Research series, No 20.
New York: American Foundation for the Blind.

Nörgaard, H. (2005).

Støttefunktionen for blinde elever I folkeskolens almindelige klasser – en undersøgelse.
Masterafhandling i specialpedagogik.
Danmarks Pædagogiske Universitet.

Norrie, G. (1927).

Causes of blindness in children. Acta Ophthalmologica, 5, 357 – 386.

Rex, E. J., Koenig C.J. (1994).

Foundation of Braille literacy.
AFB Press: New York.

Rönnbäck, A. (2003).

Lärandemiljön i skolan för den yngre punktskriftsläsande eleven. D-uppsats.
Stockholm: LHS, Institutionen för individ, omvärld och lärande

Sacks, S. & Wolffe, K. (2006).

Teaching Social Skills to Students with Visual Impairments.
AFB Press: New York.

SFS 1985:1100.

Läroplan för grundskolan, Lpo.
Stockholm: Fritzes.

Skolöverstyrelsen (1970).

Läroplan för grundskolan, Lgr.
Stockholm: Utbildningsförlaget.

Socialstyrelsen (2011).

*Internationell statistisk klassifikation av sjukdomar och relaterade hälsoproblem
– systematisk förteckning (ICD-10-SE)*
Artikelnummer: 2010-11-13.
Stockholm: Socialstyrelsen.

SOU 1998:66.

FUNKIS - Funktionshindrade elever i skolan.
Stockholm: Fritzes.

SOU 1999:63.

Att lära och leda – En lärarutbildning för samverkan och utveckling.
Stockholm: Fritzes.

Säljö, R. (2000).

Lärande i praktiken.
Stockholm: Prisma.

Söderberg, A. (1999).

Delaktighet i grundskolan för elever med synskada – Vilka faktorer påverkar inklusionen? D-uppsats.
Stockholm: LHS, Institutionen för specialpedagogik.

Söderqvist Dunkers, T. (2006).

Talande möten: en studie av blinda och seende barns samspel. D-uppsats.
Stockholm: Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen.

Taylor, D. (1983).

Family literacy. Young Children Learning to Read and Write.
Portsmouth, NH: Heinemann Educational.

Taylor, D. (1997).

Many Families. Many Literacies. An International Declaration of Principles.
Portsmouth, NH: Heinemann.

Taylor, D. & Dorsey- Gaines, C. (1998).

Growing up Literate. Learning from Inner-City Families.
Portsmouth, NH: Heinemann.

Tomtebodaskolans resurscenter, TRC. (1997).

Ett hus för alla sinnen.
Solna: TRC

Teorell, J. & Svensson, T. (2007).

Att fråga och svara. Samhällsvetenskaplig metod.
Malmö: Liber.

Vik, A & Fellenius, K. (2007).

Coping strategies in reading: Multi-readers in the Norwegian general education system.
Journal of Visual Impairment and Blindness, 101(9), 545-556.

Westling Allodi, M. (2002).

A two-level analysis of classroom climate in relation to social context, group composition, and organization of special support.
Learning Environment Research 5: (pp 253-274) Kluwer Academic publishers in the Netherlands.

Utbildningsdepartementet. (1998).

Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet. Lpo 94 – anpassad till att också omfatta förskoleklass och fritidshem.
Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.

Webster, A. & Roe, J. (1998).

Children with visual impairments. Social interaction, language and learning.
New York: Routledge.

Winberg, A. (2002).

Ibland blir det för mycket kamp och för många väderkvarnar att slåss emot... D-uppsats.
Stockholm: Socialhögskolan, Institutionen för socialt arbete.

WHO (2001).

ICD1H-2 International Classification of Functioning and Disability.
Geneva: Assessment, Classification and Epidemiology Group, WHO.

Digitala referenser

<http://www.esv.se>

<http://www.socialstyrelsen.se/klassificeringochkoder/koderfunktionstillstandicf>
(2013-12-11)

<http://www.spsm.se/sv/Vi-erbjuder/Forskning-och-utveckling/European-Agency-och-internationella-kontakter/>
(2013-12-11)

<http://www.syncentralerna.se/synhab.htm>
(2009-02-24)

<http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>
(2009-02-24)

<http://unicef.se/barnkonventionen>
(2013-12-11)

<http://www.vr.se>
(2009-02-26)

Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM) arbetar för att barn, unga och vuxna oavsett funktionsförmåga ska få förutsättningar att nå målen för sin utbildning. Det gör vi genom specialpedagogiskt stöd, undervisning i specialskolor, tillgängliga läromedel och statsbidrag. Den kompetens vi erbjuder kompletterar kommunernas och skolornas egna resurser.

ISBN: 978-91-28-00282-0 (tryckt)
978-91-28-00283-7 (pdf)
Best. nr: 00282-0