

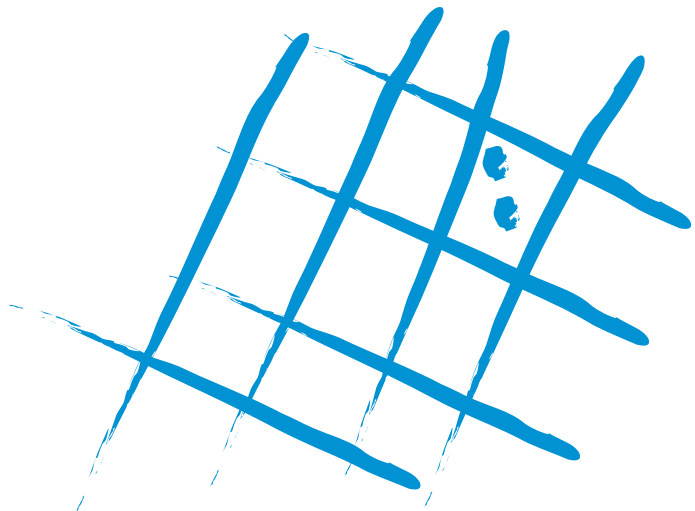


GÖTEBORGS UNIVERSITET

RIPS: Rapporter från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, nr 1

Specialpedagogiskt stöd, till vem och hur?

Rektorers hantering av policyfrågor kring stödet i kommunala och fristående skolor



Joanna Giota
Ingemar Emanuelsson

Specialpedagogiskt stöd, till vem och hur?

Rektorers hantering av policyfrågor
kring stödet i kommunala och fristående skolor

Joanna Giota & Ingemar Emanuelsson

2011



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

RIPS: Rapporter från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, nr 1

© Författarna 2011. Alla rättigheter förbehålls.
Omslag, layout och sättning: Viktor Aldrin.
Print-on-demand tryck: Chalmers repro, Göteborgs 2011.

RIPS: Rapporter från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, 1

ISBN: 978-91-86857-00-4 (pdf)
ISBN: 978-91-86857-01-1 (print-on-demand)
URN:NBN:se-2011-6
URL: <http://hdl.handle.net/2077/24569>

RIPS är en digital skriftserie, startad 2011, som ges ut av Institutionen för pedagogik och specialpedagogik vid Göteborgs universitet och publiceras som Open-Access via GUPEA (Göteborgs universitets publikationer – Elektroniskt arkiv). För beställning av tryckta exemplar via print-on-demand, besök vår webbplats.

Ansvarig utgivare: Eva Hjörne (FD, docent, prefekt)
Redaktionssekreterare: Viktor Aldrin (TD)

<http://www.ips.gu.se/forskning/publikationer/rips>

Abstract

Title: *Specialpedagogiskt stöd, till vem och hur? Rektorerers hantering av policyfrågor kring stöd i kommunala och fristående skolor*

Authors: Joanna Giota & Ingemar Emanuelsson

Department: Department of Education and Special Education, University of Gothenburg

Series: RIPS: Rapporter från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik

Series no: 1

ISBN: 978-91-86857-00-4 (pdf)

ISBN: 978-91-86857-01-1 (print-on-demand)

URN:NBN:se-2011-6

URL: <http://hdl.handle.net/2077/24569>

Date: 21 February, 2011

The general aim of the present study was to explore how head teachers (N = 683) for older students and head teachers (N = 250) for younger students in Swedish compulsory schools (community ruled and free schools) describe handling procedures of special education issues in their schools. Two questionnaire surveys on such issues were conducted during the spring term of 2008 among head teachers in a nationally representative sample of schools. Questionnaire answers from the head teachers show that even though the most common type of special support measure is that students are supported by special education teachers in regular classes/groups, the overall picture that emerges is that the 'old traditional ways' in special education support giving are still the most common. Social background and context as well as school-work content and teaching habits are judged as key factors behind the students' difficulties and need for special education support. In general, however, school problems and students' difficulties seem still to mainly be seen as caused by student characteristics and disabilities rather than as shortcomings of school and teaching. Differences in head teacher answer profiles, and how special education issues are handled in community ruled and free schools, could be identified. Such school profiles are also discussed as part of further study planned, where they will be compared to individual data on school experience, and learning data, which are available from the same schools as the head teachers approached.

