

DÄRFÖR INKLUDERING

av Birgitta Andersson & Lena Thorsson

DÄRFÖR INKLUDERING

av Birgitta Andersson & Lena Thorsson

© Specialpedagogiska institutet

Författare: av Birgitta Andersson & Lena Thorsson

Originalsbild: XXXXXXXX

Formgivning: Plan 2

Tryck: XXXXXXXXXXXXX, 2007

Beställningsnummer: XXXX

ISBN: XX-XXXXX-X-X

Innehåll

Förord	5
Inledning	7
Inkluderande undervisning - förutsättningar och villkor	10
Av Ingemar Emanuelsson	
Lättare sagt än gjort –särskolan i Nyköpings kommun – från kommunaliseringen till idéer om framtiden	24
Av Birgitta Nidefelt	
Att arbeta tillsammans	36
Av Gunilla Müntzing och Christina Voss-Wikström	
Skola i glesbygd	48
Av Marianne Salomonsson	
Vikten av att mötas – tankar kring inkludering i grundskolans senare år	56
Av Karin Avellan	
Olikhetens plats i den inkluderande skolan	66
Av Kerstin Göransson	

Oscars väg från förskola till gymnasium	74
Av Marie och Mikael Granelli, Mai-Lis Johansson, Lena Mingert, Ingela Rasmusson och Birgitta Andersson	
”Om jag måste svara på din fråga så börjar jag gråta”, sa Per	99
Av Anna Ast	
Arbetslaget Eken, en inkluderande arbetsmodell	115
Av Johan Grönlund, Patrik Idell och Gunnel Öhnstedt	
En livsväg – Folkhögskolans möjligheter med inkludering för personer med Aspergers syndrom	129
Av Birgitta Andersson och Gunnel Andersson	
Inkluderande svenskundervisning – är det möjligt?	145
Av Inger Tinglev	
Från en skola för andra till en skola för alla – villkor för inkludering av elever med funktionsnedsättning och utländsk bakgrund	155
Av Trinidad Rivera	
Avslutning	163
Referenslista	167

Inkludering-ett nytt modeord inom skolan?

- Jag har en integrerad elev i klassrummet, sa läraren och såg stolt ut.
- Han tål inte så många intryck, så han sitter bakom den där skärmen.

Jag var på besök i en skola för ett par år sedan då detta utspelade sig. För mig har denna episod etsats sig fast och blivit en bild av hur olika vi ser på begreppet integrering.

Alla säger sig vara för, men man bryr sig sällan om att prata om vad man lägger in i begreppet. I liknande situationer som ovan talar man ibland om individualintegrering. En individ pekas ut och kallas integrerad. För mig är det segregering!

Numer har allt fler börjat använda ordet inkludering eller inklusion som ett slags översättning av det engelska ordet inclusion. Jag har märkt att det ibland används liktydigt med integrering. Om de som deltar i ett samtal kring detta bara byter ord från integrering till inkludering utan att ha gjort klart för varandra vad man lägger in i begreppet, är det risk för att förvirringen blir total.

Låt oss alltså samtala om vilket innehåll vi lägger i olika begrepp innan vi så självklart säger att det är något positivt och eftersträvansvärt!

Föreliggande antologi är ett bidrag till detta samtal.

Jan Rocksén

GENERALDIREKTÖR

SPECIALPEDAGOGISKA INSTITUTET

BIRGITTA ANDERSSON
LENA THORSSON

Inledning

En av de största utmaningarna i samhället idag är att möta och ta tillvara olikheter i alla sammanhang. Skolan är en del av samhället och speglar det rådande samhällssystemet. Hur utbildningspolitiken utformas är avgörande för möjligheterna att övervinna de klyftor som finns i livsvillkor mellan olika elever med eller utan funktionsnedsättningar och skapa en skola där alla kan vara delaktiga. Förutsättningarna för att skapa *en skola för alla* är att skolan måste förändras så att den passar alla elever i en sammanhållen skola. Ett demokratiskt samhälle förutsätter en demokratisk skola.

”Vitsen med en skola för alla är just att den tillåter olikheter och rymmer mångfald. En demokrati bygger på olikheter, på en respekt och glädje över att det finns olikheter, medan en diktatur inte tål olikheter. Kärnan i en demokrati är att man tillvaratar olikheterna och mångfalden.”

Ruth Bauth f.d. rektor på Örtagårdsskolan i Malmö

Det finns förutom läroplaner och kursplaner en mängd dokument som på olika sätt belyser vikten av delaktighet och tillgänglighet. Delaktighetsbegreppet har en framträdande roll i Världshälsoorganisationens, (WHO) klassifikationssystem ICF. I Barnkonventionens artikel 2 slås fast att alla barn har lika värde och ingen får diskrimineras. I FN:s Standardregler, för personer med funktionsnedsättning, preciseras

i 22 regler vad som krävs för jämlikhet och delaktighet inom samhällets alla områden. Regel 6 fokuserar på skolan och alla barns lika möjlighet till utbildning i en integrerad miljö. Sverige har, som en av 92 stater, ställt sig bakom UNESCO:s Salamanca deklARATION. Den antogs 1994. Där är man tydlig i vad som gäller för elever i behov av stöd i skolan. I dokumentet står att elever bör undervisas tillsammans och att stöd skall ges inom en gemensam ram i den ordinarie skolan.

Dessa dokument pekar tydligt på elevernas rättighet att få finnas i en gemenskap och vara delaktiga i en inkluderande skolmiljö. Dessutom har Skolverket i sin handlingsplan för arbetet med de handikappolitiska målen formulerat följande:

”Den svenska utbildningspolitiken har ända sedan decennier vilat på en tydlig ambition att skapa *en skola för alla* där varje elev har rätt till en likvärdig utbildning och från vilken så få elever som möjligt segregeras. Skolan skall arbeta för att varje elev är delaktig och har inflytande över sin skolgång. Enligt målen för skolan skall verksamheten utformas så att undervisningen anpassas för varje elevs förutsättningar och behov”

Skolverket 2002b s.6

Därför inkludering, har varit och är fortfarande inledningen till många diskussioner där vi argumenterar för *en skola för alla*. För oss är det en självklar rättighet att man som elev inte skall behöva känna sig bortvald och inte duga. Vår människosyn grundar sig på kärnvärden där alla har rätt till tillhörighet, delaktighet och reell gemenskap.

De flesta inom skolan är överens om att vi skall ha en skola för alla. Alla skall ha rätt till lärande och undervisning. Tolkningen om hur den skall utformas för den enskilde eleven skiljer sig. En del menar att de bästa förutsättningarna ges då elever med samma diagnos undervisas tillsammans. Andra anser precis som vi att det bästa resultatet uppnås i heterogena grupper genom en anpassning av miljö och arbetssätt utifrån varje elevs behov. Det blir ett dilemma när skolan förmedlar budskap om solidaritet och gemenskap samtidigt som den sorterar ut och segregerar elever.

Forskning har visat att det finns stora klyftor mellan handikappideologiska dokument och intentioner i lagstiftning och hur verkligheten ser ut. När politiker på kommunal nivå inte har tillräcklig kunskap om de övergripande målen ges utrymme för tolkningar på andra grunder, ofta utifrån egna värderingar och normer. Skolledare och lärare ges genom läroplanerna en stor frihet vilket innebär ett utrymme för många olika lösningar utifrån subjektiva perspektiv. Utan tydliga mål använder man sig av gamla beprövade metoder, som kanske inte alltid stämmer med det övergripande målet om *en skola för alla*.

Det finns i flera skolor och arbetslag värderingar och intressen som står i konflikt med varandra. Kompromisslösningar i sådana situationer leder många gånger till segregeringar. Synen på hur olikheter kan och bör hanteras har stor betydelse. Även om enskilda lärare eller till och med enskilda skolor vill arbeta för en inkluderande skola, är det inte lätt att som lärare veta hur det skall göras. Skolpersonal behöver mer kunskap om olika funktionsnedsättningar och hur dessa påverkar lärandet. Det är också viktigt att pedagogen utvecklar ett förhållningssätt som leder till positiva möten så att arbetssätt och metoder anpassas till undervisningens innehåll och elevens behov.

Vi har på olika sätt arbetat med dessa frågor och har då kommit i kontakt med skolor som på ett framgångsrikt sätt lyckats att i en sammanhållen skola ge eleverna det stöd de behöver i sin hemskola. Det finns många goda exempel på hur detta kan göras runt om i våra skolor. Oändligt många fler än de dåliga exempel som vi får höra om i den offentliga debatten.

Åtskilliga skolor och lärare tycker att det är självklart att arbeta med ett inkluderande perspektiv. De har ju dessutom stöd av skolans styrdokument.

Vi vill med denna antologi förmedla några exempel berättade av lärare och skolledare om vilka faktorer som varit bärande i deras arbete med *en skola för alla*. Urvalet har gjorts med syfte att beskriva elever i olika svårigheter och åldrar, förändringsarbete i en kommun samt att

lyfta fram forskningsresultat inom området. Vi har inte medvetet fokuserat på de kognitiva frågorna. Vår ambition har varit att visa på olika samverkansmodeller och förutsättningar för inkludering. I gråtonade rutor efter varje kapitel har vi infogat våra reflektioner

En väg till ny kunskap kan vara att ta del av framgångsrika exempel och erfarenheter.

Eftersom varje skola och varje elev är unik kan dessa exempel aldrig kopieras men de kan användas som inspiration och leda till nya tanke-modeller.

Inkluderande undervisning – förutsättningar och villkor

Sedan ungefär ett halvsekel tillbaka har den svenska grundskolan beskrivits som ”en skola för alla”. Under hela denna tid har det dock funnits olika skäl att fråga vad som egentligen skall menas med ”alla”. Visserligen har alla barn i Sverige, sedan år 1968 faktiskt utan undantag, skolplikt och rätt till skolgång enligt gällande lagar och förordningar. Men i samma skola – *en* skola för alla? Så har det hittills egentligen aldrig varit fullt ut.

Inkluderande undervisning och integrering är som begrepp nära kopplade till uttrycket ”en skola för alla”. Det handlar om ett mål att sträva mot, ett mål som successivt under lång tid blivit både mer omfattande och tydligt i skolans styrdokument. Samtidigt visar historien, och inte minst specialundervisningens historia, att detta mål är svårt att nå. Målsättningen som sådan fastställs genom majoritetsbeslut i riksdag och andra politiska organ. Besluten grundas på demokratiska värderingar, som att alla människor är av lika värde och har lika rätt till helt och fullt deltagande. En orsak till svårigheter i konkreta skol- och undervisningssituationer i utvecklingen av inkluderande undervisning är att sådana majoritetsbeslut inte kan garantera att alla medverkande individer omfattar samma värderingar och synsätt. Det finns i så gott som alla skolor och arbetslag värderingar och intressen som står i konflikt med varandra,

vilket leder till dilemman i utveckling och genomförande. Kompromisslösningar i sådana situationer tenderar oftare att leda till traditionellt etablerade segregering än nydanande integrerande lösningar (Haug, 1998). Men, det är också viktigt att inse, att själva målsättningen som sådan inte är garanterad för all framtid. Den kan ändras relativt snabbt om majoritetsuppfattningen i beslutande församlingar blir en annan. Tendenser till förändringar kan exempelvis avläsas i utbildningspolitiska debatter. Företrädare för ökad differentiering i skolan lägger fram förslag, som skulle leda till negativa konsekvenser för möjligheter att nå integrerande målsättningar. Av och till blir även önskvärdheten av integrerande målsättningar direkt ifrågasatt.

Redan inledningsvis vill jag dock betona att begrepp som integrering och inkludering/inkluderande undervisning bör förstås som uttryck för fortgående processer. De står för utvecklingsprocesser mot läroplanens uttryckta mål, d.v.s. mot eftersträvansvärda, sammanhållna utbildningsmiljöer och gemenskaper. Det handlar om allas rätt till helt och fullt deltagande i den gemensamma utbildningen. Alla skall vara likvärda medlemmar med optimala betingelser för utveckling och lärande men också med delat ansvarstagande för arbete och gemenskap. Sådana mål är verkligen högt ställda. Så högt att de kanske inte ens är möjliga att fullt ut nå alltid och överallt. Huruvida integrering och inkluderande undervisning trots medvetenhet om svårigheter faktiskt skall vara ett önskvärt och därför väsentligt mål att ”sträva mot” tenderar att vara en utmanande och återkommande fråga. Ännu så länge är det tydligen så i vårt samhälle, eftersom majoriteter i beslutande församlingar står bakom gällande lagar och läroplaner med sådana målsättningar.

Hittills har jag behandlat begreppen integrering och inkludering som pågående processer i samhället i stort. Det rör sig då om ideologier och värderingar och därmed politiska målsättningar. Men begreppen är lika mycket beteckningar för processer även i praktiska verksamheter. I detta sammanhang är undervisning och lärande i klassrum och/eller elevgrupper av störst intresse och därför speciellt fokuserade. Jag menar alltså att begreppen bör användas då man talar om verksamheters organisation,

planering, genomförande och utveckling. Det handlar om undan för undan allt bättre överensstämmelse med målen – etappmål på väg mot strävansmål. Det gäller organisation, arbete, processer och utmaningar – inte speciella metoder. Det handlar om hela grupper och gemenskaper, inte i första hand om enskilda s.k. avvikande elever.

Historisk tillbakablick – begreppet integrering och dess betydelse.

Sedan mer än hundra år tillbaka har tanken med en gemensam ”botenskola” som grundläggande utbildning för alla barn och ungdomar vuxit sig allt starkare i svensk utbildningspolitik. Trots detta kan vi se olika yttringar och företeelser av organisatorisk differentiering i skolans planerade såväl som i dess genomförda undervisning. De uppträder som konsekvenser av upplevda eller antagna svårigheter att möta den stora variation i förutsättningar för skolarbete som kännetecknar den sammanhållna gruppen av ”alla” barn. Sådan, som nödvändig betraktad, differentiering motiveras med två huvudskäl, vilka dock sinsemellan egentligen är i grunden motstridiga. De leder dock som regel till en uppdelning av elever efter något slags kriterier. Kriterierna utformas av i olika avseenden starka grupper och beslutsfattare med makt att identifiera och/eller diagnostisera grupper av ofta så kallade svaga. Det oftast och tydligast framförda skälet till detta är behov av uppdelning och avskiljning för att kunna ge de ”svaga” hjälp och stöd. Detta anses då inte möjligt att göra inom ramen för de sammanhållna grupperna. Det andra skälet, inte lika ofta klart uttryckt, gäller att undanröja hinder i undervisningen genom att avskilja elever som inte kan följa undervisningstakten eller som på andra sätt orsakar störningar och problem (Ahlström, Emanuelsson & Wallin, 1986). Att avskiljningen av de i olika avseenden avvikande och ”svaga” skulle kunna ha konsekvenser också för de kvarvarande i de genom avskiljningen reducerade, ofta kallade ”normala”, grupperna, uppmärksammas mera sällan. Det är i och för sig anmärkningsvärt, eftersom värderingen av sådana konsekvenser är klart relaterad till de övergripande mål som gäller i den sammanhållna skolan och som i sin tur bygger på grundläggande deklarerade om alla

människors lika värde och rätt till deltagande.

I flera avseenden kan användningen av begreppet integrering sägas vara ett missbruk av den ursprungliga och egentliga betydelsen. Integrering betyder nämligen en sammanhållen gemenskap av sinsemellan olika individer utan att våld görs på deras individuella karakteristika och förutsättningar. Det missvisande och oklara bruket av begreppen har i sin tur lett till olyckliga konsekvenser..., ett på senare tid använt uttryck för sådana konsekvenser är ”andrafiering”. Det står för en uppdelning i ”vi” och ”de andra”. De senare anses inte uppfylla kriterierna för tillhörighet.

I sådana sammanhang användes begreppet integrering som kännetecknande inte bara för målsättningar och organisationsformer utan också för arbets- och undervisningsmetoder, inte minst i skolan. Begreppet kom därmed att mista sin ursprungliga och genuina mening som kännetecknande för en gemenskap eller helhet. I stället blev det ett slags metodbaserat åtgärdstänkande som gav begreppet dess använda mening. ”Arvet” från specialundervisningen levde vidare och integrering sågs ofta huvudsakligen som en uppgift för i första hand speciallärare. De förväntas alltså ”inkludera” eller ”integrera” vissa elever genom individriktade åtgärder, d.v.s. de gamla individbundna ”specialundervisningsmålen” hade bara bytt namn. Att detta som regel leder till avskiljning och exkludering snarare än sammanhållning och inkludering är väl dokumenterat i forskning och andra historiska erfarenheter. Detta faktum tycks dock lätt glömmas bort.

Integrering – demokratisk rätt till helt och fullt deltagande

Inkludering/integrering kan alltså inte stå för en (special)undervisningsmetodik. Det handlar om ideologiskt motiverade målsättningar. Begreppen kan dessutom stå för utvecklingsprocesser som leder mot målet integration, d.v.s. sammanhållna gemenskaper där alla – utan undantag – har sin naturliga tillhörighet och medansvar för att forma helheten. Integration som mål är en konsekvens av en demokratisk människosyn. Alla har rätt till hel och full delaktighet. Eftersom alla är lika värda kan heller ingen

uteslutas eller avskiljas som umbärlig eller oönskad. Olikheter människor emellan betraktas mer som en tillgång för det gemensammas bästa än som orsaker till problem och svårigheter. Hot mot den integrerade gemenskapen är alltså ett hot mot helhetens möjligheter till förverkligande och utveckling av önskad och nödvändig, individuell likaväl som kollektiv, kompetens i olika avseenden.

Integreringens motsats är segregering, d.v.s. avskiljande och/eller särskiljande. Även detta begrepp förstås bäst i processperspektiv och då alltså som hot mot utveckling av integration. Detta märks tydligt i de fall där segregering anges som mål eller nödvändighet i en klart uttalad form, t.ex. som apartheid. För en majoritet av vårt lands medborgare framstår en sådan segregationspolitik som ett direkt hot mot demokrati och mänskliga rättigheter. Det är som motsats till sådana segregeringar och strävanden och värderingar som målet integration får sin mening. Det handlar således om en utmaning att stimulera förändringar och utvecklingsprocesser som ökar möjligheterna till helt och fullt deltagande för om möjligt alla medborgare i ett samhälle. Det är inte i första hand förhållandet att människorna i samhället är olika och har olika förutsättningar i en rad avseenden som är orsaken till problem, utan framför allt hur olikheter i förutsättningar och egenskaper värderas i den medmänskliga samvaron och gemenskapen. Hot mot framgångsrik utveckling av integrerad gemenskap finns i värderingar som leder till utpekande av avvikelser och avvikande. De riskerar att leda till utstötning av de ”mindre värda”, de ”umbärliga”, d.v.s. de som kan tänkas avskilda från helheten utan att *denna* tar skada av detta.

Integrering som mål är tydligast en utmaning för dem som har makt och förutsättningar att påverka samhällsutveckling, både i det lilla ”nära” samhället och i det stora ”allomfattande”. Om ett samhälle utvecklas mot integration eller segregation visar sig främst i hur det behandlar sina s.k. svaga medborgare, vilkas möjligheter till helt och fullt deltagande i olika avseenden är mest och tydligast beroende av dem som har rikare förutsättningar och därmed större makt. Specialpedagoger, liksom all annan skolpersonal, är representanter för sådan makt i samhället när de

medverkar i såväl integrerings- som segregeringsprocesser.

Integrering har dock ofta blivit benämning av åtgärder i form av omplacering, vilket i många avseenden medfört olyckliga konsekvenser. Genom att begreppet då stått för en slags metod för behandling av avvikande elever, har man så att säga våldfört sig på den ursprungliga meningen och innebörden. Integrering i dess egentliga och ideologiskt bestämda mening åstadkoms naturligtvis inte så enkelt. Det räcker inte heller med fromma förhoppningar om att organisation av sammanhållna grupper i sig skall lösa problemen. Tvärtom, det är ju först när man får sammanhållna grupper med individer med olika förutsättningar som man fullt ut kan upptäcka, och utmanas av, de dilemman som uppstår. Det är först då som man på allvar kan anta utmaningen att söka åstadkomma en väl integrerad gemenskap – inkludering.

Det är således just denna väsentligaste aspekt av problematiken som har försumrats. Om man inte lyckas uppnå det önskade målet, en fungerande integrering, så söks därför heller inte förklaringar till detta i villkoren för deltagande i gruppens verksamhet. I stället söks orsakerna i ett kategoriskt och individbundet förståelseperspektiv, d.v.s. i karakteristika hos de avvikande – ofta kallade ”integrerade” – individerna (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001).

I regelverk och styrdokument har utvecklingen av den gemensamma och integrerade skolan ”för alla” under samma tid allt tydligare framhållits som övergripande mål. Den finns alltså en tydlig diskrepans mellan den officiella målsättningen och den verklighet med tydliga inslag av segregation som framträder i studier av skolans verksamhet. Denna diskrepans är klart relaterad till förståelse och användning av begreppet integrering. Den ovan antydda oförsiktiga och ofta vilseledande användningen är en av anledningarna till att begreppet blivit mer eller mindre oanvändbart och lett till att man på senare tid i stället talar om inkludering (inclusion) och inkluderande undervisning. Om begreppsbytet inte åtföljs av en förändring också av förståelseperspektiv, finns det ingen anledning att förvänta sig dramatiska förändringar.

Möjligheter och utmaningar i sammanhållna grupper

För att integrering skall kunna utvecklas måste verksamheten i gruppen planeras och genomföras så att alla tillgängliga resurser kan användas effektivt, till gagn för hela gruppen som ett fungerande kollektiv. Det är medveten strävan mot sådana kvaliteter som kan leda till verklig integrering. Därför borde man sluta tala om individ-(ual)integrerade elever. Om det är fråga om en särskolelev, som är placerad i en vanlig grundskoleklass är det just en placering det är fråga om. Placeringen beskrivs bäst genom att man använder organisationsrelaterade begrepp. Sett i relation till vad som egentligen eftersträvas – reell integrering – blir beteckningen ”individual-integrerad” inte bara något egentligen meningslöst utan, vad värre är, något som genom ”andrafiering” riskerar att direkt motverka sitt syfte. Beteckningen integrerad om en eller några individer i en grupp är snarast ett tecken på deras avskilda eller isolerade situation genom att den utpekar någon som avvikande från den vanliga normen.

En viktig fråga är vem eller vilka det är som delar ut sådana etiketter. Uppenbarligen är det samma personer som har störst möjligheter att påverka de villkor, normer och värderingar som gäller för gruppens gemenskap och verksamhet, d.v.s. de som har eller har getts makt till att definiera och skilja ut. Detta förhållande pekar tydligt på var ansvaret för en utveckling mot integration i första hand skall läggas. Möjligheter till framgångsrik utveckling har också visat sig vara direkt beroende av hur planering och samarbete fungerar i skolans arbetslag och arbetsenheter (Persson, 1998).

Konsekvenser av en alltför vårdslös och oprecis användning av begreppet integrering märks inte minst när man på olika sätt fördelar ”skulden” till att s.k. integrationsförsök inte har blivit framgångsrika. Ofta bildas ett slags oheliga allianser mellan företrädare för helt olika inställningar till, och också helt olika värderingar av, människor med funktionshinder och deras rättigheter i samhället. Det kan vara föräldrar till och/eller företrädare för elever med funktionshinder och svårigheter, som upplevt att deras barn inte har mått bra som ”integrerade” i de grupper där de placerats. Därför menar man att de skulle få en bättre skolsituation om de

i stället får vara i sina egna grupper, i mjukare och mer anpassade miljöer, t.ex. i specialklasser eller specialskolor. Som förklaring anges att eleven ifråga är som han/hon är och att avskiljningen ses som en bättre möjlighet till hjälp och stöd. Samtidigt stämmer sådana önskemål väl överens med deras, som egentligen inte önskar en längre gående integrering, därför att de inte anser sig ”ha råd” med detta. Det främsta skälet är en fruktan för att ett ”icke-avskiljande” skulle verka hämmande för eliten, studiebegåvningarna och/eller kunskapsutvecklingen för majoriteten av eleverna i de vanliga grupperna av ”normala”. Resultatet av denna ”ohe-liga allians” blir en bibehållen segregation i skola och samhälle, även om åtminstone den senare gruppen av företrädare som regel hellre talar om differentiering. Först när underliggande konflikter tydliggörs kan man förstå varför en placering av en elev med funktionshinder i vanlig grupp inte ledde till en integrering – i dess egentliga mening. Då visar det sig, att det aldrig är enbart enskilda individers egenskaper, funktionshinder och/eller förutsättningar som är orsak till misslyckanden.

Integrering – inkluderande undervisning

Det finns således goda skäl till att vara vaksam över användningen också av det nya begreppet inkluderande. Naturligtvis ändras inte förutsättningar och villkor automatiskt genom byte av begrepp. När vi träffar på uttrycket ”inkluderad” som benämning av någon enskild individ, är det en klar illustration av att begreppsbytet egentligen inte haft någon betydelse. Återigen, den utmanande problematiken – pedagogiska dilemman (Haug, 1998) – har att göra med förståelseperspektiv och ansvarsfördelning (Persson, 2001). I en nyligen publicerad forsknings- och kunskapsöversikt (Emanuelsson m.fl., 2001) använde vi oss av två motsatta perspektiv på förståelse av elevers svårigheter. De är i hög grad relevanta också i relation till begreppsparen integrering – segregering och inkludering – exkludering. Perspektiven gäller förståelse av orsaker till elevers svårigheter liksom av hur uppkomsten av sådana svårigheter skall kunna motverkas och bemötas. Det ena perspektivet benämndes *kategoriskt* därför att orsaker till svårigheter främst – ofta enbart – förstås som

konsekvenser av kategoriserade och/eller diagnostiserade egenskaper hos enskilda elever. Man talar vanligtvis om elever *med* svårigheter. Det är *eleven* med sina karakteristika *som är problemet* genom att betraktas som avvikande från vad som anses vara normalt. Åtgärder mot svårigheterna blir i detta förståelseperspektiv huvudsakligen särskild behandling med speciella metoder riktade direkt mot den enskilda eleven. Som framgått av tidigare avsnitt är specialundervisningens långa tradition fast förankrad i detta kategoriska perspektiv.

I denna tradition kan man också förstå att begreppet integrering kommit att användas på det missvisande sätt som beskrivits ovan. Lite hårddraget kan sägas att integrering stått för en av flera metoder inom specialundervisningen – integrering har blivit en specialundervisningsuppgift. Eleven med svårigheter skulle integreras, d.v.s. göras mer normal för att kunna vara med i den vanliga – normala – gruppen. Detta perspektiv leder gärna till frågor om det är, eller *när det kan bli*, möjligt att flytta tillbaka elever i vanliga grupper igen, vilket mot denna bakgrund inte är så underligt. Uttryck som ”inkluderade elever” eller ”inklusionsbarn” är tecken på att det kategoriska perspektivtänkandet är seglivat.

Det andra och motsatta förståelseperspektivet benämnde vi relationellt eftersom det står för ett bredare synsätt på elevers svårigheter, *elever i svårigheter* i stället för *med* svårigheter. Orsaker till uppkomsten av svårigheter är inte enbart, och oftast heller inte främst, enskilda elevers karakteristika, utan förhållanden, normer, värderingar och förväntningar som *kännetecknar* verksamhet och *bemötande* i den skola som skall vara en utvecklingsstimulerande lärandemiljö för alla barn. Svårigheters art och grad är konsekvenser av brister i skolans sätt att möta den naturliga variationen eleverna emellan i olika förutsättningar för skolarbetet. Ingen är av sig själv avvikande eller speciell. Det blir någon först när han/hon definieras som sådan i mötet mellan skolans krav och elevernas behov (Ahlström m.fl., 1986). I detta senare perspektiv blir specialpedagogens roll mer proaktiv i stället för reaktiv som medlem av arbetslag i arbetet med att förändra betingelser i den vanliga undervisningen och dess grupper. Bemötandet av elevernas olika behov av stöd och hjälp

skall kunna ske så att svårigheter minimeras och/eller motverkas (Haug, 1998; Persson, 2001; Emanuelsson, 2001). Integrerad undervisning kan inte bli meningsfull om inte också undervisningens innehåll och inriktning bearbetas. Om så inte sker har en förändring av organisationen ett begränsat värde. En elev med funktionshinder kan naturligtvis vara lika isolerad och/eller segregerad i en vanlig grupp som i en segregerad eller särskil(j)d, om han/hon inte ges reella möjligheter till full delaktighet i meningsfulla arbetsuppgifter.

För att elever inte skall hamna i svårigheter ställs alltså krav på att den inkluderande undervisningen är planerad och genomförs på ett sådant sätt att den kan möta alla elevers olika behov inom ramen för den sammanhållna gemenskapen. Det är allas gemensamma ansvar att så sker, vilket kräver att man i fruktbar samverkan tacklar de pedagogiska dilemman som alltid uppstår. Här behövs förvisso också specialpedagogers kompetens, men den måste användas proaktivt i den meningen att den kan medverka till utveckling av den inkluderande undervisningen. Därigenom kan särbehandlingar och avskiljningar av elever göras mindre nödvändiga. Att se elever *i svårigheter i stället för elever med svårigheter* innebär alltså väsentligt ändrade och medvetna förståelseperspektiv på svårigheter likaväl som på deras orsaker, hur de kan tacklas och hur nödvändigt stöd skall ges. Av en mycket lång tradition, förvisso ännu inte bruten, leder det kategoriska perspektivet till specialundervisning av speciella elever och därmed också till differentierande exkludering eller segregering, medan det relationella perspektivet öppnar utmanande möjligheter till motsatsen, nämligen inkludering och integrering. Utmaningarna är stora och konfliktladdade och möjligheter till framgång är erfarenhetsmässigt helt beroende av hur väl samverkan i arbetslagen fungerar. Problematiken stannar kvar som en för alla gemensam. Den kan alltså inte överlämnas till någon enskild medlem för att som specialistuppgift lösas åt de övriga. I en skola för alla måste alla vara beredda att möta alla (SOU 1999:63). Uppkomna svårigheter är allas gemensamma ansvar och utmaning.

Utveckling av kollektiv kompetens

Integrering i dess genuina mening innebär således en kamp för likaberättigande och goda utvecklingsbetingelser *för alla*. Det gäller samhället i stort, men inte minst i den utbildning som är grundläggande och obligatorisk för alla. Det är inte tillkämpandet av ett beslut om placering det är fråga om, utan en fortgående kamp mot ofta starka krafter och intressen som verkar för ”den nödvändiga särbehandlingen” och avskiljningen. Specialpedagoger och elevvårdspersonal är viktiga företrädare för individer som riskerar att bli definierade och värderade som ”svaga” – umbrella eller oönskade. Fördjupade kunskaper om funktionshinder och svårigheter av skilda slag och deras samband med olika orsaksfaktorer är nödvändiga för att kampen skall kunna föras framgångsrikt. Avgörande är dock även hur dessa kunskaper kommer till användning – *proaktivt* i den sammanhållna arbetsgemenskapen *eller reaktivt* som separata specialinsatser i nödvändiggjorda avskilda situationer.

Integrering och förutsättningar för inkluderande undervisning handlar alltså om utveckling av kollektivets kunskaper och förmågor. Utvecklingen skall leda till nödvändiga förändringar och bättre utvecklingsbetingelser, främst för dem som bedöms ha de sämsta förutsättningarna. Det är en kamp för deras möjligheter att utveckla sådana färdigheter som ger dem ökade möjligheter av hävda sina rättigheter i samhället. När vi talar om elever är det i första hand i det samhälle som utgörs av den utbildningsgrupp och skola man tillhör, men med klar relevans även för samhället i vidare mening. För detta räcker det inte med en allmän ”tycka synd om”-mentalitet som motivering. Det krävs förutom en utbildningspolitisk medvetenhet också gedigen kunskap om funktionshinder, deras orsaker och konsekvenser – men i ett relationellt snarare än kategoriskt förståelseperspektiv. I debatter kring integrering och dess möjligheter och svårigheter kan man få intryck av att det skulle handla om en specialmålsättning för vissa på ett eller annat sätt avvikande individer. Så är ju faktiskt inte fallet. Integrering står för något som skall hända i grupper och i gemenskapsformer människor emellan. Det gäller att se till både individ och situation, och att situationen i hög grad är något som man äger

tillsammans – med varandra. Kollektivets kompetens behöver vidareutvecklas – ”vi” behöver bli mer kompetenta att på fruktbart sätt utveckla ”vår” gemenskap och möjlighet till fortsatt lärande för ”oss alla”.

Aktuella tendenser

De officiella styrdokumenterna har alltså sedan länge och i stort sett entydigt framhållit integrering och inkluderande undervisning som riktlinjer och mål. De har dock i praktiken visat sig vara svåra att tillämpa och nå (Emanuelsson m.fl., 2001; Persson, 2001). Speciellt tydligt blir detta under perioder då skolor av olika anledningar utsätts för stress. Den kan exempelvis orsakas av nedskärning av resurser, ökad konkurrens om elever eller jämförelser av uppnådd kunskapsstandard skolor emellan. På många håll har det inneburit att en ökande andel av eleverna förts över till särskilda grupper och till särskolan. Ökande andelar av elever med, som det ibland uttrycks, dubbel utsatthet, d.v.s. både funktionshinder och tillhörighet till minoritetskulturer är ytterligare exempel på förhållanden som gör utmaningarna svårare.

Inte heller i sådana lägen är svårigheterna enbart orsakade av enskilda elevers olika karakteristika och förutsättningar, utan alltid också av villkor och förväntningar i bemötandet. Även om målet kanske aldrig kommer att helt och fullt bli möjligt att uppnå, kommer det ändå alltid att finnas möjligheter att komma ytterligare en bit på väg mot integrering/inkludering. Det är också angeläget att försvara den övergripande målsättningen, en skola för alla, mot de olika hot som uppträder i den egna skolan likaväl som i det allomfattande samhället.

Ett rättvisande och rättfärdigt betyg på ett samhälle, liksom på gemenskapen i skolan, kunde vara möjligheterna till helt och fullt deltagande för alla i gemenskap och aktiviteter. Speciellt fokuseras då de elever som på grund av funktionshinder och/eller andra försvårande förutsättningar riskerar att få svårigheter och att exkluderas. Om man önskar graderade betyg kan kanske de andelar av elevgrupperna som anses nödvändiga att exkludera utgöra underlag för den tänkta skalan? Ett sådant hot kan konstateras i de krav på utökad betygsättning av elever som på senare

tid återigen framförts allt tydligare och kraftigare.

Skall målsättningen tas på allvar, bör det vara naturligt och konsekvent att sätta betyg på skolan i stället för på de barn som har obligatorisk närvaroplikt i densamma. Ett rättvisande och rättfärdigt betyg på verksamheten och gemenskapen i skolan kunde då vara mått på hur stora de reella möjligheterna till helt och fullt deltagande *för alla* faktiskt är. Speciellt fokuseras möjligheterna för de elever som på grund av funktionshinder och/eller andra försvårande förutsättningar riskerar att få svårigheter och att exkluderas.

Om man önskar sätta graderade betyg, kan kanske de andelar av elevgrupperna som anses nödvändiga att exkludera utgöra underlag för kriterier. Exempelvis skulle noll procent exkluderade motsvara betyget ”Berömlig” medan högre andelar ger betyget ”Klandervärd”. En sådan betygsättning av skolan skulle kunna ge incitament till fortsatt utveckling av en inkluderande verksamhet, främst genom dess tydliggörande av var ansvaret för fortsatt utveckling faktiskt måste tas.

REFLEKTIONER

Ingemar Emanuelsson försöker i detta kapitel få oss att förstå begreppen som skall leda till *"en skola för alla"*. Om begrepp inte kan översättas till gemensam förståelse och förhållningssätt så uteblir ett önskat resultat. Detta har man sett och upplevt inom skolsystemet. Ett nytt begrepp har tillkommit, inkludering. Ordet inkludering har dock inte inneburit någon ny tolkning som lett till ett annat förståelseperspektiv och annan ansvarsfördelning.

Regelverk och styrdokument är tydliga och anger riktningen mot *"en skola för alla"*. Alla skall vara *"likvärdiga"*. Dessa mål måste översättas i klara formuleringar som skall förstås av alla för att kunna omsättas till handlingsplaner i varje kommun, i varje skola samt i varje klassrum.

Birgitta & Lena

LÄTTARE SAGT ÄN GJORT

– Särskolan i Nyköpings kommun – från kommunaliseringen till idéer om framtiden

Inledning

I detta kapitel kommer jag att beskriva min bild av särskolans utveckling i Nyköpings kommun. Min erfarenhet vilar på många års lärartjänst inom särskolan och mina snart tio år i rollen som samordnare för densamma. Jag har sedan 1996 ett övergripande ansvar för skolformen. Det finns, som jag ser det, flera faktorer som är viktiga för en kommuns arbete med visionen ”en skola för alla” – politisk vilja, organisation, attityder, kompetens och resursfördelning är exempel på sådana faktorer. En annan viktig faktor för elever, på individnivå, är föräldrars delaktighet i planering och uppföljning av barnets skolgång.

Bakgrund och sammanfattning

Under 1970-talet byggdes en stor särskoleverksamhet upp i Nyköping, som då var storkommun och också omfattade nuvarande Gnesta och Trosa kommuner. Upptagningsområde för särskolan var förutom ”storkommunen Nyköping” också Oxelösunds kommun. Detta område motsvarade det södra sjukvårdsdistriktet i Södermanlands läns landsting. Den obligatoriska särskolan lokalintegrerades successivt i tre olika grundskolor.

Träningskolan fick sin nuvarande placering på Långsättersskolan genom ett gemensamt projekt mellan landstinget och kommunen. Detta

kan räknas som en stor händelse i Nyköpings skolhistoria. Den nya skolan invigdes 1981 och inrymde då grundskolans år 1-6 och tränings skolans 1-10. Den genomtänkta och väl anpassade skolbyggnaden står sig än idag, där arkitekturen ger goda möjligheter för att kontakter mellan sarskola och grundskola dagligen kan ske på ett naturligt sätt. Grundskolan flyttade in i vanliga klassrum i två olika grundskolor, Rosenkällskolan 1-6 och Borgmästarhagsskolan med högstadiet. Gymnasieskolan lokalintegrerades betydligt senare.

Landstinget var huvudman för sarskolan fram till år 1992, då kommunerna i Sörmland tog över ansvaret för skolformen. Nyköpings storkommun upplöstes samma år i sina tre delar. Under några år efter kommunaliseringen av sarskolan skapades nya förutsättningarna för den obligatoriska sarskolans organisation, vilken genomfördes 1996. Den innebär i korta drag att grundskolans rektorer har det fulla ansvaret för sarskolan med stöd av sarskolans samordnare i planerings- och uppföljningsfrågor för elever som är mottagna i sarskolan. Tanken är att göra det möjligt för sarskoleelever att gå i samma skola som andra barn i hemområdet. En annan tanke är att skolans stöd till elever med utvecklingsstörning inte ska avgöras av om barnet är formellt mottaget i sarskolan eller inte. Valet av skolform är frivilligt! Det finns här inga ekonomiska skäl som kan avgöra föräldrars val.

Kommunaliseringen av sarskolan

Sveriges kommuner fick fyra till fem år på sig att förbereda övertagandet av sarskolan från landstingen. Den långa processen på olika nivåer, som föregick beslutet om kommunalisering, utelämnar jag i min berättelse. Sarskolans historik har t.ex. beskrivits av Carlbeck-kommittén i delbetänkandet "För den jag är – Om utvecklingsstörning och utbildning." (SOU 2003:35).

I Sörmland förekom ett utredningsarbete i kommunförbundets regi. Ett förslag till avtal mellan landstinget och kommunerna utarbetades. Nyköpings kommun beslutade att godkänna avtalsförslaget i april 1991. Tidpunkten för övertagandet i hela länet var satt till den 1 januari 1992.

Avtalet innehöll en övergångsperiod på två år efter bytet av huvudman. Landstinget skulle då svara för insatser av psykolog och kurator på respektive kommuns bekostnad. Efter tvåårsperioden kunde kommunen avtala om fortsatta insatser. Nyköpings kommun valde att i stället ta över ansvaret för dessa insatser genom att involvera det egna resursteamet. Landstinget har fortfarande ett stort ansvar genom barn- och ungdomshabiliteringens verksamhet och är på så sätt tillsammans med föräldrarna en viktig samarbetspartner för kommunen.

All personal i särskolan erbjöds anställning inom den kommun där särskolan var belägen. Personalen fick skriva under ett anställningserbjudande, ”... *Detta innebär i praktiken att Du fortsätter Ditt arbete som vanligt men med kommunen som arbetsgivare.*” Överenskommelsen påverkade inte oss som arbetade i särskolan på något negativt sätt. Det mest märkbara var att samarbetet med Resursteamets psykolog och skolläkare inleddes direkt när det gällde grundsärskolan.

