

Elever i behov av särskilt stort stöd inom specialskolan för döva och hörselskadade



Denna rapport är producerad av Specialskolemyndigheten (SPM).
SPM:s uppdrag var att ge elever som är döva och hörselskadade en utbildning inom som så långt det är möjligt motsvarar den som ges i grundskolan, samt att ge döva och hörselskadade elever med utvecklingsstörning och elever som är dövblindfödda en utbildning anpassad efter varje elevs förutsättningar. Sex specialskolor ingick i SPM. Den 1 juli 2008 övergick SPM:s verksamhet till Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM).

© Författaren och Specialpedagogiska skolmyndigheten.

Kvalitetsredovisning 2005.

Projektledare/handläggare: Ola Hendar, Östervångsskolan

Publicerad: 2006

Sättning inlaga: Catarina Örn

Formgivning omslag: Plan 2, Sundsvall

Beställningsnummer: 00177

ISBN: 978-91-28-00177-9 (pdf-version)

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

Elever i behov av särskilt stort stöd inom specialskolan för döva och hörselskadade

En studie utifrån WHO:s klassificeringsinstrument ICF

”För barn som på grund av dövhet eller hörselskada inte kan gå i grundskolan eller motsvarande del av särskolan finns specialskolan.”

”I utbildningen skall hänsyn tas till elever i behov av särskilt stöd.”

Skollagen

Innehållsförteckning

Förord		4
Syfte		5
	Författarens förslag på förändringar och vidareutveckling utifrån resultaten i denna rapport	5
Bakgrund	Elevunderlaget idag	7
	Skollagen om stöd åt elever	11
	Svårigheter i skolan inom specialskolan – två skolrelaterade svårigheter	11
	Begreppet ESSS: Behöver specialskolan ett eget begrepp?	12
	ESSS-elever inom specialskolan	14
	Internationell utblick	17
Metod		18
	ICF	19
	Skolledarintervju	21
	Urval	22
	Genomförande och redovisning	22
	Utvärdering av lärarblanketten	23
	Omräkning av svaren	24
	Statistiska metoder	24
	Chi2	25
	z-test	25
	Kritik av metoden	26
Resultat	Generella	27
	Undervisning	28
	Förekomst av begrepp	29
Använda kapitel inom ICF-domänen ”aktivitet-delaktighet”	Lärande och tillämpande av kunskap	32
	Allmänna uppgifter och krav	34
	Kommunikation	35
	Förflyttning	36
	Personlig vård	36
	Mellanmänskliga relationer	37
	Delaktighet	38
Diskussion		39
Sammanfattning		40
Referenslista	Tryckta källor	41
	Internet	43
Bilagor	Bilaga 1 Enkät ESSS-elever – ett begrepp – en beskrivning	45
	Bilaga 2 Hjälpexter till ICF-frågor	49
	Bilaga 3 Förkortningar samt förklaringar	55

Förord

Uppdraget att revidera ESSS-rapporten från år 2001 formulerades under våren 2005 av Specialskolemyndighetens (SPM) ledningsgrupp och tilldelades undertecknad via utvecklingsrådet i maj 2005. Arbetet påbörjades i augusti 2005.

Uppdraget formulerades som en inventering av elevgruppen ”elever i behov av särskilt stort stöd” inom SPM, då indelningen av dessa elever sågs som problematisk. Det beslutades även att samarbete skulle inledas med Specialpedagogiska institutet (SIT) i detta avseende.

I oktober 2005 blev projektgruppen fulltalig då specialpedagog Agneta Hallberg, SPM, och specialpedagog Karin Vegerfors, SIT, kom med i arbetet.

Undertecknad har varit projektledare och sekreterare. Samtal och diskussion om studiens upplägg och

innehåll har skett med Fil. Dr. Lotta Andersson, Lärarhögskolan i Malmö.

Under arbetets gång har kontinuerliga kontakter och avstämningar skett med SPM:s utvecklingssamordnare Brita Lundberg. Rektor Bengt Danielsson (Kristinaskolan) har fungerat som intern rådgivare och kontakt till rektorsgruppen.

Notera: Istället för att alltid skriva ut det något omständliga uttrycket ”elever i behov av särskilt stort stöd” används ibland förkortningen ESSS-elever, trots att detta är en dubbelsägning.

Syfte

För de elever som har särskilt stora svårigheter i specialskolan vill vi med denna rapport försöka beskriva hur dessa svårigheter kan se ut. Vi vill med användning av Världshälsoorganisationens (WHO) klassificeringsinstrument, International Classification of Functions (ICF), redovisa ett material som gör det möjligt att jämföra döva och hörselskadade elever i olika skolformer.

Vi vill med detta material också ge ett underlag, så att den interna kvaliteten kan öka i de insatser som skolan gör för att möta elevers behov av stöd. Detta bör ske genom implementering av resultat från ICF, framförallt i elevernas åtgärdsprogram.

Samverkan mellan SIT och SPM sker utifrån bägge

organisationers samfälliga ambition att nå så många hörselskadade och döva skolelever som möjligt. I detta projekt har en gemensam utgångspunkt i den vardagliga pedagogiken prövats: hur svårigheter i undervisningen av döva och hörselskadade kan beskrivas.

Författarens förslag på förändringar och vidareutveckling utifrån resultaten i denna rapport

1. Uppgifter om hörsel och kommunikation bör ingå som delar i åtgärdsprogram. Idag råder det oklarhet om hur dessa begrepp skall hanteras i åtgärdsprogrammen utifrån gällande personuppgifts- och sekretesslag. Jag föreslår att Specialskolemyndigheten tillsammans med Skolverket och Socialstyrelsen utarbetar ett förtydligande av hur dessa begrepp kan användas inom ramen för specialpedagogiska åtgärdsprogram. Genom ökad användning kan funktionerna också utvärderas i den specialpedagogiska verksamheten.
2. Uppgifter om inlärningssvårigheter och utvecklingsstörning har betydelse för hur man bemöter elever inom specialskolan och den specialpedagogiska verksamheten. Även dessa begrepp är svåra att på ett naturligt sätt hantera inom ramen för åtgärdsprogram. Jag föreslår därför att Specialskolemyndigheten i samverkan med Skolverket och Socialstyrelsen utarbetar ett förslag på hur begreppen kan användas inom ramen för specialpedagogiska åtgärdsprogram.
3. Vidareutveckla arbetsmetoderna kring elever i behov av särskilt stöd. Samverkar vi med resursteam utanför skolan på ett tillfredställande sätt? Kan vi möta elevernas särskilda behov inom ramen för den individuella utvecklingsplanen (IUP)? Hur kan skolorna utveckla sina metoder för att möta elever i behov av mer stöd än bara den teckenspråkiga miljön? Jag föreslår att Specialskolemyndigheten i samverkan med universitet, Myndigheten för skolutveckling och Specialpedagogiska institutet utarbetar kurser i metodik för elever i behov av särskilt stort stöd.
4. Föräldrarna har fått ett utökat inflytande över frågor som rör barnens skolgång. Frågan om att förändra bemötandet av de elever som kommer till specialskolan, vilken indirekt framkommer i denna utredning, handlar mycket om att specialskolans specialpedagogik skall vara förankrad även hos föräldrarna. Det är för deras barn som specialskolan finns till. Föräldrarnas kunskaper om barnets svårigheter i skolan och vad man kan göra åt dem, är varierande. Föräldrarna bör få en aktivare roll i utformandet av åtgärdsprogrammen. Jag föreslår därför att Specialskolemyndigheten tillsammans med föräldraföreningarna och föräldraråd utarbetar en modell, där föräldrarna får en mer aktiv roll vid upprättande och utvärdering av åtgärdsprogram.
5. När en elev har svårigheter som går utöver specialskolans uppdrag, söker skolan stöd för insatser i hemkommunen. Det här systemet har utveck-

lats de senaste åren, men modellen fungerar inte optimalt och den innebär idag många kommun-kontakter på olika nivåer. Frågan är om detta system är adekvat eller om det är dags att utveckla det vidare. Hur skapar vi den bästa modellen för återkoppling till hemkommunerna? Är det läge för kommunerna att själva att komma till specialskolan för specialpedagogisk uppföljning? Jag förslår därför att Specialskolemyndigheten på egen hand tar initiativ och utarbetar en mer effektiv modell för hur kommuner kan bli delaktiga i olika former av externa stödinsatser.

6. I regleringsbrevet 2006 ges Specialskolemyndigheten i uppdrag att tillsammans med Statens skolverk analysera och redovisa eventuella skillnader i måluppfyllelse mellan specialskolans elever, samt elever som är döva och hörselskadade men deltar i annan skolform. Utifrån vad denna rapport redovisar, är ICF ett instrument för att beskriva skillnader i termer av aktivitet och delaktighet. En jämförelse mellan olika skolformer kan och bör därför göras.

Bakgrund

Elevunderlaget idag

Skollagen formulerar elevunderlaget inom specialskolan för döva och hörselskadade att omfatta de elever som på grund av hörselnedsättning och dövhet inte kan gå i den vanliga skolan (SFS 1985:1100).

Sedan den allmänna skolplikten infördes 1889 för döva och hörselskadade i Sverige, har det alltid funnits en grundläggande samstämmighet i åsikten att dessa elever bör få sin utbildning tillgodosedd inom en anpassad skola. Utöver denna samstämmighet har meningarna emellertid gått isär. Diskussioner har förts rörande antalet skolor, vilka elever som avses, teckenspråk, internat, avstånd till skolorna, tekniska hjälpmedel, lärarutbildning; kort sagt det mesta som hör undervisning till. Psykologen Lars-Åke Domfors beskriver i sin avhandling hur denna process även påverkat utbildningen av lärare (Domfors 2000).

Efter Specialskolemyndighetens inrättande år 2000, tog man i flera dokument tidigt upp frågan om vilka elever som skulle erbjudas utbildning inom myndigheten (Specialskolemyndigheten 2000a, 2000b, 2001b, 2001c och 2004a).

Målgruppen som beskrivs i Skollagen gäller i första hand elever som behöver en teckenspråkig (tvåspråkig) utbildning. Diskussioner har förts om elevgrupper med andra specialpedagogiska behov också kunde ingå i uppdraget. Kan en teckenspråkig miljö vara ett skolalternativ för både hörselskadade och tal- och språkstörda elever? Kan dessa inom ramen för specialskolans tvåspråkiga miljö få sina behov och önskemål om en kombination av teckenspråk och talspråk tillgodosedda? Kan elever som använder cochleaimplantat (CI) få en optimal undervisning i den tvåspråkiga miljön? Och hur skall den i så fall utformas? En lösning förs fram av Hörselskadades riksförbund (HRF) i 2005 års årsskrift, där man föreslår att all undervisning för döva och hörselskadade borde samlas under ett tak (Hörselskadades riksförbund 2005).

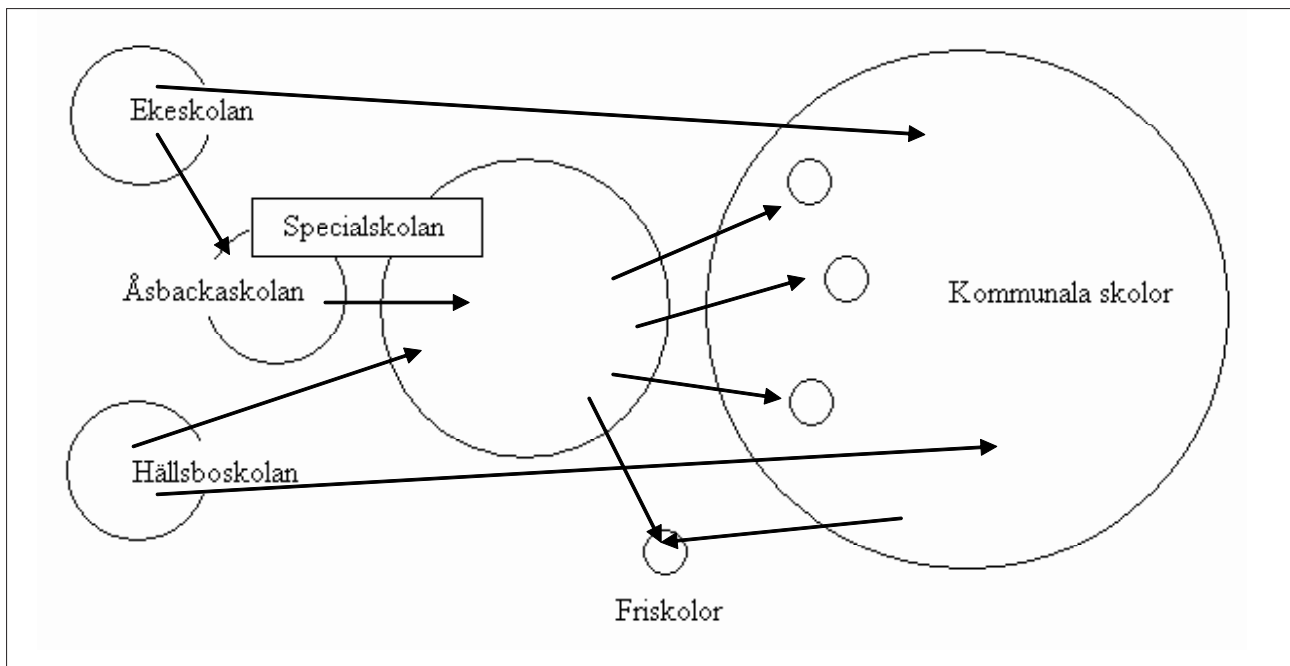
Elevunderlaget på specialskolorna är idag en liten grupp elever, som i den vanliga kommunala skolan anses vara en särskild och resurskrävande elevgrupp (Lunds kommun 2001). Det vill säga, i varje

kommun blir ett dövt barn en alldeles extraordinär pedagogisk svårighet. Idag finns i genomsnitt ca två döva skolelever per kommun, vilket innebär att ingen kommun på egen hand kan bygga upp kompetens kring det döva skolbarnet.

Inom specialskolan ser man inte döva och hörselskadade som en homogen grupp, de är snarare en mycket heterogen grupp. Svårigheten och utmaningen har varit att inom ramen för den tvåspråkiga modellen försöka hitta en metod, där så många som möjligt kan uppleva att funktionshindret inte längre är ett hinder för undervisning. Detta är själva kärnan i specialskolans uppdrag; att genom anpassning av miljö och språk öka hastigheten och effektiviteten i pedagogiken, så att fler elever kan nå uppsatta och åldersadekvata mål i skolan.

Likt den kommunala skolan, har också Specialskolan genom historien utestängt olika elevgrupper under olika tidsepoker. För hundra år sedan hade teckenspråket en mycket låg ställning i samhället, vilket innebar att döva indirekt exkluderades även inom specialskolan, genom hänvisning till så kallade C-grupper. Under andra perioder har andra grupper uteslutits, såsom döva särskoleelever, dövblinda, döva med beteendesvårigheter, tal- och språkstörda och icke minst, under slutet av förra seklet, även på sina håll hörselskadade. Först i och med den så kallade "Funkisutredningen" från 1998 började specialskolan öppnas för en bredare elevgrupp än vad som var fallet under åren dessförinnan. Det arbetet pågår alltjämt.

När Hällsboskolan för döva och hörselskadade elever med beteende- och språkstörningar upphörde med sin skoldel i början av 2000-talet, ökade elevantalet i motsvarande grad på specialskolorna. Funkisutredningen angav att specialskolan på försök skulle ta emot döva och hörselskadade elever med utvecklingsstörning (*Elever med funktionshinder 1998/99*). Vad man i förslaget då avsåg var elever inom grundskolans skolan.



Figur 1. Förändring av elevunderlaget för specialskolan under åren 2000-2005.

Antalet elever som läser enligt grundsärskolans kursmål har därmed ökat på specialskolorna sedan år 2000. En grupp elever med utvecklingsstörning, som tidigare sökte skolgång på Åsbackaskolan, söker idag skolgång direkt ute på de regionala skolorna. Följaktligen minskar antalet elever med lätt utvecklingsstörning på riksskolan Åsbacka. Istället har fler elever med medfödd dövblindhet och elever med medelmåttig till grav utvecklingsstörning blivit allt vanligare på Åsbackaskolan. Se figur 1 för en grafisk beskrivning av dessa förändringar inom specialskolans elevunderlag.

Elever med hörselnedsättning, som i undervisningen behöver både tekniska hörselhjälpmedel och teckenspråk, har varierat, och varierar, i antal på specialskolorna. Några av specialskolorna har arbetat aktivt gentemot denna grupp och skapat attraktiva studieprogram. Antalet barn som tidigt opereras för sin hörselnedsättning och använder CI har ökat under de senaste 15 åren. En grupp av dessa elever påbörjar sin skolgång inom den kommunala skolan och underlaget för specialskolan minskar därmed i motsvarande takt (Hörselskadades riksförbund 2005). Man kan alltså konstatera att elevgruppen inom specialskolan har förändrats.

I oktober 2005 fanns det 549 elever inskrivna inom specialskolan, vilket är en minskning jämfört med tidigare år. Diagram 1 visar hur elevantalet i varje

årskurs varierat genom åren 1998-2000 samt 2005. Elevfördelningen 2005 visar ett betydligt lägre antal elever i de yngre årskurserna jämfört med tidigare år. År 2005 är det som lägst 23 elever i årskurs tre jämfört med 89 elever i årskurs nio år 1999. Notera att x-axeln avser skolår medan antalet elever i varje årskurs avläses till vänster i y-axeln. Den kraftiga svarta linjen avser oktober 2005.

Samtidigt kan man se att antalet födda barn i Sverige generellt gått ner. Utifrån Sveriges officiella statistik ser man att barnkullarna minskat år 2005 jämfört med åren 1998-2000. I diagram 2 redovisas förändringen av antalet elever i varje årskurs åren 1998, 1999, 2000 och 2005.

Om man jämför kurvorna i diagram 1 och 2, är likheten slående. Den stora nedgången av elevantalet inom specialskolan kan alltså inte enbart förklaras med att hörselskadade elever väljer andra skolformer. Det samlade födelsetalet i Sverige har också betydelse.

Om man studerar prognosen för skolåret 2011-2012 (se diagram 3), det vill säga barn födda 1997-2005, ser man att födelsetalen för kommande skolårsgrupper beräknas stanna kvar på den lägre nivån.

Denna prognos innebär alltså att antalet elever som sannolikt söker sig till specialskolan kommer att

vara fortsatt lågt under ytterligare fem år. Det finns därför all anledning att se till att specialskolornas verksamhet fortsätter sin utveckling, så att fler elever upplever fördelar med den teckenspråkiga (tvåspråkiga) miljön.

Intressant i sammanhanget är att år 2005 gick fler döva och hörselskadade elever än på mycket länge i en miljöanpassad skolform. Förutom specialskolan finns idag åtminstone sex övriga skolor/program inom den kommunala och fria skolsektorn för döva och hörselskadade. I västra Sverige går närmare 200 döva och hörselskadade elever i en anpassad skolmiljö (SPM och Kannebäcksskolan) och i Stockholmsområdet och Skåne är bilden likartad. Det här är elever som hittat en skolform som passar deras önskemål och behov. HRF skriver i sin årsredogörelse från 2005 att över 1000 hörselskadade och döva går i en anpassad skola (Hörselskadades riksförbund 2005). Det är framförallt hörselskadade elever som fått en ökad möjlighet till ett reellt skolval.

Enligt utbildnings- och kulturdepartementet är det övergripande målet för all utbildning i Sverige idag att "Sverige skall vara en ledande kunskapsnation som präglas av utbildning av hög kvalitet och livslångt lärande för tillväxt och rättvisa" (*Budgetpropositionen för 2001*). Inom specialskolan och all annan undervisning av döva och hörselskadade saknas metoder för utvärdering av resultat, det vill säga jämförelse mellan olika skolformer och program. Alla verksamheter är mycket duktiga på att presentera resultat inom den egna verksamheten och alla

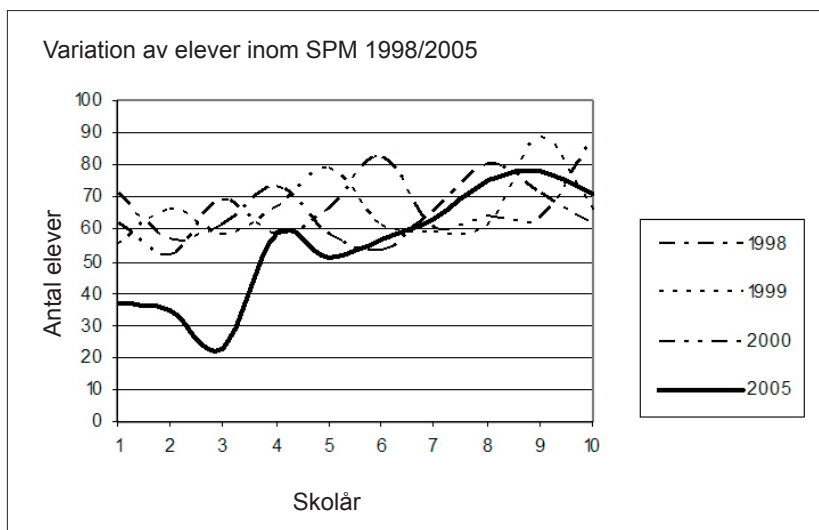


Diagram 1. Variation av elevantal i olika årskurser åren 1998-2000 samt 2005. N (totalt) = 2524 elever.