Keywords: special education policies, support strategies, resource allocation, inclusion–exclusion, head teachers' judgments

Innehållsförteckning

Sammanfattning	1
Inledning	4
Studiens syfte	7
Rapportens disposition	8
Teoretisk bakgrund	9
Handikappolitik, inkludering och specialpedagogisk forskning	9
Åtgärdsprogram och elever i behov av särskilt stöd	14
Fria skolval och elever i behov av särskilt stöd	14
Undersökningens genomförande	16
Metod	16
Rektorsenkäten	17
Resultatredovisning	20
Bakgrundsinformation	21
Ansvarsområde och tjänsteår	21
Differentiering	23
Skäl till att diskutera skolans elevsammansättning.....	23
Inflytande över klassens sammansättning.....	24
Gruppindelning	25
Organisatoriska/personella åtgärder för elever i behov av särskilt stöd.....	27
Särskilda undervisningsgrupper för vissa typer av diagnoser/svårigheter	28
Sammanfattning	29
Resurstilldelning.....	31
Identifikation av stödbehövande elever och resurstilldelning	31
Strukturella faktorerens betydelse för att stödet ska bli verkningsfullt.....	34
Skolans kompetens att ge stöd till elever med olika typer av svårigheter	35
Sammanfattning	36
Individrelaterade och organisatoriska skäl till elevers behov av särskilt stöd.....	37
Skäl till behov av särskilt stöd	37
Diagnoser	40
Sammanfattning	40
Åtgärdsprogram	41
Utarbetandet av åtgärdsprogram	41
Utredningars betydelse för utarbetandet av åtgärdsprogram	42
Förekommande åtgärder i åtgärdsprogram.....	44
Åtgärdsprogrammets betydelse	47
Sammanfattning	47

Sammanfattande slutsatser och diskussion	49
Differentiering.....	49
Resurstilldelning	52
Individrelaterade och organisatoriska skäl till elevers behov av särskilt stöd	53
Åtgärdsprogram	55
Fortsatt forskning.....	57
Referenser	60
Bilaga 1	66
Bilaga 2.....	73
Bakgrundsinformation.....	73
Ansvarsområde och tjänsteår	73
Differentiering.....	74
Skäl till att diskutera skolans elevsammansättning.....	74
Inflytande över klassens sammansättning.....	75
Gruppindelning.....	75
Organisatoriska/personella åtgärder för elever i behov av särskilt stöd	77
Särskilda undervisningsgrupper för vissa typer av diagnoser/svårigheter	78
Resurstilldelning	79
Identifikation av stödbehövande elever och resurstilldelning.....	79
Skolans kompetens att ge stöd till elever med olika typer av svårigheter	82
Individrelaterade och organisatoriska skäl till elevers behov av särskilt stöd	83
Skäl till elevers behov av stöd	83
Diagnoser	84
Åtgärdsprogram	85
Utarbetandet av åtgärdsprogram	85
Utredningars betydelse för utarbetandet av åtgärdsprogram	86
Förekommande åtgärder i åtgärdsprogram	87
Åtgärdsprogrammets betydelse.....	89

Lista över figurer och tabeller

Tabell 1. Vilka verksamheter ingår i ditt ansvarsområde? Procent.....	21
Tabell 2. Hur många år har du arbetat som rektor på din nuvarande skola? Procent.....	22
Tabell 3. Har följande skäl till att diskutera elevsammansättning förekommit på din skola under de senaste två åren? Andel JA-svarande rektorer.....	23
Tabell 4. Vilka har inflytande över hur klasserna sätts samman på din skola? Procent.....	24
Tabell 5. Hur vanligt förekommande är det på din skola att eleverna indelas i grupper efter förkunskaper eller uppmätta studieresultat? Procent.	25
Tabell 6. Skäl till att diskutera elevsammansättning (andel JA-svarande rektorer) på de skolor där gruppindelning utifrån elevers förkunskaper/tidigare prestationer är vanligt/ovanligt förekommande.	26
Tabell 7. Hur vanliga är följande organisatoriska/personella åtgärder för elever i behov av särskilt stöd? Procent.	27
Tabell 8. "För vilka typer av diagnoser/svårigheter finns särskilda grupper på din skola?" Andel Ja-svarande rektorer.....	28
Tabell 9. Genomsnitt och spridning för skolornas skattning av andel elever i behov av särskilt stöd, elever som får särskilt stöd samt andel elever som har åtgärdsprogram.....	31
Tabell 10. Kategorisering av andelen elever som bedöms vara i behov av särskilt stöd och andelen elever som får särskilt stöd.	32
Tabell 11. Förekomst av organisatoriska/personella åtgärder för elever i behov av särskilt stöd i förhållande till andel elever som får stöd.	33
Tabell 12. Vilken betydelse har följande för att särskilt stöd till elever ska bli verkningsfullt? Procent.	34
Tabell 13. Hur bedömer du den samlade lärarkompetensen på skolan för att ge stöd till elever med...? Procent.	35
Tabell 14. Hur vanliga är följande skäl till att elever bedöms vara i behov av särskilt stöd? Procent.	37
Tabell 15. Förekomst av skäl till att elever bedöms vara i behov av särskilt stöd i förhållande till andel elever som får särskilt stöd. Procent.	39
Tabell 16. Vilken betydelse har medicinska diagnoser för tilldelning av särskilt stöd? Procent.	40
Tabell 17. Vilka personer deltar vanligtvis aktivt i utarbetandet av åtgärdsprogram för enskilda elever? Procent.....	41
Tabell 18. Hur vanliga är utredningar och bedömningar som underlag för utarbetande av åtgärdsprogram? Procent.	42
Tabell 19. Hur vanligt förekommande är följande i åtgärdsprogrammen? Procent.....	44
Tabell 20. Omfattning av åtgärder i åtgärdsprogrammet i förhållande till andel elever som får särskilt stöd. Procent.	46
Tabell 21. Hur viktiga är åtgärdsprogrammen som ...? Procent.....	47
Tabell 1. Vilka verksamheter ingår i ditt ansvarsområde? Antal.....	73