Särskolan blev äntligen en naturlig del av skolan och tillhörde inte längre ”omsorgerna”. Det var min personliga känsla inför bytet. Den övriga omsorgsverksamheten fick vänta ytterligare sex år innan kommunerna i Sörmland tog över ansvaret.

Efter kommunens övertagande av skolformen påbörjades ganska snart en utveckling av särskolan från ett eget rektorsområde till en angelägenhet för fler och fler rektorer. I samband med att särskolans rektor slutade sin tjänst i kommunen 1996 genomfördes en viktig organisationsförändring. Den stora förändringen var att rektor ersattes med en tjänst som samordnare för särskolan. Förarbetet för en ny organisation hade pågått i praktiken sedan 1992. Fler och fler föräldrar hade sett möjligheten att både få del av särskolans skolform och få del av den vanliga skolan. Grundsärskolans elever fanns numera både i vanliga klasser i många skolor och i egna sarskoleklasser. Hur förändringsarbetet startade och fortgår kommer jag att beskriva närmare längre fram i detta kapitel.

Beslutet att ersätta rektor med en samordnare verkar ha gått igenom utan politisk debatt. Åtminstone fördes inget samtal i offentligheten om detta. Viss oro fanns hos en del av sarskolans personalgrupper. Oron

handlade mest om bristande kunskaper hos kommunens rektorer och om risken att resurserna till särskolan skulle minska.

Processen 1992 - 1996

Åren då särskolan inleddes i kommunen kan beskrivas som en lång process från ett främmande inslag genom lokalintegreringen till ett viktigt ansvarsområde inom ”Barn och utbildning” och en stor utmaning för många rektorer och pedagoger utan erfarenhet av elever med utvecklingsstörning. Jag hade det intressanta uppdraget att tillsammans med särskolans rektor vara delaktig i processen genom att bidra med min erfarenhet av särskolan och min specialpedagogiska kompetens. Jag utförde arbetet som en del av min speciallärartjänst.

Den långsiktiga planen var redan då att kunskap om funktionshindret utvecklingsstörning och dess pedagogiska konsekvenser skulle spridas till så många som möjligt. Konkret skedde detta stödjande arbete direkt i skolan med den enskilda eleven och föräldrarna i centrum. I en dialog mellan oss ”centrala stödjare”, skolans personal och föräldrarna utvecklades pedagogiken och anpassades skolmiljön för särskolans elever på olika sätt, så långt det gick. Vi hade träffar varje termin som vi kallade ”uppföljning av placering i grundskoleklass”. Dessemellan besökte jag skolorna som bollplank och stöd vid utformning av åtgärdsprogram och i specifika särskolefrågor. Ofta handlade samtalen också om värdegrundsfrågor som attityder och bemötande. Resurser var en viktig och självklar angelägenhet på alla nivåer. Kommunen hade hela tiden centrala ”öronmärkta” medel för särskolan. Diskussionen om resurser fördes främst på rektorsnivå, medan själva insatsen utvärderades på våra uppföljningar.

Länet hade och har fortsatt med en gemensam studiedag per år, vilket varit ett tillfälle för personal i grundskolan att också ta del av forskning och andra aktuella frågor som rör särskolan. En vanlig form av kompetensutveckling under denna period var genom auskultationer hos lärare som arbetade i särskoleklasser.

Föräldrar till elever som hade rätt till skolformen besökte min och andra särskoleklasser som en del i särskoleutredningen. Dessa besök

gjordes också för att visa på vilka alternativ som fanns när barnet skulle tas emot i särskolan. Det blev vanligt att eleverna fortsatte i grundskoleklass de första åren med övergång till särskoleklass inför byte till ny skola i sjuan.

Processen 1996 – 2006

Den nya organisationen, med en samordnare för särskolan i ledningen, skulle hitta sina former. Till en början var det viktigt att se över rutinerna för mottagande (inskrivning) i särskolan. Detta skedde i samverkan med biträdande skolchefen (min chef), rektorer, resursteamet, barn- och ungdomshabiliteringen och barnhälsovården. Samordnarens roll har förändrats över tid – från fokus på rättssäkerheten till pedagogisk utvecklingsledare. När Skolverket år 2001 gav ut allmänna råd om mottagande i särskolan hade Nyköping genomfört motsvarande rutiner.

Behov av kompetensutveckling för personalen ökade successivt, ju mer erfarenhet desto större efterfrågan. Som samordnare ordnade jag under de första åren gemensamma särskoleträffar för lärare och elevassistenter. Utifrån dessa träffar har nätverk skapats efter önskemål – nätverk som uppstår och övergår i olika former av utbyten mellan personalgrupper. Satsningar på gemensam kompetensutveckling över tid för pedagoger i särskola och grundskola har genomförts. Dessa har handlat om språkutvecklande arbetssätt och utbildning inom autismområdet. Resursteamet har en viktig funktion genom att bidra med psykologisk och specialpedagogisk kompetens både enskilt och i grupp.

I kommunen har vi arbetat fram en handlingsplan, ”Barn som väcker oro”, för att så tidigt som möjligt i barnets ålder öka medvetenheten och kvaliteten i det pedagogiska arbetet på individnivå. Här läggs grunden för föräldrarnas medverkan och delaktighet i planeringen för att ge barnet de bästa förutsättningarna till en positiv utveckling. För barn som tidigt är inskrivna vid habiliteringen är samarbetet med ”barnhab” av stor betydelse för planeringen inför skolstarten. Vi har ett betydande samarbete med Neuropsykiatriskt centrum vid planering av skolgång tillsammans med föräldrar. Alla barn/elever i behov av särskilt stöd tillhör samma

organisation och då använder vi också en gemensam strategi i arbetet för barn med och utan utvecklingsstörning i förskola och skola.

Ett kommunalt dokument för arbetet med elever i grundsärskolan är ”Lokal arbetsplan för lärandet i grundsärskolan”, som kom till i sin första upplaga år 2000. Efter ett par verksamhetsår med den nya organisationen efterfrågade skolorna en gemensam tolkning av grundsärskolans kursplaner. Vi startade en process där jag tillsammans med skolpersonal fick möjlighet att avsätta tid för att arbeta fram en arbetsplan med detta syfte. Planen är inget formellt styrdokument utan ett komplement till skolornas egna arbetsplaner. Den första upplagan tog mer än ett år att utforma. Under processen fick arbetsgruppen samtidigt en kompetensutveckling. Förutom ämnen handlar planen om kunskapssyn, pedagogisk dokumentation, individuell utvecklingsplan mm. Arbetsplanen kan mycket väl användas i utvecklingssamtal med elever och föräldrar. Planen reviderades 2004. Alla berörda skolor deltog aktivt i revideringen eller svarade på remiss.

Kommunens gemensamma dokument för olika skolformer är numera en viktig princip för att betona likvärdigheten. Nyköpings kommuns Skolplan från 2001 innehåller för första gången mål för skolformen sarskola. Det senaste dokumentet är en gemensam handlingsplan för Studie- och yrkesvägledning från 2005.

Parallellt med Carlbeck-kommitténs arbete på nationell nivå tillsatte Barn- och Ungdomsnämnden och Utbildningsnämnden i Nyköping en arbetsgrupp med politiker, chefer och tjänstemän med uppgift att studera och utvärdera sarskolans verksamheter. Effekten av gruppens arbete innebär att det systematiska kvalitetsarbetet i skolformen har blivit ett prioriterat område som är politiskt högintressant.

Projekt om ”en skola för alla”

Utöver det utvecklingsarbete som jag beskrivit hittills, har två skolor i vår kommun i flera år haft förmånen att ingå i olika projekt för att utveckla ett inkluderande arbetssätt. Det första projektet inleddes hösten 1997 på Rosenkällaskolan under namnet ”En skola för alla – om samverkan mel-

lan särskola och grundskola” och pågick i två läsår. Forskningsstiftelsen ala drev projektet som finansierades av Specialpedagogiska institutet (dåvarande SIH), Skolverket och Allmänna arvsfonden. Till projektet knöts en referensgrupp som bestod av skolledning, lärare, föräldrar och en politiker. Erfarenheter från projektet finns dokumenterade i boken ”Om alla var lika skulle det inte vara roligt” (ala-stiftelsen, 2000).

Höstterminen 2000 ”fick” Rosenkällaskolan, som är en f-6-skola, ett nytt projekt som en naturlig fortsättning på det förra. Det fick namnet ”Utveckling av delaktighet och gemenskap i undervisning av heterogena grupper”. Även denna gång stod ala-stiftelsen bakom arrangemanget. ”Barn blir elever – om olikheter, undervisning och inkludering” (Göransson, K., 2004) innehåller erfarenheter från detta projekt.

En intern diskussion i kommunen om grundsärskolans år 7-9(10) hade pågått en tid och kunde nu sammankopplas med erfarenheterna av båda dessa projekt. Diskussionen handlade om nyttan av och problem med att erbjuda alla grundsärskoleelever undervisning på samma skola inför år 7. Utökningen av elevantalet under 1990-talet gällde även Nyköping. Det förde med sig att ett 25-tal elever i grundsärskolan samtidigt gick i skolåren 7-9(10). Problemen uppstod i försöken att öka elevers delaktighet och gemenskap i sin skola. Ett beslut på förvaltningsnivå fattades hösten 2002. Beslutet innebar för mig som samordnare ett uppdrag att genomföra ett planeringsarbete tillsammans med elever, föräldrar, lärare och rektorer. Syftet var att ge föräldrarna goda möjligheter att aktivt välja skola för sitt barn vid övergång till sjuan. En målsättning var att minska grundsärskolans elevantal på en och samma skola med syftet att öka elevens möjligheter till delaktighet och gemenskap med övriga elever på skolan.

Läsåret 2003/2004 blev så starten på något nytt för elever i grundsärskolan. Effekten av ”valproceduren” blev att fem elever började i årskurs 7 på Borgmästarhagsskolan. Alla elever placerades i samma klass för att skapa de bästa förutsättningarna för gemenskap och delaktighet. De hade tidigare gått i samma särskoleklass i Rosenkällaskolan. Klassen fick två klassföreståndare. När terminen kommit igång var rektor och

personal intresserade att söka SIS-medel för ett utvecklingsprojekt. Ett stort förarbete gjordes för att söka projektpengar hos Specialpedagogiska institutet. Projektet ansågs så intressant att vi fick ett positivt beslut. Våren 2004 startade vi □Utveckling av en inkluderande skola f-9□, där Rosenkällaskolan ingår, för kontinuitet och framtida samverkan mellan personal för yngre och äldre elever.

Ett projekt innebär att didaktiska samtal, som annars lätt hamnar sist på dagordningen, får det utrymme som behövs för att man ska hinna reflektera kring och verbalisera allas erfarenheter. Lokala erfarenheter har kompletterats med andras genom organiserade studieresor men också genom att ta emot studiebesök i våra egna skolor. Intresset från omvärlden för vårt senaste projekt har varit stort. Skolledare och personal har fått många tillfällen att framträda inför olika grupper. Det är utvecklande för en själv att beskriva sin verksamhet, att analysera vilka framgångsfaktorerna är och vilka hinder som måste undanröjas. Projektet avslutas under 2006. I skolans sammanfattning av projektet står: *Det har hänt mycket på två och ett halvt år. Arbetslaget har diskuterat ihop sig och funnit bra samverkansformer. Det finns en helt annan beredskap nu att ta emot elever från särskolan. Lärarna har haft utvecklingssamtal med föräldrarna till eleverna i särskolan och föräldrarna är mycket nöjda. De tycker att barnen har utvecklats mycket och menar att de trivs och mår bra*

Lättare sagt än gjort – några personliga reflektioner

Med en tydlig politisk vilja som utgångspunkt har arbetet med visionen om en inkluderande skola varit ett självklart uppdrag. En förutsättning har varit att jag själv också vill arbeta med denna vision för ögonen. Att genomföra en organisationsförändring och formulera mål i skolplanen är det som är lätt. Att visionen ska rota sig och bli ett uppdrag som alla berörda känner sig ha är det som är svårt. I beskrivningen av vårt senaste projekt står att ”vi ska bli bra på att identifiera hinder för delaktighet, jämlikhet och gemenskap. Vi kommer då att förstå vilka sammanhang som är viktiga för alla elever att vara i”. En erfarenhet som våra olika

projekt gett oss är att det behövs avsatt tid och stöd i form av handledning för att processen ska pågå och dokumenteras. Rektors attityd och aktiva stöd för utvecklingsarbetet är avgörande för kontinuiteten och fortsatt planering efter att projektet avslutats. Vissa rektorer ser arbetet för inkludering som en ren värdegrundsfråga. I deras pedagogiska ledarskap är sortering av elever ett främmande inslag, medan sortering i andra skolor är det vanligaste sättet att lösa problemet med att elever är olika. Skolformen särskola innebär ju i sig en sortering och har starka traditioner. De skolor som "alltid" haft särskola lokalintegrerad tycks ha svårast att tänka om i sin organisation trots att särskolan har gemensam rektor med grundskolan ända sedan 1992. Den största utmaningen dessa rektorer har är nog att skapa förutsättningar för *flexibla* lösningar som på sikt ger vinster för alla, personal och elever, i båda skolformerna. Först då är det intressant att som pedagog aktivt och medvetet arbeta för inkludering. Den gemensamma utgångspunkten för arbetet är att alla elever ingår i helheten och räknas likvärdigt. Tolkningen av inkludering är ofta, menar jag, en förenkling med stöd av argument utifrån enskilda elevers förutsättningar. Alla elever är olika och *undervisningen kan aldrig utformas lika*, för att citera läroplanen Lpo 94.

Min grundläggande inställning är att sättet att resonera, genom att först tänka in alla eller att först tänka bort några, är avgörande för hur vi planerar skolarbetet och därmed arbetar för eller emot inkludering.

Resursfördelning – två system blir ett?

I Carlbeck-kommitténs slutbetänkande betonas den ekonomiska styrningens betydelse för hur vi organiserar skolans verksamhet. Det kan betyda att möjlighet till delaktighet och lärande inte säkert utgår från elevens behov och förutsättningar, i första hand, utan snarare från ett traditionellt sätt att gruppera elever i särskolan. I Nyköpings kommun har vi två system, ett för elever som är mottagna i särskolan och går i särskoleklasser och ett system för elever som är placerade i grundskolan. Det senare systemet ställer till problem för SCB och den årliga statistiken. Tala om tröghet i skolsystemet! På kommunnivå pågår trots det ett

arbete med att skapa *ett* ekonomiskt fördelningssystem som underlättar flexibla lösningar efter individuella förutsättningar.

Slutord

Väl fungerande kommunikation, relation och samverkan är avgörande för elevers möjligheter till delaktighet och lärande i skolan. Orden är Inga-Lill Jakobssons och sammanfattar min egen idé. Jag menar att det också är möjligt – vare sig du är elev i förskola, obligatorisk särskola eller gymnasiesärskola.

Dilemmat med elevers ”dubbla” tillhörigheter beskriver Kristina Szönyi (2005) i avhandlingen ”Särskolan som möjlighet och begränsning – elevperspektiv på delaktighet och utanförskap”: *Hur positiv gemenskapen och tillhörigheten i den speciella gruppen än är så exkluderar den eleverna från en annan gemenskap.*

Denna dubbelhet har vi i Nyköping funderat mycket på. Här försöker vi skapa nätverk mellan elever från olika skolor genom riktade aktiviteter kring angelägna teman, där eleverna får möjlighet att lära känna varandra. Ett naturligt sätt var att börja med gemensam studie- och yrkesvägledning för elever i grundsärskolan från och med sjuan. Föräldrar till yngre elever uttrycker nu önskemål om liknande aktiviteter även för yngre skolbarn. De vill ge sina barn ökade möjligheter att hitta kompisar som de kan träffa på fritiden. Jag ser ett samband till en viktig slutsats i Irene Nordströms (2002) avhandling ”Samspel på jämlika och ojämlika villkor – om lindrigt utvecklingsstörda skolbarns samspel och relationer med kamrater.”, där hon skriver: *Det ligger en utmaning för den inklusiva skolan och fritidsverksamheten i att skapa arenor för barnen att mötas i båda typerna av relation, att ge dem möjlighet till interaktion i jämlika och ömsesidiga relationer men också i andra mindre jämlika vars värde vilar på andra grunder.*

I framtiden önskar många av oss med olika tjänster i skolan, ansvariga politiker, elever och föräldrar, också en flexibel gymnasiesärskola. Visionen är att en sådan utbildning ger goda möjligheter för elever att kunna välja inriktning bland gymnasieskolans utbud. I Nyköping pågår

(2006) en översyn av hela gymnasieskolans organisation. I väntan på de möjligheter, som den kommer att öppna arbetar vi nu med olika individuella lösningar i samverkan med gymnasieskolan.

REFLEKTIONER

Det är *”lättare sagt än gjort”* att gå från styrdokument, kommunala skolbeslut och verksamhetsbeslut till handling. Det kan bl.a. bero på att de involverade inte tagit del av eller tagit till sig och inkorporerat sådana beslut i sin egen värdegrund och sitt sätt att förhålla sig.

I Nyköping har man satsat på gemensam fortbildning för att ge förutsättningar till attitydbearbetning och kunskap om olika barns förutsättningar. Alla ska ges möjligheter att förstå visionen om *”En skola för alla”*

Birgitta Nidefelt pekar på viktiga komponenter som tidsfaktorn, rektors aktiva stöd samt handledning.

Det tar tid när nya processer ska finna former och utvecklas i positiva riktningar för alla.

Målet för Nyköpings kommun är att verka för delaktighet, jämlikhet och gemenskap. Det är viktigt att inte söka hindren hos individen/eleven, vilket är vanligt, utan att söka dem i miljön, personalen och de situationer som erbjuds.

”Min grundläggande inställning är att sättet att resonera, genom att först tänka in alla eller att först tänka bort några, är avgörande för hur vi planerar skolarbetet och därmed arbetar för eller emot inkludering.”

Birgitta & Lena

GUNILLA MÜNTZING

CHRISTINA VOSS-WIKSTRÖM

Att arbeta tillsammans

Samverkan grundskola – särskola, Västra Bergamodellen

Varför började vi?

- något om skolan
- något om oss
- något om våra grundtankar ur
särskole- respektive grundskoleperspektiv

Västra Berga skola är en liten, enparallellig låg- och mellanstadieskola, byggd i mitten av 1960-talet. Den första särskoleklassen kom till skolan 1978 och som mest har det funnits fyra klasser.

Redan från början var synen på särskolans elever mycket positiv. Särskolans pedagoger, med sitt speciella kunnande, sågs som en stor tillgång och särskolans elever ingick självklart i alla skolans gemensamma aktiviteter. På en liten skola som Västra Berga, där alla känner alla, har samverkan alltid känts naturlig. Under åren hade samverkan förekommit i olika former, i olika omfattning och mellan olika pedagoger.

Vi var två pedagoger med lång erfarenhet av grundskola respektive särskola och kände oss mogna för en utmaning. Inför höstterminen 1992 skulle vi båda starta med nybörjarklasser. Grundskolans 1:a var det året ganska liten och särskolan hade sex nybörjare. Vi såg vår chans att förverkliga en gammal tanke, dvs. att utöka samverkan mellan skolformerna

i större utsträckning än tidigare och omfatta lågstadietidens tre år. Detta låg också i linje med föräldrarnas önskemål och våra egna tankar om inkludering. Rektor stöttade vår idé. Vid introduktionsmöte med de blivande förstaklassföräldrarna presenterade vi tankarna bakom vårt ”samarverkansprojekt” och hur vi tänkte arbeta. Mottagandet var positivt.

Vi bildade ett arbetslag som förutom oss också bestod av en assistent knuten till särskolegruppen och en assistent knuten till en elev med ADHD-diagnos i grundskolegruppen. I arbetslaget ingick också en talpedagog med delar av sin tjänst knuten till elevgruppen.

Vi trodde på - och tror fortfarande på - tre grundpelare i all inläring. De grundpelarna handlar inte i första hand om pedagogiken utan om människan – om eleven.

- TRYGGHET

En trygghet i att veta att man duger precis som man är.
En trygghet i att känna till ramar och rutiner.

- GLÄDJE

En glädje över vad man lärt sig och åstadkommit.
En glädje som är synlig i vardagen – glada vuxna och glada barn.

- OLIK – UNIK

Att säga att vi alla är lika är långt ifrån sanningen!
Om det är något som är sant, så är det att vi alla i högsta grad är olika.
Varje individ är unik och måste få känna stolthet och glädje över detta.

Med dessa tre grundpelare som ledstjärna startade vi vårt arbete. Vi ville konkret och så långt vi såg möjligt genomföra inkluderingstanken med målet att alla elever skulle få ”något extra” - socialt och pedagogiskt.

Vad ville vi?

På ett tidigt stadium var vi noga med att formulera och skriva ner de tankar som skulle ligga till grund för vårt arbete. Vad var det då vi ville ?

Vi ville ge särskolans elever

- möjlighet att ta del av en normalgrupps impulser
- möjlighet till naturliga förebilder
- glädjen att tillhöra en större barngrupp men också
- rätt till inläring på egen nivå och möjlighet till gruppdynamik i inlärnings-sammanhang dvs. den lilla gruppens specialpedagogik
- ett lugnare arbetstempo
- större möjligheter att bli sedda.

Vi ville ge grundskolans elever

- möjlighet att ta del och påverkas av en människosyn där varje individ accepteras just som den är
 - jag är jag och jag duger som jag är
- möjlighet att ta del av särskolans konkreta pedagogik
- en klar struktur på skoldag och inläring men också
- rätt till en inlärningsnivå och ett tempo som motsvarar grundskolekraven i kärnämen
- en trygg tillgång till många vuxna.

När samverkade vi?

- Västra Bergamodellen – tekniskt
- Västra Bergamodellen – innehållsmässigt

I vår planering utgick vi ifrån att vi var en klass med två barngrupper. Vår samverkan omfattade ca 50% av skoltiden och alla ämnen utom matematik och svenska med läsinläring. Samverkanstiden schemalades till arbetspassen mellan förmiddagsrasten och lunchen samt något

eftermiddagspass. Skoldagen fick på det sättet en fast struktur. Eleverna startade varje morgon i den mindre gruppen och läsinläringen och matematiken fick på så sätt också sin fasta tid och struktur.

En förmiddag varje vecka startade vi samverkanstiden redan vid skoldagens början för att underlätta planering och genomförande av utedagar och studiebesök.

Schemat styrde skoldagen, men inte skoldagens innehåll.

När vi planerade innehållet ställde vi oss vissa frågor:

- Vad vill vi lära ut?
- Vilket arbetssätt ska vi använda?
- Går det att konkretisera? Om inte, ska vi genomföra arbetsmomentet ändå?
- Hur gör vi innehållet intressant och roligt?
- Finns det något för ”alla nivåer”?
- Hur vill vi dokumentera?
- Hur fördelar vi ansvaret för planering och genomförande?

Vad gjorde vi?

- pedagogiska tankar
- innehåll
- ämnesval
- arbetssätt

Våra pedagogiska principer och teorier sattes på prov. Vid planeringen av varje nytt arbetsområde var det viktigt att ta hänsyn till spridningen i elevgruppen och elevernas förmåga att tillgodogöra sig innehållet. Det var också viktigt att alla elever skulle känna att de lyckades, att de lärde sig något nytt och att deras kunskaper dög.

Eftersom vi arbetade i långa perioder i grupp, så var t.ex. sammansättningen i gruppen viktig. För att utnyttja gruppdynamiken på ett sätt som gav utrymme för kunskapsutveckling och ansvar, men också gav trygghet, var det vi vuxna som satte ihop grupperna. Undervisningen

måste också vara så konkret som möjligt.

Principerna var fina, men gick de att genomföra i verkligheten? Ja, menar vi, men innehållet, ämnesvalet och arbetssättet måste ifrågasättas inför varje lektion. Man måste sovra och leta efter kärnan i varje planerat ämnesområde. Vissa av eleverna behöver få visioner, teorier, forskning och abstraktioner, medan andra behöver bilder, föremål, enkelhet och konkretion. Varje lektion bör vara en blandning av alla dessa komponenter för att tillgodose allas behov och hålla allas intresse vid liv.

Vad har vi då gjort tillsammans? I princip allt utom matematik och svenska.

- Vi arbetade med rymd, religion, geografi, djur och natur, människokropp, experiment inom fysik och kemi.
- Vi arbetade med folksagor, en ny saga varje vecka. Många av sagorna gestaltades på olika sätt, t.ex. med bild, musik eller dramatisering. Varje termin gjorde vi någon ”produktion” som visades för föräldrar och andra klasser på skolan.
- Vi sjöng, rimmade, ”ramsade” och dansade.
- Vi valde bildtekniker där alla kunde känna att de lyckats med resultatet och vi försökte använda så många olika material som möjligt. Vi anknöt till sagor och aktuella arbetsområden.
- Vi ställde till med fest vid alla möjliga och omöjliga tillfällen. Många arbetsområden inleddes eller avslutades med en fest som vi planerade och förberedde tillsammans med eleverna. Det blev julfest, påskfest, Mårtensfest, rabarberfest, frukostfest, äppelfest, vårfest, fastlagsfest, vitsippsfest...
- Vi gjorde massor med utflykter och studiebesök tillsammans.

Många av studiebesöken i årskurs tre var i anslutning till arbetet med ”vår stad”. Vi fann att förberedelser och besök fungerade bra att göra tillsammans, men efterhand märkte vi att eleverna fick större behållning av efterarbetet om vi arbetade i varje grupp för sig. Man kunde då bättre anpassa arbetet efter elevernas behov och kunskapsnivå.

- I arbetet med grundläggande geografibegrepp och ”vårt landskap” var kravet på konkretion svårt att uppnå fullt ut. Vi valde att göra en Skåneresa – först i teorin och på kartan och sedan i verkligheten. Också inom detta område valde vi ofta att göra efterarbetet i varje grupp för sig.
- När det gällde idrott och slöjd hade eleverna en lektion tillsammans varje vecka i respektive ämne. Utöver det hade särskolans elever en lektion då de fick möjlighet att förbereda sig för uppgifterna man sedan skulle göra i den stora gruppen.
- Ämneslärare ansvarade för idrotten respektive slöjden.

Vad är viktigt?

- tekniskt
- pedagogiskt
- etiskt

De yttre förutsättningarna är viktigare än man kan tro i samverkan mellan grundskola och särskola. Vi fann att det var viktigt att

- våra klassrum var placerade intill varandra för att underlätta förflyttningar mellan rummen
- båda klassrummen var ”våra klassrum” - det ena rummet hade bänkar till alla eleverna och i det andra hade vi stor golvyta
- material för rastaktiviteter (bollar, hopprep, spel osv.) förvarades gemensamt
- vår samverkanstid var tydligt schemalagd
- arbetslaget hade fast planeringstid varje vecka
- ansvarsfördelningen var tydlig
- personerna i arbetslaget fungerade bra tillsammans.

Pedagogernas människosyn präglar i allra högsta grad arbetet i klassen, liksom elevernas syn på arbetet, lärandet och på varandra. Detta gäller egentligen för alla som arbetar i skolan. Det räcker inte med att man har samma människosyn och att de tekniska förutsättningarna är

goda. För en väl fungerande samverkan är det viktigt att personerna som arbetar tillsammans också har samma ”pedagogiksyn”.

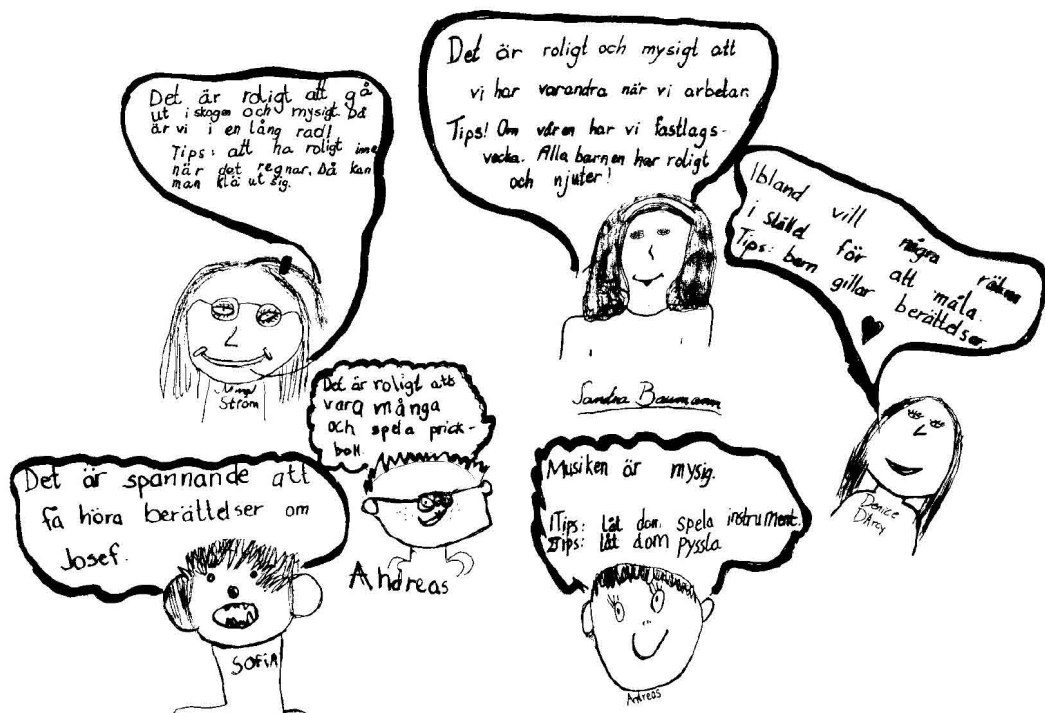
Vi fann det vara viktigt att

- se eleverna som en klass med två grupper
- klasslista och skolfoto var gemensamma
- alla föräldramöten startade gemensamt och avslutades i varje grupp för sig
- försöka ge eleverna struktur och tydlighet för att de bättre skulle kunna utnyttja sina resurser
- visualisera och konkretisera undervisningen så mycket som möjligt
- vara noggranna och följa vår planering men med viss flexibilitet
- aktivt se till att eleverna kände att de lyckades
- eleverna tyckte det var ROLIGT att vara i skolan
- ta hänsyn till att särskolans elever hade ett större behov av vuxenstöd för att utvecklas med sina förutsättningar
- vara ärliga mot eleverna så att de ser varandras olikheter som en tillgång och inte ett hinder.

Vår erfarenhet är också att samverkan gynnas av att man är tillsammans redan från första skoldagen och att den totala elevgruppen inte blir för stor.

Vad sa eleverna?

Vid en av våra utvärderingar tyckte eleverna så här:



Nu går eleverna på gymnasiet. Vi har frågat vad de nu, med vuxna ögon, tänker om sin lågstadietid tillsammans med elever från särskolan.

En elev skriver så här:

"I skolan går man för att lära sig saker. Det borde inte bara, som på många skolor, handla om att lära sig åttans gångertabell, vokalerna i rätt ordning och så'n't. Jag menar: vad kan egentligen vara viktigare kunskap i livet än den om människors olikheter men ändå lika värde? Den kunskapen fick jag, för på Västra Berga skola var alla på samma nivå samtidigt som vi var på så olika nivåer. Jag tror att det är nyttigt att denna kunskap kommer redan när man är liten och enklast kommer den ju helt naturlig genom att man går på samma skola och arbetar tillsammans med och leker med barn från särskolan."

En annan elev skriver så här:

”Kanske är jag nu van vid och tolererar människor med handikapp eller de som är annorlunda och accepterar dom på ett annat sätt eftersom jag haft det kring mig när jag var yngre.....

Jag tänkte nog aldrig på att dom var handikappade, förutom några fåtal gånger då dom ställde till med scener och var lite besvärliga.....

Jag tror samarbetet har gjort mig mer tolerant inte bara mot personer med handikapp utan mot människor i största allmänhet...

Helt enkelt så har samarbetet inte varit något problem för mig och vad jag kan minnas tyckte jag det inte då heller. Jag tror tvärtom jag har fått nytta av det och det gjorde mig mer mottaglig och öppen för alla sorters människor.”

Vad säger vi?

Det finns en skillnad mellan de olika skolformerna och i en samverkan är det viktigt att man plockar fram och använder det bästa i varje skolforms pedagogik. Konkret undervisning med rika tillfällen till repetition är viktig i all inläring, både för de mest och de minst begåvade eleverna. I särskolan är t.ex. konkretion och repetition självklara honnörsord, men det är begrepp man ofta glömt bort i grundskolan.

Många elever, både i grundskolan och i särskolan, har svårt att söka fakta på egen hand. Vi fann det viktigt att pedagogen var den som i huvudsak var kunskapsförmedlaren, den som valde ut vad som var viktigt och vilket arbetssätt man skulle använda. Nya arbetsområden inledde vi därför oftast med en klassiskt lärarledd lektion där struktur, visualisering och repetition var självklara beståndsdelar. Sedan följde alltid dokumentation i någon form och här hade eleverna stor frihet att fördjupa sig och sätta sin egen prägel på arbetet. Ofta inledde vi ett ämnesområde med frågorna: ”Vad vet vi?” och ”Vad vill vi veta mera?”. Varje ämnesområde avslutades med utvärdering och en diskussion om innehåll och arbetssätt tillsammans med eleverna.

Denna tankegång var i stora delar tillämpbar också i de estetiska ämnena.

Skillnaden mellan särskolans mest begåvade elever och grundskolans minst begåvade är härfin. För eleverna i denna gränsszon har samverkansformen visat sig vara idealisk. Vid utvecklingssamtal har det kommit fram att vår oro för att grundskolans mest begåvade elever inte skulle bli tillräckligt stimulerade har varit obefogad. En av våra gamla elever skriver så här: *”Jag fick både arbeta och skoja. Jag utvecklade min kunskap men även det estetiska. Det är en mycket bra kombination.”*

En del föräldrar har dessutom framfört att de sett att deras barn, genom samverkan med särskolan, utvecklats positivt både socialt och kunskapsmässigt.

När vi efter årskurs tre utvärderade vårt arbete fann vi att vår modell fungerat så väl att vi använde samma modell ytterligare två årskullar dvs. sammanlagt tre gånger tre år.

Numera är vi båda ”pedagog emeritus”.

Vi trodde på - och tror fortfarande på våra tre grundpelare:

TRYGGHETEN öppnar sinnet för kunskap och gör att misslyckanden inte är farliga. Tryggheten ger också tolerans för egna och andras styrkor och svagheter, framgångar och misslyckanden.

GLÄDJEN över det skolan och kamraterna ger. Vikten av att se och ta vara på den lilla glädjen i vardagen. Dessutom lär man sig bättre när man är glad.

Elevernas OLIKHETER berikar undervisningen och gör den bred och spännande.

OM

Om Elsalill kunde tiga en minut
Om Kurt kunde sitta stilla
Om Eskil och Hans kunde komma i tid
Om Lena kunde sluta fnittra
Om Kurt kunde sitta stilla
Om Sven hade läsbar handstil
Om Rune kunde kamma håret
Om inte Sture vore så långsam
Om Kurt kunde sitta stilla
Om inte Ulla vore så slarvig
Om Jorma kunde sluta kasta suddgummi
Om Greta kunde begripa någonting
Om Birgitta kunde sluta skolka
Om Kurt kunde sitta stilla
Om Nils kunde hålla ordning på sina saker
Om alla elever alltid vore
snälla, duktiga, flitiga och menlösa
vore skolan ganska tråkig

Stig Lönn

REFLEKTIONER

Vad är inkludering? Är det att utifrån ett särskiljande involveras i gemenskap.

På Västra Berga skola används inte begreppet eftersom alla elever funnits med i en gemenskap från början. Två lärare såg möjlighet att fördjupa och utveckla samarbetet mellan grundskola och särskola.

När Christina Voss-Wikström och Gunilla Mûntzing presenterade sina planer på utökad samverkan togs det väl emot av skolledare, lärare och föräldrar. Viktiga faktorer för att nya idéer ska bli bärande och kunna utvecklas är att de befästs hos alla involverade. Då ges möjlighet till ett bärande förändringsarbete. All verksamhetsutveckling måste ha tydliga formulerade mål där syftet klart framgår. För att lyckas betonar författarna skolans atmosfär, gemensam planering med ifrågasättande av lämpligt kursinnehåll, tydlig ansvarsfördelning, yttre förutsättningar i miljön, synen på lärandet och klar struktur. Den viktigaste faktorn anser de dock är pedagogens människosyn, vilja och ambition att se alla barn som barn med olika förutsättningar.

Om förändringsarbetet inte bara ska bäras av eldsjälarna inom en skola bör visioner och tankar finnas tydligt förankrade i skolan och på alla nivåer i kommunen. Det innebär att skolplaner och andra politiska skolbeslut ska genomsyras av målet om En skola för ALLA (Göransson, 2000, Om alla är lika skulle det inte vara roligt).

"I skolan går man för att lära sig saker. Det borde inte bara, som på många skolor, handla om att lära sig åttans gångertabell, vokalerna i rätt ordning och så'n't. Jag menar; vad kan egentligen vara viktigare kunskap i livet än den om människors olikheter men ändå lika värde..."

Kan det sägas bättre?

Birgitta & Lena

Skola i glesbygd

Skolan ligger i norra delen av Ångermanland, som tillhör Jämtlands län, naturskönt belägen vid stranden av den fyra mil långa Tåsjön. Idag är upptagningsområdet till denna skola just byarna runt sjön.

Centralskolan med år 7-9 finns i Hoting, dit det är drygt två mil, gymnasiet i Strömsund, ungefär sju mil från Kyrktåsjö. Skolan är en klassisk 1950-talsbyggnad i gult tegel med tre våningar, varav en är källarvåning. Vi arbetar i B-skoleform, och har ett 40-tal elever grupperade i förskoleklass, år 1, år 2-3 och år 4-6. I vår skola har vi tagit emot elever i behov av särskilt stöd i drygt 30 år.

Personalen har hög kompetens, samtliga lärare har lärarutbildning, varav två även är specialpedagoger. Vi har en låg personalomsättning, vilket kan vara på gott och ont. Vem har inte hört ordspråket ”nya kvastar sopar bäst”? Därför är det viktigt att ha ett nytänkande och en förnyelsevilja för barnens bästa. Detta försöker vi åtgärda genom att delta i ett Comeniusprojekt för att få utbyte av skolor i andra länder inom EU. Vi har även deltagit och vunnit i Teknikföretagens tävling (norrlandsregionen) om teknikerarbetet i skolan. Ett pris vi är ohyggligt stolta över. Tvåhundrausen kronor - för vårt arbetssätt!

Vårt geografiska läge har gjort att vi under många år haft nedläggningshot hängande över vår skola. Det gjorde att vi ”spottade i nävarna” och jobbade ännu hårdare för att visa att vi är en skola att räkna med. Detta har vi lyckats påvisa i drygt tio år nu, och har i dagsläget en respit

till 2009/2010 innan det blir nya diskussioner om eventuella nedläggningar. Att barn med funktionshinder inte skulle vara välkomna till vår skola har aldrig föresvävat oss. Vi har inte heller drabbats av restriktioner från skol- eller kommunledning. Det har bara varit en självklarhet att vår skola är till för alla barn, och att det är skolan som ska anpassas till eleven.

Vi har och har haft barn med bl.a. rörelsehinder, språkförseningar, multifunktionshinder, utvecklingsstörning, Downs syndrom och CP-skador. Kanske kan det bero på att eleverna känner varandra från det att de är små, som vi upplever att det inte är något konstigt i elevernas värld att några har funktionshinder. Våra barn har stor förståelse för att alla inte är lika eller kan samma saker, men alla ska ändå få vara med.

Jag har arbetat som elevassistent och har vidareutbildat mig till lärare och specialpedagog. Idag arbetar jag som platschef. Jag tror att det har varit en fördel i mitt arbete med eleverna att ha fått befinna mig nära några av dem i mitt arbete. Det har säkert påverkat mitt empatiska tänkande att sätta eleverna före personalens behov. Vi är anställda för att ge eleverna de ultimata möjligheterna till att utvecklas och söka kunskaper som kan underlätta livet så mycket som möjligt, både på kort och lång sikt. Vi får aldrig bli ”curling”-assistenter eller ”curling”-lärare. Även dessa elever måste få lära sig genom lämpliga utmaningar.

Skolan har handikapptoletter men är i övrigt inte utrustad med hiss o.d. När vi har haft rullstolsburna elever har verksamheten för klassen förlagts i bottenplanet så att alla elever har kunnat delta. För några av eleverna kan detta att gå i trappan vara en del i den dagliga undervisningen och de har efter en tids träning kunnat gå upp och ner utan problem. Här har vi sett det utvecklade rörelsemönstret som en vinst och därför behållit undervisningen på övervåningen. Detta att kunna förflytta sig själv upplever jag har ett stort värde för självkänslan; att inte behöva be om hjälp hela tiden. Vi har elever med svag kommunikationsförmåga där vi förutom att undervisa i kommunikation även undervisar i självständighetsutveckling.