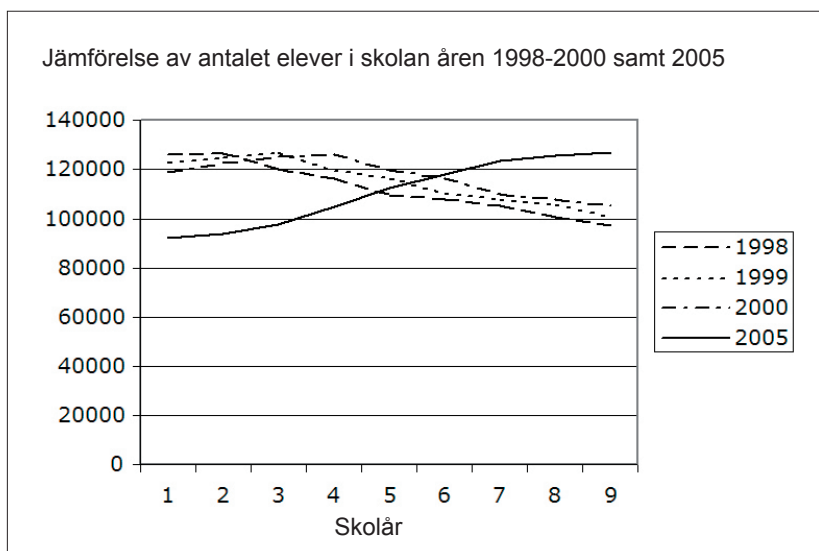


Diagram 2. Variation av antalet barn totalt i Sverige i olika årskurser åren 1998-2000 samt 2005. N (totalt) = 4 092 237 elever (källa: Sveriges officiella statistik).

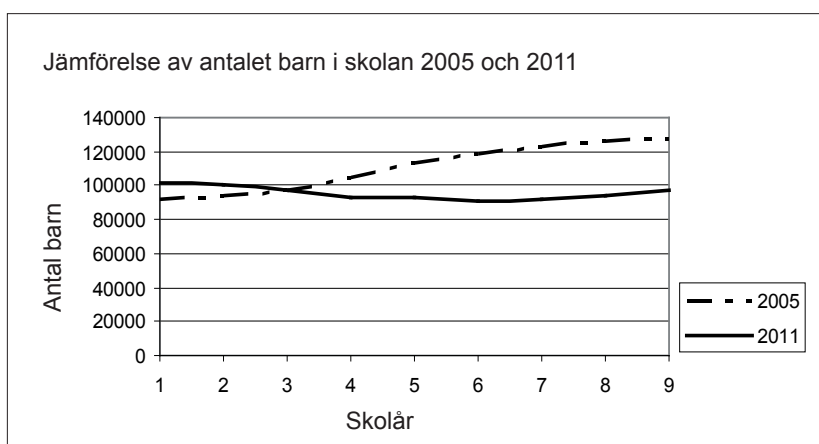


Diagram 3. Antal elever i den kommunala skolan 2005 och 2011. N (totalt) = 1 885 100 elever (källa: Sveriges officiella statistik).

bedömer att elever inom det egna programmet är rätt placerade. Problemet är att vi fortfarande inte hittat någon bra metod för att tala om när en miljö är direkt olämplig för en elevs utveckling.

Organisationen för ekonomiskt samarbete och utveckling (OECD) har i samarbete med olika forskare, experter och institutioner definierat ett antal nyckelkompetenser (Definition and Selection of Competencies, DeSeCo) vilka anses som ”av betydelse för en personlig och social utveckling hos människor i moderna och komplexa samhällen” (<http://www.portal-stat.admin.ch/desecco/news.htm>). Man anser bland annat att skolan framförallt skall utveckla kompetens inom tre områden. Eleverna skall utveckla (1) metoder och kunskap om interaktion i sin omgivning samt (2) förmåga att interagera med andra i heterogena grupper. Detta utifrån antagandet att världen i framtiden blir allt mer global och att människor med varierande bakgrund kommer att samverka under kortare och längre perioder. Dessutom skall eleven utveckla (3) sin förmåga att ta ansvar för sin egen sak och sitt eget liv (Rychen och Salganik 2001).

Att placera ett normalfungerande barn i särskolan är otänkbart för alla inom skolan, men att placera teckenspråksberoende elever i en icke teckenspråkig miljö eller att placera ett hörselskadat barn i en enbart tecknande miljö är fullt tänkbart – och sker. Vilken skolrelaterad svårighet skall prioriteras? Vi saknar också metoder för en objektiv utvärdering av skolplacering.

Samtidigt som det råder oenighet om vad en optimal skola är för något och hur vi skall nå dit, ökar efterfrågan bland föräldrar på en skola med flexibla program (Tvingstedt, Preisler och Ahlström 2003). Tidigare innebar skolvalet ett livslångt beslut, vilket i synnerhet gällde specialskolan och särskolan. Idag är de flesta skolval frivilliga och grundar sig på andra faktorer än vad som var fallet för 20 år sedan. Idag, när flera av barnen faktiskt utvecklar sin hörsel, vill föräldrarna se program som kan möta en sådan utveckling. Man vill i större utsträckning se ett aktivt talspråkigt program, parallellt med en teckenspråkig miljö.

Tidigare när en hörselskadad elev fick försämrade hörsel kallade skolan föräldrarna för att diskutera en eventuellt förändrad skolplacering. Idag kallar många föräldrar skolan till möten för att eleven hör bättre. Den här förändringen betyder i förlängningen att gränsdragningen mellan teckenspråkig miljö/skola, en hörselskadeanpassad miljö och en fullt hörande miljö kommer att förändras. En mer flexibel skolform behöver utredas. I detta sammanhang måste man också komma ihåg att hörselskadade själva, genom sina organisationer, uttrycker önskemål om ökad möjlighet att lära sig teckenspråk. Detta är ett behov som inte tillgodoses fullt ut för alla hörselskadade som önskar det (Hörselskadades riksförbund 2005).

En grundförutsättning för den teckenspråkiga miljön är att många barn och vuxna kan kommunicera på en tillfredställande nivå under elevens hela skoltid. Så länge det finns elever som utvecklas mer i sina skolämnen i en teckenspråkig miljö än de skulle ha gjort i en icke teckenspråkig miljö, måste det finnas ett teckenspråkigt undervisningsalternativ. Om man ifrågasätter den teckenspråkiga miljön – tvåspråkigheten – ifrågasätter man också möjligheten för döva att få en optimal utbildning.

Teckenspråk som språk är inget man kan lära in genom endast några timmars undervisning i veckan. Teckenspråket lärs in genom aktivitet och deltagande i en teckenspråkig miljö. För att kunna erbjuda en stimulerande utbildning till döva i alla åldrar krävs det tillgång på vuxna med stor erfarenhet och kunskap i teckenspråk.

Att bibehålla kvaliteten i denna utbildning är den stora utmaningen så att de, under förutsättning att programmen på skolorna förändras, i större utsträckning skall tillfredställa andra behov än den rent tvåspråkiga. Och hur skall den kvalitativa teckenspråkiga miljön bevaras i en tid av sjunkande elevunderlag?

Skollagen om stöd åt elever

Skollagen är tydlig vad gäller stöd till elever: det skall vara anpassat utifrån behov och ovillkorat (*Från dubbla spår till elevhälsa* 2000; Skolverket 2005a). Även om medicinska och psykologiska diagnoser ökar förståelsen för det enskilda barnet, så är det utifrån behov i undervisningen som stödet skall utformas. Undantagen är mottagande i särskolan, där utvecklingsstörning skall bestämmas, och specialskolan, där hörselnedsättning och dövhet är en grundförutsättning.

I övrigt har skolorna fått relativt stor frihet att initiera och utforma stöd till elever. I skolförordningen finns en ram för handläggning av stöd till elever, vilken utgörs av individuell utbildningsplanering, utvecklingssamtal, åtgärdsprogram och elevvårdskonferens (SFS 1994:1194; SFS 1995:205; SFS 1995:206; SFS 1995:401).

Stödet till elever i skolan varierar. Variationen är inte enbart beroende av tillgångar och fördelning av resurser, utan också av skillnader i hur man uppfattar en skolrelaterad svårighet. Miljöanpassning har dock varit, och är fortfarande, den viktigaste principen för stöd till elever. Elever hamnar inte i svårigheter i skolan utifrån sig själva, utan snarare utifrån miljön. Undantaget har varit skolelever med funktionsnedsättningar av olika slag.

Skolverket har i en serie dokument uppmärksammat problem förknippade med stöd till elever i skolan (Skolverket 2001, 2002a, 2002b, 2002c, 2003, 2005a, 2005b, 2005c, 2005d och 2005e). I utbildningsinspektionen 2004 skriver skolverket: ”det är anmärkningsvärt att vart fjärde rektorsområde

i grundskolan behöver förbättra sina insatser för att tillgodose elevers behov av särskilt stöd”. Även om man kritiskt granskar hur skolorna handlägger elevers behov av särskilt stöd, så måste man i denna granskning också innefatta uppskattningar huruvida struktur, mål och styrdokument kring dessa elever är tillräckliga, för att kunna skapa en effektiv handläggning av svårigheter i skolan.

I en nyutkommen rapport från skolverket, *Handikapp i skolan* (2005a), lyfts svårigheten med funktionshinder i skolvärlden fram. Här sammanfattar man på ett övergripande och sakligt vis i stort sett allt som hänt inom utbildningssektorn för elever med funktionshinder sedan den allmänna skolplikten infördes. Rapporten är mycket detaljerad och innehållsrik, men man saknar någon typ av utvärderande diskussion, eftersom behoven i undervisningen varierar mellan olika typer av funktionshinder och mellan individer. Har utbildningen för elever med funktionshinder varit optimal? Vilka lärdomar kan vi dra av historien utifrån individperspektiv och handikappgrupp? Ett förhållningssätt som varit till stöd för en grupp, kanske inte är det bästa för en annan.

För elever med funktionsnedsättning finns idag Specialpedagogiska institutet som stödorganisation och kunskapscenter. För döva och hörselskadade elever finns resurscenter döv och hörsel samt resurscenter tal och språk. Samverkan mellan Specialskolmyndigheten och Specialpedagogiska institutet sker vad gäller elevärenden direkt i verksamheten, men också på en högre organisatorisk nivå. Den här studien är ett resultat av ett sådant samarbete.

Svårigheter i skolan inom specialskolan – två skolrelaterade svårigheter

Inom undervisning av döva och hörselskadade handlar det idag om hur vi utvecklar kunskap och medvetenhet om hörsel och tal inom ramen för den tvåspråkiga miljön. När en elev får behov av annat stöd i undervisningen än bara gällande hörsel, uppstår dubbla behov samt en mängd frågor. Vilket behov skall vara överordnat? Är den teckenspråkiga miljön överordnad eller skall samtliga behov beaktas simultant?

Genom historien har den teckenspråkiga miljön periodvis ställts mot en rad andra behov, exempelvis talundervisning, hörsel, utvecklingsstörning, social tillhörighet etc. Frågorna har gällt huruvida det är värt frånvaro från den egna familjen för att få tillgång till den teckenspråkiga miljön? Eller går det att kombinera den teckenspråkiga miljön med behovet av tal- och hörseltekniska hjälpmedel?

Den teckenspråkiga miljön är i princip nödvändig för att tempot i undervisningen av döva inte skall bli för lågt, med påföljande risk för att man därmed håller begåvade och studiemotiverade elever tillbaka. Samtidigt måste man komma ihåg att det inte är alla elever som klarar av ett högt tempo; variation är att eftersträva för gruppen som helhet. Den teckenspråkiga miljön är också en nödvändig förutsättning för att ett socialt sammanhang skall kunna uppstå, etableras och kvarstå under och efter skoltiden. En fullgod kommunikation är en av förutsättningarna för ett gott resultat i skolan och vad är pedagogik, annat än kommunikation?

Men då andra behov, minst lika viktiga, också vägs in, uppstår en konflikt mellan dessa och den teckenspråkiga miljön. Det hörselskadade barnet måste få sina behov av talundervisning och en anpassad social miljö tillgodosedda, utan att det döva barnets behov av en fullt teckenspråkig miljö blir drabbat. Detta har varit en återkommande svårighet och utmaning

genom åren. Under vissa perioder har man skapat egna skolor utifrån grad av hörsel, medan man under andra har haft en skola för alla. Idag har vi både och.

Undervisning för döva och hörselskadade skiljer sig från undervisning för elever med andra typer av funktionshinder, då det krävs en ganska stor grupp elever för att skapa en optimal miljö. Genom historien har intresseorganisationer, föräldrar och skolor varit negativt inställda till tanken att individualintegrera döva och hörselskadade elever. Idag är bilden mer splittrad, allt fler elever får sin skolgång i en för dem anpassad skolmiljö, samtidigt som det kommer rapporter om individintegrerade döva elever.

Så frågan är hur den miljöanpassade stödsatsen för döva och hörselskadade – den teckenspråkiga miljön – kan bevaras, samtidigt som man tillgodoser andra undervisningsbehov såsom hörsel, tal och utvecklingsstörning?

Begreppet ESSS: Behöver specialskolan ett eget begrepp?

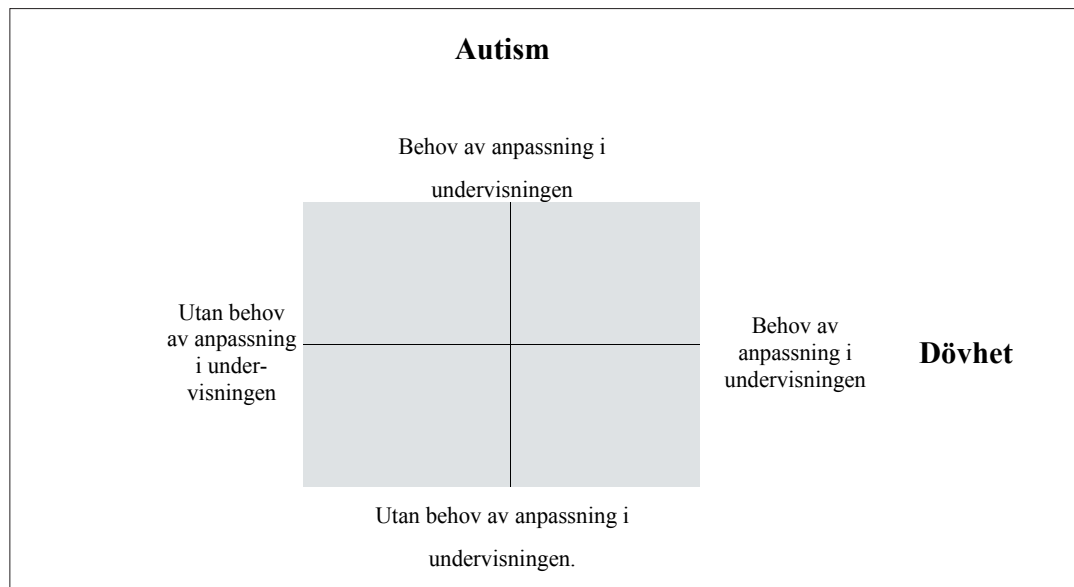
Även om man kan konstatera att det idag finns en förhöjd förekomst av elever med särskilda behov inom specialskolan så kan man ställa frågan om det finns behov av ett eget begrepp. Förkortningen ESSS, vilken bara används inom specialskolan, kom tidigt inom SPM att beskriva elever i behov av särskilt stort stöd – syftande på behov av stöd utanför specialskolan.

Elevgrupper med alldeles särskilda behov har alltid funnits inom specialskolan. Genom historien har metoderna att möta, och synen på, dessa elever varierat. Under vissa perioder har man exkluderat elevgruppen, under andra perioder har man haft alla i samma skola (Skolverket 2005a).

ESSS-begreppet har under de senaste fem åren utökats, så till vida att man inte längre enbart talar om särskilda behov utanför undervisningen, utan också om särskilda behov i undervisningen. Trots en viss variation, framkom detta tydligt då projektgruppen intervjuade skolledningarna på de olika skolorna. Det, och andra tecken, och andra tecken, tyder på att betydelsen av ESSS-begreppet har utökats. Idag innefattas även elever som har omfat-

tande svårigheter i undervisningen, utan nödvändig koppling till externa resurser. Man ser ESSS som ett begrepp kopplat till extra komplicerade inlärnings-situationer, kännetecknat av en grupp elever som har mycket stora svårigheter även i den tvåspråkiga miljön. ESSS har kommit att bli en term i undervisningsplaneringen, vilket innebär att svårigheterna kan, och om möjligt skall, aktivt hanteras i undervisningen. I SPM:s *Uppföljning av Verksamhetsplan 2004* står det att det "är för tidigt att göra en analys av vad införandet av de individuella utvecklingsplanerna medfört för effekter för ESSS-elever" (Specialskolemyndigheten 2004b). Som nämnts ovan var dock ledningsgruppen inte helt överens; det fanns en spridning i åsikterna från den tidigare helt "externa kopplingen" till en mer "intern pedagogisk koppling".

Om begreppet beskriver en grupp elever i behov av särskilt stort stöd i skolan, är frågan om ESSS inom specialskolan är en egen grupp jämfört med den grupp elever i den kommunala skolan, vilka avses med skolförordningens uttryck "behov av särskilt stöd" (SFS 1994:1194). Man skulle kunna besvara frågan på följande sätt: I den kommunala skolan



Figur 2.
Beskrivning av
hur dövhet kan
interagera med
andra typer av
stödbehov i en
undervisnings-
situation.

uppstår en svårighet i ett sammanhang där allt under normala förhållanden i princip fungerar väl. I speci-alskolan uppstår en svårighet i ett sammanhang där eleven redan befinner sig i en miljö anpassad för en annan svårighet. Inom speci-alskolan uppstår en ny och varierad form av stödbehov, vilken adderas till en redan existerande funktionsnedsättning. Detta innebär att den ”nya” svårigheten inom speci-alskolan blir en form av dubbling av svårigheter i det ögonblick den uppstår. Man får alltså två aspekter att ta hänsyn till. Dessa svårigheter kan variera från små till stora och är dessutom beroende av den situation eleven befinner sig i, samt den omgivande miljön. I dåligt anpassade miljöer blir handikappet inte bara synligt, utan kan eventuellt också först då upplevas som ett problem. Anpassning kan ske utifrån den enskilda eleven, men kan också vara en anpassning för en större grupp i själva undervisningen.

Figur 2 ger en bildbeskrivning av detta, där ”autism” får exemplifiera ett ytterligare stödbehov i undervisningen. I goda miljöer avtar fokuseringen på själva svårigheten, medan den ökar i dåligt anpassade miljöer.

Man kan också beskriva situationen som en konflikt mellan olika behov. I den teckenspråkiga miljön eftersträvas grupporienterad undervisning för att maximera den språkliga och sociala stimulansen. I en sådan situation har emellertid en elev med autism svårt att tillgodogöra sig all information, med en påföljande risk att miljön direkt motverkar elevens förmåga att överhuvudtaget tillgodogöra sig undervisningen.

Men begreppet ESSS kan också uppstå ur ett mer sociologiskt behov. Pedagogen Håkan Jenner förklarar i rapporten *Motivation och motivationsarbete* att en svårighet inte bara uppkommer för att någon inte klarar av något, utan också för att någon annan ser det och väljer att uppfatta det som en svårighet (Jenner 2004). Det vill säga: beroende på i vilken situation vi befinner oss i, uppfattar vi saker på olika sätt. Inom speci-alskolan blir då denna process särskilt intressant. Behöver våra elever bli sedda som extra speciella? Innebär införandet av begreppet ESSS att vi ser fler svårigheter än tidigare, eller ser vi samma fenomen som tidigare men tolkar det som alldeles särskilt stora svårigheter? Det förra behöver naturligtvis inte utesluta det senare, men ställer en rad frågor, inte bara kring de mål vi sätter upp för de svagaste eleverna, utan också hur vi betraktar svårigheter.

Att det förekommer elever i behov av särskilt stort stöd inom speci-alskolan råder det ingen tvekan om – det är något som bekräftades för över 100 år sedan (*Femte nordiska mötet för abnormsaken 1904*). Variationen i begrepps användningen har, som tidigare nämnts, troligtvis berott på att vi valt att fokusera på en aspekt i taget (hörsel, teckenspråk, dövblindhet, beteendestörningar, utvecklingsstörning etc.). På senare år har innebörden i uttrycket som ”annat etniskt ursprung” och ”neuropsykiatriska diagnoser” kommit att påverka betydelsen av den grupp som avses när man använder begreppet ”elever i behov av särskilt stort stöd”.