Tabell 2. Hur många år har du arbetat som rektor på din nuvarande skola? Antal.....	74
Tabell 3. Har följande skäl till att diskutera elevsammansättning förekommit på din skola under de senaste två åren? Antal JA-svarande.....	74
Tabell 4. Vilka har inflytande över hur klasserna sätts samman på din skola? Antal.....	75
Tabell 5. Hur vanligt förekommande är det på din skola att eleverna indelas i grupper efter förkunskaper eller uppmätta studieresultat? Antal.....	75
Tabell 6. Skäl till att diskutera elevsammansättning (Antal JA-svarande rektorer) på de skolor där gruppindelning utifrån elevers förkunskaper/tidigare prestationer är vanligt/ovanligt förekommande.....	76
Tabell 7. Hur vanliga är följande organisatoriska/personella åtgärder för elever i behov av särskilt stöd? Antal.....	77
Tabell 8. Antal rektorer som svarat JA på frågan "För vilka typer av diagnoser/svårigheter finns särskilda grupper på din skola?".....	78
Tabell 9. Antal svarande rektorer gällande skattning av andel elever i behov av särskilt stöd, elever som får särskilt stöd samt andel elever som har åtgärdsprogram på deras skola.....	79
Tabell 10. Antal svarande rektorer gällande skattning av andel elever som bedöms vara i behov av särskilt stöd och andel elever som får särskilt stöd på deras skola.....	79
Tabell 11. Förekomst av organisatoriska/personella åtgärder för elever i behov av sådana i förhållande till andel elever som får stöd. Antal.....	80
Tabell 12. Vilken betydelse har följande för att särskilt stöd till elever ska bli verkningsfullt? Antal.....	81
Tabell 13. Hur bedömer du den samlade lärarkompetensen på skolan för att ge stöd till elever med...? Antal.....	82
Tabell 14. Hur vanliga är följande skäl till att elever bedöms vara i behov av särskilt stöd? Antal.....	83
Tabell 15. Förekomst av skäl till att elever bedöms vara i behov av särskilt stöd i förhållande till andel elever som får särskilt stöd. Antal.....	84
Tabell 16. Vilken betydelse har medicinska diagnoser för tilldelning av särskilt stöd? Antal.....	84
Tabell 17. Vilka personer deltar vanligtvis aktivt i utarbetandet av åtgärdsprogram för enskilda elever? Antal.....	85
Tabell 18. Hur vanliga är utredningar och bedömningar som underlag för utarbetande av åtgärdsprogram? Antal.....	86
Tabell 19. Hur vanligt förekommande är följande i åtgärdsprogrammen? Antal.....	87
Tabell 20. Omfattning av åtgärder i åtgärdsprogrammet i förhållande till andel elever som får särskilt stöd. Antal.....	88
Tabell 21. Hur viktiga är åtgärdsprogrammen som ...? Antal.....	89

Sammanfattning

Att beslut om särskilt stöd ska fattas av rektor betonas i den svenska grundskoleförordningen. Där anges också att det är rektors ansvar att se till att ett åtgärdsprogram utarbetas för elever som av skolans personal eller föräldrarna har bedömts vara i behov av särskilda stödåtgärder. I syfte att kartlägga hur skolor arbetar med olika policyfrågor kring det specialpedagogiska stödet har en enkät utformats. Denna adresserades till rektorer med ansvar för elever i årskurserna 1-3 resp. 7-9 i såväl kommunala som fristående skolor. Rapporten presenterar, analyserar och diskuterar rektorernas svar på dessa policyfrågor som berör differentiering och resurstilldelning, individrelaterade och organisatoriska skäl till elevers behov av särskilt stöd, samt åtgärdsprogram.