Småskaligheten i skolan kan vara en del i att alla elever känner sig

delaktiga. Alla vuxna och elever är bekanta ansikten som alla elever kan namnen på och vet i vilken klass de går. I verksamheten finns även en förskola för barn 1-6 år och ett fritids. Detta ger en trygghet som man inte upplever i stora skolor med många hundra elever.

Vi pratar mycket om värdegrundsfrågor både bland vuxna och elever, att alla människor, oavsett hudfärg eller funktionshinder, känner sig ledsna om de inte blir uppmärksammade. När vi har temaarbeten jobbar eleverna i grupper utifrån sin egen förmåga. Alla är med vid luciafirande, konserter och övriga gemensamma aktiviteter. Barnen tar hand om varandra och ser till att alla är delaktiga.

Vi har fått positiva signaler från andra föräldrar men även från andra vuxna i samhället för vårt arbete med att ge våra elever plats, oavsett om det är i det dagliga arbetet, en utställning eller ett uppträdande. Flera föräldrar har sagt att de är glada för att deras barn har fått lära sig att visa hänsyn genom att de har gått i en skola med elever som har funktionsnedsättningar, men också att barnen fått uppleva vilken glädje umgänget med dessa barn ger. I och med ortens småskalighet känner alla varandra från det att barnen har varit små. Det finns en viss insikt i barnens utveckling och därför behövs inte så många förklaringar från skolans sida.

Skolan har och har haft en bra arbetsledning som gett oss möjlighet att utveckla vår verksamhet till vad den är idag. I vår skola är vi ganska självständiga i uppläggnings av undervisningen. Vi följer grundskolans och särskolans läroplaner och planerar undervisningen individuellt för varje elev. Skolchef och rektor har det högsta ansvaret i organisationen för eleverna. Klasslärarna är delaktiga i sitt ansvar för alla elever, men vi har fördelat det så att viss personal har utvecklingssamtal, gör åtgärdsprogram och håller i ramarna för vissa barn.

Alla elever tillhör en klass och finns med på klasslistan för att ha tillhörighet och känna delaktighet. I vissa fall kan en elev undervisas i mindre grupper eller enskilt (tiden är ungefär fördelat 50/50 i grupp/ensskilt och klass). Det är främst i de kreativa ämnena som alla deltar i helklass med ordinarie lärare. Slöjden är ett exempel på hur vi arbetar. En elev har precis gjort klart sin slöjdpåse. Eleven kan inte själv se den,

men med hjälp har han kunnat styra tyget vid symaskinen och på det sättet fått uppleva symaskinens vibrationer och ljud och till sist, som alla andra, kunnat hänga upp en påse som han själv har gjort. Eleverna turas om att vara matvakter och hjälpa till att duka borden i matsalen. Eleverna med funktionsnedsättningar är matvakter tillsammans med ett par tre andra elever, något som de är med stolthet.

En typisk dag för en elev med funktionshinder, Kalle, kan se ut så här: Han kommer med skolskjutsen som hämtar upp eleverna från samma by och de som bor efter vägen till skolan. I skolskjutsen klarar Kalle sig själv, men har sin trygghet i att lillebror finns med. Han hämtas in till skolan av en vuxen. Kalle behöver hjälp med att ta av sig ytterkläderna. Han utmanas ständigt till nya situationer och svårigheter och kan idag hjälpa till en hel del med av- och påklädning.

Tillsammans med en vuxen tydliggörs dagens schema. Därefter samlas eleverna i entrén i väntan på skoldagens start. När det ringer in följs alla elever åt upp till övervåningen för första lektionen. Alla dagar börjar med en samling. På måndagarna gör eleverna veckans planering. De har också en dagbok där de utifrån förmåga ritar och skriver om olika händelser. Böckerna sparas i skolan under alla åren och efter år 6 får eleverna dem. Den pedagogiska idén med dessa böcker är att eleverna kan följa sin egen skrivutveckling och minnas olika aktiviteter och situationer.

Kalles föräldrar skriver i en kontaktbok. Genom den och en vuxens hjälp kan han berätta om sin helg och sin dag hemma. När det är Kalles tur att berätta och läraren säger hans namn ser man hur han skiner upp och det lyser ur hans ögon av glädje. Kalle uppfattar när hans namn sägs, han sträcker på sig och ser ut att känna att just nu är han viktig. Den glada minen består under hela tiden den vuxne berättar vad han har gjort, och en lång stund därefter.

Tisdagar efter rasten går halva gruppen elever i år 3-6 till slöjdsalen. En höst- och en vårtermin har eleverna textilslöjd, för att följande två terminer ha trä- och metallslöjd. Efter slöjdlektionen går alla elever och tvättar händerna för att ställa sig i matkön. Kalle bär sin tallrik till bordet, han äter själv och sitter med övriga elever vid ett runt bord med sex - sju

elever och en vuxen. I matsalen finns åtta matbord. På varje bord finns smör, bröd och mjölk. Ett exempel på anpassning är en sked som en av de vuxna har böjt till av en vanlig sked.

När det så är dags för lunchrast tar Kalle på sig kläder och går ut. Tillsammans med en vuxen promenerar han runt skolgården i 30 minuter för att han ska få sin dagliga extra motion. Ibland går han ensam med den vuxne, men lika ofta går han tillsammans med flera elever ur år 6. Ibland kan snöbollskastning vara en höjdpunkt för dagen. Långa skoldagar går Kalle till fritids för speciell motorikträning, men också för social gemenskap.

Vårt mål med det pedagogiska arbetet för elever med funktionsnedsättningar är att de på sikt ska bli så självständiga som möjligt. Det är därför viktigt att se återkommande rutiner som inläringssituationer. Att arbeta med och för en elev med funktionsnedsättning är en pedagogisk utmaning för lärarna. Idrottsläraren t.ex. anpassar övningar så att även elever med funktionsnedsättningar kan delta. Vi har flera assistenter som resurs i skolan men man följer inte enbart en elev. En annan utmaning är att alla på skolan ska veta varför en elev behöver en viss sorts undervisning. Det är nödvändigt att hålla all personal uppdaterad om vad och varför en elev arbetar med det han/hon gör. Alla ska vara delaktiga och känna ansvar för alla elever.

Samtlig personal har under läsåret 2005/2006 gått Specialpedagogiska institutets kurs 43, Inkludering/utvecklingsstörning. ”*Allas lika värde*” och ”*En skola för alla*” har blivit väl genompratade begrepp som gett oss en tydligare betydelse. Vi vet sedan tidigare att det är miljön i skolan som ska anpassas och inte eleverna, men diskussionerna har aktualiserat hur vi egentligen gör. Det har känts bra. Genom att ha en mångfald av elever tror vi att vi har lättare att se vars och ens tillgångar och möjligheter istället för att se hindren. Vi har fått bättre förståelse för elever i behov av stöd. Diskussionerna har även underlättat för att hålla klasslärare och idrottslärare ajour kring barnen och ge dem större möjlighet att anpassa vissa delar av sin undervisning.

Totalt i vår kommun har 128 personer i skolans värld deltagit, vil-

ket även ger möjlighet till utbyte av tankar och idéer när vi möts över rektorsområdena. Av vad jag har förstått från våra inlämningsuppgifter och den feedback vi fått tillbaka från Specialpedagogiska institutet så har det varit intressanta och givande diskussioner i alla områden i kommunen. Det har även framkommit önskemål om fler kurser med samma upplägg, eftersom just diskussionerna upplevts oerhört givande. Det är inte ofta som tid för pedagogiska diskussioner har prioriterats så tydligt som i detta fall.

Det är lätt att klassläraren inte tar ansvar för alla elever, att man tycker att elever i behov av särskilt stöd ska handledas av specialpedagoger. I diskussionerna har vi hittat bättre former för ett självklart samarbete när det gäller ansvarsfördelningen. Det gäller att skapa lagom höga krav och förväntningar, samtidigt som eleverna ges utmaningar att klara sig själva.

Det är viktigt med anpassningar av material och svårighetsgrad för att göra skolarbetet lärorikt och lustfyllt. Det är lätt att vi vuxna gör saker åt barnen istället för att ge dem tid och vänta ut dem. Tid är oerhört viktigt för barn med funktionsnedsättning. Det mesta tar lite längre tid och då är det lätt att vi som personal inte känner oss tillräckligt ”duktiga” och tar till *ofoget* att utföra uppgiften eller tala för barnet.

Vi försöker i dagsläget fundera ut hur en bra undervisning i år 7-9 ska se ut. Ett alternativ är att vissa elever med funktionsnedsättning fortsätter sin studiegång i vår skola i Kyrktåsjö. En anpassad studiegång är viktig, enligt särskolans läroplan, och med självständighetsutveckling som ett av målen, för att klara sig så bra som möjligt som vuxna. Ingen kan säga vilken skolform som är bättre eller sämre för varje individ. Det beror på vad familjen och eleven vill. Mår eleven bra av att bo med familjen är det kanske det som ska prioriteras.

Ett annat alternativ är skolan i Hoting för elever i år 7-9. Skolgången och studierna kan anpassas efter behov. Frågan kan vara om övriga elever har lika mycket tid för sina kamrater med funktionsnedsättning som de haft tidigare? Tar puberteten och att bli tonåring upp all tid? Kommer eleverna med utvecklingsstörning att begränsas i sitt umgänge? Ett tredje alternativ är Strömsund, 7 mil bort, för år 7-9. I dagsläget finns ingen

särskild grupp där heller, så alternativet skulle likna det i Hoting men med den skillnaden att alla kamrater är okända.

Ett annat alternativ är att söka till särskolan i Östersund eller på annan ort längre från hemmet. Där kan eleverna få nya utmaningar och troligtvis större möjlighet till självständighetsutveckling än i hemskolan. Frågan är hur man upplever att skiljas från familjen fem dagar i veckan och vara 15-20 mil hemifrån? Har dessa elever förmågan att förstå varför de blir skilda från hemmet under veckorna? Kan vi vuxna förklara detta på ett sätt som gör eleverna trygga i sin nya situation som de inte har förmågan att påverka.

Det är viktigt att i kommunen bygga upp ett resursteam för stöttnings till personal som arbetar med elever i behov av särskilt stöd. Det är en stor utmaning lärare ställs inför och det är viktigt att inkluderingen ger eleverna verktyg att utvecklas utifrån sina möjligheter i samvaro med andra elever i sin hemkommun så länge föräldrarna har denna önskan. I vår kommun finns många välutbildade och duktiga lärare som skulle kunna hjälpa varandra mellan rektorsområdena. Önskvärt vore att viss handledning skulle ingå i deras tjänster för att kollegor skulle kunna kontakta dem och få goda råd, utan att det uppfattas som att ytterligare arbete läggs på deras axlar.

I kommunen finns idag specialpedagogträffar två gånger/termin, där vi tar upp aktuella problem och frågor. Det vore bra med någon form av erfarenhetsbank kopplad till resursteamet där man kan ge och ta av varandras kunskaper. I Jämtlands län har vi en internetkonferens som heter Zonline för skolans personal. Där skulle vi kunna ha en egen konferens för att gruppera erfarenheter av t.ex. tal, hörsel, ADHD att lägga in, för att senare hämtas av dem som söker mer kunskap. Vi har inte resurserna för att vi alla ska sitta och uppfinna hjulet om och om igen. Arbetet utvecklas om man delar med sig av goda erfarenheter. Som en kollega från Strömsund sa: *”Jag delar gärna med mig av mitt arbete, men om du gör om det vill jag ha tillbaka det, för att kunna ta del av hur du utvecklat det.”* Det är väl en generös gest, som jag tycker att vi ska ta med oss i vårt dagliga arbete? Ett arbete vi gör med, för och tillsammans med våra elever.

REFLEKTIONER

Kyrktåsjö skola är en liten skola, långt från en stor stad, där man är van vid att själva klara av svårigheter och hitta nya lösningar.

Personalen har den gemensamma synen att olikheter berikar helheten och att det är skolan som ska anpassas till eleven. Kommunen har också erbjudit samtliga i kommunen fortbildning i värdegrundsfrågor och inkludering.

Personalen har ett reflekterande tankesätt och vilja till förändring utifrån individen i behov av stöd. Man ser möjligheter.

Kapitlet innehåller bland annat exempel på anpassning av den fysiska miljön men också hur den kan utnyttjas i undervisningssyfte och som träning för fysiska funktioner.

Det finns en risk att möjligheter i den omgivande miljön inte tas till vara vilket ibland leder till att elever med rörelsehinder, perceptionsstörningar eller andra specifika svårigheter exkluderas.

Det är kanske just detta som Marianne Salomonsson avser när hon skriver att de goda erfarenheter som utvecklas genom arbetet, förs vidare, generaliseras och tar ny form. *”Jag delar gärna med mig av mitt arbete, men om du gör om det, vill jag ha tillbaka det, för att kunna ta del av hur du utvecklat det.”*

Birgitta & Lena

Vikten av att mötas

– tankar kring inkludering i grundskolans senare år

Det blåser upp på Ljusnan, och vi har svårt att få kanoten dit vi vill. I vågorna är vi små och utlämnade. Tack vare Lukas kroppsstyrka och min koll på hur vi bäst ska parera vågorna lyckas vi efter hårt slit ta oss till stranden.

Jag hade definitivt inte klarat det själv. Kanske inte Lukas heller. Lukas har Downs syndrom och är ofta den som är beroende av hjälp från andra i sin omgivning. Nu var jag beroende av honom, *vi* var beroende av varandra. Tillsammans klarade vi en svår situation.

Just då var det så uppenbart – för oss och för dem som kanske såg oss, att vi båda hade något värdefullt att tillföra. Naturligtvis har alla människor det, men inte alltid så tydligt som där i kanoten. Hur tar vi med oss kanoten in i klassrummet? Hur gör vi för att våra elever ska få *uppleva* att vi alla har samma värde, att vi alla har något att ge varandra? Jag bär inte på några svar på dessa frågor, men jag vill dela med mig av några iakttagelser jag gjort.

När jag på 1980-talet gick på mellanstadiet på Grindskolan i Norrtälje samarbetade min klass med en särskoleklass. Lärare i särskoleklassen var Lena Thorsson. På 1990-talet, när jag gått ut gymnasiet, arbetade jag som elevassistent tillsammans med Lena på en 4-9-skola i Norrtälje. Senare utbildade jag mig till grundskollärare och är idag lärare i samhällsorienterande ämnen för år 7-9. Det är mot den bakgrunden jag

skriver detta kapitel. Jag har fått uppleva många berikande möten med människor som på ytan inte alls liknar mig, och blivit övertygad om att olikheter är en källa till utveckling.

Jag har också fått se allvarliga konsekvenser av segregering. Som tjugoåring vistades jag under ett halvår i Betlehem på Västbanken och försökte förstå något av det oerhörda hat, den bitterhet och den fiendskap som finns mellan israeler och palestinier. Jag fick möta många människor på båda sidor som blivit utsatta för allvarliga övergrepp och vars liv begränsades av rädsla och den ofrihet som situationen skapat. Den erfarenheten har gjort mig än mer övertygad om att vi behöver ett samhälle där vi vågar se det som förenar oss, istället för det som skiljer oss åt. Det är samma mekanismer som orsakar segregering, oavsett om den drabbar ett folkslag, en viss grupp personer med funktionshinder eller några elever som är utfrysade i skolan.

I vårt samhälle finns många former och många grader av segregering. Vi söker oss naturligt till dem som är mest lika oss själva. Om alla stannar vid det uppstår ett segregerat samhälle med stagnation, fördomar, förtryck och rädsla som följd. Därför är det av yttersta vikt att möten mellan ”olika” människor uppstår - vi måste uppmuntra till att våga lära känna dem som till en början inte verkar likna oss själva. I ett större perspektiv leder detta till att samhället blir mer integrerat, sammanhållet. De segregerande mekanismerna är starka, men små insatser i skolan kan få stora, positiva konsekvenser. Det är klart uttryckt i våra styrdokument att detta är vårt uppdrag:

”Alla som arbetar i skolan skall

- medverka till att utveckla elevernas känsla för samhörighet, solidaritet och ansvar för människor också utanför den närmaste gruppen,
- i sin verksamhet bidra till att skolan präglas av solidaritet mellan människor,
- aktivt motverka trakasserier och förtryck av individer eller grupper och
- visa respekt för den enskilda individen och i det vardagliga arbetet utgå från ett demokratiskt förhållningssätt.”

ur Lpo 94, kap. 2.1, s. 13

Jag har positiva minnen från tiden på mellanstadiet då min klass samarbetade med särskoleklassen. Eleverna där befann sig på tidig utvecklingsnivå, flera med Downs syndrom. Det var roligt och spännande att lära känna dem. ”Dom går *nästan* i min klass, dom är också mina klasskompisar”, lär jag själv ha sagt då. Vi hade bl.a. hemkunskap och musik tillsammans, gjorde ett gemensamt luciåtåg för våra föräldrar och var på lägerskola samtidigt. Jag vet att det har påverkat både mig och mina klasskamrater. Det har definitivt avdramatiserat mötet med personer med utvecklingsstörning och bidragit till grundvärderingen att ”alla ska vara med”. Några år efter att vi slutat gymnasiet minns jag att jag konstaterade att minst åtta av oss tjugofyra elever från mellanstadiet hade kommit att jobba med personer med utvecklingsstörning, inom omsorgen eller i skolan. Det är rimligt att anta att det vi upplevde på mellanstadiet lett oss in på den vägen.

Vad var det då som gjorde att samverkan mellan våra båda klasser på Grindskolan ”lyckades”? Jo, att vi fick uppleva positiva möten. Vi fick uppleva att vi trots våra olikheter också har mycket gemensamt. Just detta med *möten* är helt avgörande. Möten uppstår inte per automatik genom att människor vistas på samma plats. Tvärtom vet vi att det är fullt möjligt för en elev att gå i en klass år efter år utan att möta sina klasskamrater, utan att känna gemenskap med dem. På samma sätt är det fullt möjligt för två folkslag att leva sida vid sida som fiender, utan att upptäcka det djupt mänskliga som förenar dem.

På Grindskolan såg lärarna till att skapa kontaktytor där det blev möjligt för oss att verkligen *möta* eleverna i särskoleklassen. I särskoleklassen gick en elev som inte kunde röra sig och inte kunde prata. När vi var på lägerskola var vi tre tjejer som fick förtroendet att gå tillsammans med honom på tipspromenad. Vi kände förmodligen ett stort ansvar när vi på egen hand skulle dra rullstolen hela vägen. Men det jag framför allt minns av situationen är det häftiga i att han lyckades kommunicera med oss. Han gjorde sig förstådd med hjälp av blinkningar. Nu var vi på egen hand, utan några vuxna – och lyckades kommunicera. Det var ett möte som uppstod ur en skapad situation. Senare pratade vi ofta med den här killen på rasterna.

Hur uppstår ett möte, ett positivt och verkligt *möte*? Vad är ett verkligt möte? Kanske känsla av samhörighet, kontakt, utbyte. Verkliga möten mellan människor uppstår spontant. Vi kan inte konstruera sådana i skolan – men vi kan skapa en miljö som gör att de uppstår! En nyckel till ett verkligt möte kan vara att båda parter får bidra med något, som i kanoten. Från åren i mellanstadiet kommer jag ihåg att vi fick lära oss en del teckenspråk när vi två och två besökte särskoleeleverna i deras klassrum. Det var både roligt och nytt för oss, och naturligtvis en medveten strategi från lärarnas sida. Särskoleeleverna fick visa något de var bra på, de fick lära oss något. Just detta är viktigt att tänka på när vi försöker skapa miljöer som ska underlätta möten. Ett möte kan också uppstå på många andra sätt, t.ex. genom att dela en upplevelse, ha gemensamma intressen, att hålla på samma lag eller gilla samma film.

En risk som finns i arbetet med att inkludera elever med funktionshinder i ”vanliga” klasser, är att några ”snälla” elever blir de som ”tar hand om” de ”stackars” utsatta eleverna. Man ska inte underskatta dessa elevers betydelse, de gör ofta en stor och viktig insats - men risken är att rollerna permanentas och de snälla förblir stora och duktiga medan eleverna med funktionshinder förblir små och beroende av hjälp. Det uppstår inget riktigt möte, inget delande. Kanske tröttnar också de snälla eleverna efter en tid på att ta hand om.

Rollen som den ”goda” som ”tar hand om” behöver dock inte innebära något negativt. För en del elever kan det vara en möjlighet att få en positiv roll, att få bli någon, i stället för att vara utfryst och osynlig eller stökig och besvärlig. Rollen som ”den goda” kan bli en inkörsport till ”verkliga” möten. Under min tid som elevassistent stötte jag flera gånger på detta. Stora, stökiga killar var världens gulligaste tillsammans med våra elever. Hos oss behövde de ju inte hävda sig. En del av dem hade dessutom hög status hos andra ungdomar på skolan och i och med att de accepterade våra elever blev det legitimt för andra att göra detsamma. De som kanske kände sig ensamma kunde också komma till våra elever, under täckmanteln att de ”tog hand om” dem (vilket de också gjorde). Jag tänker särskilt på en elev som hade det jobbigt både

kunskapsmässigt och socialt. Han kom ofta till oss på rasterna och våra elever uppskattade verkligen hans sällskap. Han lekte med dem, samtidigt som han tog ansvar. Flera gånger var han med oss i klassrummet och på utflykter. Tillsammans med våra elever kunde han känna gemenskap, vara sig själv och växa. Det handlade verkligen om ett delande, där alla bidrog med något.

Likheter är grunden för gemenskap
olikheter är grunden för utveckling.

Endast genom att se våra olikheter,
förstå dem och acceptera dem,
kan vi upptäcka våra likheter.

Joseph Giordiano

Det är viktigt att komma ihåg att det finns olika nivåer av inkludering. När vi har som målsättning att inkludera elever med funktionshinder i en grundskoleklass kan vi sätta upp delmål och sedan flytta fram positionerna. Annars är det lätt att bli besviken. En första nivå kan vara *att bli tolererad*. Det innebär att eleverna med funktionshinder ska kunna finnas med i olika aktiviteter utan att utsättas för kränkande behandling från övriga elever. En andra nivå kan vara *att bli respekterad*. Eleverna med funktionshinder ses som ett självklart inslag och blir behandlade med respekt och välvilja, men hamnar ändå lite vid sidan av. Den tredje nivån, *att bli delaktig*, är dit vi ytterst strävar. Här uppstår de verkliga mötena.

Det jag vill poängtera genom att peka på dessa nivåer är att varje nivå har ett egenvärde! Det är lätt att säga ”vad ska han göra i en stor klass, han kommer ändå aldrig att få några kompisar där.” Men bara detta att vara med, att bli respekterad som en i gruppen kan vara värdefullt nog. Att följa med på skolutflykter, delta i gemensamma aktiviteter och sitta tillsammans på lektioner skapar en viss form av gemenskap som inte ska underskattas. Jag menar inte att vi ska stanna där, utan att vi inte

ska backa om vi märker att vi inte kommer längre än så. Att få uppleva det ”normala” och lära sig de sociala koderna i en ”vanlig” klass är den bästa förberedelse du kan få för att så småningom kunna bli delaktig i samhället och i livet. För den som blir respekterad men inte fullt delaktig är det samtidigt viktigt att det finns ett annat sammanhang där han eller hon kan vara fullt delaktig och ”tanka” gemenskap och självförtroende. Alla har vi olika sammanhang. Var och en som levt utomlands under en period vet hur befriande det är att träffa andra svenskar som man vet ryms inom ens egna tolkningsramar. Men ju mer delaktig du blir i det stora sammanhanget, desto mindre behöver du sedan ett annat sammanhang som stöd i bakgrunden.

En gång ville jag bli som de vanliga
Jag försökte av all min kraft att bli det
tills jag upptäckte
att de vanliga inte fanns!

Anette Sigfrid

I mitt eget arbete som SO-lärare i år 7-9 använder jag mig ofta av grupparbeten som metod. Jag styr alltid gruppsammansättningen för att eleverna ska tvingas lära sig att samarbeta med alla i klassen. Det är också en form av skapade kontaktytor. Jag har märkt att det inte är graden av homogenitet i gruppen som avgör hur samarbetet fungerar eller hur resultatet blir. Snarare avgörs det av i vilken grad eleverna ger utrymme åt varandra. Flera gånger har grupper, där någon av eleverna haft svårigheter av något slag, lyckats samarbeta på ett föredömligt demokratiskt sätt, därför att eleverna i gruppen lyssnat på varandra och låtit alla ta plats. Det är alltså denna förmåga vi behöver lyfta fram och stärka. I andra, mer homogena grupper, händer det ibland att någon blir helt överkörd och aldrig får komma till tals, medan en eller två elever dominerar och styr arbetet helt och hållet. ”Hon borde inte få betyg för det här, vi har fått göra allt själva”, kan det låta då.

Vi bekänner att vi ofta stelnat,
och slagit oss till ro. /---/
Vi föraktar oliktänkande och tror
” dem har jag inget att lära av.”
Likväl kan de som vi föraktar ha sett bitar
av verkligheten,
bitar som inte vi har sett.

Per Frostin

Hur kan det komma sig att inte alla får ta plats? Hierarkier elever emellan och prestationskrav är troligtvis en del av förklaringen. Här behöver jag som lärare bli bättre på att handleda gruppen så att alla får sitt utrymme. Jag måste lyckas förmedla att summan är större än delarna, att resultatet *blir* bättre för alla om alla tillåts bidra. Avgörande är då att uppgiften är utformad så att gruppen verkligen vinner på att låta alla vara med. Den måste vara utformad så att alla *kan* bidra med något. Om den inte är det blir den ”svaga” eleven en belastning för gruppen, något som bäddar för irritation och utfrysning. För att en elev i behov av särskilt stöd inte ska exkluderas i en ”vanlig” klass är det naturligtvis viktigt att läraren har förutsättningar att ge det stöd som behövs. Annars misslyckas eleven, med segregering som följd. För att kunna ge rätt stöd behöver vi lärare utbildning och handledning.

Arbete med inkludering kan skapa ett rikare, tryggare och mer tolerant samhälle, för alla parter. Dessutom ett samhälle med större utvecklingspotential därför att vi bättre tar vara på de mänskliga resurser som finns. Men för att lyckas i arbetet med inkludering krävs vilja, engagemang och ett antal verktyg. Min erfarenhet är att följande verktyg är de viktigaste:

1. Först av allt behöver vi *kunskap*. Skolans personal behöver utbildning kring olika funktionshinder, något som borde få större utrymme i den ordinarie lärarutbildningen. I vardagen möter vi hela tiden elever med olika stödbehov. För verksam personal är det viktigt med fortbildning.

Dessutom är det viktigt med handledning av mer erfaren personal, för att kunna anpassa och förbättra skolsituationen för enskilda elever.

2. Vidare behöver vi en *klart uttalad vision* som delas av skolledningen. Skolledningens stöd är nödvändigt för att kunna komma framåt. En tydlig vision utgör förutsättning för att inte tappa fokus när skolvardagen är överbelastad med andra arbetsuppgifter och situationer som ska hanteras.
3. För att kunna förverkliga denna vision behöver vi samsyn och ett *forum för att utarbeta gemensamma strategier*. En svårighet och samtidigt en styrka i arbetet i år 7-9 är att vi är väldigt många lärare kring varje elevgrupp. Styrkan ligger i att vi har olika personligheter och förmågor, där var och en är en tillgång. Svårigheten ligger i att vi har begränsad inblick i varandras arbete och att varje lärare har ganska lite tid tillsammans med respektive klass. Det ställer stora krav på samspel mellan oss, om vi ska kunna jobba mot ett visst mål. Därtill krävs *tid för planering!* Att anpassa undervisningen för en enskild elevs specifika behov *tar tid* – och den tiden måste tas någonstans, oavsett vem som utför planeringen.

Med kunskap, en uttalad vision och gemensamma strategier – och massor av målmedvetet arbete – är det fullt möjligt att få in kanoten i klassrummet!

REFLEKTIONER

Skolan är en av de arenor i livet som ger tillfällen till möten med människor som har olika personligheter och olika förutsättningar. Hur dessa möten gestaltas beror på skolans ambition och vilja att ta till vara den möjligheten. Skollagen och läroplanen uttrycker tydligt att skolan har skyldighet att *”medverka till att utveckla elevernas känsla för samhörighet, solidaritet och ansvar för människor också utanför den närmaste gruppen. ...”* (Lpo 94)

Alla kan något, alla kan bidra med något som inte alla kan. Vi människor behöver varandra. Detta framkommer så tydligt i Karin Avellans kapitel.

Delaktighet kan ses ur olika perspektiv. Det som beskrivs i detta kapitel är en delaktighet baserad på det relationella tänkandet alltså inte bara en fysisk placering inom skolans ram. En delaktighet som arrangeras utifrån de möjligheter som skolan kan erbjuda i olika aktiviteter där eleverna ges tillfällen att mötas.

Attityder förändras om kunskap kopplas till personliga positiva upplevelser. *”Nu var jag beroende av honom, vi var beroende av varandra. Tillsammans klarade vi en svår situation.”* Genom att endast placera elever med funktionshinder i en skola utan gemensamma aktiviteter, kan negativa attityder förstärkas. Segregering, avskiljandet av elever eller grupper av elever bidrar till färre möjligheter till möten och blir ett hinder för att lära känna och förstå varandra. Därför är det viktigt att skolan aktivt erbjuder mötestillfällen.

Birgitta & Lena

Olikhetens plats i den inkluderande skolan

Jag kommer i det här kapitlet att argumentera för att ”olikheten” behöver flytta fram sina positioner i arbetet med att utveckla en inkluderande skola. Min argumentation grundar jag till stor del på teorier som utvecklats inom forskningen om inkludering och empiriska forskningsresultat. Det innebär bland annat att det förekommer en hel del referenser i texten. Min förhoppning är att forskningen på detta sätt lämnar ett bidrag till arbetet med att utveckla en inkluderande skola och att referenserna blir en stimulans för dig som vill läsa mer.

Inledningsvis hävdar jag då att skolverksamhetens utformning och utveckling inte styrs av några naturlagar, utan formas av människors olika idéer om bland annat pedagogiska frågor, som stöts och blöts mot varandra. En del menar kanske att det snarare är bara ekonomi som styr. Även ekonomiska neddragningar eller satsningar görs dock utifrån att några människor har tänkt och planerat dem (dock inte nödvändigtvis grundat på pedagogisk kunskap eller med pedagogiska syften). Utifrån idéer och tankar, som alltså inte enbart rör frågor av pedagogisk natur, byggs skolor på ett visst sätt, utformas olika styrdokument, utformas undervisningen, skrivs läroböcker, m.m. Det är också idéer eller tankekonstruktioner som ligger bakom hur vi problematiserar kring skolverksamheten och vilka förklaringsmodeller vi använder vilket i sin tur har betydelse för hur vi försöker lösa problematiken, eller vilka åtgärder vi sätter in. Hur vi till exempel förklarar vad som hindrar Sixten från att vara delaktig i klassens

aktiviteter kan exempelvis ha betydelse för vilka åtgärder vi sätter in. Är det hans synskada som är hindret eller är det snarare undervisningens och den övriga skolverksamhetens utformning?

Den pedagogiska forskningen kan förstås som en aktör bland flera, som formulerar idéer eller tankekonstruktioner som har betydelse för skolverksamhetens utveckling. Samtidigt bedrivs ju inte forskning på något sätt ”utanför” de tankekonstruktioner den själv skapat. Snarare är det så att den styrs av dessa självgenererade idéer, som kan kallas för teorier, perspektiv eller något liknande.

Inom specialpedagogisk forskning har två olika perspektiv på elevers olikheter lyfts fram i förhållande till inkluderingsidén (t.ex. Clark, Dyson & Millwark, 1998; Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001; Haug, 1998; Persson, 1998). Det ena perspektivet kallas för det kategoriska och det andra för det relationella.

Enligt det kategoriska perspektivet är behovet av särskilt stöd kopplat till egenskaper hos eleven. Svårigheter för enskilda elever att till exempel uppnå skolans mål är beroende på just egenskaper hos den enskilda eleven, som en tal- och språkstörning, en utvecklingsstörning eller någon annan ”störning”.

Enligt det relationella perspektivet är behovet av särskilt stöd socialt konstruerat i den meningen att det är kopplat till skolsystemets utformning och utformningen av lärandemiljöer/situationer. Orsaker till svårigheter för enskilda elever att uppnå skolans mål står enligt detta perspektiv snarare att finna i relationen mellan miljöns ”krav” och personens förutsättningar, med betoning på miljön.

Så har till exempel Hellblom-Thibblin (2004) i en analys av skolhälsovårdsrapporter inom perioden 1994/45-1988/89 visat att definitioner av barns ”problem” i skolan varierar över tid i förhållande till sociokulturella förutsättningar. ”Problemen” är således inte bundna till individen utan det är egenskaper i miljön som gör att vissa beteenden definieras som problem under vissa tidsperioder, och andra beteenden under andra tidsperioder. Studier tyder vidare på att till exempel typ av funktionsned-sättning inte har något samband med om elever upplever sig delaktiga

i skolan eller ej (Eriksson & Granlund, 2003). Det verkar vidare vara samma generella faktorer som har samband med grad av delaktighet vare sig barnen har någon funktionsnedsättning eller ej (Almqvist & Granlund, 2005; Eriksson & Granlund, 2004).

I relation till inkluderingsidén har den specialpedagogiska forskningen lyft fram sambandet mellan ett kategoriskt perspektiv på elevers olikheter och segregering åtgärder. Så skriver till exempel Emanuelson (2001): "Once children are identified as 'different' ... they become problematic to mainstream schools and teachers. From within the categorical perspective the process of labelling children as 'having difficulties', has the effect of investing the source of any difficulty or problem within the child. Once this process is complete, then it becomes easier to transfer the responsibility to 'specialists' trained to deal with the 'problems' exhibited by the child." (s. 135).

Enligt inkluderingsidén ska barn oavsett förutsättningar kunna undervisas tillsammans och vara delaktiga i en gemenskap där olikheter ses som en tillgång. Det handlar således om att anpassa miljön, i detta fall skolan. Uppmärksamheten riktas bort från barnet till förmån för miljön, vilket är i linje med ett relationellt perspektiv på olikheter. Denna förskjutning av synen på vem som är problembärare från barnet till miljön formuleras också politiskt i bland annat Funkisutredningen (1998) och Skolkommittén (1997) när man skriver om *elever i behov av särskilt stöd* och inte som tidigare *elever med särskilda behov*.

Kanske är detta en anledning till att vi idag jämfört med låt säga för femton år sedan, inser betydelsen av och även vet en hel del om generella eller allmänna förutsättningar av betydelse för utvecklingen av en inkluderande skola.

Forskning och erfarenheter tyder till exempel på att utvecklingen av en inkluderande skolverksamhet:

- Handlar om en rekultivering och restrukturerings av hela skolan, det är inte frågan om någon specialpedagogisk reform (t.ex. Berres, 1996;

Block & Haring, 1993; Dyson, et.al., 2002; Ferguson & Meyer, 1996; Jorgensen & Tashie, 1996; Schattman, 1993).

- Kännetecknas av att olika grupper inom skolan samarbetar kring frågor som rör skolverksamheten – elever, lärare, föräldrar, administratörer, specialister m.m. (t.ex. Dyson, et.al., 2002; Jakupcak, 1998; Knoblock, 1996; Kugelmass, 1996; Porter & Stone, 1998; Schattman, 1993; Stainback & Stainback, 2001). Schattman skriver till exempel: ”It is the configuration of a team, with its diverse representation of perspectives and multiple sources of creativity, that allows us to deal with the diversity and complexity of the needs represented in classes that include all children.” (s. 157).
- Kännetecknas av att pedagogisk personal ges förutsättningar att föra didaktiska diskussioner då de ges möjlighet att diskutera och ifrågasätta kunskapsmål, sätt att undervisa och de grundantaganden som detta vilar på (t.ex. Berres, 1996; Eisner, 1998; Jakupcak, 1998; Jorgensen & Tashie, 1996; Porter & Stone, 1998; Schattman, 1993; Skrtic, 1991; Thousand & Villa, 1993; Villa & Thousand, 1993). Villa & Thousand talar i detta sammanhang om läraren som den ”reflekterande praktikern”.
- Att skolledarens roll är viktig (t.ex. Dyson, et.al., 2002; Göranson, et.al., 2000; Mamlin, 1999; Villa & Thousand, 1993; Solomon, et.al. 1993). Egenskaper hos skolledaren som tas upp som viktiga är bl.a. förmågan att förmedla en klar och tydlig vision, förmåga att skapa ett klimat av trygghet och enighet som inspirerar till att våga riskera förändringar, förmåga att skapa förutsättningar i form av t.ex. tid, materiella resurser och kunskapsutveckling för förändringsarbete.
- Att den enskilda skolan arbetar för att utveckla en samstämmighet kring inkluderande värden genom att t.ex. gemensamt formulera målsättnings- och policydokument (Dyson, et.al., 2002; Jakupcak, 1998; Schattman, 1993; Villa & Thousand, 1993).

- Att undervisningen utgår från den konstruktivistiska eller progressiva idétraditionen som betonar betydelsen av elevens egen konstruktion av kunskap samt att kunskap är en social konstruktion (t.ex. Cushing & Kennedy, 1997; Dyson, et.al., 2002; Hughes, et.al., 2002; Johnson & Johnson, 2001; King-Sears & Cummings, 1996; Mastropieri, et.al., 2000; Putnam, 1998; Saint-Laurent, et.al., 1998; Sullivan, et.al., 2001; Udvari-Solner, 2001) . Det innebär att man i dessa undervisningsstrategier lägger sig vinn om att:
 - försöka utgå från för eleven verkliga problem;
 - arbeta ämnesintegrerat;
 - utgå från elevernas erfarenheter och bygga undervisningen på elevernas frågor och eget utforskande;
 - skapa möjligheter för eleverna att såväl utveckla/konstruera kunskap som redovisa sin förståelse på olika sätt via olika medier, dvs. man försöker frångå ensidig betoning på formerna läsning och skrivning;
 - försöka utforma förutsättningar för eleverna att arbeta i grupp och i samspelet utveckla kunskap, eftersom man ser kunskap som en social konstruktion, t.ex. kooperativt eller samarbetsinriktat lärande.

Som jag nämnde ovan och som framkommer av dessa punkter är kunskapen generell och allmän i den meningen att förutsättningarna inte relateras till förutsättningar hos enskilda elever. Punkterna ovan uttrycker snarare generella förutsättningar att bemöta en heterogen elevgrupp, alltså bemöta ”olikheten” som sådan. Tilläggas kan att bara för att forskning tyder på att dessa förutsättningar är betydelsefulla så innebär ju det inte att det bara är att implementera dem. Som den första punkten anger så är utveckling av inkludering en fråga om skolutveckling och inte att bara utveckla några modeller eller metoder som skolor sedan bara kan ”ta över”. Detta för i sin tur in frågan om inkludering i hela det sammanhang av forskningsstudier som handlar om skolutveckling oavsett om utvecklingen strävar efter inkludering eller något annat, vilket också Ainscow et.al. (2004) påpekar.

För att återgå till det relationella perspektivet och det jag inledningsvis hävdade att jag skulle skriva om, nämligen betydelsen av "olikheten" i arbetet med att utveckla en inkluderande skola, så innebär det relationella perspektivet att hinder för enskilda elever att uppleva delaktighet och utveckla kunskaper uppstår då elevens förutsättningar och miljöns "krav" inte överensstämmer. På ett allmänt plan innebär detta att en inkluderande skolverksamhet strävar efter att eliminera betydelsen av elevers olikheter genom att individualisera, det vill säga fokusera på elevens förutsättningar och anpassa verksamheten efter det. Betydelsen av samverkan mellan pedagogisk personal ger till exempel förutsättningar för flexibel anpassning av resurser till olika elever och elevgruppers behov och större förutsättningar för en bredare kunskap om enskilda elevers behov. De undervisningsformat som förespråkas ger möjligheter för elever med olika förutsättningar att delta och så vidare. Samtidigt utgör detta bara en sorts ramar som möjliggör en anpassning till enskilda elever. Det innebär inte med någon automatik att det görs några anpassningar utifrån elevers olika behov. För att kunna göra det krävs *både* dessa ramar i miljön *och* kunskap om till exempel olika funktionsnedsättningar *samt* naturligtvis kunskap om det enskilda barnet som i skolan är elev.

Det kan förefalla självklart att det krävs specifik kunskap om olika funktionsnedsättningar för att kunna undanröja hinder i miljön som försvårar lärande och delaktighet i en inkluderande skola för elever med funktionsnedsättning. Den specifika kunskapen behövs både för att kunna identifiera troliga hinder och för att kunna helt undanröja eller åtminstone minimera dem. Även i de fall de hindrande egenskaperna i miljön är desamma för flera olika typer av funktionsnedsättningar, behövs oftast specifik kompetens eftersom åtgärderna för att kunna undanröja dem troligtvis inte är desamma. En muntlig genomgång och instruktion inför en grupparbetsuppgift är till exempel förmodligen ett hinder både för en elev med hörselskada och för en elev med utvecklingsstörning. För att undanröja hindret krävs dock helt olika åtgärder. I det ena fallet kanske en hörselslinga behövs. Eleven med utvecklingsstörning är dock inte särskilt behjälpt av en hörselslinga.