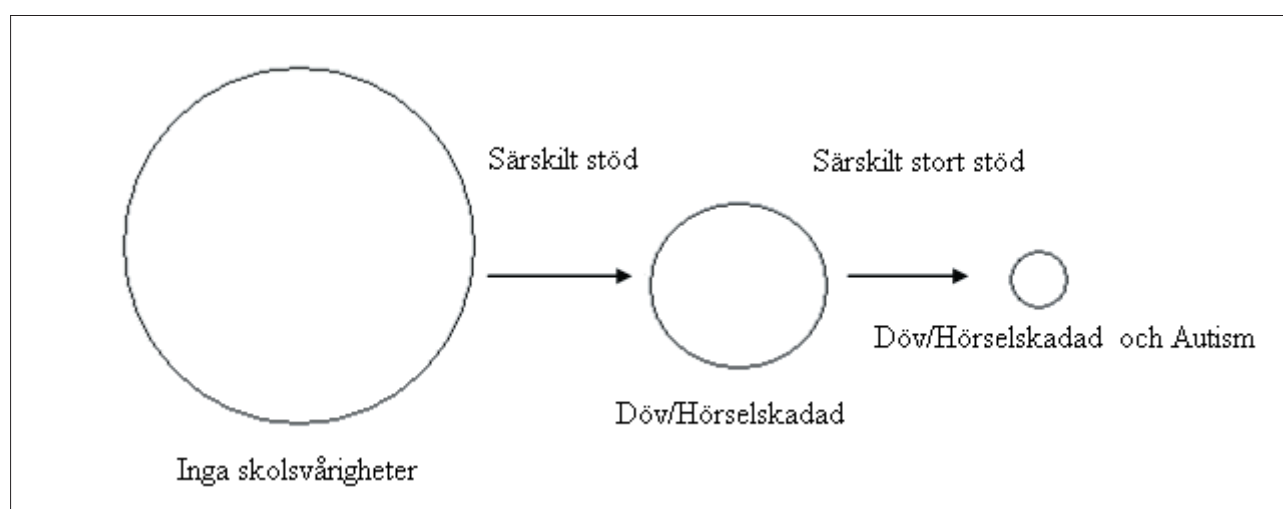
En tillgång kan ibland bli en förhinderande svårighet. Alla skolor (specialskolorna likväl som grundskolorna) strävar efter att verksamheten skall fungera och vara till gagn för så många elever som möjligt. Men en hörselskadad elev som i den vanliga grundskolan önskar anpassning efter sin hörsel kan i sämsta fall anses som besvärlig, uppfattas i termer av "svårigheter i skolan" och kanske vara en av de elever som utbildningsinspektionen 2004 åsyftade i sin tidigare nämnda kritik (Skolverket 2005e). På samma sätt kan en hörselskadad elev i en teckenspråkig miljö upplevas som besvärlig om eleven önskar anpassning av undervisningen efter sin hörsel. Om det enskilda behovet inte uppmärksammas får eleven sämre förutsättningar i skolan. Med rätt inställning skulle hörselnedsättningen i båda de ovanstående fallen, istället kunna bli en tillgång för respektive skola.

Därför måste begrepp som "ESSS" och "svårigheter

i skolan" alltid värderas och utvärderas ur mer än ett perspektiv. Man måste ställa sig frågan vad "stora svårigheter" i undervisningen är och vad de är i förhållande till skolans mål.

Min slutsats är att det finns ett behov av begrepp som "ESSS" inom specialskolan och att det har en innebörd för verksamheten. I resultaten längre fram i denna rapport, beskrivs komplexiteten som finns runt de elever som lärarna i undervisningen bedömt vara elever i behov av särskilt stort stöd.

I figur 3 sammanfattas min syn på behovet av en egen term inom specialskolan. Det särskilda stödet gäller elever som inte har några andra tidigare kända svårigheter i skolan, medan det särskilt stora stödet bör omfatta elever med mer än en skolsvårighet som kräver särskild anpassning av undervisningen.



Figur 3.
Skillnaden mellan begreppen **särskilt stöd** och **särskilt stort stöd**.

ESSS-elever inom specialskolan

I ESSS-rapporten (2001a) från SPM, angavs för första gången efter Funkisutredningen, att det i specialskolan fanns elevgrupper med särskilda behov som inte kunde tillgodoses inom den egna verksamheten. Utredningen fick till uppgift

att genomföra en analys av ansvarsfördelningen mellan specialskolorna, landstingens barnpsykiatri (BUP) och habilitering (HAB) samt den kommunala socialförvaltningen (SOC) då det gäller insatser

kring elever i behov av särskilt stort stöd (Specialskolemyndigheten 2001a).

Utredningen kom fram till att ca en tredjedel av specialskolans elever hade behov av extra stort stöd och att de flesta av dessa elever hade svårigheter som handlades utanför specialskolan. I rapporten stod dessutom följande:

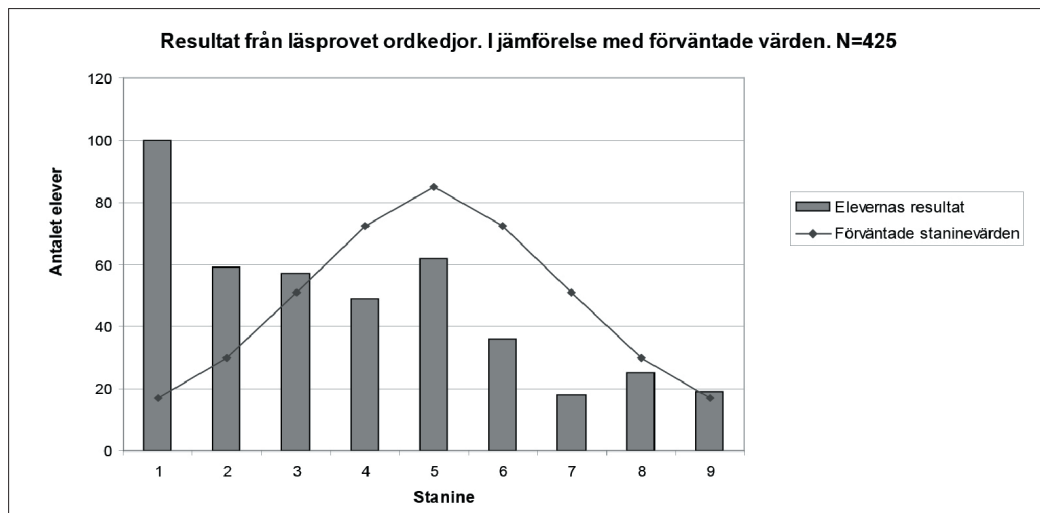


Diagram 4.
Resultat från läsprovet
Ordkedjor (Psykologiför-
laget). N= 425 (källa:
Petersson et al. 2000).

Det framgår också klart att en viktig faktor som avsaknaden av teckenspråkskompetens får negativa konsekvenser inom samtliga samhällssektorer för brukarna. Likaså kan konstateras att specialskolornas elevvård/elevehälsa får ta ett ansvar långt över deras ansvarsområde enligt skolans uppdrag. Denna kartläggning/utredningsresultat styrker de påståenden som Utredningen (U99:07) kom fram till att skälet till den uppkomna situationen i första hand beror på brister i kompetens, förståelse och viljeinriktning hos landstingens barnpsykiatri och habilitering samt den kommunala socialförvaltningen och att särskilda insatser måste vidtas för de elever och familjer inom specialskolan som är i stort behov av samhällets externa stödresurser (Specialskolemyndigheten 2001a).

Utredningen lade fram ett flertal förslagspunkter. Inriktningen var dels att utveckla arbetet mot en ökad samverkan med aktörer utanför specialskolan, dels förslag om att inom specialskolan arbeta i termer av kompetens, bemötande och dokumentation.

Rapporten identifierade 185 elever på skolorna i behov av särskilt stort stöd – ESSS (ca 30%), men då ingick inte Åsbackaskolan i studien. Av dessa 185 identifierade elever var 72 flickor och 113 pojkar. Rapporten fokuserade på behov av externa resurser.

Identifieringen av ESSS utgick från: ”elever som idag har behov av externa stödinsatser eller som i framtiden bedöms ha behov av externa stödinsatser” (Specialskolemyndigheten 2001a). Identifieringen genomfördes i enkätform.

Riktigheten i dessa 30% har diskuterats. Var uppskattningen för hög eller för låg? Det fanns inga

andra studier med likartad frågeställning och metod vid den tiden som kunde verifiera detta. I den stora lässtudien som Yrkesföreningen psykologer för döva och hörselskadade genomförde år 2000 fanns förvisso en förhöjd grupp, 24 %, mycket svaga läsare (Petersson et al. 2000). Det förväntade utfallet i denna studie var 4% istället för 24%. Det rimliga i att jämföra dessa data kan naturligtvis diskuteras, men visar ändå på att det vid tiden för genomförandet av den förra ESSS-studien fanns en procentuellt större grupp elever med särskilt stora behov.

I diagram 4 presenteras grafiskt fördelningen av läskunnigheten bland döva och hörselskadade elever år 2000. Studien förväntades ge en normalfördelning av resultaten, men det visade sig att en stor grupp av eleverna (100 st. = 24%) hade mycket stora svårigheter och var i behov av stöd för sin läsutveckling. I diagrammet är den förväntade normalfördelningen ritad som en prickad linje och elevernas resultat presenterade i staplar. Skalan som använts är en stanineskala med medelvärdet 5 och standardavvikelsen 2 (se bilaga 3 för förklaring av dessa begrepp).

Resultatet är icke desto mindre intressant eftersom det tydligt visar på den situation som specialskolan alltid befunnit och befinner sig i. En stor grupp elever presterar normala resultat i den tvåspråkiga miljön, samtidigt som en stor grupp elever har alldeles särskilt stora behov av stöd i undervisningen. Elevgruppen inom specialskolan är inte normalfördelad och har sannolikt aldrig varit det heller.

Nationell statistik från USA visar exempelvis att under läsåret 2001-2002 hade 40% av döva och hörselskadade elever svårigheter utöver sin hörselnedsättning. De svårigheter som rapporterades var till

exempel synsvårigheter, inlärningssvårigheter, utvecklingsstörning, ADHD, emotionella svårigheter och CP-skada (Gallaudet Research Institute 2003).

Efter det att ESSS-rapporten presenterades 2001 har en diskussion uppstått om andelen 30% fortfarande är korrekt, en fundering baserad på det faktum att färre elever har sökt sin skolgång inom SPM. Observationer utförda på skolorna har därutöver gjort gällande att eleverna idag har mer omfattande svårigheter jämfört med elevgruppen år 2001. Dessutom har det tillkommit elevflyttningar från Ekeskolan och Hällsboskolan, vilka nu är så gott som genomförda. Förutom dessa elever, har specialskolan också sedan 2001 ett ökat antal elever som läser enligt särskolans kursmål.

Då elever med särskilt stora svårigheter i varierande grad alltid funnits inom specialskolan, bör man överväga om en alltför hårt driven fråga om extern handläggning (insatser från BUP, Habilitering, Socialtjänst och kommunernas skolteam) möjligen kan innebära risk för att ännu en elevgrupp exkluderas. I bästa fall kan extern handläggning med förtydligande vara kunskapsgenererande och kunskapsutveckla specialskolan, men man måste också vara medveten om att det finns en förhöjd risk för exkludering.

Man bör också undersöka på vilket sätt det egna arbetet kan utvecklas för den här gruppen. Istället för att enbart rikta blicken mot vad externa resurser gör, finns det all anledning att se hur den egna undervisningens organisering kan utvecklas, så att fler elever ser sina svårigheter som en tillgång, istället för hinder. Målet bör vara, att färre elever anses tillhöra en särskild grupp. De individuella behoven får aldrig försvinna i en organisationsmodell, de ska istället uppmärksammas och insatserna behöver utvärderas.

Genom IUP och utvecklingssamtal ökar kunskapen om dessa elevers skolgång och kan också fungera som kvalitativa instrument vid organisationsutveckling. För att de handläggande instrumenten, IUP och åtgärdsprogrammen, skall kunna bidra till en mer effektiv specialpedagogisk utveckling inom skolan måste de utvecklas, så att även orsakerna till specialpedagogik kan utvärderas. Idag saknas exempelvis direktiv rörande användning av begreppen "hörsel" och "kommunikation" inom specialskolans löpande dokumentation. Begreppen finns ute på skolorna, men lagstiftningens utformning har gjort dem osäkra på hur begreppen kan användas i dokument som

IUP och åtgärdsprogram. Eftersom hörselsituationen för eleverna inom målgruppen har förändrats så pass mycket under de senaste tio åren, har enbart en inskrivande bedömning av hörsel och kommunikation kommit att bli en alltför ensidig variabel. Hörsel och kommunikation är idag centrala delar i specialpedagogik för döva och hörselskadade. Därför anser författaren att man bör tillåta att begreppen används vid upprättande av IUP och åtgärdsprogram. Det är inte tillräckligt att frågorna handläggs utanför specialskolan inom hälso- och sjukvården eller inom skolhälsovården. Sekretess- och personuppgiftslagen samt de allmänna råden från Skolverket har begränsat användningen av begrepp som gör intrång i den personliga integriteten. Det finns all anledning att se över lagstiftningen, så att den inte motverkar sitt syfte.

På samma sätt saknas det idag möjlighet att aktivt följa elever med inlärningssvårigheter och utvecklingsstörning. När underlaget för mottagande i särskolan är klart kan man hantera begreppen "utvecklingsstörning" och "inlärningssvårigheter" i dokumentationen, eftersom uppgifterna inte längre är sekretessbelagda. Men det finns en period före ett beslut när man följer en elev som har svårigheter med inläring och vill avvakta något år innan beslut om byte av skolform skall ske. Det är under denna period som dagens regler skapar osäkerhet kring hur olika begrepp skall hanteras. Genom att tydliggöra hur uppgifterna i den specialpedagogiska insatsen för elever med inlärningssvårigheter och utvecklingsstörning kan hanteras inom ramen för IUP och åtgärdsprogram skulle man kunna motverka begreppsosäkerhet och öka kvaliteten i de beslut som berör elevernas skolgång. Begreppen bör få en mer framskjuten ställning i den individuella specialpedagogiska planeringen. På detta sätt kan en utvärdering av högre kvalitet ske.

Det här innebär också att specialskolans uppdrag enligt författaren bör utvecklas från utbildning och boende, till att omfatta specialpedagogik och boende. Man bör förskjuta innebörden av ordet "utbildning" till "specialpedagogisk utbildning". Verksamhetens innehåll bör begreppsmässigt förflyttas något litet steg närmare rehabiliterande specialpedagogik. Av drygt 1 miljon skolelever i Sverige erbjuder vi idag en högkvalitativ utbildning för 542 elever. Totalt rör det sig i Sverige om 1000-1500 hörselskadade och döva elever. Detta är förvisso en liten grupp, vilka icke desto mindre är värda den bästa utbildning de kan få.

Internationell utblick

I Sverige har vi haft en lång tradition av att i första hand inte leta efter svårigheter hos eleven, utan snarare se det som att en svårighet uppstår i mötet mellan individ och undervisning. Svårigheten hos eleven skall inte beskrivas i termer av brister, utan i termer av särskilda behov i undervisningen (Börjesson 1997).

Denna inställning delas dock inte av alla länder. I USA finns sedan många år lagstiftning kring elever med skolsvårigheter och deras rätt till insats, Individuals with Disabilities Education Improvement Act (IDEA), eller Lag om undervisning av elever med funktionshinder (Public Law 108-446). Till skillnad från den svenska lagstiftningen, förutsätter den amerikanska lagen att all specialundervisning föregås av en utredning. Specialundervisningen är alltså villkorad under vissa kriterier. Dessa kriterier är grundade i en psykologisk och medicinsk beskrivning – expertorientering – av svårigheter och den svenska modellen är således mer kulturorienterad i jämförelse (Börjesson 1997).

Även i Storbritannien har man ett system som bygger på att svårigheter och behov i undervisningen primärt skall hanteras på individnivå, innan man

kan komma i fråga för specialpedagogik. Till skillnad från den amerikanska modellen, innefattar den engelska dock kriterier som går mer mot det pedagogiska hållet (*Disability Discrimination Act* 1995). Det engelska systemet eftersträvar att alla elever som uppfyller kriterierna skall få sitt behov av specialpedagogik tillgodosett inom den vanliga skolan, vilket alltså innebär att man vill att alla elever skall gå i den vanliga skolan, en tanke om full integrering som även delas av många i Sverige (Rosenqvist 2000).

Den svenska modellen, att skapa en tvåspråkig skolmiljö, är i många stycken unik i ett globalt perspektiv, det är exempelvis få länder utanför västvärlden som har universitetsprogram på teckenspråk. Det är också mycket få länder som proportionellt har så många döva lärare med full behörighet på skolorna för döva och hörselskadade. Utan den tvåspråkiga miljön på specialskolan hade detta sannolikt inte varit möjligt.

Även i ett internationellt perspektiv finns alltså en intressant utmaning för specialskolan: att klara av utvecklingen av ett bredare program, utan att riskera att den teckenspråkiga miljön försämras i kvalitet.

Metod

Den svåra frågan när vi talar om elever som har svårigheter i specialskolan är valet av kriterier. Vi har en heterogen grupp av elever som historiskt sett, av olika orsaker, hamnat på samma skola. Eftersom samtliga elever redan en gång – genom mottagandet i specialskolan – är definierade som elever i behov av stöd blir det kriteriet obrukbart. Att endast använda kriteriet ”i behov av särskilda resurser utanför specialskolan” skulle heller inte ge en rättvisande bild. Att titta på kriterier vanliga i den kommunala skolan, såsom lärartäthet och förekomst av stödsatser, är heller inte särskilt gångbart då detta sorterar ut nästan samtliga specialskoleelever.

I följande utredning sökte vi efter en metod som kunde beskriva de svårigheter som eleven verkligen har i undervisningen. Vi ville ha en beskrivning i undervisningen, det vill säga inte en metod där man undersökte svårigheter från ett uteslutande medicinskt/psykologiskt perspektiv. Resultaten från en sådan undersökning skulle begränsa möjligheten för vidare arbete kring pedagogiska frågeställningar och förhållningssätt.

Efter att ha studerat tillgängliga metoder, eller snarare avsaknad av sådana, enades gruppen om att använda WHO:s International Classification of Functioning, Disability and Health, ICF. Det var de positiva erfarenheter man gjort vid Mälardalens högskola och inom forskargruppen kring professor Mats Granlund, som gav oss underlag till valet av metod. Även

om metoden ursprungligen arbetades fram av WHO för tillämpning inom habilitering, har den under senare år börjat tillämpas inom specialpedagogiken (se nedan). WHO anser också idag att metoden kan tillämpas inom specialpedagogiken.

Professor Eva Björck-Åkesson beskriver användning av ICF inom specialpedagogiken på följande vis: ”att kunna beskriva individernas speciella förutsättningar och miljöfaktorer på olika nivåer samt relationerna dem emellan för att kunna ge varje barn bra stöd för utveckling och lärande” (<http://www.mdh.se/isb/child/spec_ped_ht2004.pdf>).

Någon inom specialundervisning för döva och hörselskadade direkt jämförbar studie med den som här presenteras har inte gått att finna. Specialpe-

Tabell 1.
Grundläggande skrifter för följande rapport.

Titel	Författare/Utgivare
<i>Klassifikation av funktionstillstånd, funktionshinder och hälsa 2003</i>	Socialstyrelsen (WHO)
<i>Delaktighet – Sammanfattning av ett forskningsprojekt</i>	M. Granlund et al., CHILD Rapport nr 4, Mälardalens högskola
<i>ICF – Om hälsa, miljö och funktionshinder</i>	K. Möller, MoGårds förlag
”ICF in Lithuania”	WHO network meeting, Reykjavik, Iceland 2004
”The Classification of Participation”	S. Brown, <i>Newsletter</i> 5 1999: 1-3
”ICIDH-2 From a Deaf Perspective”	Y. Andersson, <i>Newsletter</i> 6 2000: 2-4
<i>Defining and Selecting Key Competencies</i>	D.S. Rychen och L.H Salganik, red. 2001
”Sociala nätverk och kommunikation för barn med dövhet/hörselskada och ytterligare funktionshinder”	L. Thunstam, D-uppsats, Mälardalens högskola

dagogen Lena Thunstams uppsats från 2004 berör området, men har ett annat fokus (Thunstam 2004). Den dokumentation som låg till grund för vårt val redovisas i tabell 1.

De metoder, förutom ICF, som studerades inför vårt val av metod var naturligtvis den tidigare ESSS-rapporten (Specialskolemyndigheten 2001a), OECD:s projekt DeSeCo (Rychen och Salganik 2001), metoder baserade på IDEA, den brittiska lagstiftningen och *Funktionellt bedömningsunderlag* (Statens institut för handikappfrågor i skolan 1994). Vi har även varit i kontakt med Myndigheten för skolutveckling och Skolverket i ett försök att hitta metoder och kriterier för en mer fördjupande

beskrivning av vad svårigheterna i skolan faktiskt består av.

Även om ICF ännu inte utprovats för målgruppen inom specialskolan på det sätt som nu gjordes, bedömde vi det som intressant att försöka ta reda om de tidigare positiva utlåtandena verkligen stämde när metoden tillämpades i en så pass komplicerad miljö som specialskolan för döva och hörselskadade.

Vi ville med den här metoden försöka besvara frågan vad som var det egentliga problemet för eleven i skolan. Vad behöver man anpassa? Vad kännetecknar de svårigheter som elever har på specialskolorna idag?