Som jag hoppas framkommer av detta är det synsätt som det relationella perspektivet innebär mer förenligt med inkluderingsstanken än det kategoriska perspektivet. Samtidigt hävdar jag att arbetet med att utveckla en inkluderande skola hittills har lutat sig mot och även utvecklat en mer generell kunskap både vad gäller hinder i miljön och åtgärder för att motverka dem. Utvecklingen av specifik kompetens om vilka hinder som måste undanröjas och hur en inkluderande skolverksamhet kan utvecklas i relation till olika typer av funktionsnedsättningar har inte fokuserats i samma utsträckning. Av Högskoleverkets kvalitetsgranskning av specialpedagogprogrammen (Högskoleverket, 2006) framkommer att samtliga av de sex granskade utbildningarna betonar kunskapsutveckling rörande pedagogisk rådgivning, handledning och skolutveckling. Kunskaper som rör konkret arbete med elever i behov av särskilt stöd underordnas i samtliga specialpedagogutbildningar. I Åmans avhandling (2006) om specialpedagogisk kompetens kan man finna samma tendens att specialpedagogik kommit att omfatta alltmer generell kunskap. Åman skriver dock att: ”Det pedagogerna efterfrågar och som behöver uppmärksammas är forskning om den specifika kompetensen (s. 263).

För att en inkluderande skolverksamhet ska fortsätta att utvecklas menar jag att specialpedagogisk verksamhet såväl som forskning måste uppmärksamma betydelsen av olika typer av funktionsnedsättningar, men nu i förhållande till ”inkluderande åtgärder” och andra skolsituationer och inte i förhållande till exkluderande åtgärder och segregerade miljöer.

REFLEKTIONER

På vilket sätt kan forskning hjälpa oss att hitta lämpliga former för ett inkluderande arbetssätt?

Kerstin Göransson pekar på olika perspektiv som bör ligga som grund för generella såväl som specifika förutsättningar för samverkan.

Flexibilitet i anpassning av lärandemiljöer såväl som i arbetsmetoder för att nå kunskapsmålen, är förutsättningar i mötet med en heterogen elevgrupp. Skolledaren är viktig och varje skola måste tillsammans arbeta fram en samstämmighet i måldokument och undervisning. En specifik kompetens bör finnas, och hinder undanröjas så att de inkluderande åtgärderna kan utvecklas.

Birgitta & Lena

MARIE OCH MIKAEL GRANELLI (Föräldrar)

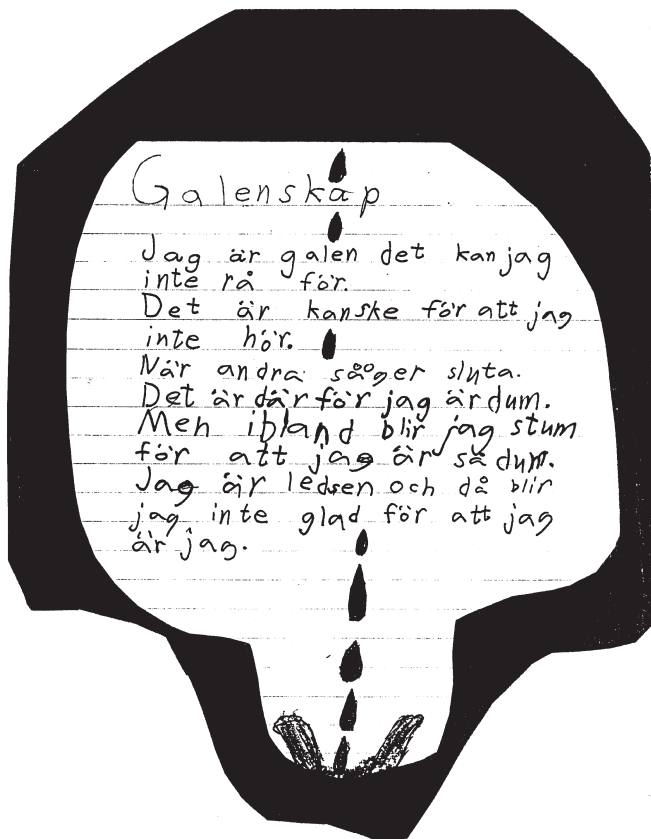
MAI-LIS JOHANSSON (Rektor)

LENA MINGERT (Lärare)

INGELA RASMUSSEN (Resurspedagog)

BIRGITTA ANDERSSON (Handledare)

Oscars väg från förskola till gymnasium



Rektors tankar och grundinställning till inkludering:

Mai-Lis, rektor

I det pedagogiska ledarskapet som rektor ingår att se till att all personal omfattas av värdegrunden och har tillräckliga kunskaper i yrkesrollen. Mina tankar och min vision som rektor är att kunna erbjuda en skola för alla, en mötesplats mellan olika människor där alla kan utvecklas utifrån sina förutsättningar. Lärmiljön vi erbjuder ska vara stimulerande, eleverna ska berika varandra och föräldrarna ska vara positivt inställda till sina barns skolgång.

”Det offentliga skolväsendet vilar på demokratins grund. Skollagen slår fast att verksamheten skall utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar och var och en som verkar inom skolan skall främja aktning för varje människas egenvärde. Skolans uppgift är att låta varje elev finna sin unika egenart och därigenom förbereda eleven för att aktivt kunna delta i samhällslivet. Eleven skall i skolan möta respekt för sin person och sitt arbete och strävan skall vara att samla de bästa betingelserna för elevens lärande och utveckling. Den personliga tryggheten och självkänslan skall tillsammans med hemmet grundläggas. Varje elev har rätt att i skolan få utvecklas, känna växandets glädje och få uppleva den tillfredsställelse som det ger att göra framsteg och att övervinna svårigheter.”

Ovanstående text är hämtad ur skollag och läroplan och är grundstommen i min vision om hur skolan ska bedrivas och utvecklas. Rektor har ett särskilt ansvar och uppdrag att se till att skolans verksamhet utvecklas och svarar mot uppställda mål. Uppdraget omfattar alla elever och innebär att skolan måste anpassas och tillrättaläggas efter varje barns förutsättningar och behov. Det ställer stora krav på pedagogisk, kompetent personal som har insikt och förståelse för elever i svårigheter. Förståelse för att alla barn vill vara som andra, inte avvika från det normala i skolan, och att alla elever ska kunna inkluderas i den dagliga verksamheten så mycket som möjligt.

Vikenenheten omfattas av förskola 0 – 5 år och grundskola, förskoleklass – år 9, c:a 600 barn/elever. Vikenenheten ligger i det gamla fiskesamhället med goda förutsättningar att växa upp i som barn. Däribland finns barn/elever i behov av riktade stödinsatser och tillrättalagd skolgång. Det är vanligt, även på Vikenskolan att lärare har åsikten; *”Elever som stör, borde vara någon annanstans än på vår skola.”* En skolas resurser och omgivningens motstånd mot avvikande ställer krav på organisation, struktur och kunskap.

Jag såg möjligheter i att erbjuda barn med neuropsykiatriskt funktionshinder från andra skolor i kommunen plats på Vikenskolan. Detta skapade negativa reaktioner från föräldrar och personal. Jag såg förutsättningar att berika Vikenskolan och tillskansa mig fler resurser i form av:

- fortbildning
- utökad och fördjupad kunskap
- kontinuerlig handledning
- möjligheter att organisera skolan efter elevernas behov

för att på detta sätt skapa ett större utrymme att planera verksamheten samt knyta speciell kompetens till elever i behov av särskilt stöd. Att bygga upp en kontinuerlig kompetens som skulle vara knuten till flera elever inom skolan skulle ge en effektivisering på sikt, ur såväl ekonomisk som pedagogisk synpunkt. Utbildningsnämnden och övriga skolledare i kommunen mottog erbjudandet positivt.

På Vikenskolan skapades Ankaret där syftet var att elever med funktionshinder skulle få en plats som var tillrättalagd, enskilt eller tillsammans i en liten grupp, med stöd utifrån specifika svårigheter. En plats att vila på, hämta kraft, hålla jämna steg med klasskamrater samt vara en avlastning både för eleven själv och klasskamraterna. Det viktigaste för eleven var och är att ha en tillhörighet till en normalklass. Undervisningen sker alltså dels i den stora klassen och dels i den lilla gruppen eller enskilt. Grundläggande är tillgång till en kompetent resurspedagog som kan ge eleven stöd för att klara skolarbetet och bygga upp goda relationer, vilket är en förutsättning för elevens delaktighet, inläring och självförtroende.

Oscars förskoletid 0 – 6 år:

Marie, förälder

Som liten utmärkte sig Oscar på de flesta ställen vi besökte. Inte alltid på ett positivt sätt! Redan vid sex månaders ålder, när de andra väninnornas bebisar låg stilla och jollrade på filten, ålade han runt, tog de andras saker, gav dem en knuff och försvann ålandes därifrån. Vi, jag och Oscars pappa, kunde aldrig slappna av och ägna oss åt de andra vuxna, någon skulle alltid ”vakta”. När Oscar, knappt 2 ½ år gammal, fick en lillasyster började vi gå till kyrkans mamma-barngrupp. Idag kan jag inte förstå varför jag gick dit, varför jag utsatte mig och Oscar för de andra mammornas ilska, oförståelse och det utanförskap som jag själv hamnade i. Alla de andra mammorna fikade, pratade, sågs på eftermiddagar/kvällar, men jag blev aldrig medbjuden eller tillfrågad. De gånger jag blev tilltalad var när jag för ett ögonblick brustit i uppmärksamhet och Oscar hade ”gjort något” igen. En del mammor hälsar fortfarande inte på mig, 13 år senare! Vem sa att man blir förständig när man blir vuxen?

När Oscar var fem år var vi på besök på BVC. Där fick vi rådet av barnmorskan att besöka en barnläkare. Hon var specialist och ganska snabbt fick Oscar en diagnos, ”svår” DAMP. Det var både skrämmande och en lättnad. Vårt barn var inte ” normalt ” men å andra sidan fanns det också en anledning till hans agerande. Något att bearbeta. Vid den tiden hade Oscar och hans lillasyster börjat hos dagmamma, en fantastisk kvinna som tog Oscar under sina vingar. Ett par veckor efter det att han börjat där, slutade tre syskon som också besökt ”kyrkis” som små! Dagmamman fick tillåtelse att ha en mindre grupp för att ha tillräckligt med tid för Oscar och hans behov. Mycket tacksamt! För att förbereda honom inför förskolestart fick han gå ett år på dagis, också här med en fantastisk kvinna som mentor. Hon såg till att detta år avlöpte på ett så smidigt sätt som möjligt. Han var alltid med på alla aktiviteter. Än så länge kände han sig precis som alla andra.

Sedan var det dags för förskolan. Under de första veckorna slutade några barn även från denna grupp. Behöver jag tillägga att vi hade träffat dessa barn med mammor på kyrkis? Kanske inte hela sanningen, men

ändå. Redan före terminsstart fanns en resursperson, Åsa, som skulle hjälpa Oscar och ytterligare en elev. Åsa, den andra föräldern och jag träffades för att barnen skulle få en chans att lära känna varandra innan alla nya intryck tog överhand. Vilken känsla, att sitta och prata med en annan vuxen, helt prestigelöst och med liknande erfarenheter! De två barnen har mer eller mindre följts åt under skolgången.

Förskolan – år 2:

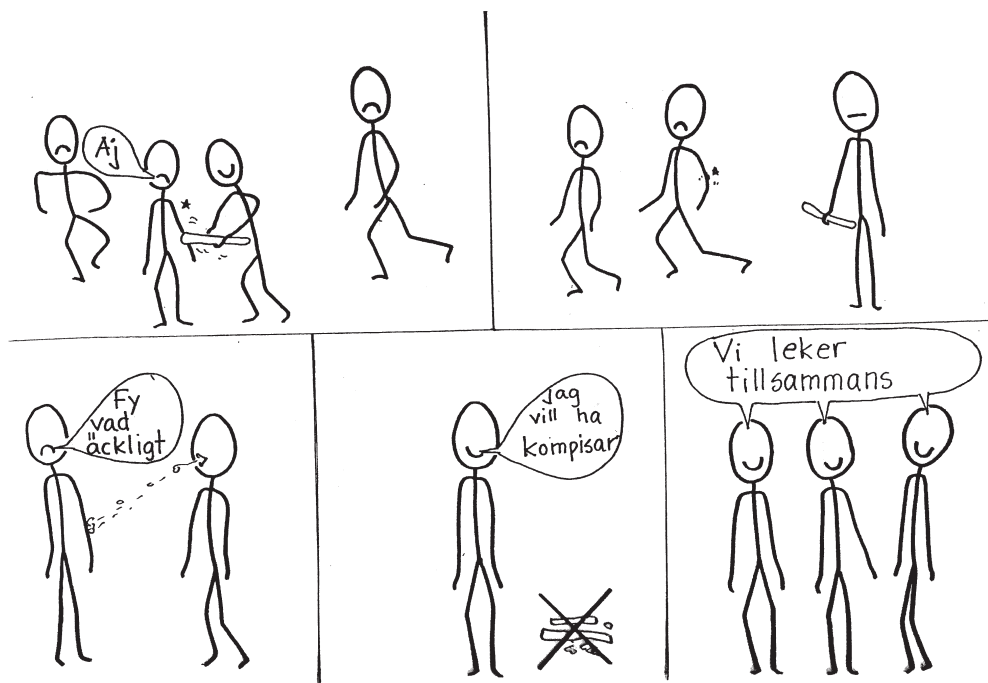
Birgitta, handledare

Inför förskolestart bestämdes att Oscar plus ett barn till, Marie, båda i behov av särskilt stöd, skulle ingå i samma grupp. Förutom ordinarie personal anställdes Ingrid som en extra resurs. Dessutom fanns Åsa ca två timmar/dag. Hon skulle arbeta individuellt med Oscar och Marie utifrån deras speciella svårigheter. I början på terminen fick alla föräldrar på ett föräldramöte information och kunskap om ”barns olikheter och behov.”

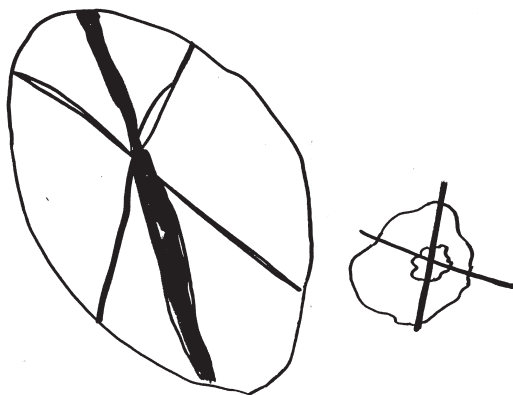
Förskoledagen började med samling. Detta för att barnen skulle få känna och uppleva gemenskap. Barnen satt i en ring på golvet. För somliga barn är det svårt att veta var just deras plats är och hur stor den är. Hela golvet? Eller? Oscar och Marie fick dynor att sitta på och en bestämd plats markerad med ett kryss på golvet där de skulle lägga dynan. Det visade sig snart vara bra för alla barnen. Förskolläraren inledde samlingen med att gå igenom det som var viktigt för Oscar och Marie att höra och att vara med på. I början rörde det sig om fem minuter, som blev tio och så småningom femton. Vi tränade medvetet Oscar och Marie att sitta stilla under korta etapper och lyssna. Målet var naturligtvis att de båda skulle kunna vistas så mycket som möjligt med hela barngruppen. När minuterna var över, smög Oscar, Marie och Åsa iväg till ett litet rum där de fick rasta av sig, innan de började arbeta utifrån visuellt schema och struktur i individuella arbetsuppgifter. Efter gemensam rast och fruktstund var det Ingrid som hjälpte Oscar och Marie i leksituationer och kompisrelationer.

Åsa fortsatte sitt arbete under år ett, två och delar av år tre. Oscar hade

ett eget visuellt schema som han följde. En period varje dag gick han och Marie ifrån klassen tillsammans med Åsa. På schemat hade de en bild med en korg. Det indikerade ”Korgarbete med Åsa”. Korgarbetet bestod av skolarbete, strukturerade arbetsuppgifter med klar början och klart slut, men också rituppgifter eller något som barnen själv ville göra. Det var en form av belöning efter god arbetsinsats. Korgarbetet kunde också vara introduktion av en social berättelse (se Boken Sociala berättelser, seriesamtal av Birgitta Andersson) eller att Åsa gjorde visuella samtal eller seriesamtal utifrån en händelse som Oscar eller Marie behövde få förklarad, på ett sätt så att de förstod och kunde reflektera över situationen. Vid ett tillfälle hade Oscar slagits med pinnar. Rastvakten tog pinnarna ifrån honom. Då började han spotta. Åsa ritade i sekvenser vad han hade gjort och förklarade att det är fel att slåss med pinnar och att spottas.



När Oscar senare återvände till klassen frågade han sin lärare om han fick ett papper. Han ville rita något och sedan visa bilden för klassen. Det fick han. Stolt visade Oscar upp det han ritat, med förklaringen: *”Nu är det förbjudet att slåss med pinnar och att spottas. Vi sätter upp min bild på dörren så alla vet och kommer ihåg det.”*



Oscar var känslig för beröring. Han tyckte det var obehagligt när någon tog i eller vidrörde honom. Oscars klasslärare, i år ett och två, Gudrun, började varje dag med massage. Naturligtvis skulle Oscar också vara med. Under en period fick han använda en hoprullad handduk som skyddade honom från att känna hud mot hud. Därefter fick han följa Gudruns taktila massagesaga genom att ta på en vuxen. Steg för steg försvann obehagskänslan. Den ena strategin avlöste den andra. När jag intervjuade honom i årskurs två sa han: *”Massage tycker jag om. Jag tycker det är skönt när andra gör det på mig och jag tycker det är kul att göra det på kompisarna.”*

Under åren förskoleklass till år 2 hade det aldrig funnits uttalade tankar på en exkluderande verksamhet för Oscar. Han var en elev i klassen som behövde extra stöd och strategier.

Årskurs 3 – 5: Lena

Som alltid när man ska ta emot en ny klass funderar man över vilka elever som ingår i klassen. Jag hade fått veta att där ingick barn i behov av särskilt stöd. Eftersom jag visste att dessa barn känner sig osäkra inför förändringar träffades vi före terminsstarten. Barnen, däribland Oscar, fick titta på lokalerna och jag berättade lite om vad vi skulle arbeta med och var de skulle ha sina arbetsplatser. Oscar och Åsa hade under års-

kurs två hittat bra strategier för hur Oscar skulle arbeta i skolan. Oscar fick med hjälp av Åsa många strategier. Förförståelsen var viktig. VAD han skulle arbeta med, NÄR, VAR, HUR och HUR MYCKET. Det var också viktigt för Oscar att veta vad han skulle göra åt sin inre oro och sitt negativa beteende. Redskap gavs som sedan förändrades efter hand. Åsa fortsatte arbeta ungefär åtta timmar per vecka med Oscar enskilt och i klassen. Detta fungerade väl fram till jul, då Åsa slutade för att byta arbete. Vi trodde att Oscar skulle kunna använda sig av sina inlärd strategier för att klara skolsituationen, men snart stod det klart att så inte var fallet. Oscars inre kaos saknade den yttre struktur som varit till så stor hjälp. Det var inte lätt att hitta en ersättare för Åsa till Oscar i skolan. Den person som skulle överta Åsas roll måste ha kunskap om Oscars funktionshinder, beteende och känna till fungerande strategier.

En ny termin började och jag hade funderat över julen på hur jag skulle lägga upp arbetet för Oscar, eftersom ingen ny resursperson anställdes. Min strategi var att först ha genomgång med klassen. Därefter gick jag direkt till Oscar för att ge honom enskilda arbetsuppgifter. Detta fungerade under några veckor, men efterhand blev andra resurskrävande elever oroliga. De tyckte att Oscar fick för stort utrymme och att de själva kände sig åsidosatta. Genom en ny strategi som innebar att Oscar och jag möttes före skolstart, skulle jag ge honom den förförståelse han behövde. Varje morgon träffades vi ca 15 minuter. Vi gick igenom dagsschema, arbetsuppgifterna och vad som förväntades av honom. En stund använde vi till att reflektera över situationer som hänt, positiva såväl som negativa. Insatsen skrevs in i åtgärdsprogrammet. Som kompensation fick Oscar vara ledig en eftermiddagslektion efter idrotten, en lektion som sällan fungerade för Oscar. Detta var en bra hjälp, men Oscar behövde mer. Barnen i klassen kände av Oscars oro. Detta spred sig till föräldrarna och plötsligt upplevde jag att klassen fick ovanligt många föräldrabesök. Jag förstod snart genom samtal med föräldrarna att de var missnöjda med situationen i klassrummet och även oroliga för sina barn under rasterna.

Oscar i kaos:

Marie, Mikael, föräldrar

Åsa slutar! Vilken katastrof för ett barn vars största behov är kontinuitet, hög igenkänningsfaktor och att samma rutiner följs! Oscar var så känslig för förändring att jag fick tala om för skolan varje gång hans pappa skulle åka bort på tjänsteresa. Hela hans värld vändes upp och ner när rutiner bröts, såväl hemma som i skolan. Trots det anade vi inte att konsekvenserna av att Åsa slutade kunde bli så stora. Det blev snabbt stökigt i hela klassen. Föräldrarna och barnen klagade, på vad/vem? *Ingen* förälder hörde av sig till oss och sa något, men för lärarna blev situationen ohållbar.

Som förälder kändes det frustrerande och något hopplöst när lösningarna på Oscars uppstådda kaos varken kändes långsiktiga eller särskilt genomtänkta. Hur stora krav kan man ställa som förälder? Hur mycket ska man lägga sig i? Kan man påverka? Många frågor med inte alldeles självklara svar. Mycket kraft och energi, framför allt mental, lades på att få ordning på livet. Fungerar det inte i skolan, fungerar det inte hemma. Oscars lärare, Lena, la ner ett stort personligt engagemang, men hon måste även finnas för de andra barnen. Ett klassmöte utlystes och vi bestämde oss för att medverka aktivt och prata högt om Oscars svårigheter. Inte för att det någonsin varit en hemlighet, tvärtom, men för att än en gång belysa svårigheter och saker som kan gå snett. Jobbigt! Men samtidigt nödvändigt! Om det så bara öppnar ögonen på en person är det värt det. Resultatet blev att Ingela anställdes som resursperson. Hon blev en viktig pusselbit i Oscars liv. Vi kom att ha mycket och bra kontakt genom resten av grundskoleåren.

Rektors reflektioner:

Mai-Lis, rektor

Omvärldens reaktioner lät alltså inte vänta på sig. I kaoset som uppstod när ingen ny resurspedagog anställdes för Oscar kom de andra elevernas föräldrar och ställde krav på att Oscar skulle flyttas från klassen, han störde deras barn. Det fanns ingen förståelse eller tolerans för avvikande

beteende eller svårigheter. Detta bottnade i okunskap från föräldrarnas sida. För att möta motståndet bjöds föräldrarna in till information om Oscars funktionshinder. Ett klassmöte arrangerades och Birgitta inbjöds för att informera om barn i behov av stöd. Oscars föräldrar berättade öppet om sin sons svårigheter. Jag var också närvarande. Mötet blev stormigt men konstruktivt. Genom en öppenhet från alla gavs nya möjligheter till ett inkluderande arbetssätt. Jag förstod att Åsa måste ersättas med annan resursperson. Detta misstag gav mig som rektor erfarenheten att det inte går att skynda på utvecklingen. I stället handlar det om en lång process som kräver ett kontinuerligt arbete och stöd.

Fortsättning:

Lena, klasslärare

Ingela anställdes som resurspedagog terminen ut. Jag berättade om problemen i klassen och vi bestämde oss till en början att fortsätta med nygamla strategier. Vi upptäckte snart att ett gemensamt förhållnings-sätt var viktigt för de lärare som skulle arbeta med Oscar. För att uppnå detta träffades Ingela och jag varje måndagsmorgon. Då gick vi igenom veckans arbete och anpassade det efter Oscars kapacitet. Oscar arbetade enskilt med Ingela efter förmiddagsrasten till skoldagens slut. Arbetsuppgifterna var desamma som för klassen, men arbetspassen varvades med aktiviteter som t.ex. kortspel och bollekar. Dessa avbrott i skolarbetet var viktiga för Oscars motivation. Målet var att på sikt slussa tillbaka Oscar in i klassen, med fungerande strategier för hur han skulle arbeta.

När höstterminen kom hade de två treorna blivit en fjärdeklass. Fördelarna med sammanslagningen var att vi var två ansvariga lärare och därmed mer flexibla, vid t.ex. konfliktlösningar. Eftersom det på skolan fanns fler elever i behov av särskilt stöd, bestämdes det att Oscar vissa veckotimmar skulle arbeta på Ankaret, en liten undervisningsgrupp. Gruppsammansättningen och nya vuxnas förhållningssätt gjorde att Oscar inte trivdes. I oktober återanställdes Ingela som resurs till Oscar och till klassen. De fungerande arbetsrutinerna från trean återupptogs. Oscar var nu mer meddelsam och bättre på att lyssna, vilket visade på en viss

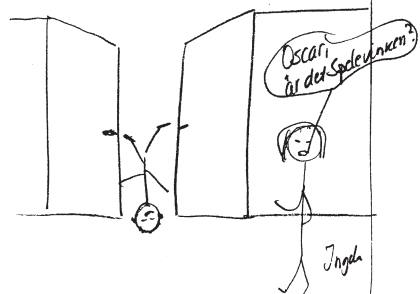
mognad. Han förstod fortfarande inte när han störde med sitt kroppsspråk, som innebar att han lät, gjorde grimaser och emellanåt befann sig på golvet. För att förändra detta beteende fick Oscar ett bänkpapper att rita på under genomgångarna. Han ville dessutom gärna vara klassens medelpunkt och "spelevink", men misstolkade kamraternas reaktioner. Vi gjorde ett seriesamtal till Oscar och för att ytterligare markera och hjälpa Oscar fick han en Social berättelse. Dessa metoder fördes in i åtgärdsprogrammet.

1.4 Arbeten utom för klassrummet



1.5 Samman. 3/11

Spelervink på fd lektion!



Åtgärdsprogram: Oscar

Datum:

Fungerar bra/bättre:

- Uttrycker sig verbalt och skriftligt på ett lysande sätt
- Du konstaterar att ibland är det olämpligt att tramsa

Fungerar sämre:

- Låter och är stökig på lektioner
- Spelar pajas och vill att andra ska se dig
- Vissa arbetsuppgifter och lektioner i klassen och tillsammans med Ingela

Mål:

- Ta ANSVAR
- Förstå när det är lämpligt att vara en spelevink
- Förstå att skolans arbetsuppgifter ska göras

Metoder:

- För att du inte ska "låta" när din lärare har genomgång får du rita på ett papper som är tejpat på bänken.
- Lena, Annika, och Ingela visar dig vad du ska arbeta med och hur mycket
- Du tar ansvar och gör uppgifterna.
- Ingela förklarar för dig när kompisarna blir arga och varför.
- Ingela och Lena förklarar för kompisarna varför Du blir arg.
- Läs Spelevinkenboken och tänka på när det är lämpligt att vara en Spelevink
- Temaarbetet, alla hjälps åt.

Utvärdering 17/3

OSCAR

Att vara spelevink – att ha humor.

Personer som vill vara en spelevink uppför sig oftast som en pajas. De gör miner, och håller på med gester. Pratar lite konstigt med olika röster.

En person som har humor skojar och berättar roliga historier. Han förstår också när andra skojar.

Det är bra att ha humor och kunna skoja. Ibland blir jag arg när andra skojar med mig.

Om jag vill vara en spelevink får jag vara det men bara på raster och lektioner då vi ha rollspel. Hemma bestämmer mamma och pappa när det är lämpligt att vara en spelevink.

Om jag är en spelevink på fel lektioner eller i matsalen tycker mina klasskompisar och lärare att jag tramsar.

DET BLIR FEL!!

Jag måste lära mig när det lämpligt att vara en spelevink

Lena, Annika, Ingela, mamma och pappa hjälper mig och påminner mig.



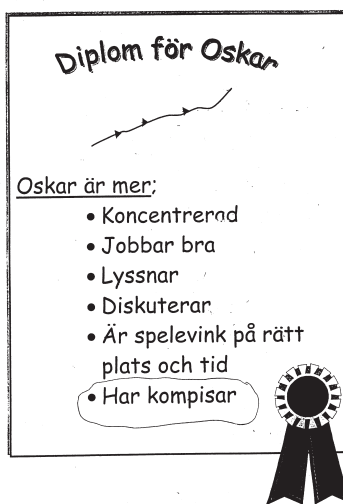
Utgångsläget efter jul var dåligt. Han uppmuntrades att arbeta på kriterierna under terminen och klarade med hjälp av olika strategier att ta stort *ansvar* för sitt beteende och skolarbete. Ett gott samarbete med föräldrarna, som tog aktiv del av metoderna, var en viktig förutsättning för och en bidragande orsak till att Oscar lyckades, förutom Oscars intelligens, stora verbala förmåga och klarsynthet. I slutet av vårterminen i årskurs fyra fick Oscar ett diplom som bekräftade hur väl han kämpat.

Ansvar blev nyckelordet, som presenterades för Oscar i slutet av höstterminen i fyran. Begreppet förklarades för honom i förhållande till arbetsuppgifter och beteende. *Att ta aktivt ansvar* skrevs in som ett Mål i ett förenklat åtgärdsprogram. En metod var att arbetet skulle göras klart under lektionstid. Om Oscar sprang ifrån och inte tog sitt ansvar skulle arbetet göras klart under rasten eller efter skolans slut. Detta innebar att han själv gjorde sitt val och tog ansvar för sitt handlande. Nyckelordet, *ansvar*, användes också för Oscars ”spelevinkbeteende” och till visuella förklaringar för att förtydliga för Oscar när det var dags att öka ansvaret för skolsituationen.

Dagligen fick han respons på vilket ansvar han tagit. Några gånger per termin träffade Oscar Birgitta. Då gjorde vi utvärderingar av åtgärdsprogrammet samt gjorde ett nytt om så behövdes. Vi försökte hitta bra pedagogiska strategier för Oscar.

Hösten i år fem började med identitetskris, förpubertet. Oscar ville inte kännas vid sitt funktionshinder och ville vara som en i klassen. Inställningen från Oscar var en nonchalant ”skiter i skolan”-attityd. Han störde klassen med både prat och kroppsspråk. Även hemma var han ur balans och hade taggarna utåt. Ett avtal slöts mellan Oscar och mig. Av-

Diplom till Oscar som vid utvärdering den 27 april lyckats bra med att ta ANSVAR för sig själv och skolan.



talet innebar att tidigare schemagenomgång på morgonen blev till ”prat om livet”, tio minuter fyra dagar i veckan en halvtimme före skolstarten. Oscar ville vara säker på att hinna med sin roll som artig kavaljer när flickorna anlände. ”Livspratet” innebar att Oscar berättade hur han upplevde situationen i klassen och vad han tyckte om att göra på sin fritid. I slutet av våra samtal pratade vi om dagens arbete. Genom samtalet kunde jag ”avläsa” Oscars dagsform och anpassa mitt förhållningssätt och hans motivation för skolarbetet. I avtalet ingick också att han tre gånger i veckan skulle gå ifrån klassen och ha mattelektioner tillsammans med Ingela. För att försöka förändra Oscars beteende i klassrummet prövade vi med att placera honom tillsammans med en av flickorna i klassen. Detta föll väl ut och plötsligt hade vi kavaljeren tillbaka.

Strategier; Varför?- syftet:

Birgitta, handledare

Många gånger har vi funderat över Oscar och frågat oss vilket stöd han behöver. Vad ska vi förmedla? Något som vi ständigt försökt hjälpa Oscar med är att få syn på sig själv. Ge honom en fysisk självbild och en realistisk självkänsla. Vi har med olika strategier hjälpt honom att upptäcka sina svårigheter och möjligheter. Vi har försökt ge honom förklaringar relaterade till hans funktionshinder. Ett funktionshinder är i sig abstrakt, det måste konkretiseras genom faktiska upplevda situationer då funktionshindret varit ”synligt”. Under en period arbetade vi utifrån en bild av en hjärna. Han kallade då sitt funktionshinder, *spelevinken*. Han kunde säga: *När spelevinken hoppar in i hjärnan då är jag störig och stökig.*” Sociala berättelser, seriesamtal, visuella samtal, kodord har på olika sätt varit till stort stöd och hjälpt Oskar till insikter om hur han kan dölja sina svårigheter. Oskar har haft och har ett gott självförtroende vad gäller de flesta teoretiska kunskaperna. Han är klarsynt och verbal. Men på grund av sin impulsivitet och intensitet har klasskamrater inte känt sig trygga med honom. Vi har alltid försökt vara ärliga och uppriktiga med förklaringar om Oscars svårigheter till klasskamraterna som inte alltid varit så oskyldiga i förhållande till Oscars beteende. En del har varit

provocerande, vilket varit ett tacksamt sätt att få igång Oscar. Andra har varit rädda, flera har valt bort honom som kompis. Detta har medfört att det sociala jaget och självförtroendet har fått sina törnar.

Fortsättning:

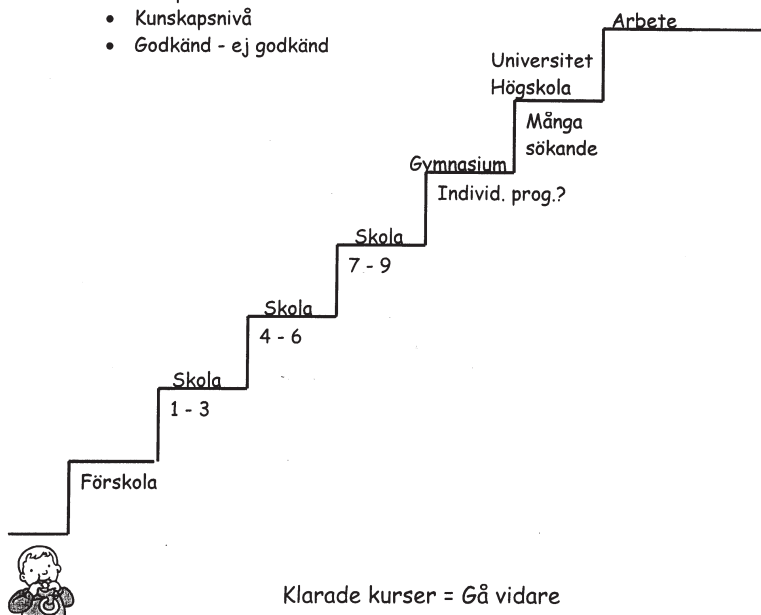
Lena, klasslärare

Vårterminen flöt på och Oscar hade genom vårt arbete fått de verktyg han behövde för att dölja sina svårigheter. Livspratet fortsatte och kopplades till hans arbetskapacitet. Då Oscar tog dåligt ansvar för sitt skolarbete presenterade Birgitta och Ingela en visuell skoltrappa med sikte på gymnasiet. Denna gav Oscar en viss insikt om att det inte fanns några genvägar._

Skolverket:

- Kurser
- Kursplaner
- Kunskapsnivå
- Godkänd - ej godkänd

Obligatoriska kurser kan ej väljas bort!!!!



Klarade kurser = Gå vidare

Ej klarade kurser - ej behörighet att fortsätta

Det beslutades att samma resursperson, Ingela, skulle följa Oscar och hans klass i år sex. Fördelarna med detta var att Ingela hade viktiga kunskaper om Oscars funktionshinder och kunde fortsätta ge honom yttre struktur. Tillsammans med Birgitta gjorde jag och Ingela en sammanställning av Oscars positiva och negativa egenskaper. Detta underlag presenterades för lärarna på högstadiet vid en överlämnandekonferens. Klassen indelades i mentorsgrupper och viktigt var att en mentor med öppen attityd och positiv grundsyn till barn i behov av särskilt stöd valdes. Personen fick gärna ha humor.

Högstadietiden år 6 – 9:

Ingela, resurspedagog

I den mentorsgrupp som Oskar ingick i fanns flera andra elever som behövde extra stöd. På veckans mentorstimmar fick eleverna läxgenomgång, struktur för veckans arbete och information om provdatum, aktiviteter i övrigt och all den förståelse som dessa elever är i behov av. Då användes *kalendern/filofaxen* att fylla i. Detta ”redskap” var Oscar förtrogen med sedan mellanstadietiden. Oscar fick också stöd under vissa lektioner. Jag gav då Oskar information om arbetsuppgifter och inlämningstider, en viktig förutsättning för Oscar i hans planering, igångsättning och genomförande. Oscars föräldrar fick samma information.

Kontakten och samarbetet med Oscars föräldrar utökades i år sex. Under vissa perioder har Oscar, föräldrarna och jag träffats varje månad för uppföljning av överenskommelser, ansvar, skolarbete och konflikter. Vi har också haft regelbunden telefonkontakt. Vid utvecklingssamtalen har jag varit delaktig som ”medmentor”. Det sociala nätverket kring Oscar har varit en bidragande faktor till hans positiva utveckling.

Inför varje nytt läsår har Oscar, tillsammans med föräldrarna, kommit till skolan några dagar före skolstarten, för att se skolsalen, schemat, nya böcker eller annat som var viktigt för Oscar att känna till. Han fick också information om nya lärare och skolkamrater. Inför år sju gjorde vi ett avtal. Oscar var nämligen emot extra stöd och hjälp. Han ville klara sig själv. Med kunskap om Oscar från tidigare läsår och föräldrarnas åsikter,

att han behövde hjälp, så ville vi markera och visa Oscar på vilket stöd han skulle få och också vad syftet med stödet var.

I Oscars funktionshinder ingår egenskaper som omgivningen uppfattar störande och som allmänt dåligt uppförande. Under tidig höst i år sju fick jag signaler från Oscars lärare i teknik att Oscar inte platsade i klassen. I ett brev till rektorn skrev han att Oscar var okoncentrerad, störig och pratig. Trots upprepade tillsägelser hade han inte ändrat sitt beteende. En lektion åker Oscar ut. Till mig säger Oscar att orsaken var: ”Jag skrattade bara åt Henrik. Jag får alltid skulden.”

Konfliktlösning:

Mai-Lis, rektor

En av rektors arbetsuppgifter kan vara att lösa konflikter mellan lärare och elev. Inte alltid enkelt då man kan uppfattas illojal mot läraren om man tar elevens parti. I den här specifika konflikten var min övertygelse att läraren inte hade den förståelse och kunskap om Oscars funktionshinder som krävdes och att eleven behövde upprättelse för att kunna gå vidare i klassen. Många hårda ord fälldes och luften rensades. Det blev ett mycket positivt slut på konflikten då läraren kunde backa och be eleven om ursäkt. Bägge var vinnare! För att öka kunskaperna och förståelsen hos lärarna på skolan inbjöds Birgitta att föreläsa om ”Barns olikheter och behov”. Detta har hon gjort vid tidigare tillfällen men innehållet behöver repeteras med jämna mellanrum.

Oscar Granelli - inför högstadiet åk. 7

Mål: Klara kursinnehållet med godkänt resultat, vilket innebär

- * Vara i tid till lektionerna.
- * Lyssna, arbeta, göra klart temaarbete till utsatt datum.
- * Använda kalendern aktivt för att fylla i läxor, prov, aktiviteter m.m
- * Ta Ansvaret för tidsplaneringen, lektionsarbetet och det övriga skolarbetet.
- * Möta och bemöta elever, kompisar, personal och andra vuxna på ett korrekt och riktigt sätt i alla situationer (matsal, raster, friluftsdagar)
- * Ta Ansvaret för det egna beteendet.

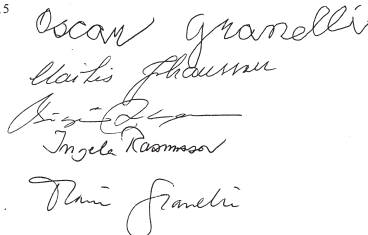
Syfte: Klara åk.7 utifrån Skolverkets direktiv.

Hur: Följa schemat.

- * Ingela och Oscar gör utvärdering och uppföljning varje måndag och onsdag under två månader, därefter en gång i veckan, om allt fungerar bra.
- * Åtgärdsprogram.
- * Utvecklingssamtal.
- * Tre gånger under höstterminen träffa Birgitta.
- * Vid behov samtal elev-föräldrar-skola.

Varför? Detta stöd och denna hjälp måste skolan se till att Du får. Det är Rektorns ansvar (även åtgärdsprogram), Ingelas, Lailas, Birgittas och dina föräldrars ansvar att se till så att det uppfylls.