ICF

ICF har sedan 1980 använts inom en rad områden och för olika ändamål. Följande exempel är hämtade från den svenska manualen:

- * som ett statistiskt verktyg – vid insamling och sammanställning av data i till exempel befolkningsstudier och kartläggningar eller i informationssystem för verksamhetsledning.
- * som ett verktyg för forskning – för att mäta resultat, livskvalitet eller omgivningsfaktorer.
- * som ett kliniskt verktyg – vid bedömning av behov, vid koppling av behandlingar till specifika tillstånd, vid arbetsbedömningar, rehabilitering, habilitering och utvärdering av resultat.
- * som ett socialpolitiskt verktyg – för planering av social trygghet, ersättningsystem och för utformning och implementering av policy.
- * som ett redskap för utbildning – för utformning av läro- och kursplaner och för att öka medvetenhet och vidta sociala åtgärder.

ICF består av fyra så kallade domäner: kroppsfunction, kroppsstruktur, aktivitet-delaktighet samt omgivningsfaktorer. Var och en av dessa domäner består av ett antal underkapitel.

I vår studie har vi kommit att fokusera på domänen aktivitet-delaktighet – ”en persons genomförande av en uppgift och dess engagemang i livssituationer”. Kapitlen inom domänen är upplagda enligt nedanstående lista.

- Kap 1. Lärande och att tillämpa kunskap
- Kap 2. Allmänna uppgifter och krav
- Kap 3. Kommunikation
- Kap 4. Förflyttning
- Kap 5. Personlig vård
- Kap 6. Hemliv
- Kap 7. Mellanmänniska interaktioner och relationer
- Kap 8. Viktiga livsområden
- Kap 9. Samhällsgemenskap, socialt och medborgerligt liv

Inom varje kapitel finns sedan ett antal frågor som knyter an till rubriken i kapitlet. Vi valde ut 42 frågor från kapitlen 1, 2, 3, 4, 5 och 7 som vi bedömde vara intressanta för beskrivning av ESSS-elever (se bilaga 1). Dessutom konstruerade vi ytterligare två frågor (se tabell 2) utifrån de slutsatser och erfarenheter Granlund et al. gjorde i rapporten ”Delaktighet – Sammanfattning av ett forskningsprojekt” (Granlund et al. 2003). För en mer detaljerad presentation av frågorna hänvisas till bilaga 1.

Fråga 1 i enkäten (se bilaga 1) omfattar ”att se” (i manualen motsvarar det fråga d110). Varje fråga avser en funktion, där man skall bedöma i vilken utsträckning det föreligger en svårighet. Till varje fråga i ICF hör en hjälptext eller en förklaring till vad som avses. Hjälptexten till denna fråga lyder: ”Avsiktlig användning av synen för att uppfatta visuella stimuli såsom att titta på ett sportevenemang eller på barn som leker”. Hjälptexterna återfinns i bilaga 2.

Om funktionen genomförs med hjälp av assistent eller hjälpmedel uppmanas läraren att fylla i två fält längst till höger på blanketten. För varje fråga uppmanas man att fylla i ett värde för "Genomförande" och ett för "Kapacitet". Skillnaden mellan dessa begrepp förklarade vi på följande sätt: "Genomförande" är vad eleven normalt klarar av, medan "Kapacitet" är vad eleven maximalt kan.

I figur 4 ser man hur strukturen i varje fråga är upplagd och vilka svarsalternativ som man skall välja mellan. Frågan är som tidigare nämnts: Föreligger det en svårighet med denna funktion?

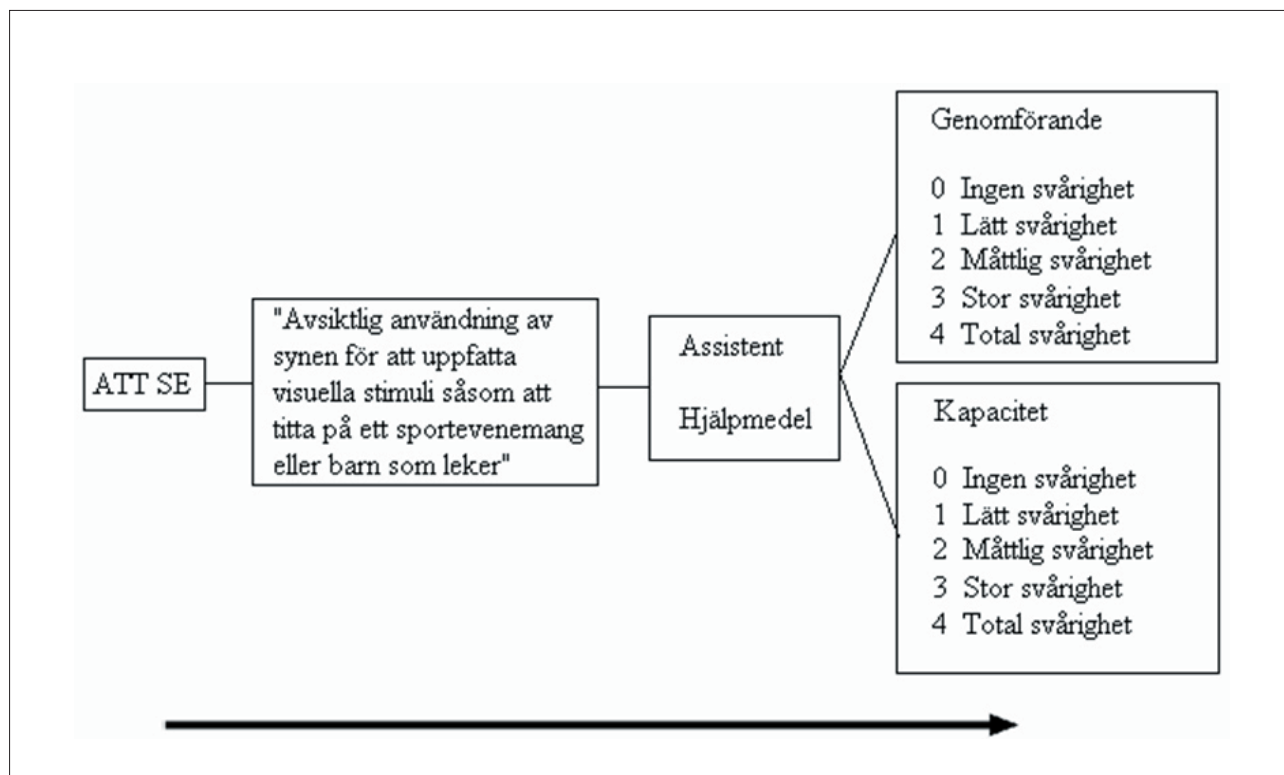
Genom att använda frågorna i denna uppställning får man inte bara en bild av hur enskilda funktioner fungerar i undervisningen, utan också om det finns någon skillnad mellan hur det fungerar i och utanför undervisningen.

I våra förberedelser för projektet enades vi om att komplettera vår blankett med ytterligare två frågor: "delaktighet i sin miljö" och "antal potentiella kamrater". Dessa frågor har vi konstruerat utifrån ett antagande att den teckenspråkiga miljön skapar förutsättning för ett aktivt deltagande i närmiljön, där kompisrelationer och sociala nätverk kan växa.

Genom att vända oss direkt till lärarna ville vi försöka fånga upp vad man i undervisningen menade med att en elev hade alldeles särskilt stora behov. Som metod betraktat, kan ICF mycket väl användas via föräldrar, elevvård och icke minst av eleverna själva, när dessa uppnått lämplig ålder, och den är också avsedd för ett sådant nyttjande. ICF verkar i vår inledande bedömning vara en bred metod.

Vi kontaktade Mälardalens högskola, Socialstyrelsen, Skolverket, Myndigheten för skolutveckling, Malmö Lärarhögskola samt Lärarhögskolan i Stockholm för att kontrollera att ingen annan grupp arbetade med en liknande frågeställning. Vi fick mycket positiva reaktioner på våra ambitioner. Malmö Lärarhögskola har sedan denna initiala kontakt också fungerat som externt diskussionsstöd.

Förutom en beskrivning av specialskolans elever utifrån ICF ville vi också veta om det fanns konsensus inom specialskolan vad gäller begreppet "ESSS". Vi ville veta om lärarna kunde särskilja elever som inte bedöms tillhöra gruppen "ESSS" från elever som bedöms tillhöra densamma. Vi ställde därför en direkt fråga i vår undersökning: *"Är din bedömning att den här eleven är en elev i behov av särskilt stort stöd?"*



Figur 4. Beskrivning av ICF-frågornas struktur.

Tabell 2.
Frågor utöver ICF som ingick i undersökningen.

Fråga	Hjälpstext
Delaktighet i sin miljö	Delaktig = tillsammans med andra här och nu Är eleven delaktig i sin miljö. Tar eleven del av det som erbjuds och deltar i aktiviteter? Driver eleven sina egna intressen framåt genom de aktiviteter som finns i närmiljön?
Antalet potentiella kamrater i barnets skolmiljö	Antal barn som är +/- 2 år i barnets skolmiljö och som kan kommunicera med eleven och som emellanåt väljer barnet som "bästis".

På samma sätt avslutade vi vår undersökning med att fråga: om de svarat "ja" på denna första "ESSS" fråga, ansåg de då att formuläret genom sina frågor lyckats fånga in de svårigheter som är förknippade med eleven? – *"Om du tidigare svarade ja på frågan om detta är en elev som har behov av extra stöd i undervisningen? (Första sidan). Har du då i denna enkät kunnat beskriva det behovet av extra stöd?"*

Vi var också intresserade av att veta om det förekom psykomedicinska termer i den pedagogiska plane-

ringen. Vi ville dessutom kontrollera om förekomsten av stödinsatser inom skolan förändrats under de fem år som gått sedan ESSS-rapporten 2001 skrevs. Därför ställde vi frågan: *"I undervisningen har man (eller bör man) gjort en pedagogisk anpassning utifrån följande aspekt"*. I den efterföljande hjälpstexten angavs andemeningen om förekomst av termerna i den pedagogiska planeringen. Termerna är hämtade från den amerikanska lagstiftningen om rätten till specialundervisning (IDEA).

Skolledarintervju

Vårt uppdrag att beskriva ESSS kom ursprungligen från specialskolornas ledning, ett uppdrag som sedan formulerades i utvecklingsrådet. Förutom att samla in beskrivningar från de undervisande lärarna ville vi

också intervjua respektive skolledning, för att bättre förstå begreppet ESSS och hur det används ute på skolorna. Vi lade dessutom stor vikt vid att förankra den föreliggande studien hos sagda ledning.

Urval

Inom SPM fanns 549 elever under höstterminen 2005. Eleverna var fördelade på 10 årskurser och fördelningen mellan pojkar och flickor var jämn, 52% pojkar och 48% flickor.

Med utgångspunkt från ESSS-rapporten 2001 valde vi att samla in data kring alla elever födda 1990, 1993 och 1996. Vi ville se om det var någon skillnad mellan de äldre och yngre barnen, samt studera om det uppgivna skolåret stämde med den biologiska åldern.

Det är många elever som inte följer sin normala klasstillhörighet, utan går i andra årskurser. Vi träffade mentorer/klasslärare till alla elever i urvalet. Att alla elever i urvalet blev inkluderade var viktigt för att få en bild av skillnaden mellan elever som inte bedömdes vara i behov av särskilt stort stöd och elever som bedömdes vara i behov av detta stöd.

Urvalet beskrivs i diagram 5. Det totala elevantalet i respektive årskurs åskådliggörs genom en linje. Urvalet återfinns i staplarna. Som framgår är det en relativt stor grupp av elever som inte följer sin åldersgrupp i undervisningen. Totalt rör det sig om 34 elever, 23%, av urvalet.

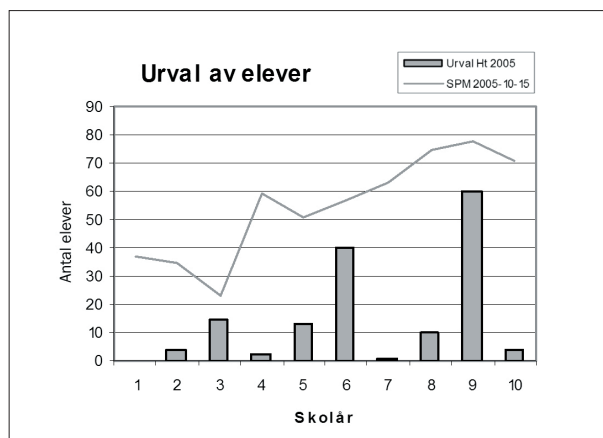


Diagram 5.
Urvalet av deltagande elever i studien.

Tabell 3.
Fördelning av deltagande elever i studien.

Totalt		149	* 5 uppgav inte uppgiften så att födelseår säkert kunde bestämmas.
Varav	flickor	68	
	pojkar	81	
Varav födda*	1996	19	** 34 elever går i en annan årskurs än sin ålder.
	1993	53	
	1990	72	
Varav tillhörande årskurs**	3	15	
	6	40	
	9	60	

Genomförande och redovisning

Officiellt startdatum för följande projekt var 2005-09-01 och dess första del avslutades 2006-01-15. Andra delen i projektbeskrivningen, avseende en större kartläggning ("helgruppsstudien"), har enligt vår bedömning kunnat utgå då denna redovisade utprovning av metoden gett så klara resultat, att vi redan efter att ha undersökt 149 elever kan svara på den övergripande frågeställningen. Den tredje delen i den ursprungliga projektbeskrivningen, som avsåg en fördjupad beskrivning av den pedagogiska situationen när det gäller ESSS-elever, har avdelats i ett mindre projekt där Agneta Hallberg och Karin Vegerfors kommer att arbeta.

Genomförandet i den nu avklarade studien delades upp i tre steg: inläsning och metodval, besök på skolorna samt rapportskrivning.

När metoden var bestämd kontaktades varje skola inom SPM och en kontaktperson utsågs på respektive skola. Denna person hjälpte oss sedan att på ett mycket smidigt sätt ordna lokal och kalla de lärare som var mentor eller klasslärare till de elever som ingick i urvalet. Ett tiotal lärare ansvarade för ifyllande av mer än en enkät. På några skolor kunde inte rätt lärare närvara vid vårt besök. Det löste vi med att ordna en ny tid för dessa, det vill säga när vi väl var ute på skolorna. så genomförde vi undersökningen så att alla närvarande lärare samtidigt fyllde i varje fråga. Förutom i enkäterna hade vi även frågorna på stordia, vilket gjorde att vi kunde möta eventuella frågor unisont. Vi lärde oss genom detta också vad som var svårt i enkäten.

En enkät har lämnats helt tom då kunskap om eleven saknades på skolan. I några ytterligare fall, ca 6-7

stycken, är vi osäkra på om den som fyllt i blanketten verkligen förstått innebörden. Samtliga enkäter har emellertid kunnat samlas in för bearbetning.

På skolbesöken deltog också Specialpedagogiska institutet genom Karin Vegerfors. Vi var således tre personer som besökte varje skola. Syftet med den gemensamma ansatsen var ursprungligen det gemensamma intresset för elevgrupper med kombi-

nationen handikapp och svårigheter i skolan. Denna samverkan kom sedan att utvecklas vidare till ett givande och tagande i både teoretiska och praktiska frågor. Rapporternas färdigställande beror i stora delar på det utmärkta samarbetet mellan projektdeltagarna.

Vid ett av våra besök saknades tolk, på grund av tolkbrist. Vi genomförde då hela besöket och genomgången på teckenspråk och talspråk om vartannat.

Utvärdering av lärarblanketten.

Blanketten är delad: en första sida med särskilda frågor och därefter följer ICF-frågorna i nummerordning. Blanketten avslutas med en uppföljningsfråga om blanketten uppfyllt sitt syfte. Frågorna på första sidan redovisas i antal i förhållande till den totala gruppen. Vi redovisar frekvensen av svaren på respektive fråga.

På efterföljande sidor i blanketten har vi valt att göra en del avväganden. Man har generellt haft svårt att skilja ut begreppen Genomförande och Kapacitet vilket framgår av tabellen nedan.

139 personer har fyllt i rutan för hur eleven klarar funktionen i undervisningen. Nio har fyllt i att eleven klarar funktionen med hjälpmedel eller assistent. Av dessa nio var det två som fyllt i både med och utan assistent. Tre hade inte fyllt någon siffra alls i någon ruta. Av de 121 som redovisat en siffra i fältet Kapacitet på funktionen hade samtliga också skrivit i rutan för Genomförande.

Här ser man att det inte är ett konsekvent ifyllande av Genomförande och Kapacitet. Antingen beror det på metodbrist eller också har man bedömt att det inte råder någon skillnad mellan vad eleven förmår i klassrummet och hans/hennes maximala kapacitet. Det kan eventuellt också vara så att man saknar kunskap huruvida det finns en högre kapacitet utanför undervisningen.

Av de 121 svaren på kapacitet är det bara en som har olika siffror för svaren på Genomförande och Kapacitet. Vår bedömning är att detta rör sig om ett metodologiskt fenomen som bör arbetas vidare med. Att se att en elev kan prestera olika i olika miljöer är en av grundförutsättningarna för att kunna ställa realistiska mål. Vad gäller funktionen ”syn” är skillnaden kanske inte så stor mellan Genomförande och Kapacitet, men när det gäller övriga ICF-funktioner har denna skillnad en central betydelse.

Fråga 1 ATT SE			N=149	
Svar	Genomförande	Kapacitet	Hjälpmedel /Assistent	
			Genomförande	Kapacitet
Ingen svårighet	114	97	5	3
Lätt svårighet	10	10		
Måttlig svårighet	9	9	3	2
Stor svårighet	3	2	1	1
Total svårighet	2	2		
Förekomst ej spec				
Ej tillämpbart	1	1		
Antal	139	121	9	6

Omräkning av svaren

I frekvenstabellen nedan ser man att förekomsten av svarsalternativen 8 och 9 är så få, att de inte kan utgöra en egen grupp. I den fortsatta presentationen har vi därför låtit svarsalternativen 4, 8 och 9 erhålla samma värde. På detta sätt kan jämförelse lättare göras. Enstaka undantag från denna regel har gjorts i några jämförelser, se under rubriken "Resultat".

Svar	Frekvens	Betydelse
0	6070	Ingen svårighet
1	1579	Lätt svårighet
2	1479	Måttlig svårighet
3	1397	Stor svårighet
4	1173	Total svårighet
8	4	Förekomst ej spec
9	152	Ej tillämpligt

Att det är en liten justering av resultaten framgår av sammanställningen i tabellen. Totalt rör det sig om 156 svar som vid beräkning av medelvärde och standardavvikelse erhållit samma värde som 1173 andra svar.

Eftersom man inte hållit isär svarsalternativen på ett förväntat sätt, har ytterligare en åtgärd vidtagits för att jämförelser skall kunna göras. Denna har inneburit att ett värde per individ valts ut för vidare bearbetning. Metoden för valet har varit det högsta värdet (max 4) som man svarat vid varje fråga, oavsett om siffran avser Genomförande, Kapacitet eller "med assistent". Vi beskriver på detta sätt elevens högsta värde kring en funktion. I tabellen nedan ges exempel från några av enkäterna. Urvalet av värde bygger på att det högsta värdet skall gälla. I det första exemplet handlar det om en elev som har stora svårigheter med en viss funktion, men blir hjälpt av assistent och hjälpmedel. I vår transformering lyfter vi fram behovet av stöd genom siffran 3.

Genom den här transformeringen kan vi nu skapa underlag för statistisk bearbetning, eftersom vi säger att elev 4 har större svårigheter (totala svårigheter) i jämförelse med de andra eleverna. Vi tar således ingen särskild hänsyn till om hjälpmedel och assistent använts vid utförande av funktionen i fråga. Vi har använt oss av den här tekniken när vi tagit fram spridningsmått inom varje funktion.

Exempel på svar i undersökningen

	Genomförande	Kapacitet	Hjälpmedel /Assistent		Av oss transformerat svar
			Genomförande	Kapacitet	
Elev 1	3	2	2	2	3
Elev 2			3	3	3
Elev 3	3	3			3
Elev 4			9	9	4

Statistiska metoder

Vid val av statistiska metoder har vi utgått från att det råder en skillnad mellan ESSS-elever och ej ESSS-elever. Genom blanketterna har vi fått in olika typer av data, vilket inneburit att vi tillämpar olika metoder för att beskriva skillnaderna mellan grupperna. Även om vi på olika sätt visar på skillnader, måste man ha i åtanke att det endast betyder att det finns en koppling mellan de frågor vi ställer och begreppet ESSS. Det finns inget orsakssammanhang mellan fenomenen.

För flera frågor på den första sidan av vår blankett har vi använt oss av Chi2 beräkning, vilket innebär att vi tittar på förekomst av till exempel "anpassad studiegång" och ESSS. Vi ställer frågan om "anpassad studiegång" förekommer i högre utsträckning för elever som anses tillhöra gruppen ESSS än för andra.

Chi2

Sammanställning för beräkning av Chi2 sker utifrån följande fyrfältsmodell.

	Ingen svårighet Lätt svårighet 0, 1	Måttlig svårighet Stor svårighet Total svårighet 2, 3, 4
ESSS		
Ej ESSS		

Svarsalternativen 0 och 1 jämförs alltså med svarsalternativen 2, 3 och 4.

ESSS och ej ESSS hämtar vi från lärarnas bedömning från den första sidan, "Är din bedömning att den här eleven är en elev i behov av särskilt stort stöd?"

När det exempelvis gäller förmågan att använda synen i undervisningen, så utgör det ibland en ytterligare komplikation.