Viken, 2003-08-15



Oscar Granelli
Mai-Lis
Birgitta
Ingela Rasmussen
Tami Finelli

Fortsättning:

Ingela, resurspedagog

Beslutet utifrån konflikten med läraren blev att Oscar fortsatte i sin grupp och att jag tillfälligt utökade min resurstid under tekniklektionerna, som stöd både till Oscar och till läraren. Ganska snart noterade jag att inställningen från bådas håll förändrades i positiv riktning.

Kamratkonflikter har funnits genom Oscars skolår. Marie, också i behov av särskilt stöd, har Oscar tidigare samarbetat med i liten grupp. Under senhösten i år sju visade Oscar ett förändrat negativt beteende mot Marie. Det gränsade till mobbning. Han fick flera möjligheter att sluta. Ett kontrakt gjordes och presenterades för Oscars underskrift. Han vägrade och kom i stället med motbeskyllningar. Kontakt togs med bådas föräldrar.

Kamratkonflikt:

Marie, förälder

När jag plötsligt en dag får ett samtal från Ingela som talar om att Oscar inte längre är schysst gentemot Marie blir jag överraskad. Han som alltid varit mån om att vara alla till lags och alltid velat vara en reko kille, har plötsligt ändrat sig helt. Men bara mot Marie! Ganska snabbt förstår vi att detta är ett resultat av att vilja vara precis som alla andra. Det vill säga, inte förknippas med något eller någon som inte är som alla andra. Marie har ju som Oscar själv haft resurstöd under skolgången och Oscar vill under inga omständigheter förknippas med henne. *”De andra kan ju tro att jag också är sån!”* Vi samtalar med Oscar och med Maries föräldrar. Eftersom vi har haft god kontakt genom åren är detta något som barnen tar på ett bra sätt och vi kan jobba med detta utanför skolan. Oscar förstår snabbt hur fel det blivit och tror faktiskt att han även ur detta kan dra lärdomar som kan vara användbara senare i livet.

Fortsättning:

Ingela, resurspedagog

Oscars vilja att sluta med sitt negativa beteende mot Marie förändrades. Han blev hänsynsfull och trevlig. Hemma pratade Oscar och hans pappa

mycket om kamratrelationer. Vid en av våra enskilda utvärderingar säger Oscar: ”*Jag försöker smälta in bland kompisarna.*” Strategin att dölja sina svårigheter hade han på nytt lyckats plocka fram.

Enskilda samtal och utvärderingar har varit ett viktigt stöd för Oscar under skolgången. Jag och Oscar har träffats regelbundet varje vecka, i perioder två gånger per vecka. Samtalen och utvärderingarna har oftast följt ett mönster, med punkter nedskrivna på förhand. En punkt var Oscars egen, då han hade möjlighet att diskutera något personligt. Vi utvärderade Oscars *ansvarsområden* för läxor, kalender, lektioner, hans beteende och relationer till kompisar och lärare. Visuellt gjordes utifrån Oscars och Ingelas bedömning staplar för olika områden. Staplarna färgades. Vi gjorde jämförelser utifrån staplarna. En annan metod var att låta Oscar bedöma sig själv genom ett reflektionsschema med frågor. Samtalen innehöll också utvärdering av Oscars åtgärdsprogram med mål och metoder. Ibland gick vi igenom och förklarade arbetsuppgifter som var otydliga. Bearbetningstid kom till på schemat i år sju. Det var meningen att eleverna själva skulle avgöra vilka ämnen de behövde arbeta extra med. Oscar kunde inte fullt ut ta ansvar för vilka uppgifter och vilket arbete han skulle prioritera. Han behövde hjälp att förstå. Ofta hände det att vi diskuterade något av mer privat karaktär med inslag av världshändelser. Oscar är en mycket allmänbildad person och tycker om att diskutera.

Oscar har svårigheter med sin ilskekontroll. Han fick ett ”argschema” med egna uppsatta punkter att agera efter. Detta fungerade bra till senhösten i år sju. Då kände vi att något annat behövdes för att medvetandegöra Oscar. Tillsammans med Birgitta, Oscar och hans föräldrar diskuterades strategier. Oscar fick se sig själv i några videosekvenser. Med hjälp av en illustration av två figurer i konflikt bestämde sig Oscar för ett *kodord*, som blev *krock*. Detta ord skulle stoppa Oscar vid ett felaktigt beteende och få honom att tänka efter – ändra attityd och beteende. Jag var den enda person, som fick använda kodordet. På hösten i år åtta bestämde Oscar att kodordet också skulle vara lika med ”sätt igång att arbeta”. Ordet skulle användas vid de lektioner där jag var närvarande. I detta sammanhang blev kodordet inte lika framgångsrikt.

Puberteten:

Marie, förälder

Så småningom inträdde puberteten. Hjälpl! Som om det inte var jobbigt innan. För Oscars del innebar detta en identitetskris där han absolut inte ville ”sticka ut” från mängden, *måste vara som alla andra*. Hur lyckas man med det när man sedan flera år tillbaka gått ifrån lektioner, haft ”hjälp-lärare”, blivit kallad damp-unge, alltid syns och hörts på något sätt? Att bli som alla andra, se ut som alla andra, blev plötsligt så viktigt. När detta visade sig vara svårt för Oscar kom en depression, den värsta hittills. Som förälder går man nästan under när ens barn kommer hem från skolan, lägger sig på sängen, gråter och säger: *”Jag förtjänar inte att leva – jag kan lika bra dö.”* Vid ett tillfälle blev krisen total. Oscar vill inte gå tillbaka till skolan, han kände sig helt utanför och mobbad. Jag hade ett samtal med biträdande rektor. Hon förstod min förtvivlan och började med konstruktiva gruppsamtal!

Fortsättning:

Ingela, resurspedagog

Oscar började år åtta, pubertetskrisen var ett faktum. Han hade låg motivation för skolan, dålig självkänsla, frustration över att inte alltid kunna hantera sin impulsivitet och känslan av utanförskap. En konfliktsituation råkade utlösa slagsmål och starka destruktiva tankar. Jag insåg att krisen var för svår att hanteras endast av mig och kontaktade därför biträdande rektor, Helén, som varit i kontakt med Oscars mamma. Oscar berättade att han kände sig provocerad och retad av de flesta pojkarna i klassen. Vi bestämde att Helén under veckan skulle samla pojkarna i mindre grupper och berätta för dem hur Oscar upplevde situationen. Nästa steg blev att Oscar och Helén mötte grupperna för att enas om raststrategier för honom och för killarna. De skulle också få extra vuxenstöd. Efter en månad upplevde pojkarna att Oscar blivit lugnare och att han kände sig mindre retad. Samtalen fortsatte under Heléns ledning i olika konstellationer. Sammanlagt var tio pojkar involverade, inklusive Oscar. Syftet var att få fungerande relationer dem emellan, att respektera varandra och kunna

umgås på ett bra sätt. Efter varje samtal fick jag skriftlig information av Helén, som Oscar och jag diskuterade under våra fredagsutvärderingar. Oscars föräldrar tog också del av samtalen och överenskommelserna på ett aktivt sätt. I Oscars åtgärdsprogram skrevs samtalen in som en metod för att uppnå bättre kamratrelationer. Föräldrarna säger: *”Detta fungerar! Sakta men säkert lyckas vi resa oss upp igen och läget stabiliseras både i skolan och hemma. Lika hemskt som det känns i de djupa dalarna – lika underbart är det när det vänder.”*

”Mina mål för år 8 är att prata mindre på lektionerna, visa mer intresse och nå väl godkänt i samtliga ämnen.” Detta skrev Oscar i början av höstterminen. Medvetenheten och tankarna på kommande betyg var en drivkraft hos honom. Vändpunkten kom när förnekelseprocessen blev mindre stark och när relationerna med klasskompisarna blev bättre. Oscar kunde lägga energi och fokus på skolarbetet. I början av november fick Oscar och hans föräldrar ta del av ett bedömningsunderlag från hans lärare. Där stod: *”Oscar tar ett bra ansvar för kalender och läxor. Han har god ordning på sitt material och är en positiv elev, aktiv i diskussioner. Dessutom är utvecklingen i ämnet matematik mycket god. Fortfarande kvarstår igångsättningsproblematiken, arbetskapaciteten på vissa lektioner och tidsplanering för att lämna in arbetsuppgifter till utsatt tid.”*

Betyg som drivkraft:

Marie, förälder

I årskurs åtta börjar Oscar bli medveten om betyg. Oj, vilken väckarklocka! Han har under hela sin skolgång haft lätt för att lära men svårt för att koncentrera sig och ta instruktioner. Nu ställer han sig frågorna: *”Hur duktig är jag? Hur duktig kan jag bli?”* Betyg hade Oscar haft behov av tidigare i sin skolgång. Att handgripligt få ett graderat betyg på vad han kan, istället för några ord/omdömen från de olika lärarna, i bästa fall, som förmedlas genom mentorn på utvecklingssamtalen. Alldeles för abstrakt för Oscar. Det blev mycket mer konkret när han fick ett intyg på att han varit duktig. Han var bättre än många andra killar

i klassen! Vilket lyft för självkänslan. Nu börjar också målet att hägra, gymnasiet. Ju bättre betyg, desto större chans att komma in på en bra gymnasieskola i Helsingborg. En skola i en annan stad, med helt nya kamrater, som inte har bilden av Oscar som stökig bråkstake. Betygen höjs konstant! Självkänslan stiger och mognaden är så påtaglig att man nästan inte tror det är sant. Som förälder är det plötsligt en angenäm resa. En resa man aldrig vågat hoppas på. Nu tvivlar vi inte längre. Vi tror att det kommer att gå bra för Oscar som är en underbar kille med stora framtidsmöjligheter. Det har varit en lång resa hit och den är inte slut än. Det kommer fortfarande att komma perioder när det inte går lika bra. Men förhoppningsvis blir de färre och kortare.

Fortsättning:

Ingela, resurspedagog

Den ökade kvalitén med bättre kommunikation och mer öppenhet från Oscars sida gentemot mig blev resultatet när vi flyttade fredagsutvärderingen utanför skolmiljön. I våra morgonsamtal fortsatte vi med utvärdering utifrån ett reflektionschema med frågor. Oscar behövde också fortsatt hjälp med att planera och prioritera de ämnen och arbetsuppgifter som han skulle göra under bearbetningstiden. Oscar blev under år åtta lugnare, mer harmonisk och reflekterande. Han visade att han kunde avstyra en konflikt. Vid vårterminens slut fick Oscar ta emot ett stipendium för *God skolutveckling och stort ansvarstagande*.

Det samtalsstöd med utvärdering, som jag gett Oscar under skoltiden minskade i omfattning under höstterminen i år nio. Kvar blev utvecklingssamtal och möten där Oscar, hans förälder och jag upprättade måldokument samt utvärderade dem. Den goda skolutvecklingen som tog fart i åttan höll i sig. Oscar var från starten av år nio starkt studiemotiverad och ambitiös. Han hade också erövrat en bra studieteknik. I julbetyget lyckades han höja betygen i två ämnen. Möten med mig fick Oscar utifrån behov. Vid ett av våra samtal under höstterminen frågade jag Oscar: ”Hur gör du för att kontrollera din ilska, när du blir mycket besviken eller arg?” Oscar svarade: ”Ingela, det handlar om självbehärskning.”

Den metod och den mest framkomliga vägen har varit användandet av papper och penna. Ord är abstrakta, de fastnar inte. Enkla teckningar, bilder, serier, sociala berättelser, diagram, filofax, skrivna instruktioner och arbetsuppgifter har varit ett måste i det pedagogiska arbetet tillsammans med Oscar. I hans måldokument för vårterminen skrevs in att Oscar tar *ansvar* för läxplanering utan stöd samt för inlämning av arbeten i tid. Oscars egna tankar på gymnasiet har inte tidigare varit så tydliga. I detta dokument går han ett steg längre i sina framtidsplaner, till universitetet.

Dokument för: Oscar Granelli år 9.

Framtidsplaner: komma in på Johannes Hedbergskolan.
a extra tillval i 2:an:ekonomi, med sikte på universitetet.

Upp 1, datum: 8/2-30/4 2006.

ta vill jag uppnå:

hålla de höga betygen.
ja i fyra ämnen: hemkunskap, biologi, religion och gymna.

Detta måste jag försöka att uppnå:

kunna se likheter i matteprov.
ge fullständiga redovisningar på mattelektionerna, ett av kraven för VG.
läsa och förstå instruktioner och betygskriterier. Strukturera mina texter, under
arbetets gång>reflektera över sammanhang och innehåll utifrån instruktioner och
kriterier.

Detta är kraven för att nå dit:

i franskan>nära MVG på proven. Gärna jobba med Kim vid muntliga uppgifter.
i gympan>jobba hårt och visa ledaregenskaper.
På tillfälle att räkna och jämföra gamla/nya matteprov och nationella prov.
Visa uppställning av minst hälften av de räknade uppgifterna under lektionstid.

Process:

Speciella behov:
Oscar tar nu *ansvar* för läxplaneringen utan extra stöd.
Tar *ansvar* för inlämning av arbeten i tid.

Respons från Laila, Birgitta och Ingeborg.
Samtalsstöd kontinuerligt enl.överenskommelse med Oscar och föräldrar.

Metoder:
Samtal och utvärdering enl. överenskommelse.

Ämnesplaneringar och betygskriterier skickas hem.

Räkna gamla provräkningar och nationella prov. Gör
Oscar uppmärksam på syftet/likheter med de olika matte-
uppgifterna.

Ansvariga:
Ingela, Oscar och
föräldrar.

Ingela

Anders

Metoder:

Analysera och reflektera över den "röda" träden
i egna texter>utifrån innehåll, sammanhang, instruktion
och betygskriterier.

Ansvariga:

Oscar, Ingela,
Laila och Birgitta.

Utvärdering: i slutet på april-06.

Underskrifter: Oscar Granelli

Oscar Granelli
Ingela Boonsson
Laila Bretz

Reflektioner:

Marie och Mikael, föräldrar

Under alla dessa år av barnomsorg och skolgång har vi stött på många pedagoger. Både som är värda namnet men tyvärr också de som inte borde få närma sig ordet. De vuxnas attityder gör oss än idag besvikna och rädda. Hur ska barn kunna lära sig ett förnuftigt förhållningssätt till de barn som ”utmärker sig” om inte vuxna kan hantera situationen, utan bara avfärdar dem som störiga, dumma och jobbiga? Som föräldrar är man väldigt utlämnade till de personer som arbetar med ens barn. Utan deras engagemang och vilja finns, som vi upplever det, ingen möjlighet. Vi har haft turen att få jobba med underbara, personligt engagerade och duktiga pedagoger som gjort allt de kunnat, och ibland lite till, för att Oscar ska fungera så bra som möjligt. Därtill behövs en ledning, både i form av professionell handledning till pedagogerna, men också en ledning på skolan/barnomsorgen som har en vilja och handlingskraft för att åstadkomma de resurser som behövs för att ge våra barn en trygghet och fungerande skolgång, utan exkludering. Det vill säga inte utpekas och skiljas från sina klasskamrater, sin klasstillhörighet och sättas tillsammans med andra elever med liknande problematik. En förmån som vi innerligt unnar alla föräldrar som har det jobbigt. Med rätt vilja kan man åstadkomma underverk!

Slutkommentar i maj 2006:

Oscar

Denna vecka har varit den bästa veckan i mitt liv. MVG på fransksprovet, fotbollen börjar igen och kanske framförallt, *jag har kommit in på mitt förstahandsval till gymnasiet!* Där ska jag läsa språk och sträva efter att komma in på ett bra universitet och läsa ekonomi. För mig ser framtiden ljus ut.

Jag kan!

REFLEKTIONER

Oscars väg från förskola till gymnasium.

Oscars svårigheter var en stor utmaning för skolan. Kan "en skola för alla" erbjuda en undervisning som både följer de teoretiska målen men också är bra för Oscar med hans funktionsnedsättning?

På Vikenskolan fanns en rektor som var modig och inte rädd för utmaningar, som såg möjligheter, var envis och kunde se och rätta till egna såväl som personalens misstag. Hon var ett stöd för pedagogerna, föräldrarna och inte minst för eleven själv. Hon såg också till att alla berörda fick utbildning och kontinuerlig handledning.

En bärande framgångsfaktor var kontinuiteten som skapades i personalgruppen. De var inte rädda för att pröva och ompröva olika pedagogiska modeller. En del har de hållit fast vid, andra har förkastats.

Den röda tråden i arbetet var åtgärdsprogrammet. Det gjordes alltid tillsammans med Oscar och hans föräldrar. Det skrevs i två versioner, ett mer utförligt för personal och föräldrar och ett som var anpassat till Oscar så att han kunde förstå innebörden och omsätta strategierna till egna handlingar.

Alla gjordes delaktiga, bland annat genom en öppenhet om Oscars svårigheter, men också hans fantastiska förmågor.

Vi vill gärna understryka det Oscars mamma säger: "Med rätt inställning och vilja kan man åstadkomma underverk."

Birgitta & Lena

Om jag måste svara på din fråga så börjar jag gråta, sa Per

Per krisar på hösten i år fyra. Han är ledsen när han blir skjutsad till skolan och vill inte stanna. Håller krampaktigt kvar sin mamma, gråter hejdlöst. Klassföreståndaren får honom att stanna, men Per är svår att få kontakt med. En svår tid då Per inte klarar av att vara separerad från sina föräldrar, de turas om att ständigt vara med honom i skolan.

Ur åtgärdsprogram från år 4

”Pers starka sidor: Har ett trevligt och glatt sätt i otvungna situationer. Bra i slöjd, matte, bild, idrott, skrivstil och konstruktion/teknik, har fantasi och ett starkt bildminne.

Situationen: Per har svårt att hantera vissa situationer då han är ljudkänslig. Han behöver tydlig struktur och gott om tid till varje moment. Vill inte framträda i stor grupp. Är mycket tillgänglig på tu man hand, i avslappnade situationer. Vågar inte ta nya utmaningar och har svårt för förändringar. Är omtyckt av klasskamrater och verkar själv tycka om dem. Arbetar hos speciallärare tre fasta tider i veckan. Då är föräldrarna i angränsande rum eller på promenad. Övriga tider i klassrummet eller i eget rum och alltid tillsammans med en förälder. Går i skolan till och med lunch tre dagar i veckan. Den förkortade skoldagen är en överenskommelse mellan föräldrarna och skolan.”

Alltså: Per isolerar sig från all social kontakt med lärare såväl som elever. Han fordrar att föräldrarna ständigt ska finnas närvarande och till för honom.

Min start som stöd

I samråd skola och BUP föreslås att Per inför år fem ska få en stödperson. Jag tillfrågas.

Vid denna tidpunkt hade jag en dramalärartjänst på skolan. Per kände jag från tidigare då jag arbetade som fritidspedagog på fritids och i klass. Pers svårigheter: Separationsångest, tvångsritualer, social fobi, autistiska drag/Asperger, överkänslighet i öronen, tappar kontrollen.

Inför skolstart och mötet med Per träffas rektor, klasslärare, föräldrar och jag för att prata och planera. Vi bestämmer att vi ska vara i ett arbetsrum i nära anslutning till klassrummet. Där hade Per arbetat under förra läsåret tillsammans med speciallärare eller föräldrar, tryggt och bra. Mamman ska vara med i starten och ta separationen stegvis. Pers problematik var lite av en gåta. Efter första dagens möte tänkte jag, **DETTA BLIR SVÅRT!** Jag kände spänning och utmaning inför mitt uppdrag. Jag visste att jag skulle ha nytta av mina kunskaper, erfarenheter och att vi kände varandra sedan tidigare. Nu var Per långt nere i en grop och jag skulle hjälpa honom att stegvis komma upp och tillbaka till en gemenskap i klassen med skolarbete och kompisar. Mitt mål var att med värme och humor närma mig Per, jag visste att därinne fanns en kille med glimten i ögat.

De första veckorna med Per

Uppropet var på skolgården. Då Per inte deltagit i stora samlingar på länge möttes Per, mamman och jag i entrén. Vi småpratade om sommaren. Per var tyst och satt med ryggen åt oss och höll för öronen. Ritpapper och pennor låg på bordet, så småningom började Per rita men när jag ställde frågor till honom nickade han eller hänvisade till sin mamma att svara. Jag visade planeringsbok och andra böcker. Per sa att han tyckte

det var tråkigt med böcker. Per gillar flygplan och när vi pratade om hans forskning runt dem i fyran glimtade det till.

Andra dagen hade mamman och jag bestämt att hon skulle avvika efter en stund. Per som länge varit isolerad och styrt sin omgivning efter sina trygga rutiner skulle behöva inse att i skolan fanns jag för honom, inte föräldrarna. När mamman avvek ville Per följa med, han grät i 70 minuter och ropade oavbrutet: *”Jag vill till min mamma...”*

Pers föräldrar hade under det gångna året ständigt varit vid hans sida, turats om att vara sjukskrivna för att vara med i skolan eller hemma. När kompisar bjöd till kalas fick de följa med om Per skulle gå. Om Per var med sina kamrater var de alltid hemma hos honom.

Gråten var det som Per använde när han kände sig otrygg vilket givetvis skapade en förtvivlan hos föräldrarna. Separationen mellan Per och föräldrarna som följde under skoltid var minst sagt lika smärtsam för dem alla tre.

Sakta men säkert minskade mammans närvaro i skolan. Förhandlandet med Per om vad han skulle göra och inte göra varierade, såväl som gråttiden. Det blev uppenbart att tydlighet från mig och föräldrarna samt att vara konsekventa var av största vikt när nya mål skulle sättas.

Vi följde i möjligaste mån klassens undervisning men i engelskan låg Per ett läsår efter.

Strategier och stödsamtal

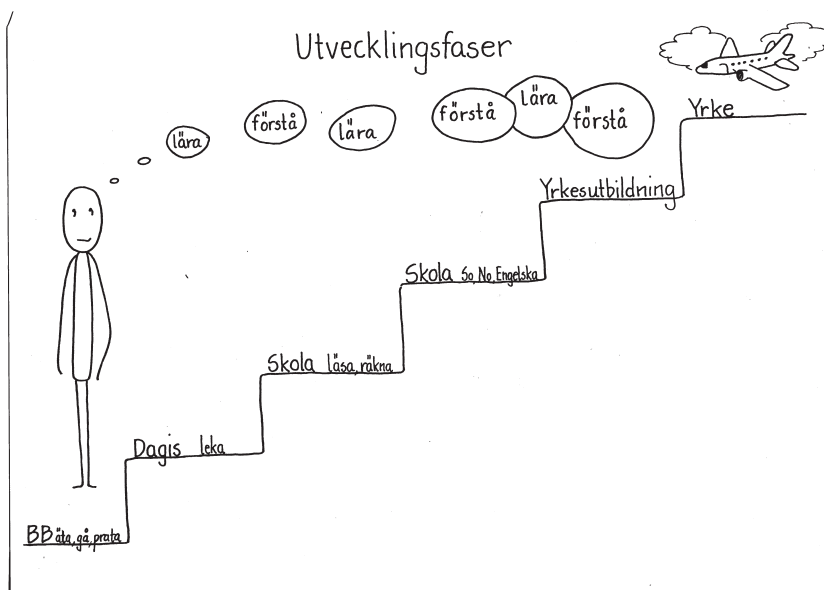
I mitt möte med Per kändes det tydligt att jag behövde sätta gränser. Samtidigt infann sig en osäkerhet hos mig, gick jag för hårt fram när jag under Pers gråtattacker inte gav vika? Pers gråttid kunde vara från 10 till 90 minuter och utbröt oftast i kravsituationer. Gråten var tuff att utstå, ljudet blev otroligt koncentrerat i det rum vi befann oss. Jag fick i handledning det geniala tipset att införa ett *gråtbord*. Från och med nu fick Per inte gråta vid vårt arbetsbord, där skulle råda sann arbetsglädje. Vid gråttid sa jag med jämna intervaller: - *”Nu har det gått 20 minuter, 30 minuter, 40 minuter av tiden då vi skulle jobbat. Den tiden*

du nu gråter bort innebär att du får ta hem gråtläxa, arbete utöver den vanliga läxan. Är det värt det?” Efter ett tag märkte jag att Per lyssnade på mig, trots gråten.

Denna konsekvens skulle visa sig ha god effekt på sikt. Jag märkte hur viktigt det var för Per med tydliga mål och tydliga gränser. Jag kunde bli tveksam ibland om jag verkligen gjorde rätt. Jag anser mig ha ett varmt hjärta, men kände mig kall och kylig när Per grät hjärtskärande. Men det var bara att hålla ut.

När Per haft gråttid och ropat efter mamma pratade och ritade vi *seriesamtal* om olika roller i familjen. Att mamma och pappa är viktiga personer att vara nära när man är mindre. Nu behövdes de på sina jobb och mitt jobb var att hjälpa honom i skolan. Jag frågade om han grät efter mig/skolan hemma. Han skrattade åt min fråga. Skola – Hem – Arbete, tre separata delar. När jag kryssade över den ritade bilden av mamman i skolan var det tufft för Per. Ropen efter mamma och pappa vid gråtbordet avtog successivt. För denna visuella kille hade ritandet god effekt.

Vi ritade Pers livstrappa, från födsel till yrkesdröm, pilot.



Livstrappan hjälpte Per till mer insikt om livets olika skeende. När Per inte ville jobba, som till exempel på engelskan, kunde han säga: ”*Om jag svarar på din fråga börjar jag gråta...*” Då visade jag *livstrappan* och förklarade att engelska är viktigt att kunna om du vill bli pilot. Vi kunde resonera om yrket och vad som krävdes, motivationen höjdes, därefter kunde vi ta nya tag.

Nytt mål för att bryta Pers isolering blev att öppna upp för klasskamraterna. Som hjälpmedel använde vi ett Fortunaspel som Per gillade. Jag förberedde honom en måndag på att klasskompisar skulle komma in till vårt arbetsrum på torsdagsrasten för att spela *Fortuna*. Per hade tidigare fått spela med mig som en slags belöning. Nu skulle han endast få spela med kompisarna, inte med mig. Många gråtminuter och gråtläxa. På torsdagen kom två glada kamrater och de hade så roligt, så småningom kom fyra in på rasten och det gick hur bra som helst. Jag öste med beröm.

Sex veckor in på terminen inträffar den första gråtfria veckan och jag uppmuntrar med att summera allt han lyckats med. Vi pratade om att *styra sina tankar*. Ofta fick jag gissa vad han tänkte, han bekräftade med en nickning när jag gissat rätt. Till min hjälp hade jag en tecknad bild på hjärnans funktioner. Jag sa att han kan styra sina tankar och exempelvis bestämma sig för att klara av olika situationer. En sådan situation var att gå in och hämta vatten i klassrummet. Klasskompisarna ville träffa honom och de fick minsann också hämta sitt eget vatten. Per började gråta och gick till gråtbordet. Jag ritade och försökte få Per att reflektera över vad som kunde hända. ”*Kommer någon att slå dig eller knuffa dig?*” Per insåg orimligheten i resonemanget. När ”hämta vatten” stod på schemat promenerade Per in i klassrummet och hämtade därefter vatten varje morgon. Jag hejade på!

Tretton veckor in på terminen bestämde föräldrarna och jag att vi skulle mötas vid bilen varje morgon. De skulle inte följa med in till vårt arbetsrum. Per var nu öppnare inför nya uppgifter. Kunskapskrav innebär inte alltid tårar, de sociala kraven och läxorna var svårare. Vid varje utfört mål fick Per en belöning. Det var stiftpennor som han älskade att skriva och rita med.

Nu var det dags att öppna dörren till klassrummet. Tre, fyra elever kom till vårt arbetsrum för att ha matte. Jag blev behjälplig för andra elever och Per fick vänta på hjälp. Klassläraren och jag började ha fler lektioner gemensamt. Vi vandrade mellan de båda rummen. Det var viktigt att Per även fick ta hjälp av sin klasslärare.

På jullovet fick jag ett telefonsamtal från Pers mamma. Per som mest hade rört sig hemomkring det sista året, hade denna kväll varit borta i timmar. Det hade kommit snö och kompisgänget var tillsammans med Per i trädgården. Plötsligt åkte de iväg på miniskidor. När några timmar hade gått undrade lillasyster om föräldrarna inte var oroliga. Per var ju inte hemma. Så ovanlig var denna situation. Per kom nöjd, trött och glad tillbaka efter att ha varit ute i snön flera timmar med kompisarna. Vilken julklapp till oss alla! Processen mot ett mer socialt liv var en bit på väg.

Nytt år – nya mål

Det sociala samspelet med kompisarna hade rullat på hela lovet. När vi möttes var Per öppen, glad och lättad. Vi satte upp nya mål: Att gå ut på rast, gå till biblioteket, att komma själv till skolan, vara på lektioner i klassrummet, vara med på idrottsdag, delta i idrott, äta i matsalen

och delta i de större sammanhangen. Allt detta var jag tvungen att planera in i minsta detalj och successivt presentera.

Jag brukade förbereda Per tre till fem dagar innan ett nytt mål stod på schemat. I början på skoldagen gick vi igenom schemat och han kryssade själv för när han utfört sina uppgifter. När jag berättade att ”gå ut på rast” skulle stå på schemat framöver sa han att det hade gått så bra att vara inne. Men nu behövde vårt rum städas, just då. Han förvissade sig om att jag skulle vara med ute. ”*Jag klarar mig inte annars.*”. Då pratade vi om vad han trodde skulle kunna hända och jag ritade och gissade några orimliga exempel, oftast relaterade till hans klasskompisar. ”*Kanske tror du att Kalle kommer och knuffar omkull dig när ni håller på med bollen?*” Per skrattar åt det absurda.

Nästa mål var att Per skulle bli skjutsad till skolan och gå själv från

parkeringen in i skolan, utan föräldrarna. Detta förorsakade 100 gråtminuter. Här fick jag hjälpa honom att klä sin oro i ord. Dagen innan det stod på schemat säger Per: *”Det är så ensamt att gå själv!”* Återigen tog jag klasskamrater som exempel. De går hemifrån och klarar det. Jag försäkrade att det inte var livsfarligt att gå från parkeringen.

Bekräftelse och bakslag

Per hade nu uppnått många mål. Jag brukade samla ihop de framsteg han gjort under veckan, skriva ner dem och rita en *”Lyckats med-kurva”*. Han hoppade till när jag sa *”Du är en person att beundra.”* Nu var det glest med tårar, däremot sjönk motivationen ibland och stundtals tappade han kontrollen.

Allt går inte att planera i livet, därför iscensatte vi *kupper* lite då och då. Klassläraren och jag bytte roller, fick besök av olika personer då vi skulle vara i olika lokaler, göra studiebesök med mera. Naturligtvis pratade jag och Per om att man inte kan vara förberedd på allt. Det kan dyka upp saker plötsligt och jag kunde heja på Per med att han också kunde klara det – det hade han bevisat.

Sex veckor in på vårterminen deltog Per på samtliga lektioner med klassen förutom engelskan. Klasskamraternas förhållningssätt mot Per var naturligt och undringar de hade pratade klassläraren och jag med dem om. På ett föräldramöte informerade Pers mamma och jag om hans svårigheter. Pers familj gjorde en fantastisk insats för att hjälpa Per att få tillbaka en bit av livet. Vi hade tät kontakt via möten, handledning, telefon, e-post och loggbok där nya mål skrevs in.

Förberedelse inför år 6 på annan skola, kallad *”Senare skola”*

Klassen skulle splittras, oron var utbredd bland samtliga föräldrar; en oro som dock Pers föräldrar inte fick visa honom: Skulle Per klara att tillhöra en vanlig klass? Kanske borde han gå i en mindre undervisningsgrupp? Skulle han klara hela skoldagar i en helt annan struktur med många olika lärare? Då vi sett Per bevisa att han öppnat upp socialt och aktivt deltagit i undervisningen som en i gruppen, kunde vi inte se några hinder att gå i

en vanlig klass. Det var precis vad han behövde. Jag följde med som Pers trygghet på den nya skolan. Klasskamraterna var positiva till det nya och det påverkade Per. Dessutom kände han en kille som gick på skolan.

När sommarlovet närmade sig hade Per varit med på klassläger och sovit över själv utan föräldrar en natt. På skolavslutningen stod han med klassen och rörde på läpparna i en farvälssång inför stor publik. Jag såg en segrare, en kille som ett år tidigare varit djupt nere i ett mörkt håll men som nu var en bra bit på väg upp.

Ny skola – nya utmaningar

Före skolstart informerade jag berörda lärare om Pers starka sidor och hans svårigheter. Viktigt att han fick sitta bredvid dem han kände och att han inte fick en fråga utan handuppräkning innan han blev trygg med allt det nya. Klassen var delad i olika grupper praktisk/estetiska ämnen, NO och elevens val, här hade jag stort inflytande på var Per skulle vara. Jag mötte stor förståelse från lärarhåll, vilket gjorde förutsättningarna gynnsamma.

Per hade haft en bra sommar med sin familj och umgänget med kompisarna hade flutit på. De hade åkt skateboard. Per hade blivit mycket duktig och detta skulle visa sig bli en trygghet framöver på raster. Jag fanns med på samtliga lektioner i början, där mitt stöd bestod i att ligga ett steg före, förbereda vad som skulle hända, förtydliga instruktioner, peppa och se till att rätt material kom med.

I början kände Per osäkerhet dels inför höga ljud, till exempel på musiklektioner och att prata i liten grupp, för att lära känna varandra. Då resonerade vi om att detta var en ny arbetsplats också för mig och att det var mycket som inte heller jag kände till. Vi satt i samma båt och jag satte ord på min oro men också att jag tyckte det var spännande. På musiklektionen ansåg Per att han kunde vara i ett rum bredvid för att slippa de höga ljuden. Då frågade jag om han mindes hur han ska tänka. ”Ja, ja...Bra. Ja, ja”. Det betydde att Per bestämt sig hur han ska tänka. Ljuden varar en kort stund och Per beslutade sig för att klara av situationen och stanna. Efter en samling i aulan sa jag till Per: ”Jag la

märke till att du höll fingrarna i öronen, det tyckte jag var märkligt". Vi diskuterade att det faktiskt inte var någon annan som gjorde så. Det kunde uppfattas som oartigt mot dem som underhöll. Vid nästa samling valde Per att ha händerna på benen.

Positiva tankar

Engelska hade vi enskilt. På svenskan gick Per i en mindre grupp för att få extra stöd av en speciallärare, då var jag inte med. Specialläraren, klassföreståndaren och jag pratades vid varje dag för att ha en konsekvent och tydlig linje. Dessa två förblev Pers stora stöd när jag så småningom trädde tillbaka. I anslutning till våra enskilda engelsklektioner passade jag på att ha samtal med Per för att höja motivationen och summera framgångar. Denna första termin var det många elever som sökte mitt stöd, att hitta lektionssalar, böcker och förtydligande av läxor och uppgifter. Det var bra för Per att se. Pers intresse för att åka skateboard och besöka "skate-affärer", blev vägen till att tänka positiva tankar när han "dippade". Ett knep att byta ut de negativa tankarna till de positiva kunde vara att han skulle fokusera och tänka på en speciell hylla i affären och vad som fanns på den. Ritandet kunde också vara bra att ta till på en lektion då gråten var på väg, därför såg jag alltid till att han hade penna och papper.

Utveckling

Under hösten i år sex, utvecklades Per kunskapsmässigt och socialt, trots att inte allt var lika intressant. När december nalkades hade Per:

- börjat räcka upp handen och ta direkt kontakt med vissa lärare
- utifrån text tillsammans med tre klasskamrater tränat och framfört pjäs inför klassen
- redovisat en intervju tillsammans med två andra elever
- deltagit i ringsamtal - konflikthanterande samtal – där allt rörande klassens relationer dryftades, med känsloprät och utdelning av beröm till varandra
- börjat cykla till skolan
- helt på egen hand redovisat arbete på NO-lektion inför klassen
- varit på vissa lektioner utan mitt stöd
- tagit större ansvar över att få hem läxor (om han glömt att ta med fick han cykla tillbaka och hämta dem)
- lyckats skjuta bort tvångstankar, gråt, negativa tankar och lyfta fram de positiva tankarna vid flertalet tillfällen.

Vårterminen

Per trivdes i skolan. Det betydde trygghet i mina öron. Han var nu mer tillfreds med sig själv.

Det var dags för mig att kliva tillbaka. Valet av ämnen jag först plockade bort hängde ihop med Pers starka sidor, samt tryggheten Per kände med varje enskild lärare. När jag trädde tillbaka lämnade jag över en A4 ”*Lathund som stöd för Per*”, saker att tänka på för att han skulle lyckas. Tips som likaväl kunde passa för många i klassen. Till Per överlämnade jag ett brev där jag summerat alla hans framsteg.

LATMASK TILL STÖD

Bakgrund

Läs- och skrivsvårigheter.

Problematik med sina tankar, fått hjälp att sortera dem.

Isolerat sig från kontakten med kompisar under en period.

Svajande självförtroende.

Att tänka på

- Ge beröm/positiv respons för det Per lyckas med.
- Om självförtroendet/motivationen dalar lyft gärna med: - Jag vet att du kan eller vad du har lyckats med!
- Viktigt med tydliga instruktioner (gärna visuella).
- Vid klagomål av ont i huvudet/magen var försiktig med att bekräfta det. Tips: Du får stå ut eller bita ihop så kanske det går över. Försök lite till!
- Har haft svårt med stora samlingar ex. i aulan, behöver stor förförståelse.
- Tidigare innebar krav att Per grät hjärtskärande. Om det skulle inträffa är det viktigt att inte gå med i gråten eller att vara ömkande, tröstande.

Tips: Var neutral och saklig. Det är inte så hemskt som det låter, bra att Per får gråta ifred och sedan återigen lyfta med: - Jag vet vad du har lyckats med.. och föreslå att Per tänker positiva tankar. Gråten får inte medföra att Per går hem, varar det en längre stund ska det också innebära att Per får en s.k. gråtläxa.

Framgångsfaktorer

Vad bidrog till en positiv utveckling?

- Att vi pedagoger som arbetade runt Per och hans föräldrar fick handledning via Specialpedagogiska institutet och Birgitta Andersson. Det stärkte oss alla i att sätta tydliga gränser, strukturera och ge förståelse om de kunskapsmål och sociala mål vi upprättade.
- Regelbunden handledning för oss pedagoger från kommunens stödenhet - att få positiv respons i en svår process.
- Föräldrasamarbetet – Att vara förälder till ett barn i svårigheter är tufft. Min roll var att ge dem stöd, ha ett nära samarbete och ge dem bekräftelse för att orka gå vidare och se framåt.
- Klasskamraters naturliga förhållningssätt och tålmod.
- Information och stöd från skolledning/skolpersonal.
- Min roll som stöd. Att finnas till hands för Per, genom stödsamtal, sätta nya mål och bädda för framsteg. Skapa goda relationer mellan alla inblandade.

Mina reflektioner

När jag mötte Per, elva år, mötte jag en kille i svår kris. Då styrde han sin omgivning med diktatorisk framfart. Tvångsmakterna hade tagit över honom och jag fick hjälpa honom att smula sönder dem bit för bit. Jag mötte också en trött och orolig familj som fått höra att Per kanske skulle platsa bäst i särskolan.

När jag tittar i backspegeln är det tur att jag inte var fullt medveten om vilket ansvar detta innebar. Vilken tur och förmån att få vara delaktig och ansvarig över att få Per att gå genom livet – inte runt det. Förtroendet från föräldrarna som fullt och fast ställde upp på nya mål och ibland tokiga upptåg från min sida, kändes väldigt uppmuntrande.

Dessa år utvecklades jag som pedagog och människa. Att utgå från människors tankar, känslor och beteende fick en ytterligare dimension för mig. Att jobba med Per som människa. Ge honom stöd i att förändra sina tankar, få närhet till sina känslor och ändra sitt beteende. En förändringsprocess då han skulle lära nytt och tänka om för att möta verkligheten

gav mig mycket tillbaka. Att bygga på det positiva, att utveckling bygger på att lyckas, blev så tydligt och att ingenting är omöjligt!

Allt detta tog jag med mig när jag klev vidare och på samma skola började arbeta i en särskild undervisningsgrupp. Per hade/har ingen diagnos, vilket ungdomarna jag arbetar med nu har.

För mig är det mest intressanta: *Att hitta rätt pedagogiska strategier utifrån varje enskilt behov.*

Pers mammas reflektioner

Att få vara med om den utveckling som Per har haft, tack vare rätt hjälp, är fantastiskt.

Innan Per fick sin assistent, Anna, turades vi föräldrar om att vara med Per i skolan under en och en halv termin. Det var inte lätt att vara förälder och samtidigt försöka vara lärare. Detta tärde naturligtvis på hela vår familj. Per var mycket ledsen och orolig.

Det var inte lätt att se och förstå Pers svårigheter, speciellt inte för hans syster som såg upp till sin storebror. Hon tyckte att vi skulle gå till doktorn med honom så att han blev bra. När Per rasade stod vi helt rådlösa. Vad skulle vi göra? Fanns det någon att prata med? Vi fick råd av skolpsykologen att ta kontakt med BUP. Personalen där såg, som jag anser det, ganska mörkt på Pers situation. De frågade bland annat om vi någonsin trodde att han skulle bli bra. Vad svarar man som förälder på det? Ja, naturligtvis. Det var ju vårt barn de pratade om. De föreslog att han skulle slippa lektionerna i engelska eftersom dessa var extra jobbiga för Per på grund av hans dyslexi. De ville även placera honom i särskola. Tack och lov fick vi stöd av Pers lärare och hans extra stödpersonal att sätta oss emot denna åtgärd. Det kändes som en mardröm som vi helst ville vakna upp ur.

På höstterminen i årskurs fem fick Per Anna som assistent. Anna kändes som en oerhörd lättnad för oss, eftersom vi kände henne sedan Pers tidigare skolgång. Vi visste att Anna hade mycket humor, förmågan att tänka positivt och vi hade fullt förtroende för henne.

Anna och Pers lärare fick kontakt med Birgitta Andersson och ordnade

så att vi också fick träffa henne. Det kändes som Birgitta, Anna och Pers lärare blev våra räddande änglar. Med deras hjälp har vi lyckats lotsa Per in på rätt spår.

Vi har haft ett bra samarbete med Pers högstadieskola, mycket tack vare Anna som bland annat berättade om Pers svårigheter för lärarna.

Naturligtvis har det varit mycket oro när Per mått dåligt. Med mycket stöd från skolan och från oss föräldrar har han klarat av grundskolan och ska börja gymnasiet till hösten. DET ÄR HELT FANTASTISKT.

Hur gick det för Per?

Nu går Per i nian och kör en högljudd moppe! Visst har det ibland varit en berg- och dalbana. Kampen att uppnå godkända betyg, där nätverket kring honom varit ett starkt och nödvändigt stöd. Jag har haft fördelen att följa hans utveckling då min närvaro varit efterfrågad i olika möten. Per står snart inför sitt gymnasieval, kanske blir det något hantverksprogram inom plåt/svets – då han visat stor talang på området. Jag hejar och byter några ord med Per ibland.

Vilken kille och vilken bragd han utfört!

REFLEKTIONER

Skolan hade en ambition att hjälpa Per att fungera i klassen, där han var omtyckt av sina kamrater och klasslärare.

Separationsångesten och Pers krav att föräldrarna skulle finnas med honom i skolan medförde ett avskiljande från den ordinarie undervisningen och därmed också en isolering från gemensamma aktiviteter.

Ambitionen i början av terminen var i första hand att få Per att ta del av gemensamma aktiviteter, det vill säga att ge Per redskap att hantera sin ångest och gråt. Per gjordes successivt medveten om vilka roller olika vuxna har i hans liv. Genom att ge honom trygghet samtidigt som han fick ta ansvar för sin gråt, medvetandegjordes Per om vad han missade under gråttiden och vilka vinster han kunde få om tiden användes till skolarbetet.

En utmaning i Pers fall var att bryta isoleringen och komma in i klassrummet. Detta gjordes först genom aktiviteter i det "lilla rummet" med några få kamrater, som sedan blev bryggan över till klassrummet. Ibland behöver barn få syn på sig själv genom andras ögon. Pennan och ritandet är viktiga redskap för detta.

I skolans uppdrag ingår att hjälpa eleverna att se och förstå syftet och målet med undervisningen, samtidigt som de ges ett eget ansvar för sina val.

Birgitta & Lena

JOHAN GRÖNLUND
PATRIK IDELL
GUNNEL ÖHNSTEDT

Arbetslaget Eken, en inkluderande arbetsmodell

En beskrivning av en gymnasieskolas inkluderande arbete kring elever med neuropsykiatriska funktionshinder inom autismspektrat.

Palmcrantzskolan i Östersund är en gymnasieskola med ca 2100 elever. Här finns tio nationella program, tre specialutformade program samt Individuella programmet. Gymnasiesärskolan och Komvux ingår också i enheten.

En av eleverna som haft stöd av Eken och som går sitt tredje år på Samhällsvetenskapliga programmet beskriver i sitt projektarbete "Autism" (2006) sin grundskoletids upplevelser utifrån sin högfungerande autism: "... jag brukade krypa under skolbänkarna så fort jag blev arg då jag inte förstod uppgifterna." (s.7) Eleven fortsätter att beskriva starten av senare delen av grundskolan: "Den första tiden påskolan kändes obehaglig." Eleven säger vidare: "När jag såg skolans engagemang att försöka hitta en ny assistent så blev jag illa till mods, när dom väl presenterade den nya assistenten ... så förstod jag att det var något fel." (s.7) (Daniel, 18 år, Samhällsvetenskapliga programmet, årskurs 3)

Arbetslagets uppdrag

Sedan hösten 2001 kan Jämtlands gymnasieförbund via arbetslaget Eken erbjuda en länk i livskedjan för elever med autismspektrumproblematik

som har ambition, vilja och, naturligtvis, kognitiva förutsättningar att kunna läsa vidare på nationella program.

Arbetslaget Ekens syfte är att stödja ungdomar med högfungerande autism/Aspergers syndrom under gymnasietiden. Eken är en stödfunktion och inte ett program i sig. Vi samverkar med skolans befintliga program och har därför ingen ”egen” ämnesundervisning. I stället stöttar vi våra elever och förtydligar de uppgifter de får på sina kurser. Vi fungerar även som stöd åt personal när det gäller våra elevers speciella förutsättningar, utifrån överenskommelser med ungdomarna och deras föräldrar.

Elever som söker vårt stöd har gymnasiebehörighet och får räkna med att studera mot samma kursmål som skolans övriga elever. På ett tidigt stadium kan vi se hur det går, följa upp och eventuellt förändra deras kursval utifrån vad skolan har att erbjuda. Finns skäl att inte fortsätta skolan så försöker vi visa på alternativ som kommunen har att erbjuda och hjälper till att ta kontakter, söka praktik och ordna möten mm. Oavsett om eleven slutför sina studier eller inte så vill vi överlämna vår kunskap om det unika förhållningssätt varje elev behöver.

Förutom sina studier får våra elever arbeta med social träning där elevens klass utgör den viktigaste delen av de sociala sammanhang som vi jobbar utifrån. Varje elev har dessutom en individuellt utformad ADL-träning (Activities of Daily Living, Allmän Daglig Livsföring) tillsammans med oss. Vi har inkludering och självständighet som målsättning och hindrar eventuell segregation utifrån det nationella programmets kurser, håltimmar, raster, etc.

Historik

Östersunds och Krokoms kommuner hade svårigheter att placera ett antal elever med autismspektrumproblematik som gemensam nämnare. Efter gemensamma diskussioner beslöt man att starta en verksamhet som kunde tillvarata de möjligheter och uppfylla de behov som dessa ungdomar hade. År 2001 anställdes fem personal, två lärare, två elevassistenter samt en personlig assistent, vilka senare kom att bli arbetslaget Eken. Vid höstens skolstart stod det klart att fem ungdomar valt alternativet

att börja på Palmcrantzskolan. En stark drivkraft bakom tillkomsten av arbetslaget har varit den kontakt vi fick med föräldrar till elever som kom till oss. De har via Föräldraföreningen Autism, som är lokalavdelning till RFA (Riksföreningen för Autism), bearbetat kommun och landsting till en förståelse kring den speciella problematik elever med Aspergers syndrom ställs inför i skolan. Även stora svårigheter att hitta rätt gymnasieskolform för de fem blev en grogrund för ett nytt tänkande hos de ansvariga. Elevernas grundskoletid påvisade brister i kommunens kunskap i hanteringen av ungdomar med Aspergers syndrom ute i skolorna. Representanter på området, från Östersunds och Krokoms kommuner, lyssnade på föräldrarna. De drog, tillsammans med barnhabiliteringen och barn- och ungdomspsykiatrins personal, upp riktlinjer som möjliggjorde en förfrågan till gymnasieskolan. Det handlade om att bygga upp en organisation med pedagogisk kompetens för att bemöta elever med Aspergers syndrom; ett s.k. ”kompetenscentrum”.

Rektorn som anställde oss gick i pension och information till övriga var av olika anledningar sparsam. Tankarna om den nya verksamheten låg i sin linda och uppdraget var vagt, varför vi gavs fria händer att organisera och planera själva. Organisatoriskt fanns det i inledningen olika visioner inom gruppen, där några såg en aspergerklass med egen undervisning och egna lokaler utifrån ”mallar” som fanns runt om i Sverige och andra såg alternativa lösningar. Numera (2006) är vi tre personal med 13 elever, varav alla har möjligheter att klara sina studier med de förutsättningar vi ger – *utifrån en inkluderande arbetsmodell - istället för som ”aspergerklass”*.

Gemensamma svårigheter i skolan

Grupparbeten – Kompisar - Många olika ämnen och individuella kursval - Informationsflödet - Schemaändringar och salsbyten - Sammanhang och åsikter istället för detaljer och fakta - Eget ansvar/stor frihet - Ämnesövergripande analyserande projekt- och temaarbeten - Många som pratar samtidigt i klassen - Idrotten – Duschning - m.m...

Elever med Aspergers syndrom finns och har alltid funnits i skolan. Har man någon form av autismspektrumstörning och har viljan att ta sig igenom ett nationellt program så har man fått lägga ned mycket mer energi än andra elever. Det visar den uppsats från tredje året på Samhällsvetenskapliga programmet som Daniel, 18 år och citerad i inledningen, skrivit liksom de självbiografier som skrivits av vuxna med samma diagnos. Vi är övertygade att dessa ungdomars problematik har blivit mer tydlig efter senaste läroplansreformen 1994. Då blev begrepp som nämnts ovan vanligare inslag än tidigare, då en striktare struktur fanns inbyggd i systemet. Den traditionella gymnasieskolans indelning i linjer och ämnen där man följde lärobokens upprepande, trygga struktur utgjorde en tydlighet och kontinuitet som passade dessa ungdomar bättre.

Dagens synsätt på skolarbete, vilket bör spegla det nutida samhället, har fört med sig att denna grupp människor synliggjorts genom att de fått det svårare. Vi säger därmed inte att skolan ska gå tillbaka till något som varit; däremot att dessa ungdomar måste tillförsäkras fortsatta möjligheter att klara sina gymnasiestudier *”i en skola för alla”*. I en skolverklighet som ser ut som den gör idag, har arbetslaget Eken det synsätt, den struktur och tydlighet som många av dagens ungdomar inte kan klara sig utan.

Arbetet med elever - tydliggörande pedagogik

”Tydliggörande pedagogik” utgår från den amerikanska **TEACCH**-metoden (**T**reatment and **E**ducation of **A**utistic and related **C**ommunication-handicapped **C**hildren, The University of North Carolina at Chapel Hill, USA) och har i sina grundläggande principer anpassats till svenska förhållanden, för undervisning av barn och ungdomar med diagnosen autism.

Ett individanpassat pedagogiskt bemötande, synsätt och arbetsätt är viktigt när det gäller barn, ungdomar och vuxna med diagnosen autism och innefattar alla områden som är viktiga under hela livet, inte bara i skolan.

Rum och miljö - Studiegården

En funktionellt anpassad fysisk studiemiljö är en förutsättning för att lyckas. På Palmcrantzskolan finns Studiegården där Ekens lokaler är anpassade utifrån de behov som funktionshindret medför. Där erbjuder vi en lugn studiemiljö, där eleverna kan vistas på tider som möjliggörs av deras scheman.

I ”Studiegården” finns speciellt för elever med neuropsykiatriska funktionshinder:

- plats för social samvaro, vila och ett aspergerinfotek
- personal med specialkompetens
- egen studievå
- tillgång till enskilt datorrum
- kök
- anslutande dusch och omklädningsrum

Genom lätt observerbara fysiska och visuella avgränsningar ger vi våra elever en tydlig bild och i viss mån en förutsägbarhet av vad som förväntas i olika rum/miljöer.

Att de utrymmen som anpassats för elever med t.ex. Aspergers syndrom kan verka segregrande motsäger inte, enligt vårt sätt att se, tanken med *”en skola för alla”*. Vi har valt att inte ha någon homogen gymnasieklass anpassad för våra elever (s.k. aspergerklass) utan arbetar i stället utifrån elevernas klasstillhörighet på programmen. Den självklara rättigheten till utbildning för alla ska genomsyra vårt arbete där lärandemiljön på skolan anpassas till eleven/individ i stället för tvärtom. Vårt slutmål är att den trygghet som Eken står för, ska resultera i självförtroende och självtillit hos eleven. En självständighet som inte bara leder till att eleven efterhand klarar sina egna studier, utan också ger möjlighet till ett samhällsintegrerat liv efter gymnasieskolan.

Våra lokaler användes de två första åren enbart för vår ”aspergerverksamhet”. Vi såg att våra idéer och vårt synsätt också hade möjlighet att anpassas till att även omfatta elever med andra typer av funktionshinder

och övriga elever som behöver studiero. Efter renovering av lokalerna inkluderades vår verksamhet i skolans övriga elevhälsoarbete och öppnades för skolans samtliga elever. När andra nyttjar Studiegården får eleverna med Aspergers syndrom se att även andra ungdomar behöver stöd och handledning. Det avdramatiserar stödbehoven i deras ögon och öppnar även för informella möjligheter att nå ut med kunskap om funktionshindret till både personal och övriga elever.

Oförberedda förändringar är oroande och därmed uttröttande för många elever, inte minst våra, och påverkar därmed inläringen negativt. Eleverna påverkas och reagerar olika, vissa med uppgiven besvikelse, andra med frustrerad aggressivitet. Tryggheten i Eken gör att de orkar vara mer självständigt sociala och tillbringa mer tid utanför ”sina” lokaler, vilket är målsättningen i vårt arbete. De kan gå till sina klassrum medvetna om att alltid ha möjlighet att gå tillbaka till den trygga miljön om något, i deras ögon, inte är som det förväntas. Kurslärare, å sin sida, tycker det är bra att kunna erbjuda elever som ser ut att ha det alltför ”jobbigt” att ta med sig sina uppgifter och gå till Eken i Studiegården.

Trots vikten av varierande behov av avskildhet hos våra ungdomar såg vi att det var nödvändigt med en plats där de kunde träffas i lokalen. Under fem års verksamhet har det varit många härliga kontakter mellan våra elever. Kan det vara så att deras känsla av isolation och utanförskap kommit från tron att de varit ensamma om sin diagnos? Har mötena med vad de trodde var ”normala” elever känts befriande när de berättat att de har samma diagnos? De har uttryckt att de kunnat ”slappna av” och ”vara sig själva” med varandra, till skillnad från när de är ute i sina respektive klasser.

I soffgruppen pratar vi om vardagliga saker, spelar spel, fikar, läser tidningar och andra saker som inte har med deras studier att göra. De uttrycker att det är nödvändigt att få komma med sina upplevelser som de ”sparat inom sig”; medvetna om att de kan få ”prata ut” hos oss. Någon uttryckte sig att de ”*laddar batterierna*”. En elev uttryckte sig angående att behöva göra ”som alla andra”: ”*Läraren ber en ta ned äpplen från månen*”. I ett annat samtal om hur man gör när man blir kär eller har ett

förhållande sa en elev: *”Det är bättre att inte bli ihop med någon, för då riskerar man inte att mista den. Det är värre att mista någon än att inte ha någon överhuvudtaget”*. Så här sa en elev i en diskussion om att det är jobbigt att gå i en vanlig klass bland ”normala”: *”Vad är bäst, att leva i en porös himmel, än i ett stabilt helvete?”* Därefter förklarade eleven att det är svårare att leva bland ”normala” (i en himmel) och ständigt vara rädd för att vara udda, än att själv välja att vara avskärmd från veckligheten/samhället t.ex. leva i fängelse eller annan institution (helvetet), och vara en i mängden i en stabil förutsägbarhet.

Även om vi ofta finns ute i skolan så är alltid någon av oss tillgänglig på Studiegården. På ett centralt placerat schema skriver vi in dagsaktuella händelser, personalens arbetstider, var vi är och när vi kommer och går. Elevernas olika klassers scheman utgör grunden för vilka tider Ekens personal träffar dem. Det kan vara på håltimmar och raster eller vid lunchen. Hur mycket tid vi spenderar med varje elev varierar över tid och efter behov. Efter en tid av inskolningsarbete med eleven strukturerar vi individuellt schemalagd tid tillsammans, när vi t.ex. lagar mat eller bakar och arbetar med självinsiktsövningar. Några elever har behov av dagligt stöd, medan andra är mer självständiga. Behovet av vår hjälp varierar också över tid hos varje elev. Vi ser att alla elever utvecklas mot att bli mer och mer självständiga. Förutom inskolningen är det speciellt rutinerna kring examen, med bal och andra avslutningsceremonier, samt övergångar till andra verksamheter som ger upphov till ökat kontaktbehov. Vi använder oss bl.a. av filmkamera där vi t.ex. filmat tidigare avslutningar, vilket varit ett uppskattat hjälpmedel inför studentexamen.

Vi ser att vår tillgänglighet faktiskt minskar deras behov av vårt stöd.

Elevernas schema och kalendrar

Med tydliga, förutsägbara scheman och med individuellt anpassad abstraktionsnivå ökar förutsättningarna till inläring, eftersom eleven slipper odsla energi på beredskap för oväntade situationer. Vi försöker ge svar på frågorna: *vad, var, när, hur, hur mycket, hur länge* och framför

allt *vad händer sedan*. I det sammanhanget är det viktigt att komma igång med gymnasieförberedelserna helst under senaredelen av elevens grundskoletid, men gärna ännu tidigare. Via kontakter med grundskolor och brukarföreningen FA (Föreningen Autism i Jämtlands län) får vi intresseanmälan om stöd vid gymnasiestudier. Vi initierar under elevens grundskoletid att eleven ska komma och träffa oss och få en första inblick i gymnasiemiljön.

Senare under sommarlovets sista vecka före gymnasiestarten, när skolans personal börjat, stämmer vi ny träff med eleven. Då finns möjlighet att i lugn och ro träffa de lärare som eleven kommer att få på sina kurser. Preliminära scheman finns klara som vi går igenom tillsammans och eleven får en karta över skolan som vi följer och tittar in i de aktuella klassrummen och även i matsal och omklädningsrum. Vi förklarar hur de första dagarna kommer att se ut; t.ex. var i aulan man ska sitta på uppropet, vilket klassrum man sedan ska samlas i, där eleven får känna på stolarna och annat som eleven anser vara viktigt. Vi tittar på hur eleven tar sig till och från skolan. Våra elever lyser av självförtroende när de senare under klassens ordinarie inskolningsvecka får vara duktiga och behjälpliga inför sina nya klasskamrater i och med att de fått en del förhandsinformation.

Känsligheten för förändringar i schemat är generell och tydlig bland våra ungdomar. I arbetslaget Eken bearbetar vi eventuella kända förändringar och ger konkreta exempel på olika strategier eleven kan använda sig av vid t.ex. temadagar, friluftsdagar eller klassresor m.m. Endast i undantagsfall har vi varit tvungna att erbjuda alternativ sysselsättning, då någon inte alls klarat att följa med sin klass.

Vi arbetar kontinuerligt med elevens kalender, Filofax eller schema beroende på vilket som passar denne bäst. Av elevernas utvärderingar framkommer att det varit till stor nytta för dem att vänja sig vid att använda kalender. Det har gett dem tid och ork att lära sig mer, eftersom de inte behöver ha alla tider och salar i huvudet.

Arbetsordning och visuella instruktioner

Vi har sett att en del material som våra elever får på sina olika program är generella, som t.ex. anpassade arbetsordningar vid större tematiska och projektutformade arbetsuppgifter. Hur dessa ser ut kan variera. Principen är emellertid att göra elevernas arbete överskådligt så att de vet vad de ska jobba med, hur mycket de ska prestera varje arbetspass och när de är klara. I övrigt gäller det att lyssna av hur varje elev gjort tidigare när hon/han upplevt att det gått bra att lära sig olika saker och utgå därifrån. Vid behov kan stöd erbjudas vid provtillfällen och läraren får stöd kring bedömningar så att de sker utifrån de behov våra elever har. Det har hänt att en gammaldags välstrukturerad skolbok, fri från modern glättig layout, ”dammats av” för någon elev i syfte att ersätta ett friare moment vid något enstaka tillfälle. Små, enkla och kostnadsfria åtgärder kan ibland åstadkomma förutsättningar för att lyckas i ett moment.

Övrigt arbete vi gör tillsammans med våra elever handlar om andra färdigheter än de som står i kursernas målstyrda dokument. Vi hjälper dem att förstå abstrakta mål. I arbetet kring våra elevers livssituation och för insikt i deras funktionsnedsättningar arbetar vi utifrån anpassade arbetsordningar och material. Vi använder oss bl.a. av sociala berättelser (se Birgitta Andersson, Sociala berättelser och seriesamtal, 2000).

Vi har sett att Skolverket uttryckt oro (Utbildningsinspektionen, 2002 – sammanställningar och analyser av inspektionsresultaten, Skolverket, 2005) för att många skolor inte uppfyller de fastställda handikappolitiska målen att tillmötesgå elever med olika former av funktionshinder. Det jobb vi gör har, i våra ögon, bidragit till att personalen fått ökad kunskap om funktionshinder i stort, och varit till gagn för implementeringen av Skolverkets ambitioner på vår skola. I och med att vi även arbetar ut mot andra skolor, sprider vi våra kunskaper när vi får tillfälle.

Handledningsfunktion inom skolan

De frågor som fick störst uppmärksamhet av personalen i verksamhetsutvärderingen (vt 2002) av vårt inledande arbete, handlade bl.a. om vår information till, och kommunikation med, övrig personal på skolan.

Förutsättningarna för information kring elevers diagnoser bygger, förutom på vår tystnadsplikt, även på de förutsättningar andra ger oss. Vi arbetar i nära samarbete med föräldrarna till våra elever, med ibland daglig kontakt. De och ungdomarna själva ger oss villkoren för vad vi får tala öppet om och inte. En bit av helhetsbilden av varje elev finns hos barnpsykiatriens och barnhabiliteringens personal med vilka vi också har samarbete; dock hela tiden i medvetande om att sträng tystnadsplikt råder. Vi arbetar också utifrån den erfarenhet som samlas inom Riksföreningen Autism (RFA) och i deras rekommendationer kan vi läsa:

”Information till klasskamrater om vad handikappet innebär, och om varför det kan tyckas att eleven ibland särbehandlas. Denna information skall bara ges om eleven själv ifråga går med på det. Om eleven är emot det bör man dock förklara fördelarna av informationen.” (www.autism.se-2006)

Centralt placerat i Studiegården finns material om begreppen autism och Aspergers syndrom. Vi har sett att det finns en spontan nyfikenhet att titta i infobladen eller bläddra i böckerna ”när ingen ser”. Utifrån den förförståelse varje elev har om sitt funktionshinder så kan vi svara på frågor som finns eller kommer upp under tiden. Så småningom går vi in mer medvetet och talar om nödvändigheten att kunna prata med sin omgivning om sig själva. Vi arbetar dagligen med elevernas självinsikt och vi beskriver tidigt fördelarna med att vara öppen, för att minska risken för missförstånd. Det finns en vilja till stöd från klasskamraterna efter det att de informerats om elevens funktionshinder. När vederbörande en gång slutar gymnasiet ska han/hon sköta informationen själv och kunna tala om vilket förhållningssätt man förväntar sig av sin omgivning.

Handledning för arbetslaget Eken

Utifrån ungdomarnas svårigheter och den problematik som därmed följer, får personalen räkna med att kraft och tålamod tärs oerhört hårt. Det innebär att det är nödvändigt att växla kontaktpersonsrollen personalen emellan, gentemot olika elever. Därmed minskar risken att gå in för djupt i varje relation, då dessa elever ofta har mycket ”i bagaget” kring sin

psykosociala situation, som lätt kan bli alltför tungt att bära för skolpersonal utan någon form av psykiatrisk/psykologisk utbildning. Vi har sett att vi lätt kan hamna i rena terapeutiska situationer där vår kompetens inte räcker till. Här är det viktigt att man redan från början har kanaler till professionell handledning, både för Ekens personalgrupp som enhet, men också enskilt. Vår ambition har varit att var och en av personalen ska vara ”ersättliga” och att vår verksamhet inte ska stå och falla med en person. Vikten av att inte gå in i alltför djupa relationer elever/personal är stor. Vi ser även fördelar i att på sikt lära och ”vänja” eleverna vid att kunna se och ta vara på omgivningens olikheter och i ett längre perspektiv få dem att förstå och dra nytta av fördelarna med att ha ett eget socialt nätverk.

En ”vanlig” skola för ”ovanliga” elever

Frågor vi ofta fått av personal vi möter i vårt dagliga arbete, och som vi själva ställt oss flera gånger, är om en ”vanlig” gymnasieskola är rätt plats för elever med Aspergers syndrom. Ska de inte gå i en speciell klass eller skola där undervisningen tillrättaläggs utifrån deras behov, med lärare som är införstådda i problematiken runt funktionshindret? Vårt synsätt bygger på att vi ser en vinst med att varje elev kan gå i en vanlig klass där vi har möjlighet att hos oss bearbeta det som han eller hon ser som misslyckanden i relationer med lärare och klasskamrater. Hade vi i inledningen i stället byggt en specialgrupp för enbart elever med Aspergers syndrom, kunde undervisning och förhållningssätt tillrättalagts bättre. Men steget från en sådan ”klinik” till livet efter skolan blir stort och vi får inte de naturligt uppkomna situationerna att handskas med. Det ligger heller inte i linje med de ambitioner regering och riksdag har i och med att ett inkluderande synsätt på lärandemiljön ska premieras (Elevers framgång – Skolans ansvar, Ds 2001:19).

De elever vi arbetar med har en stor potential att nå långt i sina studier om de ges möjlighet att komma igenom det nålsöga som dagens skola har blivit för dem. Speciellt när det ligger i funktionshindrets natur att man ibland behöver längre tid på sig och ibland inte har kognitiv möjlighet

att klara vissa områden/ämnen, medan man kan vara i topp i andra. Det arbete vi gör har framförallt ökat förståelsen hos skolpersonalen ute på de olika gymnasieprogrammen och stärkt dem i deras arbete med elever med olika dolda funktionshinder.

”Hade jag däremot suttit i en segregerad aspergerklass eller skola så skulle jag inte fått den inblick jag har idag, som visar hur samhället fungerar och olika människor kan vara. Om jag inte fått den hjälp jag har fått så skulle jag kanske vara i en djup kris där inget fungerar och sitter hemma och gör ingenting” (Elevprojektarbete ”Autism”, s. 8). Så avslutar eleven med högfunderande autism sin självbiografiska uppsats efter att, under tre år och utifrån ett inkluderande perspektiv, fått stöd från arbetslaget Eken. (Daniel 18 år, Samhällsvetenskapliga programmet årskurs 3).

REFLEKTIONER

Om att skapa ett kompetenscentrum i stället för "liten grupp", Aspergerklass, DAMP-grupp, där man ur ett relationellt perspektiv utformar stöd. Det specifika involveras i en gemenskap.

Många kommuner har problem med att erbjuda ett lärande i en inkluderande miljö för elever med god intellektuell förmåga och ett neuropsykiatriskt funktionshinder. De är fortfarande kvar i det kategoriska tänkandet att det är eleven som är bärare av svårigheter och att det är de som ska "repareras", vilket görs bäst i särskilda grupper. När medvetenheten om skolans uppdrag mot en inkluderande icke särskiljande skola saknas är det lätt att använda traditionella lösningar.

I Östersunds och Krokoms kommuner utvecklades en modell som blev Eken's stödfunktion. En modell med målet att inkludera i stället för att exkludera men också ge stöd till eleven när så behövs.

Behov finns ständigt för att på bra sätt möta barn/elever i svårigheter. Utifrån behov skapas olika tankemodeller som bekräftar hur man kan utforma stöd efter varje elevs förutsättningar oavsett om de har diagnos eller ej.

Syftet med arbetslaget Eken var att stödja eleven såväl som lärarna på de nationella programmen. Lärandemiljön anpassas dels fysiskt dels pedagogiskt. Kunskap och kompetens ges bland annat genom fortbildning och handledning till skolans personal.

"Den självklara rättigheten till utbildning för alla ska genomsyra vårt arbete där lärandemiljön på skolan anpassas till eleven i stället för tvärtom. Vårt slutmål är att den trygghet som Eken står för ska ersättas med självförtroende och självtillit hos eleven. En självständighet som inte bara leder till att eleven efter hand själv klarar sina studier utan också ges möjlighet till ett samhällsintegrerat liv efter gymnasieskolan."

Birgitta & Lena

BIRGITTA ANDERSSON

GUNNEL ANDERSSON

En livsväg – Folkhögskolans möjligheter med inkludering för personer med Aspergers syndrom

Hur kan folkhögskolan ge möjligheter för personer med Aspergers syndrom genom ett inkluderande synsätt?

Folkhögskolans uppdrag är att ge såväl utbildning som folkbildning. I utbildningsuppdraget ligger att ge, förnya eller förbättra tidigare studier på motsvarande grundskole- eller gymnasial nivå. Det är en utbildning för vuxna där utgångspunkten är att ge kunskaper och sociala färdigheter samt att bearbeta tidigare negativa attityder till studier. Rika möjligheter erbjuds till samverkan i studiemiljön, i undervisningssituationer och på internatet. På Sundsgården har man dessutom gemensamma temadagar och olika sammankomster där alla studerande förväntas delta. Folkhögskolan ger ofta en ny möjlighet för personer som har mindre lyckade skolerfarenheter. Vid ansökan är det därför viktigt att göra en ansökningsintervju och ta kontakt med angivna referenspersoner för att få en så bra information som möjligt om den sökande inför antagningsarbetet.

Det var som referensperson jag kom i kontakt med Birgitta Andersson, specialpedagog med stor erfarenhet av personer med autismspektrumstörningar och Aspergers syndrom. I det aktuella fallet avråddes jag att anta personen p.g.a. den sökandes komplexa problem och diagnos. När jag insåg vår skolas brist på kompetens inom neuropsykiatriska funktionshinder blev den aktuella personen ej antagen *vid det tillfället*

– *men ett år senare!* I samtalet med Birgitta så säger hon nämligen: ”Sundsgårdens folkhögskola skulle vara en bra skola för att ge personer med neuropsykiatriska funktionshinder en utbildning.”

Detta ledde till ett möte med Birgitta och ett ”spånande” om den utbildning som ett år senare blev den s.k. Basgruppen – en kurs för unga vuxna med Aspergers syndrom.

Vårt syfte med att starta en utbildning på Sundsgårdens Folkhögskola var och är att ge:

- teoretiska kunskaper och färdigheter som gör det möjligt att studera på högskola och universitet
- vetskap om personliga egenskaper, styrkor och förmågor
- en god självbild, realistisk självkänsla och ett väl utvecklat självförtroende
- kunskap om vad diagnosen Aspergers syndrom är och hur symtomen påverkar den enskilde individen, positivt/negativt
- insikter om individuella behov av strategier och pedagogiska redskap och hur dessa kan generaliseras till nya och kommande situationer
- förmåga till att förstå samhällssystemet och de krav som ställs, att vara delaktig
- förutsättningar till att utveckla den sociala kompetensen i möten och bemötande
- förmågor för att kunna ta ansvar för den egna utvecklingen och personligheten.

Genom ett inkluderande arbetssätt skapa livskunskaper som ger möjlighet till ett bra fungerande liv i hemmet, skolan/arbetslivet, på fritiden och i samhället.

Utifrån dessa punkter kan vi idag efter sex års erfarenhet dela upp vår verksamhet i olika faser.

- **Upprättandefasen.** Det första läsåret, med utbildning, värdegrundsdiskussioner, planering och färdigställande av den blivande Basgruppen med sitt specifika profilämne

- **Igångsättningsfasen.** Ansökningar, prova på-veckor, förhållningssätt, teoretiska och sociala mål, pedagogiska processer
- **Upprätthållandefasen.** Den tid då allt arbete löpte på med utgångspunkt från upprättandefasen men där också kontinuerlig utveckling och förändring gjordes utifrån uppkomna situationer
- **Ny utvecklingsfas.** Den vi är inne i nu, med förändringsarbete på grund av ny ledning och Sundsgårdens omstrukturering

UPPRÄTTANDEFASEN 1999

Personalgruppen: Gunnel

Vid starten övervägde jag att nyanställa eller fortbilda den egna personalen. Jag valde det senare och i personalen sökte jag relativt unga personer med förmåga att strukturera, organisera, med personligt tålmod, stressålmåhet och speciell kompetens i fysiska, sociala och kommunikativa färdigheter. Tillsammans skulle man vara en ”kropp” med balans mellan hjärta och hjärna. Det fanns också en fördel i att befintlig personal var väl insatt i Sundsgårdens tankesätt och atmosfär, vilket kunde underlätta vid inkluderingsarbetet. Den pedagogiska verksamheten behövde förstärkning av en resurspedagog. I resurspedagogens uppgift skulle ingå att framförallt ge stöd under raster, vid måltider, vid läxläsning, på fritiden och med boendestöd på internatet – ett mentorskap tillsammans med lärarpersonalen. För Basgruppen blev och är jag skolledaren med ett övergripande ansvar för myndighetskontakter, ekonomi, studieomdömen, framtidsplanering och att lösa eventuella konflikter som inte kan lösas i den dagliga verksamheten. För personer med Aspergers syndrom är det viktigt att de känner till personalens olika roller.

Basgruppen - en ny gren på Sundsgårdens verksamhetsträd.

Sundsgårdens folkhögskola är en skola med ca 300 långkursstudenter. Här finns många små och mycket skiftande verksamheter. Därför måste en ny kurs och elevgrupp växa till som en ny gren på hela verksamhetsträdet. Den nya verksamheten skulle bli en gren i en större helhet, och

därför gällde det att inympa med varsamhet så att alla kände sig trygga. Under igångsättningsfasen blev det viktigt att förse hela skolan med information om vad som var på gång. Det skedde i ledningsgruppen, vid olika pedagogiska råd och i storsamlingar för all personal. Vid skolstarten gjordes också en specifik information om den nya gruppens diagnos och behov, men också vad en sådan grupp kan tillföra skolan som helhet. Sundsgården har erfarenheter av personer med funktionshinder. Här fanns en stor öppenhet och god vana att möta människor med speciella behov. Ändå var det viktigt med tydlig information. Somliga har kanske negativa förväntningar på grund av okunskap eller ryktesspridning. Andra vill få information och känna delaktighet. Vilka krav kan vi som arbetsgrupp ställa på ömsesidighet och förståelse? Vi diskuterade hur vi skulle delge adekvat information om vår elevgrupp och generell kunskap om Aspergers syndrom.

Inkludering – involvering

Som ansvarig skolledare för Allmän linje inklusive Basgruppen var det från början viktigt att inte isolera våra elever med Aspergers syndrom till enbart Basgruppen. Vi var klara över värdet att involvera dem delvis och stegvis i andra kurser, både ur ämnes- och socialiseringsyfte.

Den sociala interaktionen tränas ständigt på en folkhögskola. Basgruppens elever ska vara elever bland de andra eleverna. Gemensamma aktiviteter finns alltid; i matsalen, på temadagar vid storsamlingar med mera.

Fortbildning: Birgitta

Under ett läsår träffades arbetslaget och jag regelbundet. Min uppgift var att ge personalen utbildning och kunskap om olika kriterier som leder till funktionshindret, diskutera den egna värdegrunden och komma fram till ett gemensamt förhållningssätt. Att visa på pedagogiska modeller och tillsammans utveckla strategier och förutsättningar att arbeta i en gynnsam miljö med ett inkluderande tänkesätt var också mycket viktigt.

Vi startade med att gå igenom diagnoskriterierna för autism och As-

pergers syndrom. Vi diskuterade hur symtomen kunde yttra sig i mötet med lärare, studiekamrater med samma funktionshinder, studerande på andra linjer och övrig personal. Eftersom de flesta med Aspergers syndrom har ett annorlunda sätt att uppfatta och bearbeta sinnesintryck blev denna del ett viktigt område. Som lärare måste vi förstå att ljud och ljusintryck tolkas på olika sätt. Störande bakgrundsljud kan innebära att den studerande inte uppfattar vad läraren säger. En del får ont i ögonen av ljuset från lysrör eller irriteras av lysrörens ljud. Vid beröring kan receptorerna i huden ge annorlunda signaler. Det känns obehagligt att bli vidrörd och det kan göra ont att duscha. I skolan kan somliga uppleva det påfrestande med lärare som ger beröm eller försöker hjälpa till med en uppgift när personen ifråga är koncentrerad. De tappar fokus. Detta är en form av fokuseringsproblematik. Andra har svårigheter att utifrån sinnesintrycken skilja viktig information från oviktig.

När dessa faktorer presenterats funderade vi över miljöns betydelse. Hur skulle vi kunna skapa en miljö som samtidigt tog hänsyn till elevernas faktiska problem och mötte problematiken i form av olika strategier till utveckling.

Många kursdeltagare med Aspergers syndrom som vi kommer att möta på Sundsgårdens folkhögskola har misslyckats under sin skoltid, på grund av arbetssättet att själva förväntas planera sitt skolarbete. För att lyckas behövs goda exekutiva förmågor. De exekutiva funktionerna handlar om hjärnans kontrollerande och styrande funktioner, att kunna planera, organisera, prioritera, göra val, välja bort och generalisera. Det rör sig också om förmågor att påbörja och avsluta aktiviteter och arbetsuppgifter.

Vi behöver också kunskap om minnesfunktionen. Somliga har ett dåligt korttidsminne, andra svårighet att vid specifika tillfällen plocka fram kunskap från långtidsminnet. Motivationen är en viktig drivkraft. Personer med Aspergers syndrom vill veta varför och vad syftet är med teoretiska och sociala kunskaper. Svaga exekutiva förmågor avspeglar sig även i brister vad gäller tidsplanering och att klara vardagsaktiviteter som hygien och mathållning. Kunskapen om Aspergers syndrom och

exekutiva funktioner kommer att påverka oss som pedagoger. På vilket sätt kan lärarrollen anpassas till denna problematik av lärare i Basgruppen och som lärare i klasser då eleverna inkluderas?

Genom att kartlägga, reflektera och analysera våra blivande elever kommer vi att få insikter och förståelse. Utifrån detta ska vi sedan agera och handla och tillsammans med eleven göra upp individuella mål och utforma metoder. De flesta av våra elever har en visuell lärostil. Det innebär att vi alltid ska ge skrivna instruktioner och visuella förklaringar. Vi diskuterade studieteknik och hur vi skulle kunna utforma den i undervisningen.

Profilämnet

På Sundsgårdens folkhögskola har varje linje ett profilämne. På Assistentlinjen utbildas eleverna till att arbeta som personliga assistenter. Dyslexilinjen vänder sig till personer som har dyslexi och behöver specifik träning och arbetsmaterial för sina läs- och skrivsvårigheter. Eftersom personer med Aspergers syndrom har en kvalitativt nedsatt förmåga till social interaktion blev detta område föremål för diskussion om på vilket sätt och varför vi måste utveckla denna förmåga. Vi ansåg det viktigt att göra våra studerande medvetna om sina egenskaper. Se möjligheter, ge insikt och strategier för att bygga upp ett bra självförtroende och en realistisk självbild. Hjälpa personen att växa genom att förlita sig på inre resurser och styrkor. Tillsammans utveckla metoder och redskap för att göra eleverna redo att möta och klara av de förväntningar som samhället ställer.

Vårt samhälle, arbetsmarknaden och internationaliseringen ställer krav på att vi människor måste kunna samspela socialt, föreställa oss abstrakta situationer, mentalisera, förstå andra människors tankar, avsikter och även se sig själv ur andras perspektiv. Vi beslöt att detta skulle bli profilämnet **”Social fysisk träning”**. Det fysiska innebär att lära känna sin kropps funktioner, yttre som inre, och att tolka kroppens signaler. Det sociala, att skapa förutsättningarna att interagera. För att möjliggöra detta kan eleverna inte endast undervisas i en liten grupp med andra personer

som har samma svårigheter. Risken blir då att den sociala kompetensen inte får den näring som behövs för att utvecklas, utan i stället inkapslas och konfirmeras. Samma resultat skulle det bli för elever med dyslexi om de inte fick träna utifrån sina svårigheter och erbjudas redskap att klara av sin dyslexiproblematik. Teaterlinjens elever skulle inte heller utvecklas om de endast erbjöds en spegel att uppträda inför.

Kärnvärden – värdegrund – förhållningssätt

De elever vi kommer att möta har sin historia och bär på sin egen ryggsäck av erfarenheter, som livet fyllt. Vilka egenskaper behöver vi inom arbetslaget? Vi måste kritiskt granska vår egen värdegrund. Vilka ideal, normer och regler påverkar våra tankar? Hur förhåller vi oss till anorlunda sätt att reagera och handla? Hur förmår vi skapa ordning i oss själva för att klara av och acceptera den otrygghet det kan innebära att möta beteendeproblematik utifrån Aspergers syndrom. Vi dömer utifrån vår rädsla och våra fördomar. I arbete med människor styrs vi ofta av känslomässiga reaktioner. För att vi ska kunna stödja och hjälpa dem vi möter måste vi vara trygga i mötet och inte låta oss provoceras. Vi måste enas om ett gemensamt förhållningssätt, vara öppna och ärliga mot varandra, såväl som mot eleverna. Det viktigaste pedagogiska redskapet är den egna personligheten och professionalismen. Det är mötet som är det viktiga, det äkta mötet mellan två människor.