På fråga "Att se" ser fördelningen av svar i fyrfältsdiagrammet nedan ut enligt följande:

Man kan i den här presentationen se att 75 elever är av lärarna bedömda som "Ej ESSS" med lätta eller inga svårigheter med att använda synen i under-

	0-1	2-4
ESSS	48	11
Ej ESSS	75	3

N= 137

visningen. 59 elever är bedömda som tillhörande gruppen ESSS. Av dessa är 11 bedömda att ha måttliga till totala svårigheter med att använda synen i undervisningen.

Vid beräkning enligt formeln (nedan) erhöles en signifikant skillnad. $p < 1\%$ $\chi^2 = 8,02$ $df = 1$. Elever med synsvårigheter bedöms i större utsträckning vara elever i behov av särskilt stort stöd.

$$\chi^2 = \sum \frac{(f_o - f_e)^2}{f_e}$$

z-test

När det gäller ICF har vi räknat fram medelvärden och standardavvikelse i svaren. Vi jämför då dessa resultat mellan ESSS och ej ESSS. Vi använder oss av ett enkelt medelvärdestest, så kallat z-test.

Skillnaden har också beräknats med hjälp av medelpoäng på funktionsfrågorna. Medelvärdeskillnaden har sedan jämförts med hjälp av följande formel:

$$z = \frac{m_1 - m_2}{\sqrt{\left(\frac{s_1^2}{n_1 - 1} + \frac{s_2^2}{n_2 - 1}\right)}}$$

Källor: Pagano 2004 och Löfqvist 1989

Vi har alltså undersökt om svaren på frågorna från gruppen ESSS, i ett eller flera kapitel under domänen aktivitet-delaktighet, skiljer ut sig från de elever som inte anses vara i behov av särskilt stort stöd. Vi har undersökt om skillnaden är signifikant på 1% nivå.

Kritik av metoden

Eftersom metoden inte är utprovad tidigare i liknande sammanhang, finns det anledning att vara lyhörd för kritik. Våra ambitioner är högt ställda; att det nu skall kunna gå att jämföra olika skolmiljöer där döva och hörselskadade har sin skolgång. Ett av tillämpningsområdena för ICF är också som ett redskap för utbildning (Socialstyrelsen 2003).

Det är primärt två problem som vi vill lyfta fram med den metod vi valt. För det första har, som vi

tidigare nämnt, själva ifyllandet av blanketten vållat en del problem. Uppgiftslämnarna har haft svårt att förstå hur de skall välja mellan den högra och den vänstra halvan av formuläret. Det finns således ingen konsekvens i valen. Det här är ett område att utveckla vidare. Man har också haft svårt att skilja mellan genomförande och kapacitet. Däremot har man förstätt skillnaden mellan att ha små eller inga svårigheter och måttliga till totala svårigheter med en funktion.

Vi förstår att vi i materialet sannolikt har en grupp så kallade "Fake Good and Fake Bad Answer" (Streiner och Norman 1995). När vi inledningsvis säger att vi skall undersöka begreppet ESSS och dessutom på första sidan ställer frågan rakt upp och ner, så skulle det vara förvånande om inte några av dem som fyllt i, antingen resonerar att: *"Nej, min elev är ingen ESSS-elev, därför fyller jag inte i några svårigheter"*, alternativt *"Eftersom min elev är en ESSS-elev så gäller det att visa detta"*. Vi har inte kunnat motverka den här effekten.

Vi har i den här studien inte kunnat påvisa graden av förekomst av dessa metodfel, men vi anser det sannolikt att de förekommer.

Vi har i denna studie medvetet undvikit beskrivningar av svårigheterna i termer som enligt gällande lagstiftning i allt för stor utsträckning förflyttar problemet och handläggningen utanför klassrummet. Vi har inte sökt efter diagnoser eftersom dessa, som tidigare nämnts, är svåra att administrera i den vardagliga pedagogiken. En diagnos berättar inte fullt ut hur den individuella anpassningen skall ske. Vi har istället fokuserat på vad lärarna beskriver som svårigheter i undervisningen. Genom den metodiken har vi med specialpedagogernas egna vardagliga ord och begrepp fått fram en beskrivning av skillnaden mellan ESSS-elever och ej ESSS. Vi behåller således ESSS som en pedagogisk vokabulär, inte som ett tillstånd. Vi har på det här sättet också tagit fram en beskrivning av omfattningen av svårigheter som eleverna har i undervisningen.

Kritiken mot detta är att både upplägget och metoden är relativt nya i Sverige. En så omfattande individbaserad studie som denna är inte gjord på många år. Det man kan jämföra med är de hälsoundersökningar som genomförs, men på grund av sitt innehåll kan de inte omsättas i pedagogisk praktik. Den studie vi här presenterar inom undervisningen av döva och hörselskadade har ingen nationell motsvarighet.

För att komma tillrätta med denna metodologiska osäkerhet kommer en fördjupning av den pedagogiska situationen på individbasis att genomföras ute på skolorna. Vi ställer frågorna: Hur ser det ut för de här barnen som man bedömt vara i behov särskilt stort stöd? Vad gör vi ute i verksamheten för att de skall få möjlighet att utvecklas?

Vidare har kontakter tagits med Specialpedagogiska institutet om möjligheten att också tillämpa metoden bland hörselskadade ute i andra skolformer.

Likaså avvaktar vi initiativ till och resultat från jämförbara studier i den vanliga grundskolan, så kallade normskapande studier. Vilken komplexitet kan vi förvänta oss ute i grundskolan? Håller tidigare resonemang att elevgruppen inom specialskolan behöver ett eget begrepp?

Resultat

Generella

Vi kan idag påstå att förekomsten av elever i behov av särskilt stort stöd har ökat. Denna slutsats grundas på resultaten i vår studie, jämfört med den tidigare studien, och i ljuset av den förändring av elevunderlaget som skett under de senaste fem åren. Vi påstår att nivån 30% ESSS-elever som fastställdes i 2001 års rapport, skall ökas till 40% av eleverna. Siffran grundar sig framförallt på lärarnas bedömning: "Är din bedömning att den här eleven är en elev i behov av särskilt stort stöd?".

Tabellen nedan visar att stödbehovet ökat, när man jämför föreliggande resultat med de från 2001. För att kunna göra denna jämförelse har vi exkluderat Åsbackaskolan. Vi menar förvisso att samtliga elever på Åsbackaskolan har behov av särskilt stort stöd, men eftersom gruppen inte fanns med i den tidigare rapporten har vi gjort bedömningen att Åsbackaskolan inte skall räknas med, när vi skriver att antalet elever i behov av särskilt stort stöd har ökat. När det gäller redovisningen längre ner av funktionerna i sig, finns emellertid Åsbackaskolans elever med. På det sättet får man en bättre bild av spridningen av svårigheter inom Specialskolan.

Lärarnas bedömning är att antalet elever som är i behov av extra stort stöd har ökat. Allt pekar på att stödbehovet idag är upp emot, och över, 40% av elevunderlaget. Varför har det blivit så här? Är det enbart en fråga om subjektiv bedömning eller finns det verkliga skäl för att betrakta elevunderlaget på ett nytt sätt? Man kan exempelvis se att undervisning i särskilda grupper har ökat.

	2001	2005	
Antal elever totalt	663	549	Unval 2005
		149	
Antal ESSS	185	67*	* = 67 av 149
		45%	
Exklusive Åsbackaskolan**	28%	40%	** = 2001 års rapport exkluderade Åsbackaskolan

Av 67 uppgiftslämnare som svarat att de anser att eleven är i behov av särskilt stort stöd, har 39 svarat "ja" på frågan om blanketten i sina frågor lycktas beskriva elevens svårighet. 17 har svarat "nej" på samma fråga. Man skriver att blanketten bland annat saknar frågor om sociala förhållanden och om tidsät-

gång i skolarbetet. Man har upplevt tidsbrist då man ansvarat för mer än en blankett. Man har också velat veta mer om ICF innan ifyllandet.

Stödbehovet har ökat i alla åldrar. Om man enbart ser till ålder och kön så förekommer den största ökningen bland tolvåriga pojkar. Men om man ser till årskurserna, så är ökningen störst i de äldre årskurserna. Ett skäl till detta är att ESSS-elever som är tolv år, i större utsträckning går i en annan årskurs än den åldersmässiga. De här eleverna går om en årskurs i större utsträckning. Men utifrån vad som tidigare sagts i denna rapport om elevförändringarna på specialskolan, borde skillnaden mellan de yngre och äldre eleverna ha varit större än vad som framkommit i denna undersökning. Att så inte är fallet förstärker antagandet att begreppet ESSS fått en bredare betydelse under de senaste åren. Idag åsyftas en större elevgrupp än vad som var fallet då begreppet för första gången tillämpades år 2001.

Totalt		149	Varav ESSS	%
Varav	flickor	68	21	31%
	pojkar	81	46	57%
Varav födda*	1996	19	6	32%
	1993	53	25	47%
	1990	72	28	39%
Varav tillhörande årskurs**	3	15	6	40%
	6	40	13	33%
	9	60	28	47%

* 5 uppgav inte uppgiften så att födelseår säkert kunde bestämmas
** 34 elever går i en annan årskurs än sin ålder.

Det beskrivna stödbehovet är i stort sett likartat i alla åldrar, men skiljer sig åt vad gäller kön. Pojkar bedöms oftare ha behov av extra stort stöd i undervisningen i jämförelse med flickor. Detta är samma bild som redovisades i 2001 års rapport, då det också var fler pojkar än flickor.

Historiskt sett har emellertid pojkar oftare upplevts ha större svårigheter i skolan, rapporter från skolans begynnelse talar exempelvis om de "vanartiga" pojkarna. Resultaten i den här undersökningen visar kanske snarare på en traditionell bild av fördelningen mellan könen, även om siffrorna inom specialskolan

är betydligt högre än de man finner i vanliga skolan. Men att över hälften av pojkarna upplevs vara i behov av extra stöd är anmärkningsvärt. Detta bör också belysas i termer av mål i skolan, ämnen, förväntningar och innehåll i lektioner. Många praktiska moment har försvunnit i skolan och fler ämnen har blivit teoretiska. Även i ämnen som matematik har böckerna fått en ökad textbas, vilket inte är till pojkarnas fördel.

I Granlund et al:s studie om delaktighet (2003), baserad på 170 rådgivare inom Specialpedagogiska institutet som fick fylla i frågor om elever som de var i kontakt med, visade det sig att över hälften av eleverna i studien hade någon form av assistenthjälp i skolan. För eleverna i behov av särskilt stort stöd inom specialskolan är assistent inte lika förekommande som insats. Skillnaden beror sannolikt på att den delen av behovet uppfylls av den tvåspråkiga miljön. Däremot verkar anpassad studiegång vara ett allt vanligare sätt att möta svårigheter i skolan.

	2001	2005
Särskild undervisningsgrupp		
Varav ESSS	49	52
	49	42
Exklusive Åsbackaskolan	49 (26%)	36 (54%)
Anpassad studiegång		
Varav ESSS	45	30
	45	27
Exklusive Åsbackaskolan	45 (24%)	27 (40%)
Ass/resurs	41	
Pedagogiskt stöd Elevassistent		18
Varav ESSS		17
Exkl Åsbackaskolan		15
	22%	22%
Pedagogiskt stöd Lärare		38
Varav ESSS		28
Exkl Åsbackaskolan		26
		39%

Undervisning

Undervisning		149	
Varav	Teckenspråkig undervisning	104	70%
	Hörselklass	13	9%
	Blandad undervisning	16	11%
	Övriga svar	14	9%
	Tomma svar	2	1%

Av specialskolans elever går 70 procent i en teckenspråkig undervisning. Övriga elever går i hörselklass eller vandrar mellan olika undervisningsmiljöer. I de övriga svaren finns svar som till exempel "både i teckenspråk och en blandad form". Svaret innebär att eleven både går i en teckenspråkig undervisning och en blandad sådan.

Vi har antagit att blandad form oftast avser en situa-

tion där eleven har viss undervisning på teckenspråk och viss undervisning i hörselklass (talat språk). Men det förekommer också att blandningen sker inom en undervisningsgrupp, exempelvis kan det i det teckenspråkiga klassrummet uppstå situationer där man byter språk och börjar tala med eleven. Båda dessa aspekter finns med i svaren ovan. Det förklarar varför man svarat teckenspråk plus blandad undervisning.

En femtedel av eleverna går i en blandad undervisning, en siffra som är högre än förväntat. Detta är en grupp som man skulle kunna kalla för "vandrar" inom SPM. De vandrar idag mellan olika undervisningsspråk. Det visar eventuellt att i specialskolan idag, är den teckenspråkiga tvåspråkighetsmiljön på väg att lyckas med att utveckla nya program för en grupp som efterfrågar både en fullvärdig teckenspråkig miljö och ett talspråkigt alternativ.

Förekomst av begrepp

Även om vi hade valt ett pedagogiskt perspektiv på beskrivningen av svårigheter, var vi medvetna om att termer och begrepp från olika teoretiska inriktningar överlappar varandra. Man använder exempelvis begrepp som "autism" i pedagogiken, utan att göra diagnostiska anspråk. Vår fråga huruvida begreppen används i den pedagogiska planeringen, var därför menad att visa på hur sammanflätade ämnena pedagogik, psykologi och medicin idag är inom undervisningen av elever i särskilt stort behov av stöd.

Specifika termer som används vid pedagogisk planering

	Antal idag av 149	Varav ESSS av 67	Använder inte idag men är i behov av	Varav ESSS
Autism	8 (5%)	8 (12%)	2 (1%)	2 (3%)
Döv-Blind	6 (4%)	6 (9%)	0 (0%)	0 (0%)
Psykosociala svårigheter	26 (17%)	22 (33%)	0 (0%)	0 (0%)
Utvecklingsstörning	23 (15%)	23 (34%)	1 (1%)	1 (1%)
Multipla handikapp	10 (7%)	9 (13%)	0 (0%)	0 (0%)
Rörelsehinder	7 (5%)	7 (10%)	1 (1%)	0 (0%)
Koncentrationssvårigheter	46 (31%)	34 (51%)	3 (2%)	2 (3%)
Andra fysiska handikapp	19 (13%)	16 (24%)	0 (0%)	0 (0%)
Tal- och språkstörning	13 (9%)	11 (16%)	2 (1%)	2 (3%)
Inlärningsvårigheter	46 (31%)	41 (61%)	2 (1%)	2 (3%)
Läs- och skrivsvårigheter	52 (35%)	45 (67%)	4 (3%)	2 (3%)
Hörsel	50 (34%)	29 (43%)	4 (3%)	0 (0%)
Annat ej spec *	13 (9%)	7 (10%)	2 (1%)	1 (1%)

*= Följande begrepp angavs som specificering

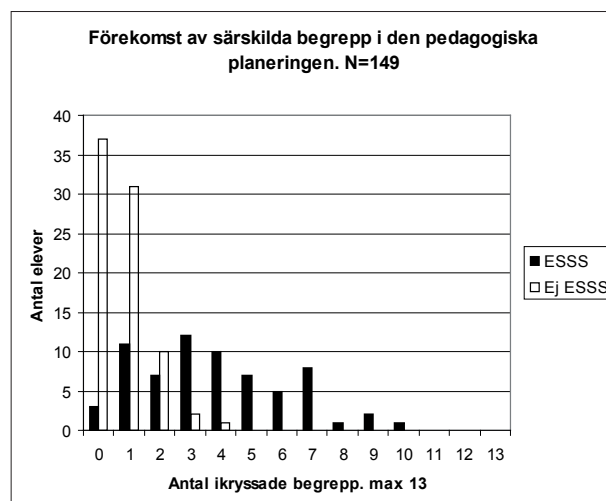
Psykisk sjukdom
Frånvaro hög
Invandrarelev
Elevers syndrom
Inlärn. sv, beteende
Språklig förmåga, omvärldskunskap

Intressant är att av 149 elever, så har en dryg tredjedel någon form av stödplanering i läsinlärningen. Det talar inte om i vilken grad problemet finns, men visar en förekomst av begreppet läs- och skrivsvårigheter när man planerar undervisningen. Denna tredjedel utgör dock två tredjedelar av de elever som bedöms tillhöra ESSS-gruppen.

På samma sätt kan man läsa ut av tabellen nedan att av 67 ESSS-elever så har 51% behov speciell planering utifrån varierad grad av koncentrationssvårigheter.

Det framgår också att det i mycket liten utsträckning förekommer svårigheter som man ännu inte satt ord på, vilket anges i svarsalternativet "...är i behov av". Vi tolkar det låga antalet som att det i de flesta fall finns adekvata begrepp för att benämna de olika svårigheter som kan uppkomma i undervisningen. Vi har inte upptäckt nya elever utan de här eleverna och deras svårigheter är redan kända av lärarna.

Vad avser skillnaden mellan ESSS-elever och ej ESSS-elever, ser man att förekomsten av begrepp hämtade från psykomedicinskt perspektiv oftare används för ESSS-elever vid pedagogisk planering än för ej ESSS-elever.



Man ser här att när det förekommer behov av att använda mer än två begrepp, så är det betydligt vanligare att det handlar om elever i behov av särskilt stort stöd, ESSS-elever. Denna bild framkommer också i Granlund et al:s studie (2003). Vid skattning av funktionshinder fann man att flertalet bara hade ett funktionshinder, och antalet därutöver sjönk.

I diagrammet ovan kan man också konstatera, att av dem som svarat att inget särskilt begrepp används vid pedagogisk planering, har ingen uppgett hörsel som

en svårighet. Eleverna är redan bedömda och upplevs i den tvåspråkiga miljön inte vara i behov av särskild planering. Med ett utvecklat pedagogiskt omhändertagande av hörselskadade och elever med CI, kommer troligtvis den här bilden att förändras.

I fyrfältsdiagrammet nedan och i statistiska beräkningar ser man att skillnaden mellan grupperna är signifikant ($\chi^2=59$ $p<0,1\%$, Pearson $r=0,63$). Sambandet mellan förekomst av antal begrepp i den pedagogiska planeringen och begreppet ”behov av särskilt stort stöd” är tydligt.

	Antal begrepp	
	0-1	2-13
ESSS	14	53
Ej ESSS	68	13

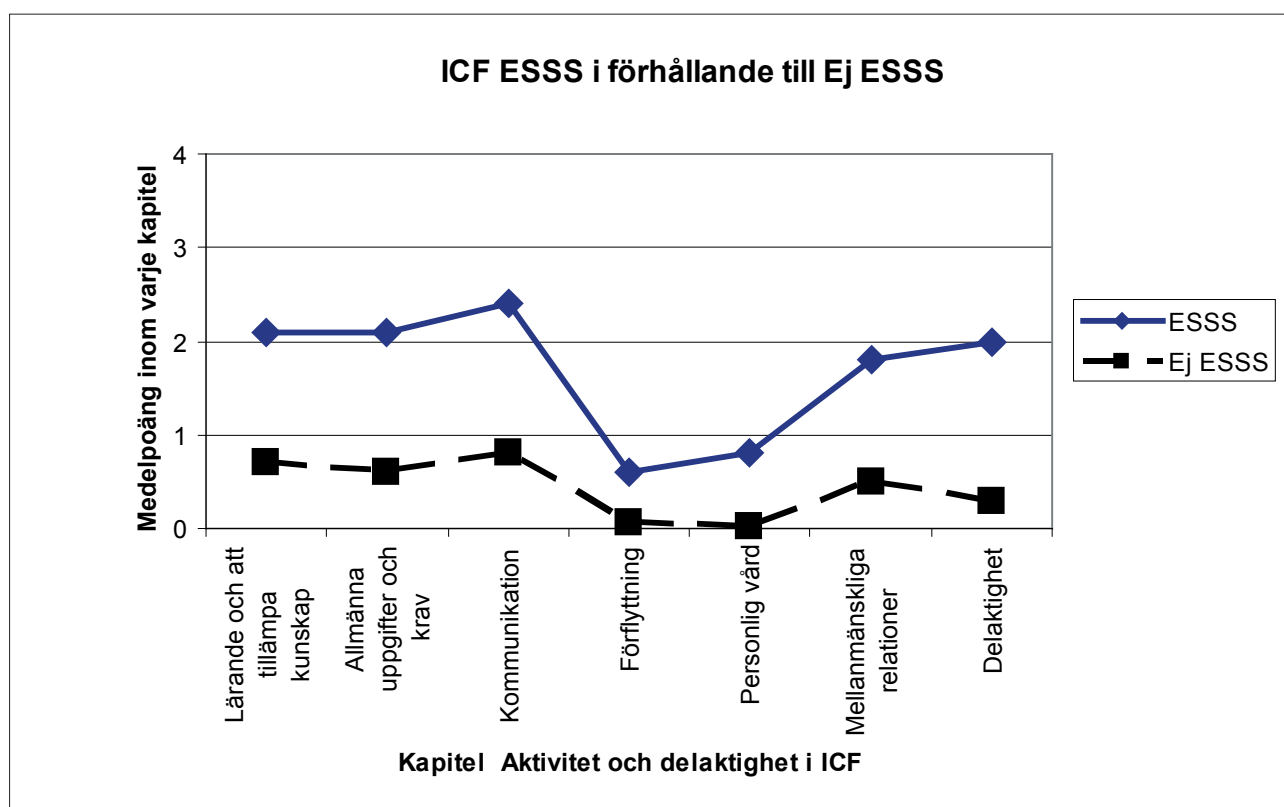
Förekomsten av psykomedicinska termer i den här omfattningen visar att eleverna har stora svårigheter. Men det visar också på behovet av ett språk, som innebär att man i den specialpedagogiska planeringen kan ta hänsyn till de skolsvårigheter som eleven har.