IGÅNGSÄTTNINGSFASEN 2000

Vägen till Basgruppen: Gunnel

Vägen till en antagning på Basgruppen tar ca ett år och fick sin form redan från början. Det börjar med ett möte och en intervju. Vid det mötet berättar vi om våra utbildningsmöjligheter, förutsättningar och mål. Basgruppens verksamhet beskrivs utifrån funktionshindrets krav och behov. Därefter skapar vi en bild av besökarens egen skolsituation, personliga svårigheter och behov. Vid det här mötet kan anhöriga/närstående, personal från skola, vård och omsorg delta. Det är oftast någon

i den gruppen som tagit initiativ till kontakt med skolan. Mötet avslutas med en enkel rundvandring, en inbjudan att söka till en *prova på-vecka* eller att på annat sätt fortsätta kontakten med skolan.

Under höstens eller vårens *prova på-vecka* får den sökande ”känna” på allt vad ett år på Sundsgården kan innebära, alltifrån internatboende med sociala kontakter, arbetssättet i Basgruppen, inkludering i olika grupper, ämnestest och framför allt att möta personalen och blivande studiekamrater. Med kursprospekt och ansökningshandlingar åker man hem för att överväga möjligheterna till ett eller två läsår på Sundsgårdens folkhögskola. Efter den här veckan har vi fått en fördjupad uppfattning om möjligheten att göra något för en ung människa med Aspergers syndrom. Antagningsarbetet följer sedan samma rutiner som till andra linjer. Undantaget är att det krävs kommunalt stöd enligt LSS/SoL för boendestöd om man ska ha en internatplats. Detta bör vara klart till skolstarten och ansvaret ligger hos den sökande.

Starten: Birgitta

Klassrummen var möblerade. Varje elev hade sin egen plats med namnskylt, dator och bokhyllor. Bokhyllorna hade även funktion som avskärmning med tanke på perceptionsproblematik. Mitt i salen fanns ett runt bord och stolar för alla, inklusive lärare. Denna plats var central för gemensam genomgång, planering och diskussioner. Möbleringen visade sig funktionell. När schemat skulle läggas valde vi att ha sammanhållna skoldagar. Basgruppens elever arbetade tillsammans i matematik, data och profilämnet social fysisk träning. Religion och samhällskunskap var också ämnen för den mindre gruppen. Under dessa lektioner ansåg vi det viktigt att sitta vid det runda bordet för att träna på att diskutera religions- och samhällsfrågor. Utifrån förutsättningar och förkunskaper inkluderas eleverna med andra linjer i svenska, engelska, naturkunskap och historia. En elev som börjar hos oss kan ha slutfört kurser i matematik A - E, en annan elev har inte klarat grundskolebehörighet. Detta faktum gör att vi måste arbeta individuellt och mycket flexibelt.

En del moduler på schemat var *självstudier*. De finns fortfarande

kvar. Det är obligatorisk närvaro på dessa lektioner. Då ska eleverna göra läxor, förbereda sig inför prov och arbeta med sitt specialarbete. Resurspedagogen finns som stöd och hjälp.

Varje måndagsmorgon började med information om den kommande veckan. Eleverna uppmanades att ha sina filofaxer och föra anteckningar i dem. *Filofaxen var och är en viktig bok*. Den har arbetslaget noggrant valt ut och köpt in till varje elev. Genom filofaxen tränas tidsbegreppet och minnesfunktionerna. Veckan avslutades på fredagen med gemensamma såväl som individuella reflektioner över hur veckan varit. Då träffade klassläraren och mentorn enskilda elever för att justera åtgärdsprogram, visualisera specifika uppkomna situationer och ge strategier för att komma till rätta med problematik som behövde åtgärdas. Ofta hade eleverna funderingar över situationer som uppkommit i olika sociala sammanhang.

Åtgärdsprogrammen gjorde vi när eleven gått någon månad hos oss. I programmet skrev vi ner vad eleven skulle arbeta med, både vad gäller teoretiska och sociala kunskaper. Vi gjorde långsiktiga och kortsiktiga mål. Arbetssättet, hur målet skulle nås och vilka som var ansvariga för att strategierna följdes, bestämdes tillsammans med eleven. Vi hade höga ambitioner med åtgärdsprogrammen. De flesta lärarna hade inte arbetat på detta sätt tidigare så det fungerade inte alltid utifrån ambition och syfte.

Jag hade kontinuerlig handledning en gång i månaden med all involverad personal. Då fräschade vi upp minnet om funktionshindret och vad det innebär för eleven och för oss. Nya upptäckta svårigheter diskuterades, som vi försökte analysera för att kunna hitta arbetssätt och metoder att bemöta. En lärare ansåg vid ett tillfälle att man inte kunde involvera mer än två till tre elever i samma klass samtidigt. Han tyckte att de blev för dominerande. En annan lärare föredrog att ha aspergereleverna en och en. Jag hade både process- och ärendehandledning.

Handledningen har fortsatt i samma omfattning under alla år. Genom observationer och dialog har pedagogik och metodik anpassats utifrån varje studerandes behov. Tillsammans skapar vi ömsesidighet och ge-

mensamt förhållningssätt som förhoppningsvis ger resultat. Målet med handledningen är att stödja och hjälpa personalen att se lösningar och möjligheter så att de i sin tur kan hjälpa de studerande att se meningen med respektive ämne och den sociala interaktionen. Ge det stöd den enskilde eleven behöver för att upptäcka sina styrkor och ta ansvar för sig själv i sin fortsatta utveckling och förmåga till samspel. En del av våra elever har specifika problem. Dessa elever får under längre eller kortare perioder samtalsstöd. Jag arbetar då utifrån ett kognitivt förhållningssätt.

Kognitivt förhållningssätt utgår från människans tankar, känslor och beteende som ömsesidigt styr och påverkar varandra. Kognitiv utveckling rör sig om kvalitativa förändringar i sättet att uppfatta världen, att kunna se och förstå sammanhang och principer. Ibland behöver sättet hur en person tänker, känner och agerar förändras. Personen behöver stöd och hjälp att förstå och se sig själv, sitt beteende, men också insikt om att det finns andra sätt att tänka, handla och agera. Genom ett kognitivt förhållningssätt kan vi hjälpa personen att utforska tankeförvrängningar som oftast är av negativ karaktär och bli medveten om konsekvenserna som följer. Vår uppgift blir att försöka medvetandegöra eleverna att se och förstå alternativa, mer konstruktiva sätt att reagera och handla. Processen är viktig. Eleven måste själv vara aktiv, ta till sig idéer och strukturer som vi visar på, eller själv hitta bättre sätt att agera i en situation där det gått snett eller blivit fel.

Syftet med det kognitiva förhållningssättet är att öka förståelsen och medvetenheten. Genom en positiv inställning ska eleven ges möjlighet till att ta ansvar för tankar, känslor och handlingar. Därmed frigörs energi och det blir lättare att leva i harmoni med sig själv. (Kognitivt förhållningssätt, hämtat ur; Nycklar till professionella möten och individuella lärostilar, av Birgitta Andersson). När vi arbetat målmedvetet tillsammans med eleverna under en period blir mognadsprocessen tydlig. Plötsligt märker vi att de tar steget ut och tittar på sin egen värld.

UNDERHÅLLANDEFASEN 2001-2005

Utökad verksamhet – fördjupad kunskap: Birgitta

Arbetet löpte på utifrån våra grundtankar och verksamhetsplan. Ett större antal elever sökte. Vi utökade verksamheten från en grupp till två. Flera av de nya eleverna var i behov av internatboende. Det innebar att ytterligare en resurspedagog anställdes. Resurspedagogerna fick i och med det fler arbetsuppgifter. Strategier gjordes för att internateleverna skulle klara av sin egenvård, boendet med städ, tvätt, sömn och mathållning och att vid fri tid lämna sina rum för gemensamma aktiviteter. Utifrån varje studerandes behov gjordes struktur med hjälp av specifika strategier. Veckosummeringen på fredagarna utvecklades och åtgärdsprogrammen aktualiserades.

Eftersom folkhögskolan saknar kursplan har det ändå växt fram ett behov av studiehandledning för vuxna studerade för att ge dem inriktningsmål och att träna dem att ta ansvar för sin studiesituation. På Sundsgården har en samtalsmall prövats under ca tio år. För kursdeltagarna i Basgruppen behövdes en starkare målstyrning; därför åtgärdsprogrammen. På grund av att de inte fungerat fullt ut gjorde vi om dem under läsåret 2005. Vi kallade dem måldokument med rubriker som gav de studerande möjlighet till ett djupare engagemang och reflexion.

När måldokumentet ändrades var det viktigt att alla involverade fick information och tog del av metoderna. Uppföljning och utvärdering av måldokumentet gjordes minst fyra gånger per läsår. Våra veckosummeringar förändrades också utifrån måldokumentet. Måndagar började med information och planering av veckan. Eleverna fick också dokumentera vad de förväntade sig av sig själva och omgivningen. På fredagen var det dags att summera veckan, reflektera och analysera prestationer, aktiviteter, och bemötande. Vissa elever fick utifrån behov enskilda samtal och specifika strategier. Det kunde vara visuella samtal, sociala berättelser, bruksanvisningar, nya guideböcker m.m. Detta arbetssätt finns fortfarande kvar och blev en viktig del i vår verksamhet.

Vi började också arbeta med olika nätverk kring de studerande. Ju mer

vi samarbetade med LSS-handläggare, aktuella teampersoner, föräldrar eller närstående, desto bättre blev förutsättningarna för den studerande. Varje höst och vår avsatte vi en fredagskväll till träff med anhöriga. Vi kallade det närståendeträff. Våra studerande brukade inleda med ett bildspel, aforismer eller något som beskrev vad de sysslade med på Sundsgården. Vi har haft olika teman utifrån närståendes önskemål eller från något område vi vill belysa. Flera föräldrar har uttryckt behov av att få mer information om sina barns funktionshinder. Många av våra studerande har fått sin diagnos sent, kanske samma år som de sökt in till Basgruppen. Tillfälle ges alltid till enskilda samtal. Dessa träffar är omyckta, många kommer. Närståendeträffar kommer vi att fortsätta med.

Lärarperspektiv

Processer var i gång och nya startades och startas. Arbetslaget upplevde en skillnad i sitt förhållningssätt till Basgruppens elever och övriga studerande. De tyckte att de var tydligare och rakare i sina budskap till aspergereleverna. Mer och mer upplevde de att struktur i tid och rum måste vara förutsägbar. Arbetslaget förstod att vår elevgrupp behöver veta NÄR de ska göra något, VAR de ska vara, VAD de ska göra, HUR de ska göra, HUR MYCKET, MED VEM och vad de ska göra SEDAN. De insåg hur betydelsefullt det är att vara visuell, att skriva på whiteboarden eller ge nerskrivna instruktioner. Pennan blev och är ett viktigt redskap i vårt arbete, för att utveckla perspektivtänkandet och medvetandegöra omständigheter.

En del lärare upplevde att vissa elever arbetade mycket mer än de behövde. De studerade detaljer utifrån deras uppfattning av frågan. En lärare hade vid ett prov skrivit: Nämn tre punkter som... Eleven skrev *punkt* ett ord *punkt* ett ord *punkt* ett ord. Läraren underkände eleven. Hon hade förväntat sig att eleverna gav utförliga svar. Denna elev kom till mig och var mycket arg. I hennes verklighet och tolkning hade hon rätt och läraren fel. Vi har alla vår egen unika bild av en instruktion. Ge exempel innebar för denna elev att skriva **ett** exempel, ordet några stod för **två**. Skolan och lärandet är komplext, elever råkar ständigt ut

för missförstånd med påföljande frustration och konflikter. En lärare berättade att han påpekat att ett uttryck en elev hade skrivit var talspråk. Då gjorde eleven om allt. Det är många ord som kan ställa till problem. Under en period arbetade vi med veckans ord och uttryck. Det innebar inte att kunna stava ordet utan att förklara det, sätta det i ett sammanhang, göra rollspel. Ett sådant ord var ”vän”. När är man vänner? Hur blir man det? Vad innebär det? Är ordet vän synonymt med kompis? Två vänner, är det ett par?

Ibland uppstod i klasserna där eleverna inkluderades en elevkonkurrens genom Basgruppens elevers aktivitet och förmågor. De visade annorlunda sociala mönster och krävde uppmärksamhet. Därför har vi regelbunden information om Aspergers syndrom och ett särskilt pedagogiskt stöd för lärarna. En del lärare har fått en annan pedagogisk medvetenhet.

Elevperspektiv

De flesta av våra elever vill veta vad de har svårt med. Funktionshindret är i sig själv abstrakt, det måste konkretiseras genom faktiska upplevda situationer då funktionshindret varit ”synligt”. Vår uppgift är att ge kursdeltagarna en realistisk självbild, utveckla deras självkänsla och bygga upp ett självförtroende. Ge dem råd och tips bland annat för att knäcka sociala koder. Stärka dem i situationer som upplevs kämpiga. Eleverna uttrycker själva att de vill ha stöd och hjälp i sin utveckling. En elev säger: *”Jag vill lära mig sociala förmågor och acceptera att allting inte är som jag vill ha det. Jag måste anpassa mig.”* Några elever upplever viss personal som tjatig. Det måste vi ta till oss. Med tjat kommer vi ingenstans. Det är fel strategi. Måste kritik ges så ska den stimulera de positiva känslorna som ger kraft till ansträngning. Uppskattning bygger upp, bestraffning och tjat river ned. Vi måste också vara uppmärksamma så att vi inte i våra strategier kränker våra studerande. En elev berättade om en situation då han blivit irriterad på en lärare och struntade i att gå till lektionen. Han sa: *”Jag tolererar inte lärarens uppförande. Han visade inte respekt för hur jag var.”* Läraren och denna elev möttes för att reda ut missförhållandena. Efter samtalet säger eleven: *”Det är inte*

lätt. Lärarna vet ju inte alltid hur jag tänker och hur jag är. Jag vet ju inte ens det själv.”

Kursdeltagare – elevunderlag

Vi har många sökande. Helst skulle vi vilja säga ja till alla. Vi känner oss berörda av deras situation. Ibland måste vi säga nej till sökande av omtanke om dem och deras behov och med hänsyn till de andra eleverna i gruppen och personalen. Några elever som antagits till Basgruppen har visat sig ”för svåra” för oss. Detta måste vi inse. Vi måste vara professionella och fråga oss: Varför går han hos oss? Vad är syftet? Vad kan vi ge eleven? Under år 2005 har vi prövat en samverkansmodell tillsammans med en gymnasieskola. En studerande på Basgruppen önskade avsluta sin utbildning på gymnasieskolan i en enskild kurs. Detta gav den studerande dubbel kompetens, men det krävdes en oerhörd samplanering.

Våra kunskaper om elevgruppen fördjupas ständigt genom nya teorier och erfarenheter. Flera av våra elever har förutom Aspergers syndrom också närliggande funktionsnedsättningar som AD/HD, Tourettes syndrom, dyslexi och tvångssymtom, några även OCD-tvångssyndrom. Flera handledningstillfällen används till fördjupning inom dessa områden och till att hitta framkomliga vägar att möta nya utmaningar.

Personalen på skolan har genom att vi fortsatt med information om neuropsykiatriska funktionshinder blivit mer observanta. Detta har inneburit att de upptäcker problematik hos elever på andra linjer som kan härledas till vår elevgrupp. Lärarna vill ha råd och hjälp med strategier och förhållningssätt. En del elever från andra linjer har även fått direkt stöd och samtal av oss; en sorts omvänd integrering. Integrationssituationerna har skapat kommunikationsproblem och konflikter men också vidareutvecklat andra pedagogiska redskap och gett en öppenhet för andra elevers problem med koncentration, behov av struktur och hänsyn till visuella lärstilar.

Efter Sundsgården

Merparten av våra elever går två år i Basgruppen. Därefter väljer en del att fortsätta på en annan linje, somliga med fortsatt stöd från basgruppens

personal, andra klarar sig utan hjälp.

En elev valde att fortsätta på Assistentlinjen. Samtidigt fick han inom kommunen praktik på en fritidsverksamhet. Där gjorde han så bra ifrån sig att han fick anställning när hans utbildning var klar. Två - tre år på en folkhögskola är en kort, men ofta viktig och förändrande period i ett större livsperspektiv. För våra elever är det nödvändigt att redan på Sundsgården tänka och planera för tiden efter Sundsgården. Vi har därför prövat utslussningar med 50% studier och 50% praktik. Detta kan sedan leda till ett arbete. För andra har ett tredje år lett till en annan linje på skolan med möjlighet till resurspedagogernas arbete med boende- och fritidsstöd. En del av våra studerande har fortsatt på högskola eller universitet. En grundlig studievägledning och information om högskolans möjlighet till stöd är viktig.

Flera av våra före detta studerande kontaktar oss för att ge råd eller kommentarer. Det kan vara utifrån situationer eller ämnesområden som de stött på efter Sundsgården. Händelser och företeelser som de har fått problem med eller som de klarat tack vare strategier från Sundsgården. En dag ringde en före detta elev. Han ville ha sitt betyg och omdöme översatt till engelska. Han hade träffat en amerikansk flicka. Nu skulle han gifta sig och bosätta sig i USA. Så vitt vi vet har det gått bra för honom i hans nya land och förhållande.

NY UTVECKLINGSFAS 2006

Organisationsförändring

Verksamheter har hög entusiasm i startläget. Allteftersom saker blir rutiner kan en verksamhet övergå till något av en sparlåga. Hur motverkas en tillbakagång? Hur får man ny fart? På Sundsgårdens folkhögskola är en omorganisation på gång med ny ledning och personalförändringar. Hur kommer det att påverka verksamheten inför framtiden? Kommer det kanske att bli en ny upprättandefas?

En grundidé och dess fortsättning: Birgitta, Gunnel

Vår grundidé är förankrad. Vår övertygelse är att vidareutveckling är nödvändig. Då fordras kompetens, vilja och ambition från nya ledare och pedagoger att driva verksamheten mot nya målsättningar.

Mänsklig förändring och utveckling är möjlig.

Omgivningen kan möjliggöra eller omöjliggöra för en individ att utvecklas.

Insikt föder utsikt!

REFLEKTIONER

En andra chans att "klara skolan" men också en möjlighet att stimulera och utveckla den sociala kompetensen. Folkhögskolan erbjuder en atmosfär som ger unika möjligheter till möten.

Uppbyggandet av innehållet i Basgruppen utgick från medvetna tankar om elevernas behov, svårigheter och möjligheter. Folkhögskolans fria kursutformande och profilämnena möjliggör en mer anpassad undervisning. Studieresultat mäts inte endast i teoretiska kunskaper med test och prov utan också förmåga till samarbete, generalisering och social kompetens.

Det specifika med utbildningen på Sundsgården är måldokumentet där elev och personal gemensamt kommer fram till mål att jobba mot. Detta kan inte genomföras om eleven inte samtidigt får möjlighet att utveckla en god självbild och självkänsla. En elev uttrycker det så här " *Hur ska man veta vem man är om man inte förstår sig på sig.*"

Elevens nätverk (närstående, team, LSS-handläggare, SoL osv.) involveras och aktiveras, vilket möjliggör, men också är en förutsättning för, en bättre avstamp, för fortsatta studier, arbete, boende m.m. Eleverna rustas med kunskaper, redskap och strategier som behövs på livsvägen.

Birgitta & Lena

Inkluderande svenskundervisning – är det möjligt?

Elever i svårigheter att nå målen eller elever i behov av särskilt stöd har sedan grundskolan infördes 1962 ofta erhållit stöd och hjälp i det som går under samlingsbeteckningen special-undervisning. Specialundervisning är ingen enhetlig undervisning men den har historiskt fokuserat individuella svårigheter och har ofta erbjudits utanför klassundervisningens ram. I dagens grundskolor erbjuds fortfarande hjälp och stöd utanför den ordinarie klassundervisningens ram oavsett vilka svårigheter en elev har (Skolverket, 1999, Nationella kvalitetsgranskningar, 1998). En anledning till detta är att svårigheter fortfarande ses som individuella brister. Ett sådant individuellt perspektiv på elevsvårigheter är framträdande i tre timplanebefriade skolor, i vilka jag studerat sex klasser med avseende på hur de arbetar för att ge elever i svårigheter möjlighet att nå målen i svenska (Tinglev, 2005, Inkludering i svårigheter. Tre timplanebefriade skolors svenskundervisning). En annan anledning till att stödet erbjuds utanför klassens ram kan vara att svenskundervisningen i dessa sex klasser är mer likformig än likvärdig, dvs. innehåll, arbetssätt och arbetsformer är ofta lika för alla elever och inte anpassad till deras olika förutsättningar, behov och bakgrund. Elever som inte klarar det för alla bestämda innehållet, arbetssättet och arbetsmetoden anses vara i behov av stöd.

De senaste tjugo åren har flera specialpedagogiska forskare intresserat sig för vad som ger upphov till elevers svårigheter. I stället för att se

elevers svårigheter som individuella brister har forskare intresserat sig för att söka orsakerna till dem i undervisningens krav, normer och processer för att studera om dessa (o)möjliggör alla elevers deltagande. Med ett sådant perspektiv ses svårigheter som relationella och uppkomna i mötet med den sociala, språkliga och kulturella praktiken. Med utbildningens uppgift att ge liknande kunskaper till alla olika elever uppstår dilemman, vilka kan hanteras på olika sätt. I de sex klasser jag undersökte fann jag att den relativt likformiga svenskundervisningens normer, krav och processer inte möjliggör för alla elever med olika förutsättningar och behov att bli delaktiga i mötet med skolan och svenskämnet. Svenskundervisningen i de sex klasserna är i den meningen inte inkluderande, dvs. en undervisning som anpassas till *alla* elevers behov och förutsättningar så att alla ges möjlighet till delaktighet och att inom klassundervisningens ram nå målen i svenska. En sådan anpassad, inte likformig men väl likvärdig, undervisning framhålls i läroplanen, Lpo 94, på följande sätt:

En likvärdig utbildning innebär inte att undervisningen ska utformas på samma sätt överallt eller att skolans resurser ska fördelas lika. Hänsyn ska tas till elevernas olika förutsättningar och behov. Det finns också olika vägar att nå målet. Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla.

Hur en svenskundervisning med olika vägar till målen för olika elever ska utformas är inte alltid enkelt att genomföra och givetvis beroende av flera faktorer. Det är därför inte möjligt att konkret visa på hur en sådan undervisning i praktiken kan utformas. Emellertid vill jag lyfta fram, diskutera och konkretisera några perspektiv som jag funnit centrala för att en inkluderande svenskundervisning ska kunna ge alla elever möjlighet att på olika vägar nå uppsatta mål. Det gäller bl.a. synen på kunskap och lärande samt mötets sociala, demokratiska och kommunikativa möjligheter. I min framställning av olika möjligheter illustrerar jag det med att lyfta fram olika delar av de sex klassernas undervisning i temat "Kärlek".

Kunskap och lärande

Kunskap skapas i relationen mellan individen och hennes omvärld (SOU 1994:92 Skola för bildning). Med utgångspunkt i en individs olika erfarenheter och det sätt individen uppfattar det som ska läras in bildas individers kunskap. ”Kunskap är inget entydigt begrepp. Kunskap kommer till uttryck i olika former - såsom fakta, förståelse, färdigheter, och förtrogenhet – som förutsätter och samspelar med varandra” (Lpo 94, s 8.). Dessutom förstår, erfar eller lär individer alltid i ett kommunikativt, socialt, kulturellt och emotionellt sammanhang. Vidare finns det alltid ett innehåll i kunskapsutvecklingen, vilket innebär att allt tänkande är tänkande om något och att allt lärande är lärande om något (SOU 1997: 108 Att lämna skolan med rak rygg).

I en av klasserna ska eleverna läsa kärleksdikter. I klassen finns tre elever som har en kort relation till den svenska omvärlden och till den västerländska litteraturen. Dessutom är en stor del av deras olika erfarenheter knutna till en annan kultur än den svenska. Uppgiften för alla elever i klassen är att de ska leta fram en favoritdikt, läsa den högt för kamraterna och ange motiv för sitt val. Det betyder indirekt att dikten måste vara på svenska alternativt engelska, vilket också framgår av diskussionen i klassen. Om kunskap, som det sägs i förra stycket, ska bildas måste eleverna utgå från sina erfarenheter, vilket de tre eleverna med erfarenheter från ett annat kulturarv inte kan i samma utsträckning som övriga elever. I stället borde de erbjudas att välja en favoritdikt på sitt modersmål och från sin kultur och läsa den för sina klasskamrater på sitt språk. Därefter kan de på svenska ge en kort beskrivning av diktens innehåll och ett motiv för valet på svenska. Eller ännu bättre kanske, de ”svenska” kamraterna kan ställa frågor? Det finns sedan möjligheter att klassen väljer att fortsätta på temat kärlek på olika sätt. En tänkbar möjlighet är att studera hur författare skriver om kärlek i olika kulturer eller hur olika kulturer ser på vänskap/kärlek och hur detta avspeglas i dikter, musik och/eller film.

För att kunna ta sin utgångspunkt i elevens olika erfarenheter och uppfattningar om omvärlden kan lärare/pedagoger organisera undervis-

ningen så att de initialt i ett arbete kan se, uppfatta och erfara hur barn och elever upplever och förstår sin omvärld. Förståelsen skiljer sig åt om eleven t.ex. är flicka eller pojke, har ett funktionshinder eller kommer från ett annat land. Med den förståelsen som utgångspunkt kan sedan lärare tillsammans med elever forma en meningsfull undervisning, som är anpassad till och utvecklar alla elevers förståelse. Ett exempel på ett försök att uppfatta och erfara hur eleverna ser på olika former av kärlek och vänskap är när läraren inleder temaarbetet om kärlek med frågor, som eleverna utifrån sin erfarenhet och kunskap diskuterar. Diskussion, svar och följdfrågor utgör en del av elevernas erfarenhet och förståelse, vilken kan synliggöras och utgöra ett underlag för ett fortsatt arbete med flera möjliga vägar mot målen beroende på vem eleven är och har behov av. Det betyder att syfte och mål med temat tidigt bör tydliggöras i temaarbetet för att möjliggöra för eleverna att bli delaktiga i att välja vägar och planera det fortsatta arbetet.

Interaktion och kommunikation

I Lpo 94 framhålls, förutom kunskapsuppdraget, att verksamheten ska genomsyras av grundläggande värden av vilka speciellt framhålls människans okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde oavsett klass, kön, etnicitet, trosuppfattning eller funktionshinder, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta. Oavsett förutsättningar och behov ska alla individers värde och delaktighet respekteras och tas till vara. Det finns därför mycket att vinna om värde- och kunskapsuppdraget integreras till en helhet i den pedagogiska praktiken (Fritz, Lena, 2003, Ämneskunnande och demokratisk kompetens - en integrerad helhet? I Utbildning och demokrati, Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik nr 3, 2003). Det är möjligt genom att förskjuta fokus från det individuella kunskapsinhämtandet till *interaktion* och *kommunikation*. Det är vad som görs inledningsvis i temat "Kärlek" om eleverna först inbjuds att tillsammans samtala om sina erfarenheter och funderingar. Men att bara vara tillsammans och samtala i ett klassrum räcker inte. (Bengt Persson 2001. Elevers olikheter

och specialpedagogisk kunskap.) Elevernas erfarenheter och funderingar bör, som i det inledande skedet av kärlekstemat, ses som en resurs i gemensamhetsskapandet. Elevernas erfarenheter blir en resurs om de används i det fortsatta arbetet med temat.

En svenskundervisning som integrerar kunskaps- och värdeuppgdraget kan därför för det första behöva vara *flexibel* och öppen för flera olika möjligheter och vägar mot målen. För det andra bör eleverna vara *delaktiga* i formandet av undervisningen och sitt eget lärande. Dessutom förskjuts fokus från det individuella mot det gemensamma kunskapsområdet, vilket innebär att dialogen och samtalet bör inta en central plats i svenskundervisningen.

Dialog, flerstämmighet och demokratiskt erfärande

Om interaktion och socialt samspel fokuseras betonas samtidigt dialogens roll och det som Olga Dysthe kallar flerstämmigheten i lärandet (Dysthe, Olga, 1996, Det flerstämmiga klassrummet). Viktigt i ett flerstämmigt klassrum är att flytta det språkliga centrumet från läraren till eleven och att möjliggöra att allas röster i ett demokratiskt samspel kommer till tals. Här är lärarens roll och frågor centrala. En sådan undervisning börjar med det Dysthe kallar autentiska frågor. Sådana frågor ställs inte för att kontrollera ett svar utan för att efterfråga elevens förståelse, tolkning och reflektion. Om elevens förståelse är central är alla svar giltiga även om eleven i en av klasserna svarar ”Vad är det för spänning i det här?”

Vanliga frågor kring en text i svenskundervisningen i de sex klasserna är t.ex ”Hurdan är huvudpersonen och hur kan du beskriva honom/henne? När blir A förälskad i B? Vilken händelse är viktig för personens utveckling?” Till frågorna finns ofta ett ”rätt” svar som eleverna på ett mer eller mindre tydligt sätt kan läsa sig till i texten. Eller så är förståelsen odiskutabel som när läraren i en klass efter att ha läst ett textutdrag färdigt säger: ”Visst fattar man storyn? Och visst är det häftigt att vi förstår? Känner ni igen storyn?” Här och där hörs enstaka ”jaa” på de frågor som ställs. Men vad ska eleverna annars svara, då frågorna antyder att det bara finns ett sätt att förstå och känna igen ”storyn” på. Det sättet kan

eleverna svara ja eller nej på trots att jag menar att varken förståelsen av det ålderdomliga språket eller kärleksuppfattningen är självklara i den lästa texten. Hur läraren förstår den och om texten kan förstås på andra sätt diskuteras inte. Att värdera och bedöma en text såsom läraren gör, är ett sätt att inte ta elevers förståelse och funderingar på allvar och att i förlängningen, i ett enstämmigt klassrum, marginalisera dem.

Autentiska frågor, där läraren är nyfiken på elevernas förståelse och reflektion, är mer sällsynta i de sex klassrummen. Emellertid ställer läraren i en av klasserna en sådan fråga i samband med att eleverna har läst och diskuterar en text om kärlek. I den texten är huvudpersonen en fattig flicka som letar mat i soptunnor. Hennes pojkvän har deltagit i att lägga ut rättgift i soptunnor i staden. Sådant gift får hon i sig med den mat hon funnit och ätit. Hon dör. Den autentiska frågan som läraren ställer, är: ”Vem har ansvar för flickans död?” Frågan väcker elevernas intresse. Från att ha varit en traditionell tvåstämmig utfrågning om texten, dvs. läraren frågar och en elev svarar, blir alla elever oavsett klass, kön etnicitet eller funktionshinder intresserade och diskussionen flerstämmig. Bland alla svar som ges tar läraren tag i några, antecknar några på tavlan och ställer några mot varandra. Det språkliga centrumet är flyttat från lärare till en elev till eleverna. Lärarens arbete motsvarar dirigentens försök att få alla stämmor att samarbeta och framträda. Det framgår tydligt av diskussionen att frågan väcker ett intresse som de andra frågorna inte väckt och att den upplevs som meningsfull. En sådan autentisk fråga möjliggör för läraren att engagera, utmana och problematisera elevernas olika erfarenheter samt ställa dem mot varandra. Det betyder samtidigt att läraren följer upp svaren samtidigt som han/hon också ger andra elever möjligheter att reflektera kring sina kamraters erfarenheter. Med ett sådant sätt signalerar läraren att elevernas kunskap är viktig och en resurs att använda i det fortsatta arbetet. Dessutom får undervisningen en mening då elevernas erfarenheter involveras, utmanas, problematiseras och jämförs.

Flerstämmighet kan även ses i ett vidgat perspektiv och då inte bara handla om flera elevröster utan även avse att kunskap hämtas ur flera

olika textkällor och/eller redovisas i olika genrer och språkliga framställningsformer. Denna flerstämmighet är speciellt viktig för elever som befinner sig i olika läs- och skrivutvecklingsfaser, vilket bl.a. kan bero på ett funktionshinder men också att eleven kommer från en icke-läsande miljö. Valet av text och framställningssätt kan även bli olika beroende vilken väg till målet som elever väljer och har förmåga att klara av. För elever som i temat om kärlek t.ex. väljer att undersöka vilken innebörd ungdomar lägger i begreppen kärlek/vänskap kan beroende på syfte och intresse välja olika källor för sin studie, t.ex. skön- och facklitterära texter, videofilmer, intervjuer, konst m.fl. Dessa kan i sin tur anpassas efter elevers olika förutsättningar, intressen och förmågor, vilket lärare och elever gemensamt kan diskutera sig fram till. Det betyder att olika elever beroende på var i utvecklingsfasen de befinner sig och på vägval kan använda sig av olika källor. Genom att sedan elever som ”läst” olika texter samtalar med varandra om vilken innebörd valda källor lägger i begreppen kärlek/vänskap får elever i en grupp ta del av flera olika innebörder och källor. Likaså kan redovisningen av nyvunna erfarenheter göras på olika sätt beroende av elevernas olika önskemål, förutsättningar och behov men även beroende på vilket syfte och mål temaarbetet har. Liksom vid val av text är det även här lärare och elev som diskuterar sig fram till passande redovisningssätt.

I ett flerstämmigt klassrum ses alla elevers kunskapsinsamling och redovisning som lika viktiga. I läroplanen sägs inledningsvis att ”skolan ska vara öppen för skilda uppfattningar och uppmuntra att de förs fram.” Det finns därför ett demokratiskt värde i att allas erfarenheter, olika livssituationer och språk ges en röst (SOU 1992:94 Skola för bildning). När eleverna genom flerstämmiga samtal i olika situationer och sammanhang tillåts att delta med sin röst i ett demokratiskt samspel deltar de i, vad Eva Hultin kallar, ”ett demokratiskt erfalande”. Ett demokratiskt erfalande innebär att alla elever har en rättighet att i demokratiska möten verbalisera sina tankar men också att de har en skyldighet att lyssna till andras. Detta tillsammans med flerstämmigheten utgör viktiga förhållningssätt i en inkluderande svenskundervisningen.

Språkliga och kommunikativa möjligheter

Den beskrivna kunskapssynen, flerstämmigheten och det demokratiska erfandet sätter språket och kommunikationen i centrum för allt lärande om olika innehåll – inte bara i svenskundervisningen. När elever ger röst åt sina erfarenheter använder de sitt talade, skriftliga eller annat språk för att kommunicera. Språk och kommunikation blir en del av kunskapsinhämtandet och avgörande för om alla elever oavsett klass, kön, etnicitet eller funktionshinder känner sig delaktiga. En sådan språkutveckling är en demokratisk rättighet (SOU 1997:108 Att lämna skolan med rak rygg). Ett demokratiskt språkande och lyssnande möjliggör för alla elever att bli bekräftade och värda att lyssna till, samtidigt som de möter varandra socialt och kulturellt. I styrdokumenterna uttrycks språkets betydelse och dess sociala sammanhang på följande sätt:

Språk, lärande och identitetsutveckling är nära förknippade. Genom rika möjligheter att få samtala, läsa och skriva ska varje elev få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin egen förmåga (Lpo 94, 2000, s 2.).

Språket utvecklas i ett socialt samspel med andra.

Språk och kommunikation blir både ett medel för kunskapsinhämtning och något eleverna ska utveckla i svenskundervisningen. Enligt kursplanen i svenska ska ämnet ses som en helhet. Ämnets kärna utgörs av språk och litteratur som centrala innehållsområden. Dessutom ansvarar svenskämnet för grundskolans uppdrag att ge alla elever likvärdiga möjligheter att utveckla ett funktionellt språk. I *Kommentarer till kursplaner och betygskriterier* skriver man att

Språkutveckling sker inte endast i mötet mellan lärare och elever utan även i mötet och samarbetet mellan eleverna. Granskningar har visat att den gynnsammaste miljön för lärande är det flerstämmiga klassrummet. Att lärande även sker genom reflektion och omprövning är /.../ två

viktiga faktorer vid utvecklandet av skrivfärdighet, läsfärdighet och annan kunskap /.../. Litteraturen är en källa till kunskap (Skolverket 2000b. Kommentarer till kursplaner och betygskriterier, s. 50).

Förutom att elevernas meningsskapande utvecklas när de ger kunskapen röst, betyder verbaliseringen samtidigt att språket utvecklas i ett funktionellt sammanhang. Ett sådant lärande gynnas av fördjupning, tematisering, problematisering, reflexion och mångfald.

I det temaarbete om kärlek som klasserna arbetar med är det lärarna som i sitt förarbete problematiserar ämnet, reflekterar kring och beslutar vilka texter som är passande. För att ge eleverna möjlighet att problematisera och reflektera kan de som läroplanen anger tillsammans med eleverna planera undervisningen utifrån hur eleverna uppfattar och erfar olika former av kärlek och vänskap samt vad de vill och behöver veta mer om. Lärarna i de sex klasserna bestämmer dessutom att alla elever ska läsa samma text vid de tillfällen de läser en text. Därmed försvinner en möjlighet till mångfald av olika perspektiv från olika källor, vilket bl.a. kan marginalisera elever i svårigheter att läsa. En mångfald elevröster kan givetvis även med autentiska frågor göras synliga om en och samma text läses av alla elever. Då måste läraren först försäkra sig om att alla elever ges möjligheter att ta del av texten, vilket inte alltid sker om den enbart läses tyst eller av eleverna i grupp. Eftersom de autentiska frågorna är sällsynta i de sex klasserna innebär det att elevernas gemensamma problematisering och reflektion kring en text uteblir även om den på ett inre plan ändå kan ske. Redovisningar av temaarbeten görs i de sex klasserna ofta skriftligt men även ibland muntligt inför en grupp eller klass. Ofta har läraren gett förslag på eller bestämt hur redovisningarna ska genomföras för alla elever. Det innebär att mångfalden, reflektionen och problematiseringen uteblir i undervisningen där endast en text förekommer, autentiska frågor uteblir och redovisningsätt sällan varierar. Eleverna i de sex klasserna erbjuds oftast endast en väg mot målet vilket innebär att undervisningen inte är anpassad till alla elever oavsett klass, kön, etnicitet eller funktionshinder, deras olika behov och förutsättningar.

Sammanfattningsvis utgör en mångfald aktiviteter, texter, uppgifter och redovisningssätt en ökad möjlighet för att alla elever utifrån sina olika behov och förutsättningar ska kunna finna en lämplig väg mot målen. Dessutom är flerstämmiga demokratiska samtal viktiga. De innebär att eleverna i meningsfulla sammanhang får lära sig att tillsammans problematisera och reflektera, i vilket även ingår att både lyssna till andras röster och att ge sina egna erfarenheter en röst. Ytterligare en förutsättning för elevernas möjlighet till inflytande och ansvar är att syfte och mål med arbetet är tydligt för såväl lärare som elever.

Uppnåendemålen i olika ämnen är lika för alla elever. De ska dessutom för alla elever uppnås inom samma tid, fem respektive nio år. Detta motsäger i viss mån den anpassning, ansvar och inflytande som läroplanen skriver om och som gör undervisningen både spännande och komplex.

REFLEKTIONER

Svenskundervisningen är ofta mer likformig än likvärdig och utgår ofta från ämnet som det presenteras i kurslitteraturen utan anpassningar till olika elevers förutsättningar. Det måste finnas olika vägar att nå kunskapsmålen för den enskilde eleven.

”I ett flerstämmigt klassrum ses alla elevers kunskapsinsamling och redovisning som lika viktiga.”

Inger Tinglev lyfter fram i sitt kapitel att alla elever ska bli sedda och lyssnade på. Att eleverna i gemenskap kan utveckla förståelse för varandras åsikter och bakgrund. Den enskilde eleven i ett flerstämmigt klassrum lär sig att sätta ord på sina egna tankar och idéer, lyssna till andras och tillsammans med läraren lägga upp undervisningen.

Från det individuella kunskapsinhämtandet förskjuts fokus till interaktion och kommunikation.

”Ett demokratiskt språkande och lyssnande möjliggör för alla elever att bli bekräftade och värda att lyssna till, samtidigt som de möter varandra socialt och kulturellt.”

Birgitta & Lena

Från en skola för andra till en skola för alla – villkor för inkludering av elever med funktions- nedsättning och utländsk bakgrund

Att utveckla en ”skola för alla” är en utmaning som inte kan begränsas till att placera elever med funktionsnedsättning och utländsk bakgrund i vanlig klass. Vägen till delaktighet och jämlikhet ska utgå från de dubbla perspektiven, funktionsnedsättning och utländsk bakgrund. Många delar har betydelse för helheten.