Vi har också ställt oss frågan om det är sannolikt att en elev kan ha så många skolrelaterade svårigheter att man behöver över sju begrepp för att kunna göra en god pedagogisk planering. Av de 12 elever där

man använt sju eller fler psykomedicinska begrepp vid den pedagogiska planeringen, har alla kryssat för att man använder begreppen ”inlärningssvårigheter” samt ”läs- och skrivsvårigheter”. Nästan alla har planering utifrån hörsel (10 st.), utvecklingsstörning (10 st.) och koncentrationssvårigheter (11 st.). Andra begrepp som ofta förekommer bland dessa 12 elever är ”tal- och språkstörning” (8 st.) samt ”andra fysiska handikapp” (8 st.).

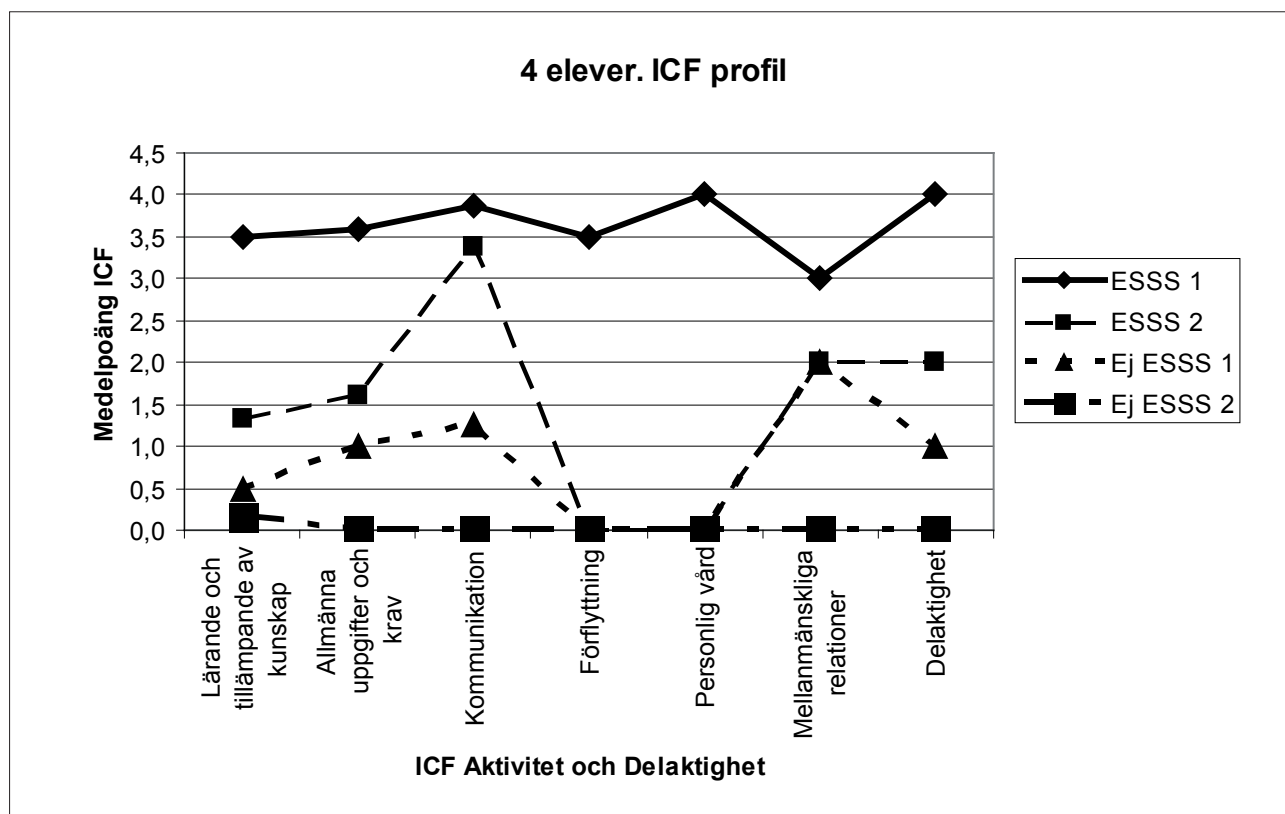
Tanken på en elev med omfattande svårigheter upplevs inte som främmande för oss i projektgruppen. Det snarare bekräftar att många elever inom specialskolan med svårigheter i skolan, ibland har en oöverstigligt komplicerad inlärningssituation. Man kan inte annat än bli imponerad över att de här eleverna ändå kämpar på som de flesta gör.

I diagrammet nedan ser man att samtliga kapitel i ICF-domänen aktivitet-delaktighet lyfter fram skillnader mellan grupperna. ESSS-eleverna har större svårigheter i undervisningen och anpassningen sker på mer än ett sätt. Att skillnaden även innefattar kommunikation, visar hur viktigt det är för döva och hörselskadade att vistas i en anpassad skolmiljö. Med ett målinriktat program inom specialskolan kan skillnaden vad gäller den här aspekten sannolikt minska.



Variationen inom grupperna ESSS och ej ESSS är stor och de överlappar också varandra i vissa delar. För att förstå den här variationen ges exempel på hur det kan se ut för den enskilde individen. Nedanstående diagram visar på medelvärdet för fyra elever och deras resultat i ICF. Även om det nämnts tidigare så tål det att upprepas: det är lärarnas skattning av elevens funktion som visas. Den elev som i diagrammet kallas ”ESSS 1” har genomgående svårigheter vad gäller samtliga funktioner som ICF undersöker. Den här eleven följer sannolikt tränings skolans kursmål. Den andra eleven, i diagrammet kallad ”ESSS 2”, har förutom sin dövhet/hörselskada

även ett kommunikativt funktionshinder som sannolikt är orsaken till svårigheterna inom områdena ”Mellanmänniska relationer” och ”Delaktighet”. Den här eleven har elevassistent, samt ett annat etniskt ursprung. I den pedagogiska planeringen förekommer begrepp inom områdena koncentrationssvårigheter och psykosociala svårigheter. För de två eleverna ”ej ESSS 1” och ”ej ESSS 2” kan man säga att gränsen till ESSS-gruppen inte är alldeles solklar. Det handlar snarare om *graden av svårigheter* och *antalet områden* som eleven har svårigheter med.



Använda kapitel inom ICF-domänen ”aktivitet-delaktighet”

Lärande och tillämpande av kunskap

I frågorna nedan (se bilaga 2 för hjälptexter) ser man tydligt hur ICF är tänkt att användas och tillämpas. Man frågar inte om eleven har dyslexi eller ADHD, man frågar istället om eleven klarar av att repetera moment i undervisningen eller lära sig läsa. Detta speglar ett mer grundläggande förhållande till undervisning. Här kan man ställa frågan och om svaret är att eleven har svårigheter, kan det genast omsättas i ett åtgärdsprogram: Vad gör vi åt svårigheten?

Data för varje delfråga redovisas nedan. Vad som framgår med tydlighet är att varje fråga, med undantag för ”lyssnandet”, skiljer ut ESSS-eleverna från de övriga.

Vid statistisk jämförelse mellan grupperna finner man en tydlig, signifikant skillnad mellan ESSS-elever och ej ESSS-elever.

- 1 Att se
- 2 Att lyssna

- 3 Att härma
- 4 Att repetera
- 5 Att lära sig läsa
- 6 Att lära sig skriva
- 7 Att lära sig räkna och beräkna
- 8 Att lära sig grundläggande färdigheter
- 9 Att förvärva sammansatta färdigheter
- 10 Att fokusera uppmärksamhet
- 11 Att tänka
- 12 Att lösa problem

Fråga	Alla N=149		ESSS N=66		Ej ESSS N=81	
	Medel	St.av	Medel	St.av	Medel	St.av
1 Att se	0,4	0,9	0,7	1,2	0,2	0,5
2 Att lyssna	2,5	1,5	2,8	1,4	2,3	1,6
3 Att härma	0,6	1	1,2	1,2	0,2	0,5
4 Att repetera	1,4	1,5	2,5	1,4	0,6	0,9
5 Att lära sig läsa	1,7	1,4	2,8	1,1	0,9	1
6 Att lära sig skriva	2	1,4	3	1	1,2	1,1
7 Att lära sig räkna och beräkna	1,8	1,5	2,8	1,2	1	1,2
8 Att lära sig grundläggande färdigheter	0,6	1	1,1	1,2	0,1	0,5
9 Att förvärva sammansatta färdigheter	0,9	1,2	1,7	1,3	0,2	0,6
10 Att fokusera uppmärksamhet	1,5	1,4	2,3	1,4	0,8	1
11 Att tänka	1,1	1,3	2	1,3	0,5	0,9
12 Att lösa problem	1,5	1,4	2,5	1,3	0,7	0,9
Alla frågorna 1-12	1,3	1	2,1	0,9	0,7	0,6

Fråga	ESSS N=66		Ej ESSS N=81		Z-värde	
	Medel	St.av	Medel	St.av	p=	Sign
1 Att se	0,7	1,2	0,2	0,5	3,14	**
2 Att lyssna	2,8	1,4	2,3	1,6	2,01	
3 Att härma	1,2	1,2	0,2	0,5	6,29	**
4 Att repetera	2,5	1,4	0,6	0,9	9,47	**
5 Att lära sig läsa	2,8	1,1	0,9	1	10,77	**
6 Att lära sig skriva	3	1	1,2	1,1	10,31	**
7 Att lära sig räkna och beräkna	2,8	1,2	1	1,2	8,98	**
8 Att lära sig grundläggande färdigheter	1,1	1,2	0,1	0,5	6,29	**
9 Att förvärva sammansatta färdigheter	1,7	1,3	0,2	0,6	8,59	**
10 Att fokusera uppmärksamhet	2,3	1,4	0,8	1	7,26	**
11 Att tänka	2	1,3	0,5	0,9	7,89	**
12 Att lösa problem	2,5	1,3	0,7	0,9	9,47	**
Alla frågorna 1-12	2,1	0,9	0,7	0,6	10,75	**

Gränsvärde 1 % p>2,58

I detta kapitel inom ICF ställs frågan hur eleven klarar funktionen ”att lära sig läsa”, fråga nr 5. Resultatet visar att 42 elever (30%) inte har någon svårighet i funktionen att lära sig läsa, medan 44 elever (32%) har stora eller totala svårigheter i densamma.

Fråga 5: Att lära sig läsa		N=140
Genomförande		
0	42	Ingen svårighet
1	26	Lätt svårighet
2	28	Måttlig svårighet
3	29	Stor svårighet
4	15	Total svårighet

I den tidigare nämnda kartläggningen (2000) av läsutvecklingen hos elever som går i en teckenspråkig undervisning, visades att 24% av eleverna hade mycket stora svårigheter med sin läsutveckling. Undersökningen visade också att en stor grupp hade en normal läsutveckling i förhållande till hörande elever (Petersson et al. 2000). Svaga resultat på de nationella proven har också redovisats under de senaste åren (Specialskolemyndigheten 2000c, 2001d, 2002, 2003, 2004c och 2005c).

Ovanstående tabell visar att nivån är relativt likartad. Det är emellertid tydligt att funktionen ”att lära sig läsa” har stor betydelse för ESSS, men då i betydelsen att lässvårigheterna är en konsekvens av en komplicerad inlärningssituation, snarare än att läsningen är själva grunden för en ESSS-bedömning.

Det finns flera rapporter som på senare år pekar på att den allmänna nivån på skolelevers läsnivå sjunker, ett förhållande som sannolikt också gäller för specialskolan. ICF ger en indikation på att det finns svårig-

heter inom detta område, men själva analysen av vad som är svårt får vidare utredningar visa.

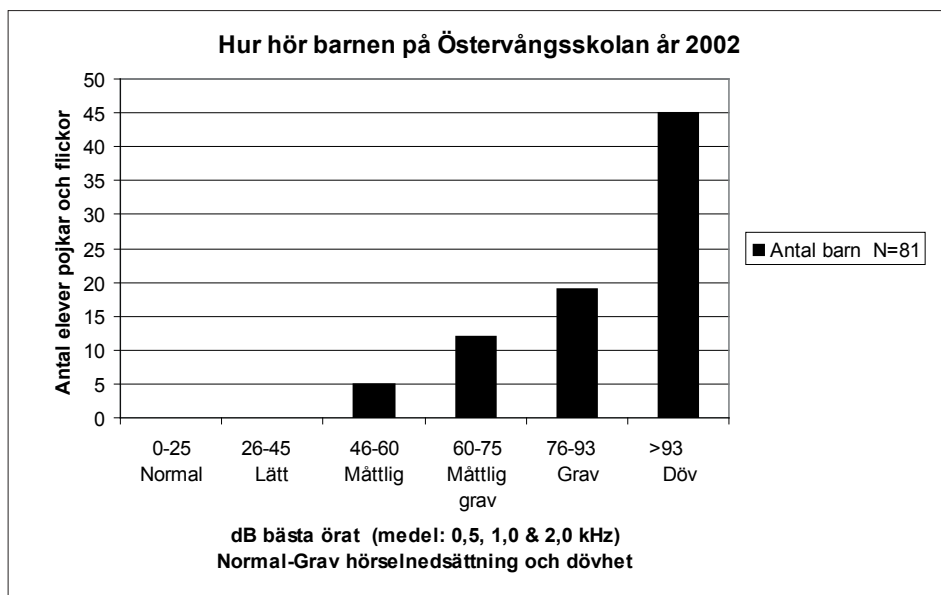
Fråga 2, ”att lyssna”, är intressant. Lärarna beskriver att funktionen inte innebär några svårigheter för 15% av eleverna. Här finns naturligtvis möjligheten att metodologiska fel kan ha insmugit sig i delar av svaren, men det kan också visa på att barnen idag har bättre hörsel, än vad som var fallet för 10-15 år sedan. De väljer dock fortfarande specialskolan, eftersom behovet av teckenspråk alltså är stort. Detta skulle kunna passa in i den generella beskrivning som kommer från en av specialskolorna; eleverna har förändrats så till vida att de tidigare inte kunde höra och på grund av detta behövde teckenspråk. Nu kan de höra, men inte tala så bra, och av det skälet behöver de fortfarande teckenspråk. Vi vågar utifrån dessa resultat dra slutsatsen att nivån på elevernas hörsel har förändrats på skolorna.

Fråga 2 Att lyssna			
	Svar	Antal	% av 149
Ingen svårighet	0	22	15%
Lätt svårighet	1	16	11%
Måttlig svårighet	2	18	12%
Stor svårighet	3	31	21%
Total svårighet	4	44	30%
Ej tillämbart	9	12	8%
		143*	96%

* 6 blanketter saknar uppgifter på fråga 2.

Resultaten frammanar också en undran om andelen ”vandrar”, elever som går i en blandad undervisning, kanske skulle kunna vara något högre än de 30% som redovisas idag.

Diagram 6.
Sammanställning av audiogram på Östervångsskolan 2002. Diagrammet är framställt av skolhälsovården och skolpsykolog inför personalutbildning våren 2002.



Ser man tio år bakåt i tiden, redovisas inte andelen hörselskadade elever så ofta i specialskolans rapporter. På Östervångsskolan gjordes år 2002 en sammanställning av hur eleverna på skolan hörde, baserat på deras audiogram (se diagram 6).

I denna studie ingick inte barn med cochleaimplantat. Siffrorna visar att specialskolan, i linje med beskrivningen från 2002 ovan, har en relativt stor grupp elever som skulle kunna använda sin hörsel i större utsträckning i undervisningen.

Allmänna uppgifter och krav

Liksom under rubriken "Lärande och tillämpande av kunskap" är mönstret tydligt – de elever som är bedömda som ESSS-elever har större svårigheter med funktioner relaterade till ansvar och egna krav. Behovet av stöd är således inte bara kunskapsrelaterat, utan handlar också om ansvar och styrning av det egna beteendet.

Det är framförallt de äldre eleverna som anses ha

- 13 Att företa en enstaka uppgift självständigt
- 14 Att företa en enstaka uppgifter i grupp
- 15 Att klara en daglig rutin
- 16 Att hantera sin egen aktivitetsnivå
- 17 Att hantera ansvarstagande

svårigheter med de här funktionerna. Medelåldern för de 22 elever som bedöms ha måttliga till totala svårigheter vad gäller samtliga frågor är 13,6 år. Av dessa 22 är 17 pojkar.

De här eleverna behöver utökat stöd från vuxna för att kunna företa enkla uppgifter, ensamma eller i grupp. Lärarna brukar beskriva det som att eleverna blir passiva i den stund de inte har en strukturerad uppgift att utföra. För den här gruppen kan man diskutera om den målinriktade skolan verkligen passar. Man kan också diskutera huruvida svårigheten har uppstått inom ramen för så kallat överbeskydd eller ett alltför anpassat omhändertagande. Låter vi eleverna ta tillräckligt mycket ansvar? Sannolikt finns det många svar.

Fråga	Alla N=149		ESSS N=66		Ej ESSS N=81	
	Medel	St.av	Medel	St.av	Medel	St.av
Alla frågorna 13-17	1,3	1,2	2,1	1,1	0,6	0,8
Z-värde						
p=			Sign			
9,19			**			
Gränsvärde 1 % p>2,58						

Kommunikation

Kommunikation är en central del av hela specialskolans verksamhet. Tvåspråkigheten skall förekomma i alla verksamheter och av det skälet var det intressant att fråga hur det verkligen fungerar för eleverna i kommunikativa situationer.

Frågorna är hämtade från kapitlet ”Kommunikation” i manualen.

De fyra första frågorna avser funktionen att vara mottagare av kommunikation, medan de fyra följande avser att vara sändare. Därpå följande

frågor avser konversation, diskussion och att kunna använda kommunikationsutrustning och tekniska hjälpmedel av olika slag. Svaren redovisas i medelvärden och standardavvikelse för respektive fråga och grupp.

Vad som tydligt framgår är att kommunikation är en stor svårighet för ESSS-elever. De har lättast att göra detta via tecken, men allt eftersom språket kräver större kompetens i situationer som konversation och diskussion, ökar deras svårigheter betydligt. Det här är definitivt ett område moget för utveckling inom specialskolan, då den teckenspråkiga miljön uppenbarligen inte är tillräcklig för att dessa elever skall kunna utveckla sin sociala och akademiska dialog.

18 Att kommunicera genom ta emot talade meddelanden
19 Att förstå bilder och symboler
20 Att kommunicera genom att ta emot meddelanden på teckenspråk
21 Att kommunicera genom att ta emot skrivna meddelanden
22 Att tala
23 Att kunna uttrycka sig via bilder och symboler
24 Att kunna uttrycka sig på teckenspråk
25 Att kunna skriva ett meddelande
26 Att starta en konversation
27 Att upprätthålla en konversation
28 Att konversera med en person
29 Att konversera med många personer
30 Att diskutera med en person
31 Diskussion med flera personer
32 Att använda telekommunikation
33 Att använda hörseltekniska hjälpmedel

Fråga	Alla Medel	N=149 St.av
18 Att kommunicera genom ta emot talade meddelanden	3	1,4
19 Att förstå bilder och symboler	0,8	1,2
20 Att kommunicera genom att ta emot	1	1,2
21 Att kommunicera genom att ta emot	2,2	1,5
22 Att tala	2,8	1,6
23 Att kunna uttrycka sig via bilder och	0,8	1,1
24 Att kunna uttrycka sig på teckenspråk	1,1	1,3
25 Att kunna skriva ett meddelande	1,7	1,6
26 Att starta en konversation	1	1,2
27 Att upprätthålla en konversation	1,3	1,4
28 Att konversera med en person	1	1,3
29 Att konversera med många personer	1,6	1,5
30 Att diskutera med en person	1,3	1,4
31 Diskussion med flera personer	1,7	1,5
32 Att använda telekommunikation	1,1	1,6
33 Att använda hörseltekniska hjälpmedel	2	1,9

Fråga	ESSS N=66		Ej ESSS N=81		Z-värde	
	Medel	St.av	Medel	St.av	p=	Sign
18 Att kommunicera genom ta	3,5	1,1	2,6	1,5	4,16	**
19 Att förstå bilder och symboler	1,5	1,4	0,3	0,6	6,45	**
20 Att kommunicera genom att ta	1,9	1,2	0,4	0,8	8,64	**
21 Att kommunicera genom att ta	3,2	1,1	1,4	1,3	9,03	**
22 Att tala	3,6	1,1	2,2	1,7	5,98	**
23 Att kunna uttrycka sig via bilder	1,5	1,3	0,3	0,6	6,87	**
24 Att kunna uttrycka sig på	2	1,3	0,5	0,9	7,89	**
25 Att kunna skriva ett meddelande	3	1,2	0,7	1	12,36	**
26 Att starta en konversation	1,8	1,3	0,4	0,7	7,81	**
27 Att upprätthålla en konversation	2,3	1,3	0,4	0,8	10,30	**
28 Att konversera med en person	1,9	1,3	0,3	0,8	8,68	**
29 Att konversera med många	2,8	1,3	0,7	1	10,70	**
30 Att diskutera med en person	2,3	1,3	0,5	0,9	9,47	**
31 Diskussion med flera personer	2,8	1,2	0,7	1	11,28	**
32 Att använda telekommunikation	2,1	1,8	0,4	1	6,81	**
33 Att använda hörseltekniska	3	1,7	1,3	1,8	5,83	**

Gränsvärde 1 % p>2,58

Förflyttning

Att kunna förflytta sig själv inom undervisningen och mellan undervisningslokaler tar många för givet, men för ett tiotal elever inom SPM är detta inte en självklarhet. De behöver hjälp från vuxna när det gäller den här typen av funktioner. Det är inte många elever, men den pedagogiska planeringen och

behovet av stöd är så omfattande att samtliga elever anses tillhöra gruppen ESSS.

Skillnaden mellan grupperna är signifikant, men man skall då ha i åtanke att det bara är 8 av 61 ESSS-elever som har svårigheter med den här funktionen. Se diagrammet nedan.

34 Att ändra grundläggande kroppsställning

35 Att lyfta och bära föremål

36 Handens finmotoriska användning

37 Att röra sig omkring på olika platser

Fråga 34

Genomförande

0-1 2-4

ESSS

53	8
80	0

Ej ESSS

Chi2 p<1%

Fråga	Alla N=149		ESSS N=61		Ej ESSS N=80	
	Medel	St.av	Medel	St.av	Medel	St.av
Alla frågor 34-37	0,3	0,7	0,6	0,9	0,1	0,2
Z-värde						
p=			Sign			
4,39			**			
Gränsvärde 1 % p>2,58						

Personlig vård

De här frågorna visar också att det är en liten grupp, drygt tio elever, som har svårigheter inom detta område (se fyrfältsdiagrammet nedan). Samtliga behöver särskilt stort stöd för sina vardagliga rutiner, men det är långt ifrån någon homogen grupp. Om

man tar fram varje individuell elevs resultat på samtliga frågor och jämför (se diagrammet nedan), visar det sig att det kanske enda som förenar dem, är att de har svårt att klä sig på egen hand. Oförmåga att klä på sig har emellertid många orsaker och bör i undervisningen bemötas på olika sätt.

38 Att tvätta sig

39 Att sköta toalettbehov

40 Att klä sig

41 Att äta

Fråga 40

Genomförande

0-1 2-4

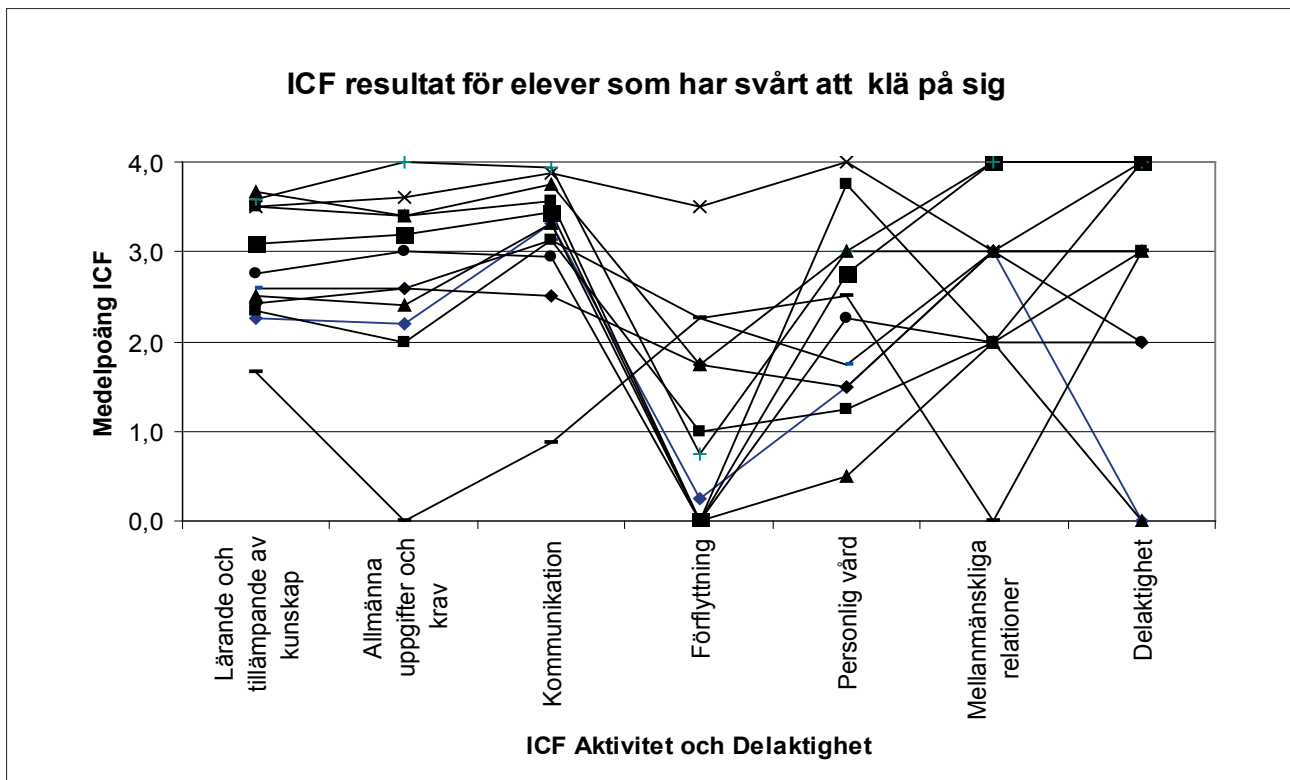
ESSS

44	12
79	0

Ej ESSS

Chi2 p<1%

Fråga	Alla N=149		ESSS N=60		Ej ESSS N=80	
	Medel	St.av	Medel	St.av	Medel	St.av
Alla frågor 38-41	0,4	0,8	0,8	1,1	0	0,1
Z-värde						
p=			Sign			
5,84			**			
Gränsvärde 1 % p>2,58						



Mellanmänskliga relationer

Inom specialskolan, och andra skolor med anpassad skolmiljö, brukar man lyfta fram möjligheten för eleverna att etablera kamratrelationer. Den anpassade miljön skall bana väg för naturliga möten mellan skolelever, där funktionshindret inte ses som något annorlunda. Därför är det en viktig variabel att studera, när man tittar på kvaliteten i de olika programmen som skolorna erbjuder. Specialpedagogen Lena Thunstam har bland döva och hörselskadade beskrivit betydelsen av nätverk för kommunikation (Thunstam 2004). Skolverket har också i rapporten *Accepterad men särskild* beskrivit hur miljöanpassade skolor ger ökade möjligheter för en positiv social situation, med avseende på kommunikation (Skolverket 1999).

Vi valde att endast ställa två frågor. Dels en generell

fråga, om hur eleven klarar grundläggande mellanmänskliga relationer, dels en specifik om antalet potentiella och aktiva kamrater som finns i barnets omgivning.

42 Grundläggande mellanmänskliga relationer

43 Antalet potentiella kamrater i barnets skolmiljö? (Antalet barn som är +- 2 år i barnets skolmiljö och som kan kommunicera med barnet och som idag skulle kunna välja barnet som bästis)

I svaren på fråga 42 framkommer att relationer med omgivningen är en svårighet för elevgruppen som bedöms tillhöra gruppen ESSS. Skillnaden mellan grupperna ESSS och ej ESSS är signifikant.

Fråga	Alla	N=149	ESSS	N=66	Ej ESSS	N=81
	Medel	St.av	Medel	St.av	Medel	St.av.
Fråga 42	1,1	1,3	1,9	1,4	0,5	0,7
Z-värde						
	p=	7,35	Sign	**		
Gränsvärde 1 % p>2,58						

I diagrammet nedan ser man att en majoritet av ESSS-eleverna har svårigheter med grundläggande mellanmänniska relationer, men det framkommer också att 93 av eleverna inte anses ha några svårigheter med den här funktionen. Med tanke på att de flesta av specialskolans elever skulle vara relativt isolerade i en hörande miljö så är det, om än inte tillräckligt, en god början.

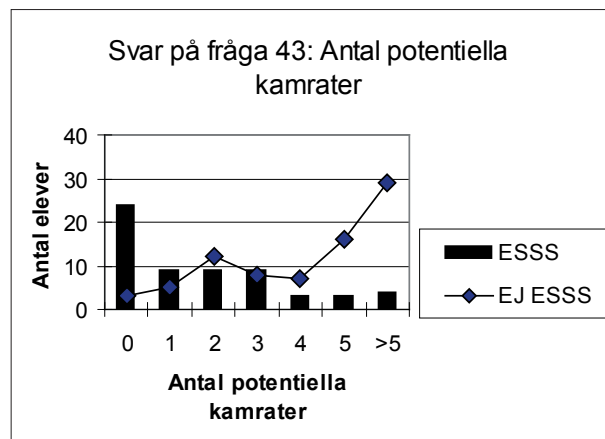
Fråga 42	Genomförande	
	0-1	2-4
ESSS	22	39
Ej ESSS	71	9

Chi2 p<1%

Går vi över till att undersöka antalet potentiella kamrater, blir den ovanstående generella svårigheten nu preciserad. I diagrammet nedan ser man tydligt att ESSS-eleverna har färre kamrater än övriga elever.

Av ESSS-eleverna har 24 inga kamrater i sin åldersmässiga närhet, medan 45 elever som inte är

bedömda tillhöra gruppen ESSS har fem eller fler kamrater. En lärare skriver till och med att en elev har "massor" av kamrater.



Även om en alltför stor grupp av eleverna inte har kamrater i sin åldersmässiga närhet, så finns det en annan stor grupp som har ett mer än adekvat socialt nätverk att utvecklas i. Det vore därför intressant att studera hur det ser ut för elever inom andra program och skolformer.

Delaktighet

Frågan om delaktighet är på många sätt viktig inom specialpedagogiken. Specialskolans uppgift är att skapa aktiva elever, där den tvåspråkiga miljön skall ge förutsättningar för aktivitet och delaktighet i skolan. Av dessa skäl var det intressant att se hur detta såg ut inom specialskolan (frågans hjälptext finns i bilaga 2).

46 Delaktighet i sin miljö

Resultaten visar att elever som bedöms tillhöra gruppen ESSS, också har svårigheter med att vara delaktiga i sin miljö.

Specialskolan har på olika sätt arbetat med frågan att få fler elever delaktiga i sin vardag. I rapporten "Våga lita på eleverna!" skriver Jenny Söderholm: "För att

elever ska bli självständiga måste de själva tränas i att ta ansvar och få inflytande i skolan samt över sin skolsituation" (Söderholm 2002). Idag är 91 av 149 ESSS-elever delaktiga och engagerade i sin miljö, men specialskolans mål skall naturligtvis vara ännu högre. Att 45 av 149 elever rapporteras ha svårigheter med att vara delaktiga i sin situation är en pedagogisk utmaning. Frågan är emellertid hur det ser ut för individintegrerade elever och elever som går i andra skolformer utanför specialskolan?

Fråga 46	Genomförande	
	0-1	2-4
ESSS	20	40
Ej ESSS	71	5

Chi2 p<1%

Fråga	Alla	N=149	ESSS	N=66	EJ ESSS	N=81
	Medel	St.av	Medel	St.av	Medel	St.av.
Fråga 46	1,1	1,4	2	1,5	0,3	0,7
Z-värde						
p= 8,42 Sign **						
Gränsvärde 1 % p>2,58						

Diskussion

I föreliggande rapport redovisas en metod för beskrivning av elever i behov av särskilt stort stöd. Metoden har, utifrån vad lärarna rapporterat, kunnat lyfta fram de pedagogiska svårigheter som en ganska stor grupp inom specialskolan har. Det är tydligt, att för de elever som lärarna upplever vara i behov av särskilt stort stöd, framträder en komplex bild av elever med mer än ett funktionshinder, utöver dövhet och hörselskada. Den här komplexiteten försvårar pedagogernas dagliga planering, eftersom det inte finns någon homogenitet. Varje elev har unika kombinationer av svårigheter i skolan. För inte så länge sedan kunde man exempelvis betrakta hörselskada som permanent och skolgång på specialskola innebar att ingen särskild hänsyn till hörsel behövde tas. Tack vare den moderna medicinen har eleverna idag börjat höra bättre och hörseln har kommit att bli en variabel faktor. Detta är en komplexitet av svårigheter i skolan, vilken saknar motstycke i den kommunala grundskolan. Inom särskolan har man erfarenhet av multihandikappade elever. Men medan specialskolan till för bara för några år sedan dominerades av normalbegåvade döva elever, förskjuts elevunderlaget idag mot elever som har behov av teckenspråk, teckenkommunikation och tecknad svenska i olika omfattning. Dessutom ökar antalet elever som behöver tekniska hjälpmedel och hörhjälpmedel.

Det är tydligt att specialskolan genomgår en förändring av elevunderlaget. Målgruppen ställer idag helt andra krav än för bara några år sedan. Många har ställt frågan om denna förändring är till godo. Vårt svar är ”Ja!”. Utvecklingen betyder att fler hörselskadade får ökade möjligheter att hitta en skola som är anpassad för dem och de svaga eleverna har, genom det minskade elevunderlaget inom specialskolan, fått större uppmärksamhet. Specialskolan behöver bredda sina program, så att fler elever och deras föräldrar upplever den som ett bra alternativ. Utmaningen består i att behålla den tvåspråkiga kompetensen och kvaliteten, samtidigt som programmen utvecklas.

Inom specialskolans olika skolor finns idag goda exempel på detta, vilka är väl värda att bygga vidare på.

Projektgruppen går också vidare med att försöka skapa en handläggning av ICF-profiler, så att de blir tillgängliga i undervisningen. Framförallt vill vi se användning av ICF inom åtgärdsprogrammen och i vissa delar även IUP.

Vi har i den här studien sett att metoden går att tillämpa, oavsett språk och skolform. Därför hoppas vi att en liknande studie kan genomföras inom specialpedagogik i den kommunala skolan.

Sammanfattning

Denna uppföljning av Specialskolemyndighetens (SPM) rapport från 2001 om elever i behov av särskilt stort stöd (ESSS) har visat att antalet elever inom specialskolan med svårigheter utöver dövhet och hörselskada har ökat från omkring 30% till omkring 40% läsåret 2005-2006. I den tidigare rapporten ingick inte elever vid Åsbackaskolan – riksskolan. Dessa 40% grundar sig därför på uppgifter från samtliga regionala skolor exklusive Åsbackaskolan. I all annan redovisning ingår emellertid även elever vid Åsbackaskolan.

WHO:s klassificeringsinstrument, International Classification of Functioning, Disabilities and Health (ICF), har visat sig på ett godtagbart sätt kunna beskriva skillnaden mellan ESSS-elever och icke ESSS-elever. Metoden har dessutom demonstrerat att undervisande lärare har en relativt god uppfattning om vad svårigheter i undervisningen är för något. Med användning av ICF-metoden för identifiering av svårigheter i skolan, kan man nu kvalitativt arbeta med metodutveckling för elever i behov av särskilt stort stöd.

I följande rapport diskuteras begreppet ESSS i förhållande till ett förändrat elevunderlag, en förändrad definition av begreppet, svårigheter i skolan inom hörande skolor och ett historiskt skolperspektiv. Begreppet ESSS har också ändrat betydelse sedan den tidigare nämnda rapporten från 2001, där en förskjutning från externa variabler till mer interna pedagogiska förhållanden har skett.

ESSS-elever kännetecknas av låg delaktighet i skolmiljön, få antal aktiva kamrater, stort extra stöd i undervisningen och många psykomedicinska termer i den pedagogiska planeringen. Pojkar är idag den dominerande gruppen vilka beskrivs såsom varande i behov av särskilt stort stöd.

Elevernas svårigheter omfattar förutom hörsel, även sådant man finner hos normalhörande elever

i grundskolan. De svårigheter som specialskolans elever har, förekommer dock i betydligt mer komplicerade strukturer, där en svårighet många gånger förekommer i kombination med en annan eller flera svårigheter.

Det positiva är att över 70% av alla eleverna hittar två eller fler kamrater som aktivt väljer dem som kompis i den teckenspråkiga skolmiljön. Av ESSS-eleverna i följande undersökning är omkring 67% aktiva och delaktiga i sin specialskolmiljö. De för sin egen sak framåt och är adaptiva i sin utveckling. Den teckenspråkiga miljön har också inneburit att 60% av eleverna inte uppfattas ha några svårigheter i skolan utöver sitt hörselhandikapp (exklusive Åsbackaskolan).

Den statliga specialskolan kan, utifrån uppgifterna i denna rapport, idag inte längre enbart beskrivas som en teckenspråkig grundskola. Specialskolan är en skola med teckenspråkig miljö, där elever med varierande former av handikapp och kommunikationssätt kan fullfölja sin skolplikt.

Samverkan mellan Specialskolemyndigheten och Specialpedagogiska institutet (SIT) i detta projekt har fungerat mycket tillfredställande.

Referenslista

Tryckta källor

- Andersson, Y. 2000. "ICIDH-2 From a Deaf Perspective". *Newsletter/WHO Collaborating Centre for the ICIDH in Netherlands* 6/vol. 3 nr 1, February 2000: 2-4.
- Björck-Åkesson, E. et al. 2002. *Svensk fältprövning av WHO:s förslag till Internationell klassifikation av funktionstillstånd och funktionshinder: ICIDH-2: Användbarhet för barn och ungdom*. Västerås: Mälardalens högskola.
- Brown, S. 1999. "The Classification of Participation". *Newsletter/WHO Collaborating Centre for the ICIDH in Netherlands* 5/vol. 2 nr 3, October 1999: 1-3.
- Budgetpropositionen för 2001*. Regeringens proposition 2000/01:1.
- Börjesson, M. 1997. *Om skolbarns olikheter: Diskussion kring "särskilda behov" i skolan – med historiska jämförelsepunkter*. Rapport 97:328. Stockholm: Skolverket.
- California Department of Education 2000. *Programs for Deaf and Hard of Hearing Students: Guidelines for Quality Standards*. Sacramento: California Department of Education.
- Disability Discrimination Act* 1995. Storbritannien.
- Domfors, L-Å. 2000. *Döfstumlärare – specialpedagog – lärare för döva och hörselskadade: En lärarutbildnings innehåll och rationalitetsförskjutningar*. Doktorsavhandling. Örebro Studies in Education 1. Örebro universitet.
- Elever med funktionshinder – ansvar för utbildning och stöd*. Regeringens proposition 1998/99: 105.
- Femte nordiska mötet för abnormsaken i Stockholm den 7-10 juli 1903*. Stockholm, 1904.
- Från dubbla spår till elevhälsa: En skola som befämjar lust att lära, hälsa och utveckling*. Elevvårdsutredningen. SOU 2000:19.
- Gallaudet Research Institute 2003. *Regional and National Summary Report of Data from the 2001-2002 Annual Survey of Deaf and Hard of Hearing Children and Youth*. Washington, DC: GRI, Gallaudet University.
- Granlund, M. et al. 2003. *Delaktighet – sammanfattning av ett forskningsprojekt*. CHILD rapport nr 4. Institutionen för samhälls- och beteendevetenskap, Mälardalens högskola, Västerås och Stiftelse ala, Stockholm.
- Grøgaard, J.B., I. Hatlevik och E. Markussen 2004. *Eleven i fokus? En brukarundersökelse av norsk spesialundervisning etter enkeltvedtak*. STEP Rapport 9/2004. Oslo: NIFU.
- Gustavsson, B. 2002. *Vad är kunskap? En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Hörselskadades Riksförbund 2005. *Sanning och Konsekvens: Om hörselskadades situation i Sverige*. Årsrapport 2005.
- "ICF in Lithuania". WHO Network Meeting, Reykjavik, Iceland 2004.
- Individuals with Disabilities Education Improvement Act*. Public Law 108-446.
- Jenner, H. 2004. *Motivation och motivationsarbete: I skola och behandling*. Forskning i fokus 19. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Kerstis, M. 2005. "Från specialskola till en vanlig förskola med 20 hörande barn". *Barnplantabladet*, Hösten 2005: 39-41
- Lunds Kommun 2001. "Elever med behov av särskilt stöd, läsåret 2000/01". Lunds grundskolor.
- Möller, K. 2005. *ICF – Om hälsa, miljö och funktionshinder*. Finspång: MoGårds Förlag.