Mitt intresse för begreppen ”integrering” och ”inkludering” väcktes dels i mitt arbete som speciallärare i klasser där all undervisning försiggick på modersmålet men med inslag av undervisning i andraspråket, s.k. hemspråksklasser, samt i arbetet som modersmåls lärare i särskolan.

Villkor för inkludering utifrån de dubbla perspektiven

Erfarenheterna från praktisk undervisning och forskning om etnicitet och om inkludering kan sammanfattas i ett antal kriterier för ett positivt genomförande av inkluderande undervisning, utifrån de dubbla perspektiven.

Värderingar

Ett hot mot inkluderingen finns i värderingar som leder till utpekande av avvikelser och avvikande. Skolan och lärare markerar ofta olikhet och

kategoriserar utifrån ett etnicitetsperspektiv; man talar om vad som är normalt och att elever som faller utanför denna normalitet utgör problem (Lahdenperä, 1997; Parszyk, 1999).

Även modersmålets ställning är till stor del en fråga om attityder. Barnens flerspråkiga kompetens tas inte till vara, i stället ser man bara på deras bristande kunskaper i svenska. Det är därför viktigt att försöka ändra grundläggande synsätt i skolan och se flerspråkighet som en tillgång. Skolverket har särskilt studerat denna fråga och kommit fram med en rapport där forskarna föreslår att man ska bygga vidare på de positiva värderingarna kring modersmålsstöd/undervisning, som en viktig faktor för att stärka självkänsla och identitet.

Det gäller att öka förståelsen för detta hos elever, föräldrar och lärare. Detta skulle leda till en högre status för modersmålsundervisningen och modersmålslärares arbete.

Samverkan över gränserna

Positiva attityder räcker inte när läraren arbetar med olikheter i klassrummet. Det är viktigt att hela skolans verksamhet präglas av samverkan för ett optimalt utnyttjande av all tillgänglig kompetens. I stället för att arbeta utifrån funktionsnedsättningen eller bakgrunden för sig, bör olika lärare utifrån sina specifika kunskaper samverka så att de insatser som görs stödjer varandra.

Organisation

Organiserandet av modersmålsundervisning och undervisningen av svenska som andraspråk bör göras utifrån elevernas verklighet så att de praktiskt kan delta i undervisningen. Ämnena ska ses som andra ämnen i skolan och delges på samma villkor vad gäller tider, lokaler m.m., som övriga ämnen i skolan. Att utveckla formerna för och innehållet i undervisningen är därför viktigt.

Lärandemiljöer

Undervisningsformen eller läromedlen måste alltid anpassas uti-

från att eleverna har ett annat modersmål än svenska och att de varken förstår lärarens instruktioner eller läromedelstexterna.

Föräldrasamverkan

Föräldrarnas roll är mycket viktig för att arbetet ska lyckas. Föräldrarna ska känna delaktighet för att detta i sin tur ska resultera i ökat förtroende för skolans arbete. Alla kommer med andra erfarenheter av skola och kan inte i början den svenska skolans metoder och arbetssätt. Det gäller också att skolan ser föräldrarna som en resurs och tar tillvara deras kunskaper.

Skolans svårigheter att möta elever med olika bakgrund.

Oavsett form av skolverksamhet jag arbetat inom, så verkar det vara en svår uppgift för skolan att hantera elevernas olika förutsättningar och olika bakgrund i fråga om språk, etnicitet, tidigare skolgång, vistelselängd i landet m.m. Vem äger problemet? Är det elevernas sammansatta svårigheter eller skolans svårigheter att i undervisningen ta tillvara variationen av förutsättningar och villkor hos eleven med utländsk bakgrund?

Fatima, 14 år. En elev med hörselnedsättning i vanlig klass

Fatima har utvecklat tal och språk både på modersmål och på svenska. Hon kan utan större svårighet delta i ett samtal med en eller några personer i en anpassad miljö, dvs. med god belysning och utan buller. I skolan är ljudnivån ofta för hög vilket gör att hon blir mer eller mindre "socialt döv" i vissa situationer. Hon måste ha strategier för att klara situationer vilket medför att hon ständigt är trött och betecknas av lärarna som okoncentrerad och motoriskt orolig. Hon vrider och vänder sig hela tiden för att kunna avläsa vad kamraterna säger. På rasten ökar problemet. Då hamnar Fatima ofta utanför gemenskapen.

Fatima har följande resurser: klassläraren, en hörsellärare som är pedagogiskt ansvarig, en lärare i svenska som andraspråk (läraren saknar behörighet i ämnet samt erfarenhet av elever med hörselnedsättning). Modersmåls lärare saknas i skolan. Eleven får undervisning på lördagar

tillsammans med andra somaliska barn. Skolan har ingen kontakt med den läraren. Trots stora resurser säger lärarna att Fatima ligger efter sina kamrater.

Att lära på ett andraspråk

Att lära på ett andraspråk skiljer sig enormt från förstaspråksinläring. Det kan ta flera år för Fatima att uppnå en språknivå på andraspråket som inte bara ger möjlighet att kommunicera utan även ett akademiskt klassrumspråk. Fatima måste använda sitt nya språk som inlärnings- och tankeinstrument, samtidigt som hon håller på att lära sig språket på sina villkor. Under den tiden ska hon hålla jämna steg med sina enspråkiga kamrater i skolans alla ämnen. Här kan stödundervisning på modersmålet vara en ovärderlig tillgång

Fatimas skolframgång

Vi lär bäst på ett språk som vi förstår. Så länge Fatima inte behärskar undervisningsspråket kommer hon att ha sämre förutsättningar än sina kamrater som undervisas på det språk de kan bäst. Hon kan inte vänta med ämneskunskaper tills hon kan svenska!

Sara, 11 år. En elev med språkstörning

Sara kommer ursprungligen från det forna Jugoslavien där familjen tillhörde den albanska minoriteten. Hon får ingen undervisning i modersmål eller svenska som andraspråk.

Det finns många personer kring Sara: klassläraren, resursläraren i språkklassen, stödlärare i mindre grupp samt en specialpedagog som ger extra stöd i matematik och svenska. Ansvar för Saras undervisning och skolsituation tycks i stor utsträckning ligga hos resursläraren i språkklassen. Matematiken betraktas i Saras klass som ett ämne där alla elever kan delta i en traditionell undervisning även om de inte behärskar undervisningsspråket. Det har visat sig att Sara har otillräckliga kunskaper i svenska för att klara av matematikundervisningen. Även i

Saras fall skulle stödundervisning på modersmålet vara en ovärderlig tillgång. När jag besöker henne arbetar hon med ett läromedel som är avsett för elever som har svenska som modersmål. För Sara är detta arbetsmaterial mycket svårt.

Trots att Sara har tillgång till omfattande resurser säger lärarna att hon ligger efter sina kamrater.

Förhållningssätt och arbetsmetoder

Att Sara har en flerspråkig och mångkulturell bakgrund uppmärksammas inte i skolarbetet. Innehåll och arbetssätt i skolan behöver relateras till hennes tidigare erfarenheter och bakgrund. Lärarnas förhållningssätt i Saras skola verkar vara ett ”lika”-perspektiv i betydelse av jämlikt där jämlikheten ofta tolkas om lika behandling. Istället för att utgå från att målet är jämlikhet genom likhet och försöka stöpa alla elever i samma form, bör lärarna utgå från elevernas mångfaldiga resurser. Målet blir jämlikhet genom olikhet.

Samir, 8 år. En elev med utvecklingsstörning

Pojken kommer från Syrien och har arabiska som modersmål. Han går i särskolan. Skolpersonal och föräldrar kom fram till att han saknade en del erfarenheter, en del vardagliga aktiviteter och upplevelser som barn i hans ålder vanligtvis gjort. Det kan vara svårt att göra en rättvis bedömning av Samirs utveckling. Det är därför viktigt att alla som känner barnet samverkar. Modersmålsläraren, som har kunskap om språkutvecklingen hos flerspråkiga barn, och delar Samirs kultur blev en nyckelfigur i utredningsarbetet tillsammans med psykologen, läkaren och kurator.

Samir deltar i modersmålsundervisning i arabiska fyra timmar i veckan. Modersmålsläraren introducerades i klassens arbete och bedriver en hel del undervisning där. En förutsättning är att klasslärare och modersmålslärare har möjlighet att samplanera ifråga om stoff, arbetssätt och läromedel. Modersmålsundervisningen får inte bli en isolerad del i Samirs skoldag.

Samirs förutsättningar för kommunikation och samspel

Genom att symbolförståelsen utvecklas börjar Samir förstå att ett ord eller en bild står för en verklig sak, även om ordet eller bilden bara betecknar sådant som han har erfarenhet av. Det är nu som Samir börjar utveckla en reell förståelse för talat språk. Barn som lever i tvåspråkig och kulturellt olika miljöer får varierande erfarenheter, olika symboler för samma upplevelser och föremål. Han har ännu inte förmågan att automatiskt överföra erfarenheter och symboler han tillägnat sig i den ena miljön till liknande situationer i den andra. Av detta framgår betydelsen att bemötande i undervisning i de båda miljöerna är noga planerade och utgår från de erfarenheter och det språk han har.

Enligt min erfarenhet har flerspråkiga elever i särskola möjlighet att tillägna sig två språk under förutsättning att båda språken presenteras på en för eleven väl avvägd abstraktions- och erfarenhetsnivå. Begåvningen i sig är inte avgörande för förutsättningar för kommunikation och samspel i två miljöer (Kylén, 1974).

Syn på flerspråkighet och modersmål

Flerspråkighet är inte en belastning utan en tillgång för barn med funktionsnedsättningar. Forskning visar t.ex. att barn med språkstörning klarar att utveckla två språk eller fler. Men precis som i fallet med enspråkiga barn med språkstörning sker utvecklingen mycket långsamt. Det är fullständigt onödigt att välja bort elevens modersmål. Under årens lopp har många föräldrar fått rådet att inte tala sitt eget språk med sina barn (av BVC-personal, talpedagoger och lärare, som av okunnighet men i all välmening gett detta råd).

Detta kan leda till tragiska situationer där medlemmar i samma familj inte kan tala med varandra (Salameh, 2006; Cummins, 2006).

Henning Johansson, professor i pedagogik och forskare om flerspråkighet, har tagit upp föreställningen om att det bara finns ett visst utrymme för språk och att man, om man vill få in ett annat språk, fortfarande har kvar samma utrymme att handskas med. Han säger:

”Grovt förenklat kan man säga att det ena språket ansågs inkräkta på det utrymme som i annat fall kunnat utnyttjas av det andra språket. – Utgångspunkten för den praktiska pedagogiken blev att barnen skulle lära sig svenska så bra som möjligt. För att göra det måste man reservera största delen av utrymmet för svenska och hindra barnen från att prata finska. Om barnen ändå pratade finska skulle detta icke önskvärda beteende bestraffas. När forskarna idag har ny kunskap om tingens ordning skulle de, i stället för att kritisera lärarna, säga att utifrån forskningens dåvarande ståndpunkt agerade lärarna alldeles riktigt, men sett i dagens ljus var det tyvärr fel.” (Johansson, 1981, s. 167).

Helhetsperspektivet

Felbedömningar av elevens språkbehärskning resulterar ofta i felaktiga åtgärder. Om läraren inte uppmärksammar att elevens svårigheter att lära sig läsa beror på bristande språkutveckling kan följden bli fel hjälpinsats. Det som behövs är åtgärder som utvecklar språkförståelsen. Ett vanligt problem är att elever som har en begränsad utveckling av svenska språket felaktigt betraktas som om de hade inlärningssvårigheter. Dåliga kunskaper i svenska gör att inhämtande av kunskap kräver ett större arbete än vad det annars skulle ha gjort. Det är därför avgörande för elevens utveckling i skolarbetet, att de problem som de eventuellt har med språkstörningen, inläring av svenska eller inläring av kunskap identifieras på ett korrekt sätt. Språkliga problem ska behandlas som språkliga problem, andra problem ska åtgärdas enligt deras karaktär.

En skola för alla betyder en skola som inte segregerar, vare sig på grund av funktionsnedsättning eller av etnicitet, där alla elever blir sedda och är lika värda, där alla elevers erfarenheter skapar en berikande helhet.

I en skola för alla är alla elever en möjlighet – inte ett hinder.

REFLEKTIONER

”Positiva attityder räcker inte när läraren arbetar med olikheter i klassrummet.”

Uttrycket är en sanning som gäller alla elever. Skolan måste erbjuda ett förhållningssätt och en undervisning som utgår från elevens förutsättningar.

I skolverkets lägesbeskrivning 2006 framgår att brister i svenska språket är en grundorsak till att eleven inte når målen och att kunskaper i svenska har tydliga samband med ämneskunskaper. Det kan ta upp till åtta år innan en elev med annat modersmål än svenska kan tillägna sig undervisning på en nivå som är jämförbara med elever som har svenska som modersmål. Kunskaper om svenska som andra språk behöver bli mycket bättre hos rektorer och lärare.

För elever med svenska som andra språk är det viktigt att stöd på modersmålet finns. Detta stöd är en förutsättning för att eleven ska förstå instruktioner som ges på svenska av klassläraren. Trinidad Rivera betonar vikten av att inläringen av det nya språket sker parallellt med att stöd ges i modersmålet, att vi lär bäst på det språk som vi förstår.

Birgitta & Lena

BIRGITTA ANDERSSON

LENA THORSSON

Avslutning

Berättelserna i kapitlen visar att det finns utrymme för många olika lösningar när det gäller stöd till elever i skolan. En positiv inställning hos personal och skolledning att se och möta alla elever är grunden för en inkluderande skola. Varje elev är unik och det kräver kompetens och vilja att utforma undervisningsmiljöer och arbetssätt som möjliggör delaktighet och gemenskap.

Principen för inkludering är att hela skolan har en värdegrund och ett gemensamt förhållningssätt som leder till att elevers olikheter blir till resurser i den dagliga samvaron. Målet måste vara att utforma förskola och skola där barn och elever inte sorteras och exkluderas. Det är dock mycket mer än bara en organisatorisk förflyttning av ”diagnosgrupper” in i ”normalklassrummet” som behövs för att elever i behov av stöd ska involveras och få en bra skolgång.

Vid utformandet av *en skola för alla* krävs en samsyn på alla nivåer och en samverkanskompetens. Om samsyn skall kunna uppnås behövs en gemensam kompetensutveckling bl.a. för att utveckla tillitsfulla relationer och ett gemensamt förhållningssätt.

En verksamhet som inkluderar alla elever behöver stöd för att fungera optimalt. Roller måste synliggöras och ansvarsområden definieras. Resurser behövs i form av kunskap, specifika hjälpmedel och kompetent personal. Den viktigaste resursen är dock personen i mötet med eleven. Vad ser den och hur ser den på eleven?

”Lär er nu av mig för ni kommer att få många som jag”, sa Anton när han efter sju års segregering placerades i en ordinarie högstadielklass.

Det är lätt att bedöma eleven efter beteendet och att det är elevens problem som skall lösas. Svårigheterna ses som brister hos eleven, inte som brister i skolmiljön. För en del elever blir lösningen många gånger ett avskiljande till en liten grupp eller till en annan skolform.

Erik ställer som vuxen frågan till skolpersonalen: ”Kan ni förstå hur det kändes för mig att som nioåring bli bortvald och utestängd från kamratgruppen i klassen?” David, en elev med en funktionsnedsättning, hade under hela sin grundskoletid varit inkluderad. Han sökte och kom in på en nationell linje på gymnasiet. Efter någon månad blev han uppmanad att byta skola. Davids reflektion blev: ”Jag har alltid vetat att jag är anorlunda men nu förstår jag också att jag inte hör till.”

Vi stöter ofta på skolpersonal som säger att de har ”prövat allt” och att det bästa för eleven och klassen är att eleven omplaceras. Det känns som om de vill ”bli av med problemet” och låta någon annan ta hand om det. Det kan också vara så att skolpersonal känner sig osäker och inte tror att de kan ge det stöd som eleven behöver.

Det krävs kompetenta skolledare som förstår sin roll som ledare och som kan omsätta styrdokumentet till konkreta mål och praktiskt handlande. De har ett ansvar att stödja lärarna i deras pedagogiska arbete och i upprättande av åtgärdsprogram. Åtgärdsprogrammet måste innehålla utvärderingsbara mål med tydliga strategier som hjälper eleven till ett lärande i en inkluderande miljö. Skolledaren har dessutom ett särskilt ansvar för att skolpersonalen skall få en djupare förståelse om etiska begrepp och om sina attityder till olikheter. Behov av resurser betyder oftast inte fler personer utan handlar mer om attityder, förhållningssätt och kunskaper.

Enligt Skolverkets utbildningsinspektion anser var tredje lärare att de har otillräcklig kompetens att upptäcka elever i behov av stöd, samt att kunna arbeta med elever som har olika social och kulturell bakgrund. Det finns i skolan en stark tilltro till att en diagnos skall ge den förklaring som behövs i det pedagogiska arbetet.

Pedagogen bör med utgångspunkt från sin arbetssituation beskrivas som en yrkesperson i relation till en människa, inte som en problemlösare. Grundläggande faktorer för pedagogens arbete är att det finns en klarhet vad gäller målet för samverkan. Att pedagogen har tillräcklig kunskap, kompetens och en tydlig yrkesroll. Pedagogen måste ha stöd i sitt arbetslag och ges tid till samarbete med alla involverade samt möjlighet till handledning i pedagogiska frågor.

En del föräldrar blir mycket vilsna när de får information om att deras barn behöver extra stöd i skolan. Det händer att de ställs inför färdiga åtgärdsprogram med beslut om en segregering åtgärd. Skolpersonalen framhåller ofta att placering i en liten grupp är den bästa lösningen.

På grund av en del kommuners resursfördelning får föräldrar till barn med utvecklingsstörning rådet att sätta sitt barn i en särskolegrupp istället för en önskad placering i en ordinarie klass. Som förälder är det svårt att veta vilka rättigheter och valmöjligheter som finns. De är ofta i händerna på olika specialisters tyckanden om vad som är bäst för deras barn.

”En demokratisk skola sorterar inte eleverna efter deras olika förmågor utan strävar efter att alla skall följa den gemensamma undervisningen. Inom den sammanhållna skolans ram organiseras extra stöd till de elever som behöver det. Alla människor är lika mycket värda.”

Lena Fejan Ljunghill, Sten Svensson

Vi önskar att frågan om hur man når en sammanhållen skola blir ett gemensamt ansvar för alla. För att nå de demokratiska målen är det i skolan som varje elev måste bli sedd och accepterad utifrån sina förutsättningar och få möjlighet till positiva möten i en delaktighet och i en gemenskap. Forskningen visar att det inte är i en exkluderande verksamhet som elevens optimala utveckling sker.

Arbetet med inkludering har inte en tydlig början och ett tydligt slut. Det handlar om processer där attityder måste bearbetas och demokratiska värden tydliggöras. Om inte möjlighet till möten ges så utvecklas ingen förståelse för olikheter. Fördomar snarare förstärks och befästs.

”På botten känner jag mig alltid väldigt djupt melankolisk. Jag kan gå ute på gatan och se rakt in i en människas ansikte och då tänker jag: Hur har du det, din lille stackare? Man kan inte låta bli att undra när man vet hur människor har det. Är det verkligen så här det är meningen att det ska vara?”

Astrid Lindgren

REFERENSLISTA:

- Ahlberg, Ann.** (1999). *På spaning efter en skola för alla*. Specialpedagogiska rapporter, Nr. 15. Göteborgs universitet: Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Ahlström, K-G., Emanuelsson, I. & Wallin, E.** (1986). *Skolans krav – elevernas behov*. Studentlitteratur.
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A.** (2004). *Understanding and developing inclusive practises in schools: a collaborative action research network*. *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 8, No. 2, 125-139.
- Almqvist, L. & Granlund, M.** (2005). *Participation in school activities of children and youth with disability*. *Scandinavian Journal of Psychology*
- Andersson B.** (2000). *Sociala berättelser seriesamtal*. Specialpedagog Birgitta Andersson AB
- Andersson B.** (2002). *Vägledning*. Specialpedagog Birgitta Andersson AB
- Andersson B.** (2003). *Vem är jag?* Specialpedagog Birgitta Andersson AB
- Andersson B.** (2005). *Nycklar*. Specialpedagog Birgitta Andersson AB
- Anderson, F.** (2001). *Invandrarbarn med autism och datorer*. Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för individ, omvärld och lärande
- Axelsson, M., Gröning, I. och Hagberg-Persson, B.** (2001). *Organisation, lärande och elevsamarbete i skolor med språklig och kulturell mångfald*. Uppsala: Uppsala universitet
- Berres, M. S.** (1996). A parent's request: Creating diversity for all children. I M. S. Berres, D. L. Ferguson, P. Knoblock, & C. Woods (red.), *Creating tomorrows schools today. Stories of inclusion, change and renewal* s. 66-96. New York: Teachers College Press.
- Björklund, A. m.fl.** (2003) *Den svenska skolan – effektiv och jämlik?* Välfärdspolitiska rådets rapport 2003, SNS förlag
- Block, J. H. & Haring, T. G.** (1993). On swamps, bogs, alligators, and special education reform. I R. A. Villa, J. S. Thousand, W. Stainback, & S. Stainback (red.), *Restructing for caring & effective education. An administrative guide to creating heterogeneous schools* s. 7-24. Baltimore: Paul Brookes Publishing Company.

- Brodin, J., Lindstrand, P.** (2004) *Perspektiv på en skola för alla*. Stockholm, Studentlitteratur
- Börjesson, M.** (1997). *Om skolbarns olikheter: Diskurser kring "särskilda behov" i skolan med historiska jämförelsepunkter*. Skolverket. Liber, Stockholm.
- Clark, C, Dyson, A. & Millward , A.** (1998). *Theorizing special education*. London: Routledge.
- Cummins, J.** (2006). *Bilingual Children ´s Mother Tongue: Why Is It Important for Education?* University of Toronto.
- Cushing, L. S. & Kennedy, C. H.** (1997). *Disentangling the Effects of Curricular Revision and Social Grouping within Cooperative Learning Arrangements. Focus on Autism & Other Developmental Disabilities*, Vol. 12, No. 4, s. 231-241.
- Danielsson, L., Liljeroth I.** (1996) *Vägval och växande*. Liber
- Ds 2001:19** (2001) *Elevers framgång – skolans ansvar*.
- Dyson, A., Howes A. & Roberts B.** (2002). A systematic review of the effectiveness of school-level actions for promoting participation by all students. (EPPI-Centre Review, version 1.1) In: *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.
- Dysthe, Olga.** (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Studentlitteratur.
- Egelund N., Haug P, Persson B.** (2006) *Inkluderande pedagogik i skandinaviskt perspektiv*. Liber
- Eisner, E. W.** (1998). *The enlightened eye. Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Emanuelsson, I.** (1977). *Utbildning för anpassade*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Emanuelsson, I.** (1996). Integrering – bevarad normal variation i olikheter. I T. Rabe & A. Hill (red.), *Boken om integrering – idé, teori, praktik*. Malmö: Akademiförlaget Corona, sid. 9–22.
- Emanuelsson, I.** (2001). Reactive versus proactive support coordinator roles: an international comparison. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 16, No. 2, 133-142.
- Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J.** (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.

Emanuelsson, I. & Persson, B. (2002). *Differentiering, specialpedagogik och likvärdighet. En longitudinell studie av skolkarriärer bland elever i svårigheter. Pedagogisk forskning i Sverige, Årg 7, Nr 3, s 37–55.*

Eriksson, L. & Granlund, M. (2003). *Aktivt deltagande i skolaktiviteter. En jämförelse mellan elever med funktionshinder och elever utan funktionshinder. Stockholm/Västerås: FUB:S forskningsstiftelse ala, Mälardalens högskola.*

Eriksson, L. & Granlund, M. (2004). Participation in school activities – a comparison between students with and without disabilities. *Scandinavian Journal of Disability Research, 6, 206-224.*

Fejan Ljunghill, L. (1995). *En skola för alla – vad blev det av visionerna?* Lärarförlaget

Fejan Ljunghill, L., Svensson, S. (2006). *Motbok – om det ideologiska sveket mot skolan.* Lärarförlaget

Ferguson, D. L. & Meyer, G. (1996). Creating together the tools to reinvent schools: A school/university partnership. I M. S. Berres D. L. Ferguson, P. Knoblock & C. Woods (red.), *Creating tomorrows schools today. Stories of inclusion, change and renewal* s. 97-129. New York: Teachers College Press.

Fischbein, S. Österberg, O. (2003). *Mötet med alla barn – ett specialpedagogiskt perspektiv.* Gothia

Forsberg, E. Wallin, E. (2006). *Skolans kontrollregim – ett kontraproduktivt system för styrning.* HLS Förlag

Fritz, Lena. (2003). *Ämneskunnande och demokratisk kompetens – en integrerad helhet? I Utbildning och demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik nr 3, 2003.*

Gustavsson, A. (2004). *Delaktighetens språk.* Studentlitteratur

Göransson, K. (2004) *Barn som blir elever – om olikheter, undervisning och inkludering.* Stockholm: Stiftelsen ala.

Göransson, K., Stéenson A-L., Roll-Pettersson L., Stenhammar, A-M., & Thorsson L. (2000). *”Om alla är lika skulle det inte vara roligt” Att bygga en skola – samverkan mellan särskola och grundskola.* Stockholm: FUB:s forskningsstiftelse ala.

Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning.* Stockholm: Skolverket.

- Hellblom-Thibblin., C.** (2004). *Kategorisering av barns "problem" i skolans värld. En undersökning av skolhälsovårdsrapporter läsåren 1944/45 – 1988/89.* Uppsala universitet: Uppsala Studies in Education No 106.
- Hughes, C. A., Ruhli, K. L., Schumaker, J. B. & Deshler, D. D.** (2002). Effects of Instruction in an Assignment Completion Strategy on the Homework Performance of Students with Learning Disabilities in General Education Classes. *Learning Disabilities Research & Practice. Vol. 17, No. 1, s. 1-18.*
- Hultin, Eva.** (2004). "Litteraturundervisningens demokratiska potential": I: Englund, Tomas (red.). *Skilnad och konsekvens. Möte lärare – studerande och undervisning som meningserbjudande.* Lund: Studentlitteratur.
- Hultqvist, E.** (2001). *Segregerande integrering. En studie av gymnasieskolans individuella program.* Stockholm: HLS Förlag.
- Hyltenstan, K. och Tuomela, V.**(1996). Hemspråksundervisning. *Tvåspråkighet med förhinder? Invandrar- och minoritetsundervisning i Sverige.* Hyltenstan, K. (red). Lund: Studentlitteratur
- Högskoleverket.** (2006). *Utvärdering av specialpedagogprogrammet vid svenska universitet och högskolor.* Rapport 2006:10 R.
- Jakupcak, A., J.** (1998). School programmes for successful inclusion of all students. I J. W. Putnam (red.), *Celebrating diversity in the classroom. Cooperative learning and strategies for inclusion, s 203-227.* Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Johansson, H.** (1980). Tvåspråkighet och pedagogik. I: Ejerhed, E. Och Henrysson, I. (red.). *Tvåspråkighet.* Umeå: Umeå universitet
- Johnson, R. T. & Johnson, D. W.** (2001). An overview of cooperative learning. I J. S. Thousand, R. A. Villa, & A. I. Nevin (red.), *Creativity and collaborative learning. A practical guide to empowering students and teachers, s. 31-44.* Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Jorgensen, C. M. & Tashie, C.** (1996). Creating an inclusive community of learners: Souhegan High School, Amherst, New Hampshire. I M. S. Berres, D. L. Ferguson, P. Knoblock, & C. Woods (red.), *Creating tomorrows schools today. Stories of inclusion, change and renewal s. 130-166.* New York: Teachers College Press.
- Karlsudd, P.** (1999). *Särskolebarn i integrerad skolbarnomsorg* Kalmar: Högskolan i Kalmar.
- Kinge, E.** (2000). *Empati hos vuxna som möter barn med särskilda behov.* Studentlitteratur

King-Sears, M. E. & Cummings, C. S. (1996). *Inclusive Practices of Classroom teachers. Remedial & Special Education, Vol. 17, No. 4*, s. 217-226.

Knoblock, P. (1996). Environments for everyone: Community building and restructuring. I M. S. Berres, D. L. Ferguson, P. Knoblock, & C. Woods (red.), *Creating tomorrows schools today. Stories of inclusion, change and renewal* s. 167-187. New York: Teachers College Press.

Kugelmass, J. W. (1996). Reconstructing curriculum for systemic inclusion. I M. S. Berres, D. L. Ferguson, P. Knoblock, & C. Woods (red.), *Creating tomorrows schools today. Stories of inclusion, change and renewal* s. 38-65. New York: Teachers College Press.

Lahdenperä, P. (1997). *Invandrabakgrund eller skolsvårigheter? En textanalytisk studie av åtgärdsprogram för elever med invandrabakgrund*. Stockholm: HLS Förlag

Lindberg, I. (2004). *Myter om tvåspråkighet*. Svenska språknämnden. *Språkvård*, nr 4/04. (s 1-6)

Lindgren, A. Strömstedt, M. (1997). *Astrids klockbok*. Eriksson& Lindgren

Lpo 94. (2000). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Lundgren M. (2006). *Från barn till elev i riskzon en analys av skolan som kategoriseringsarena*. Acta Wexionensia nr 98/2006

Mamlin, N. (1999). Despite best intentions: When inclusion fails. *The Journal of Special Education, Vol. 33, No. 1*, s. 36-49.

Mastropieri, M. A., Sweda, J. & Scruggs, T. E. (2000). Putting Mnemonic Strategies to Work in an Inclusive Classroom. *Learning Disabilities Research & Practice, Vol. 15, No. 2*, s. 69-74.

Meijer, Cor. J. W. (2003). *Inkluderande undervisning och goda exempel*. European Agency for Development in Special Needs Education.

Meijer, Cor. J. W. (2005). *Inkluderande undervisning och goda exempel del 2*. European Agency for Development in Special Needs Education.

Meijer, Cor. J. W. (2003). *Huvudprinciper för inkluderande undervisning-Underlag för beslutsfattare*, European Agency for Development in Special Needs Education.

Molin, M. (2004). *Att vara i särklass – om delaktighet och utanförskap i gymnasiesärskolan*. Linköpings universitet

Nirje, B. (1969). Normaliseringsprincipen. *Psykisk utvecklingshämning*, 71(1), 1–9.

Parszyck, I-M. (1999). *En skola för andra – Minoritetslevers upplevelser av arbets- och livsvillkor i grundskolan*. Stockholm: HLS Förlag

Persson, B. (1998). *Den motsägelsefulla specialpedagogiken*. Göteborgs universitet: Institutionen för specialpedagogik, Specialpedagogiska rapporter, nr. 11.

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

Pettersson, L. (2005) *Vi är inte bra på barn som Oscar - hur kan vi bli det?*
Specialpedagogiska institutet

Porter, G. L. & Stone, J. A. (1998). The inclusive school model. A framework and key strategies for success. I J-A Putnam (red.), *Celebrating diversity in the classroom. Cooperative learning and strategies for inclusion* s. 229-258.
Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Putnam, J. W. (1998). The process of cooperative learning. I J. W. Putnam (red.), *Celebrating diversity in the classroom. Cooperative learning and strategies for inclusion*, s. 17-47. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Regeringens skrivelse 2005/06:151 *Kvalitet och samverkan – om utbildning för barn, unga och vuxna med utvecklingsstörning.*

Rabe, T. & A. Hill (red.), *Boken om integrering – idé, teori, praktik*.
Malmö: Akademiförlaget Corona, sid. 23–37.

Rivera, T. (1997). *Att möta elever med rörelsehinder och invandrabakgrund*.
Stockholm: SIH

Rivera, T. (1997). *Hemspråksundervisning i särskolan. Ett referensmaterial*.
Stockholm: Skolverket – SIH

Rivera, T. och Anderson, F. (2002). *På lika villkor – om läromedel för elever med funktionshinder och invandrabakgrund*. Örebro: Specialpedagogiska institutet

Rivera, T. och Lindh, O. (1995). *Att möta invandrarelever med synskador*.
Stockholm: SIH

Rosenqvist, J. (1996). Integration – ett entydigt begrepp med många innebörder. I T. Rabe & A. Hill (red.), *Boken om integrering – idé, teori, praktik*.
Malmö: Akademiförlaget Corona, sid. 23–37.

Rosenqvist, J. & Tideman, M. (2000). *Skolan, undervisningen och elever med funktionshinder*. Malmö: Lärarhögskolan, Malmö Högskola: Institutionen för pedagogik.

Rönnberg, I. och Rönnberg, L. (2002). *Minoritetselever och matematikutbildning – en litteraturoversikt*. Stockholm: Skolverket

Saint-Laurent, L., Dionne, J., Giasson, J., Royer, E., Simard, C. & Piérard. (1998). Academic Achievement Effects of an In-Class Service Model on Students with and Without Disabilities. *Exceptional Children*, Vol. 64, No. 2, s. 239-253.

Salamancadeklarationen. *Svenska Uneskorådets skriftserie 1990:4*
Stockholm: Svenska Uneskorådet.

Schattman, R. (1993). The Franklin northwest supervisory union: A case study of an inclusive school system. I R. A. Villa, J. S. Thousand, W. Stainback, & S. Stainback (red.), *Restructing for caring & effective education. An administrative guide to creating heterogeneous schools* s. 143-160. Baltimore: Paul Brookes Publishing Company.

Skidmore, David (2004). *Inclusion the dynamic of school development*. Cornwall: MPG Books LTD. Bodmin, UK.

Skolverket. (2005). *Elever med utländsk bakgrund: En sammanfattande bild*

Skolverket. (2005) *Handikapp i skolan*. Rapport 270, Fritzes

Skolverket. (2001) *Tre magiska G:n - Skolans insatser för elever med funktionshinder*.

Skolverket. (2003). *Flera språk – flera möjligheter – utveckling av modersmålsstödet och modersmålsundervisningen*. (Rapport 228). Fritzes

Skolverket. (2002). *Handlingsplan för arbete med de handikappolitiska mål en inom skolsektorn för åren 2002–2010*. (Dnr 2002:01884). Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (1999). *Nationella kvalitetsgranskningar 1998*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2000a). *Kursplaner och betygskriterier. Grundskolan*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2000b). *Kommentarer till kursplaner och betygskriterier. Grundskolan*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2000), *Hur särskild får man vara? En analys av elevökningen i särskolan*. Dnr 2000:2037

Skolverket. (2002), *I särskola eller grundskola? Integrering kvalitet, föräldrainflytande*. Rapport 216

Skolverket. (2006a), *Skolverkets lägesbedömning*. Dnr 2006:1433

Skolverket. (2006b), *På andras villkor - skolans möte med elever med funktionshinder*. 06:946

Skrtic, T., M. (1991). *Behind special education. A critical analysis of professional culture and school organization*. Denver, Colorado: Love Publishing Company.

Solomon, D., Schaps, E., Watson, M. & Battistich, V. (1993). Creating caring school and classroom communities for all students. I R. A. Villa, J. S. Thousand, W. Stainback, & S. Stainback (red.), *Restructing for caring & effective education. An administrative guide to creating heterogeneous schools* s. 41-60. Baltimore: Paul Brookes Publishing Company.

SOU 1992:94 *Skola för bildning. Betänkande av Läroplanskommittén*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SOU 1997:108 *Att lämna skolan med rak rygg- om rätten till skriftspråket och förskolans och skolans möjligheter att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter*. Regeringskansliet. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SOU 1997:121 *Skolfrågor – Om skola i en ny tid*. Betänkande av Skolkommittén.

SOU 1998:66 *FUNKIS – Funktionshindrade elever i skolan*. Slutbetänkande av utredningen om funktionshindrade elever i skolan.

SOU 2003:35, *För den jag är. Om utbildning och utvecklingsstörning*. Stockholm: Fritzes

SOU 2004:98 (2004) *För oss tillsammans – Om utbildning och utvecklingsstörning*. Carlbeckskommitténs slutbetänkande. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Edita Nordstedts Tryckeri AB

SOU 2005: 56. *Det blågula glashuset – strukturell diskriminering i Sverige*

Specialpedagogiska institutet & Lärarhögskolan i Stockholm. (2006); *Mot en inkluderande skola? Skolledares syn på specialpedagogiska insatser. En jämförande studie 1996 och 2006*

Stainback, W. C. & Stainback, S. B. (2001). Introduction. I J. S. Thousand, R. A. Villa, & A. I. Nevin, (red.), *Creativity and collaborative learning. A practical guide to empowering students and teachers*, s. xxiii-xxvi. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Sullivan Palincsar, A., Magnusson, S. J., Collins, K. M. & Cutter, J. (2001). Making Science Accessible to All: Results of a Design Experiment in Inclusive Classrooms. *Learning Disability Quarterly*, Vol. 24, Winter, s. 15-32.

Szönyi, K. (2005). *Särskolan som möjlighet och begränsning – elevperspektiv på delaktighet och utanförskap*. Stockholms universitet.

Tallberg-Broman, I., Rubinstein Reich, L. och Hägerström, J. (2002). *Likvärdighet i en skola för alla. Historisk bakgrund och kritisk granskning*. Stockholm: Skolverket

Tallberg Broman, I. (2003). *Likvärdighet i en skola för alla. Historisk bakgrund och kritisk granskning av likvärdigheten i den svenska skolan*. Skolverket

Thousand, J. S. & Villa, R. A. (1993). Collaborative teams: A powerful tool in school restructuring. I R. A. Villa, J. S. Thousand, W. Stainback, & S. Stainback (red.), *Restructing for caring & effective education. An administrative guide to creating heterogeneous schools* s. 73-108. Baltimore: Paul Brookes Publishing Company.

Tideman, M. (1998). *I gränslandet mellan grundskola och särskola – intervjuer med föräldrar till barn som blivit individuellt integrerade*. Wigforssinstitutet och Högskolan i Halmstad

Tideman, M. (2000b.) *Normalisering och kategorisering* Lund: Studentlitteratur.

Tideman, M et.al. *Den stora utmaningen Om att se olikhet som resurs i skolan*. Malmö högskola, Halmstad högskola

Tinglev, Inger (2005). *Inkludering i svårigheter. Tre timplanebefriade skolors svenskundervisning*. Doktorsavhandling. Umeå universitet, Institutionen för barn- och ungdomspedagogik, specialpedagogik och vägledning.

Tornberg, G (2006); *Bara man ser till barnets bästa. En studie av lärares yrkesetiska övervägande i en skola för alla*. Avhandling. Umeå: Media Print AB.

Toumela, V. (2002). Modersmålsundervisningen – en forskningsöversikt. Bilaga till rapporten *Flera språk – flera möjligheter*. Utveckling av modersmålstöd och modersmålsundervisning – ett regeringsuppdrag, 2002. Dnr 2001: 2751

Tössebro J. (2004). *Integrering och inkludering*. Studentlitteratur

Udvari-Solner, A. (2001). A decision-making model for making curricular adaptations in cooperative groups. I J. S. Thousand, R. A. Villa, & A. I. Nevin, (red.), *Creativity and collaborative learning. A practical guide to empowering students and teachers*, s. 59-77. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Villa, R. A. & Thousand, J. S. (1993). Restructuring public school systems: Strategies for organizational change and progress. I R. A. Villa, J. S. Thousand, W. Stainback, & S. Stainback (red.), *Restructing for caring & effective education. An administrative guide to creating heterogeneous schools* s. 109-137. Baltimore: Paul Brookes Publishing Company.

Watkins, A. (2007) *Bedömning som främjar inkludering*. European Agency for Development in Special Needs Education.

Wetso, G-M. (2006) *Lekprocessen – specialpedagogisk intervention i (för)skola*. HLS förlag

Åman, K. (2006). *Ögonblickets pedagogik. Yrkesgrupper i samtal om specialpedagogisk kompetens vid barn- och ungdomshabiliteringen*. Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen.

Därför inkludering, har varit och är fortfarande inledningen till många diskussioner där vi argumenterar för en skola för alla. För oss är det en självklar rättighet att man som elev inte skall behöva känna sig bortvald och inte duga.

Vi vill med denna antologi förmedla några exempel berättade av lärare och skolledare om vilka faktorer som varit bärande i deras arbete med en skola för alla. Urvalet har gjorts med syfte att beskriva elever i olika svårigheter och åldrar, förändringsarbete i en kommun samt att lyfta fram forskningsresultat inom området.

En väg till ny kunskap kan vara att ta del av framgångsrika exempel och erfarenheter. Eftersom varje skola och varje elev är unik kan dessa exempel aldrig kopieras men de kan användas som inspiration och leda till nya tankemodeller.

Birgitta Andersson

Specialpedagog, kompetens-
och verksamhetsutvecklare.

Föreläsare, handledare, författare till pedagogisk litteratur.

Lena Thorsson

Rådgivare vid Specialpedagogiska institutet
Svensk samordnare för European Agency for
Development in Special Needs Education