- Pagano, R.R. 2004. *Understanding Statistics in the Behavioral Sciences*. 7:e uppl. Belmont, Ca och London: Wadsworth.
- Petersson, M. et al. 2000. *Resultat från lästest genomförda i klasser med teckenspråkig undervisning: Med modifierade instruktioner*. Rapport 2000:1. Stockholm: Yrkesföreningen psykologer för döva och hörselskadade.
- Rosenqvist, J. 2000. ”Den stora utmaningen: Ett synsätt från 1900-talet – för 2000-talet”. *Att undervisa 2*: 5-8.
- Rychen, D.S. och L.H. Salganik, red. 2001. *Defining and Selecting Key Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*. Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.
- SFS 1985:1100. Skollag.
- SFS 1994:1194. Grundskoleförordning.
- SFS 1995:205. Sameskolförordning.
- SFS 1995:206. Särskoleförordning.
- SFS 1995:401. Specialskoleförordning.
- Skolverket 1999. *Accepterad men särskild*. Rapport nr 169. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket 2001. *Tre magiska G:n. Skolans insatser för elever med funktionshinder*. Fördjupad studie ur Skolverkets rapport nr 202. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket 2002a. *Att arbeta med särskilt stöd – några perspektiv*. Stockholm: Skolverket
- Skolverket 2002b. *Handlingsplan för arbete med de handikappolitiska målen inom skolektorn för åren 2002-2010*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket 2002c. *Kvalitetsarbete inom elevvård – ett seminariematerial*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket 2003. *Stöd till utvecklingsinsatser och kompetensutveckling för undervisningen av elever i behov av särskilt stöd*. Redovisning av ELIS-projektet (132120/132212). Dnr 2000:2732. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket 2005a. *Handikapp i skolan: Det offentliga skolväsendets möte med funktionshinder från folkskolan till nutid*. Rapport nr 270. Stockholm: Skolverket
- Skolverket 2005b. *Redovisning av uppdrag om kvalitetsredovisning inom skolväsendet*. Dnr 01-2004:2110. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket 2005c. ”Resultatförbättring i grundskolan”. Internt arbetsmaterial 2005-05-02. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket 2005d. *Skolverkets analys av faktorer inom skolektorn som påverkar möjligheterna att uppnå de handikappolitiska målen*. Dnr 2002:1884. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket 2005e. *Utbildningsinspektionen 2004 – sammanställningar och analyser av inspektionsresultaten – sammanfattande del*. Rapport nr 266. Stockholm: Skolverket.
- Socialstyrelsen 2003. *Klassifikation av funktionstillstånd, funktionshinder och hälsa 2003*. Stockholm: Socialstyrelsen.
- Specialskolemyndigheten 2000a. *Döva och hörselskadade barn med beteendestörning*. Rapport. Dnr 200/0154. Örebro: Specialskolemyndigheten.
- Specialskolemyndigheten 2000b. *SPM:s målgruppsseminarium 5 december 2000 på Manillaskolan*. Örebro: Specialskolemyndigheten.
- Specialskolemyndigheten 2000c. *Årsredovisning*. Örebro: Specialskolemyndigheten.
- Specialskolemyndigheten 2001a. *ESSS-rapporten: Kartläggning av samhällets resurser för elever i specialskolan som är i behov av särskilt stort stöd*. Örebro: Specialskolemyndigheten.
- Specialskolemyndigheten 2001b. *Grundsärskoleelever i de regionala specialskolorna*. Rapport. Örebro: Specialskolemyndigheten.
- Specialskolemyndigheten 2001c. ”Mottagande av elever”. Intern rapport. Örebro: Specialskolemyndigheten.
- Specialskolemyndigheten 2001d. *Årsredovisning*. Örebro: Specialskolemyndigheten.

- Specialskolemyndigheten 2002. *Årsredovisning*. Örebro: Specialskolemyndigheten.
- Specialskolemyndigheten 2003. *Årsredovisning*. Örebro: Specialskolemyndigheten.
- Specialskolemyndigheten 2004a. *Mottagande av särskoleelever inom specialskolan*. Rapport. Örebro: Specialskolemyndigheten.
- Specialskolemyndigheten 2004b. *Uppföljning av verksamhetsplan 2004*. Avsnitt 3. Örebro: Specialskolemyndigheten.
- Specialskolemyndigheten 2004c. *Årsredovisning*. Örebro: Specialskolemyndigheten.
- Specialskolemyndigheten 2005a. *Uppföljning av verksamhetsplan 2005*. Örebro: Specialskolemyndigheten.
- Specialskolemyndigheten 2005b. *Verksamhetsplan 2005*. Örebro: Specialskolemyndigheten.
- Specialskolemyndigheten 2005c. *Årsredovisning*. Örebro: Specialskolemyndigheten.
- Statens institut för handikappfrågor i skolan 1994. *Funktionellt bedömningsunderlag: Ett screeninginstrument för kartläggning av funktionsnedsättningar: syn, hörsel, rörelsehinder, tal/språk/kommunikation, autismsliknande tillstånd/ psykiska särdrag, autism, begåvning*. Örebro: Statens institut för handikappfrågor i skolan.
- Statistiska Centralbyrån 2005. "Barn och ungdomar. Registret över totalbefolkningen (RTB) 2004".
- Streiner, D.L. och G.R. Norman 1995. *Health Measurement Scales*. New York och Oxford: Oxford University Press.
- Söderholm, J. 2002. *Våga lita på eleverna! Projekt rapport från SPM:s elevdemokratiprojekt 2002*. Örebro: Specialskolemyndigheten.
- Thunstam, L. 2004. "Sociala nätverk och kommunikation för barn med dövhet/hörselskada och ytterligare funktionshinder". D- uppsats, 10 poäng, Internationella Mastersprogrammet i Specialpedagogik och habilitering, Institutionen för Samhälls- och Beteendevetenskap, Mälardalens högskola, Västerås.
- Tvingstedt, A-L., G. Preisler och M. Ahlström 2003. *Skolplacering av barn med cochlea implantat*. Rapporter 2003 nr 115. Psykologiska Institutionen, Stockholms Universitet, Stockholm.
- Utbildnings- och kulturdepartementet 2005. "Regleringsbrev för budgetåret 2006 avseende Specialskolemyndigheten". U2005/9498/BIA. Stockholm.

Internet

- Björck-Åkesson, E. "Specialpedagogik 6 september 2004". <http://www.mdh.se/isb/child/spec_ped_ht2004.pdf>. 25 april 2006.
- Skolverket 2005. "Otillräckliga insatser för elever som har störst behov". Pressmeddelande 10 oktober 2005. <<http://www.skolverket.se/sb/d/203/a/3737>>. 13 april 2006.
- OECD 2003. "OECD Publication Identifies Key Competencies for Personal, Social, and Economic Well-Being". Pressmeddelande 4 september 2003. <<http://www.portal-stat.admin.ch/deseco/news.htm>>. 13 april 2006.

Bilaga 1

ESSS-elever - ett begrepp - en beskrivning

Kön
Skolår

Ålder

Aktuellt idag

Är i behov av

Personlig assistent LSS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pedagogiskt stöd /Elevassistent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pedagogiskt stöd / Lärare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Annat stöd	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Undervisning	Teckenspråk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Hörselsklass	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Blandad (Tecken/Tal)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Särskild undervisningsgrupp	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Anpassad studiegång	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Åtgärdsprogram	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

I undervisningen har man (eller bör man) gjort en pedagogisk anpassning utifrån följande aspekt

Aktuellt idag

Är i behov av

Autism	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Döv-Blind	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Psykosociala svårigheter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utvecklingsstörning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Multipla handikapp	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rörelsehinder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Koncentrationssvårigheter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Andra fysiska handikapp (Allergier, Epilepsi etc)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tal- och språkstörning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Inlärningssvårigheter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Läs- och skrivsvårigheter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hörsel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Annat ej spec	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Vad:

Är din bedömning att den här eleven är en elev i behov av särskilt stort stöd ?

Ja

Nej

Lärande och tillämpande av kunskap

	Genomförande	Kapacitet	Assistent / Hjälpmedel	Genomförande	Kapacitet
1 Att se					
2 Att lyssna					
3 Att härma					
4 Att repetera					
5 Att lära sig läsa					
6 Att lära sig skriva					
7 Att lära sig räkna och beräkna					
8 Att lära sig grundläggande färdigheter					
9 Att förvärva sammansatta färdigheter					
10 Att fokusera uppmärksamhet					
11 Att tänka					
12 Att lösa problem					

Allmänna uppgifter och krav

13 Att företa en enstaka uppgift självständigt					
14 Att företa en enstaka uppgifter i grupp					
15 Att klara en daglig rutin					
16 Att hantera sin egen aktivitetsnivå					
17 Att hantera ansvarstagande					
46 Delaktighet i sin miljö					

Kommunikation

	Genomförande	Kapacitet	Assistent / Hjälpmedel	Genomförande	Kapacitet
18 Att kommunicera genom ta emot talade meddelanden					
19 Att förstå bilder och symboler					
20 Att kommunicera genom att ta emot meddelanden på teckenspråk					
21 Att kommunicera genom att ta emot skrivna meddelanden					
22 Att tala					
23 Att kunna uttrycka sig via bilder och symboler					
24 Att kunna uttrycka sig på teckenspråk					
25 Att kunna skriva ett meddelande					
26 Att starta en konversation					
27 Att upprätthålla en konversation					
28 Att konversera med en person					
29 Att konversera med många personer					
30 Att diskutera med en person					
31 Diskussion med flera personer					
32 Att använda telekommunikation					
33 Att använda hörseltekniska hjälpmedel					

Förflyttning

	Genomförande	Kapacitet	Assistent	Genomförande	Kapacitet
34 Att ändra grundläggande kroppsställning					
35 Att lyfta och bära föremål					
36 Handens finmotoriska användning					
37 Att röra sig omkring på olika platser					

Personlig vård

38 Att tvätta sig					
39 Att sköta toalettbehov					
40 Att klä sig					
41 Att äta					

Mellanmänskliga relationer

42 Grundläggande mellanmänskliga relationer					
43 Antalet potentiella kamrater i barnets skolmiljö? (Antalet barn som är +- 2 år i barnets skolmiljö och som kan kommunicera med barnet och som idag skulle kunna välja barnet som bästis)					

44 Om du tidigare svarade ja på frågan om detta är en elev som har behov av extra stöd i undervisningen? (Första sidan). Har du då i denna enkät kunnat beskriva det behovet av extra stöd?

Ja Nej

45 Om nej på fråga 45, vad saknas?

Bilaga 2

Hjälpertexter till ICF-frågor använda i följande studie

Kap 1. Lärande och att tillämpa kunskap

1. Att se

Avsiktlig användning av synen för att uppfatta visuella stimuli såsom att titta på ett sportevenemang eller på barn som leker

2. Att lyssna

Avsiktlig användning av hörseln för att uppfatta auditiva stimuli såsom att lyssna på radio, musik eller en föreläsning

3. Att härma

Att imitera eller härma som grundläggande komponent i lärandeprocessen såsom att efterlikna en gest, ett ljud eller bokstäverna i ett alfabet

4. Att repetera

Att upprepa en följd av händelser eller symboler som grundläggande komponent i lärandeprocessen såsom att räkna med tiotal eller recitera en dikt

5. Att lära sig läsa

Att utveckla förmågan att på ett flytande och korrekt sätt läsa skriftligt material, inklusive punktskrift, såsom att känna igen tecken och bokstäver, att uttala ord med korrekt uttal och förstå ord och uttryck

6. Att lära sig skriva

Att utveckla förmågan att framställa symboler som representerar ljud, ord eller fraser för att uttrycka mening, inklusive att skriva punktskrift, såsom att stava riktigt och att använda korrekt grammatik

7. Att lära sig räkna och beräkna

Att utveckla förmågan att hantera siffror och genomföra enkla och sammansatta matematiska beräkningar såsom att använda matematiska tecken för addition och subtraktion och att tillämpa korrekta matematiska beräkningar vid problemlösning

8. Att lära sig grundläggande färdigheter

Att lära elementära målinriktade handlingar såsom att lära sig att hantera matbestick, en penna eller ett verktyg

9. Att förvärva sammansatta färdigheter

Att lära integrerade uppsättningar av handlingar som att följa regler, ordna sina rörelser i en bestämd rörelsesekvens, koordinera rörelser såsom att lära sig spela spel, t. ex. fotboll, eller att lära sig använda ett snickarverktyg

10. Att fokusera uppmärksamhet

Att avsiktligt fokusera på specifika stimuli t.ex. genom att filtrera bort ovidkommande störande händelser i omgivningen

11. Att tänka

Att formulera och hantera idéer, begrepp och bilder vare sig de är målinriktade eller ej, antingen ensam eller tillsammans med andra såsom att hitta på en historia, bevisa ett teorem, leka med idéer, komma på idéer, förmedla, fundera eller reflektera

12. Att lösa problem

Att finna lösningar på problem eller situationer genom att identifiera och analysera frågor, utveckla möjliga lösningar, utvärdera tänkbara effekter av lösningar och genomföra en vald lösning såsom att lösa en konflikt mellan två personer

Kap 2. Allmänna uppgifter och krav

13. Att företa en enstaka uppgift självständigt

Att förbereda, påbörja och ordna tid och rum för en enkel eller sammansatt uppgift och att hantera och utföra uppgiften på egen hand och utan stöd av andra

14. Att företa en enstaka uppgift i grupp

Att förbereda, påbörja och ordna tid och rum för en enstaka uppgift, enkel eller sammansatt, att hantera och utföra uppgiften tillsammans med personer som är involverade i några eller i alla steg i uppgiften

15. Att klara en daglig rutin

Att genomföra enkla eller sammansatta och samordnade handlingar för att planera och klara dagliga rutiner eller plikter

16. Att hantera sin egen aktivitetsnivå

Att genomföra handlingar och beteenden för att fastställa behov av energi och tid för de aktiviteter som krävs i dagliga rutiner eller plikter

17. Att hantera ansvarstagande

Att genomföra enkla eller sammansatta och samordnade handlingar för att klara av ansvarsfrågor i genomförande av en uppgift och att bedöma de förutsättningar som är förbundna med dessa ansvarsfrågor

Kap 3. Kommunikation

18. Att kommunicera genom att ta emot talade meddelanden

Att begripa ordagranna och dolda innebörder i talade meddelanden såsom att förstå att ett uttalande påstår ett faktum eller är ett idiomatiskt uttryck

19. Att förstå bilder och symboler

Att begripa ordagranna eller dolda innebörder i meddelanden som överbringas genom gester, symboler och teckningar såsom att förstå att ett barn är trött när det gnuggar sig i ögonen eller att varningsljud betyder att det brinner

20. Att kommunicera genom att ta emot meddelanden på teckenspråk

Att ta emot och begripa ordagrann och dold innebörd i meddelanden på teckenspråk

21. Att kommunicera genom att ta emot skrivna meddelanden

Att begripa ordagrann och dold innebörd i meddelanden som är överbringade genom skrivet språk (innefattande punktskrift), såsom att följa politiska händelser i dagstidning eller att förstå innebörden i en religiös skrift

22. Att tala

Att åstadkomma ord, fraser eller längre avsnitt i talade meddelanden med ordagrann och dold innebörd såsom att uttrycka ett faktum eller berätta en historia muntligt

23. Att kunna uttrycka sig via bilder och symboler

Att använda gester, symboler och teckningar för att uttrycka meddelanden såsom att skaka på huvudet för att antyda bristande instämmande eller att teckna en bild eller diagram för att uttrycka ett faktum eller en komplex idé

24. Att kunna uttrycka sig på teckenspråk

Att uttrycka ordagrann och dold innebörd genom teckenspråk

25. Att kunna skriva ett meddelande

Att förmedla ordagrann och dold innebörd i meddelanden som uttrycks genom skriftspråk såsom att skriva ett inbjudningsbrev

26. Att starta en konversation

Att börja en dialog eller tankeutbyte såsom att presentera sig, hälsa på sedvanligt sätt och introducera ett samtalsämne eller ställa en fråga

27. Att upprätthålla en konversation

Att fortsätta och utveckla en dialog genom att tillföra synpunkter till ämnet, att introducera ett nytt samtalsämne till diskussion eller återuppta ett ämne som tidigare nämnts för vidare diskussion liksom även att delta i diskussionen genom att tala eller teckna

28. Att konversera en person

Att påbörja, upprätthålla, forma och avsluta en dialog eller tankeutbyte med en person såsom i en diskussion om vädret med en vän

29. Att konversera många personer

Att påbörja, upprätthålla, forma och avsluta en konversation med mer än en person såsom att starta och delta i en gruppdiskussion

30. Att diskutera med en person

Att initiera, upprätthålla, forma eller avsluta ett meningsutbyte eller en debatt med en person

31. Diskussion med flera personer

Att initiera, upprätthålla, forma eller avsluta ett meningsutbyte eller en debatt med mer än en person

32. Att använda telekommunikation

Att använda telefoner eller annan utrustning, såsom fax eller telexmaskiner, text- och bildtelefoner som kommunikationsmedel, exvis SMS, 3G, E-post, etc.

33. Att använda hörseltekniska hjälpmedel

Slinga, konferensförstärkare, annan hörselteknisk utrustning

Kap 4. Förflyttning

34. Att ändra grundläggande kroppsställning

Att inta eller ändra kroppsställning och att förflytta sig från en plats till en annan såsom att resa sig ur en stol för att lägga sig på en säng, att lägga sig på knä eller sätta sig på huk och åter resa sig

35. Att lyfta och bära föremål

Att lyfta upp ett föremål eller ta något från en plats till en annan såsom att lyfta en kopp eller bara ett barn från ett rum till ett annat

36. Handens finmotoriska användning

Att genomföra koordinerade handlingar för att hantera föremål, plocka upp, behandla och slappa dem genom att använda hand, fingrar och tumme såsom krävs för att plocka upp ett mynt från ett bord, slå ett telefonnummer eller trycka på en knapp

37. Att röra sig omkring på olika platser

Att gå och förflytta sig på olika platser och situationer såsom att gå mellan rummen i ett hus, inom en byggnad eller längs gatan i en stad

Kap 5. Personlig vård

38. Att tvätta sig

Att tvätta och torka hela kroppen eller delar av den genom att använda vatten och lämpliga material och metoder för att bli ren och torr såsom att bada, duscha, tvätta händer och fötter, ansikte och har och att torka sig med handduk

39. Att sköta toalettbehov

Att planera och genomföra uttömning av mänskliga restprodukter (menstruation, urinering och avföring) och att göra sig ren efteråt

40. Att klä sig

Att genomföra samordnade handlingar och uppgifter att ta på och av kläder och skodon i ordning och i enlighet med klimat och sociala villkor såsom att sätta på sig, rätta till och ta av skjorta, kjol, blus, underkläder, sari, kimono, tights, hatt, handskar, kappor, skor, kängor, sandaler och tofflor

41. Att äta

Att genomföra samordnade uppgifter och handlingar för att äta mat som serveras, att föra maten till munnen och konsumera den på ett kulturellt acceptabelt sätt, skära eller bryta maten i bitar, öppna flaskor och burkar, använda matbestick, äta sina måltider till fest och vardags

Kap 7. Mellanmännsliga relationer

42. Grundläggande mellanmännsliga relationer

Att samspela med människor på ett i sammanhanget socialt lämpligt sätt såsom att när det är lämpligt visa hänsynstagande och uppskattning eller att reagera på andras känslor

43. Antalet potentiella kamrater i barnets skolmiljö

Antal barn som är +/- 2 år i barnets skolmiljö och som kan kommunicera med eleven och som emellanåt väljer barnet som "bästis"

Utöver ICF. Delaktighet

46. Delaktighet i sin miljö

Är eleven delaktig i sin miljö? Tar eleven del av det som erbjuds och deltar i aktiviteter?
Driver eleven sina egna intressen framåt genom de aktiviteter som finns i närmiljön?

Bilaga 3

Förkortningar samt förklaringar till statistiska begrepp

DeSeCo	Definition and Selection of Competencies
HRF	Hörselskadades riksförbund
ICF	International Classification of Functioning, Disabilities and Health, Klassifikation av funktionstillstånd, funktionshinder och hälsa
IDEA	Individuals with Disabilities Education Improvement Act, Lag om undervisning av elever med funktionshinder
IUP	Individuell utbildningsplan
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development, Organisationen för ekonomiskt samarbete och utveckling
SIT	Specialpedagogiska institutet
SPM	Specialskolemyndigheten
WHO	World Health Organisation, Världshälsoorganisationen

Medelvärde	Summan av alla resultat genom antalet deltagare.
Medianvärde	Det värde som den mittersta individen har Medianvärde är att föredra om resultaten inte är normalfördelade.
Korrelation, r	I vilken grad två variabler samvarierar. En uppvisad samvariation kan bero på ett direkt samband eller också på ett indirekt samband.
p	Risken för att en uppmätt skillnad mellan två variabler beror på slumpen, exempelvis $p < 5\%$ innebär att risken för att den uppmätta skillnaden beror på slumpen är mindre än 5%.
Signifikans	Om skillnaden mellan två variabler är så stor att sannolikheten för att den är orsakad av slumpen är mindre än 5% säger man att skillnaden är signifikant. De vanligaste risktalen är 5%, 1% och 0,1%.

Standardavvikels, s	Ett spridningsmått som visar på hur långt från medel spridningen av resultat är. En standardavvikelse över medel, +1, och en standardavvikelse under medel, -1, omfattar 68% av alla resultat. Formel: $s = \sqrt{s^2}$
Staninevärde	En niogradig skala med medelvärde 5 och standardavvikelse 2. <i>Jmf med IQ-skala med medelvärde 100 och standardavvikelse 15.</i>

Specialpedagogiska skolmyndigheten ansvarar för statens samlade stöd i specialpedagogiska frågor. Myndigheten ger råd och stöd till skolhuvudmän i deras ansvar för en likvärdig utbildning för barn, ungdomar och vuxna med funktionsnedsättning, främjar tillgången på läromedel för dessa samt driver specialskolor för vissa elevgrupper. Myndigheten fördelar också bidrag till vissa utbildningsanordnare och till vuxna med funktionsnedsättning för vissa korta studier. Myndigheten bildades den 1 juli 2008.

ISBN: 978-91-28-00177-9 (pdf)
Best.nr: 00177