Frågornas formulering bygger på perspektivet att en elevs särskilda behov och studiemisslyckanden är ett resultat av såväl individuella förutsättningar som miljömässiga omständigheter. Ambitionen med den presenterade studien är att kunna studera skillnader mellan skolmiljöer med avseende på hur man bemöter skolvårigheter. Studien har genomförts inom ramen för STOFF-projektet (Specialpedagogiska stödåtgärder i grundskolan – omfattning, former och effekter) som finansieras av Vetenskapsrådet.

Enkäten till rektorerna distribuerades av Statistiska centralbyrån i samband med de enkätinsamlingar bland elever i grundskolan som Statistiska centralbyrån genomför åt det longitudinella UGU-projektet (Utvärdering Genom Uppföljning) vid Göteborgs universitet. Enkäten besvarades mer specifikt av rektorer för de grundskolor där "UGU-elever" födda 1992 och 1998 gick våren 2008.

Vissa frågor i enkäten har formulerats på ett sådant sätt att rektorernas svar också kan jämföras med svaren från eleverna födda 1992 i de årskurs 9-skolor som våren 2008 deltog i en av UGU-projektets enkätundersökningar. Syftet med detta är att både kunna validera svaren och relatera informationen till ett större sammanhang. Svar av denna typ från elever födda 1998 kommer att samlas in av Statistiska centralbyrån våren 2011 när dessa elever går i grundskolans årskurs 6. Av de totalt 769 årskurs 9-skolor som deltog i UGU-projektets enkätundersökning bland elever födda 1992 var 81 procent kommunala och 19 procent fristående skolor. Andelen rektorer för elever födda 1992 som besvarade enkäten är 83 procent. Av de totalt 300 årskurs 3-skolor var 78 procent kommunala och 22 procent fristående skolor. Andelen rektorer för elever födda 1998 som besvarade enkäten är 83 procent. Viktigt att notera är att rektorerna för elever födda 1992 ombads svara på enkäten genom att

tänka på hur verksamheten för alla elever i årskurserna 7-9 såg ut, och hur det särskilda stödet fungerade på deras skola. Rektorer för elever födda 1998 skulle tänka på samma sätt fast gällande alla elever i årskurserna 1-3 på sin skola. Rektorerens svar på enkätfrågorna i denna studie antas med andra ord omfatta alla elevers vardag i skolan och inte enbart "UGU-elevernas."

Vad gäller Differentiering visar resultaten att en fjärdedel av rektorerna för elever i årskurserna 7-9 genomför någon form av nivågruppering i skolans undervisning. Resultaten visar vidare att nivågruppering förekommer även så tidigt som i årskurserna 1-3. Det är vanligare med nivågruppering eller organisatoriskt differentierad specialundervisning i de fristående skolorna för äldre elever än i de kommunala.

Studiens resultat vad gäller Resurstilldelning visar att andelen elever som får särskilt stöd såväl i de högre som lägre årskurserna är något lägre än andelen elever som bedöms vara i behov av sådant stöd. Friskolors beredskap att ge särskilt stöd till dem som bedöms vara i behov av ett sådant sägs vara bättre i de högre årskurserna. I nästan var fjärde fristående skola för yngre elever sätts enligt rektorernas bedömning inte tillräckligt med resurser för att ge särskilt stöd till alla behövande. Samtliga rektorer i undersökningen anser att lärarens kompetens är av allra högsta betydelse för att det särskilda stödet ska bli verkningsfullt.

Vad gäller Individrelaterade och organisatoriska skäl till elevers behov av särskilt stöd framkommer att praktiskt taget samtliga rektorer för elever i årskurserna 7-9 uppfattar en elevs behov av särskilt stöd huvudsakligen som individbundet. Det är tämligen ovanligt att uppfatta elevens behov av särskilt stöd som beroende av hur undervisningen genomförs eller de vuxnas/skolans förhållningssätt. Medicinsk diagnostisering anses av såväl rektorer för äldre som rektorer för yngre elever ha relativt stor betydelse för tilldelning av särskilt stöd. Rektorer för yngre elever i de fristående skolorna är oftare av den uppfattningen än sina kollegor i de kommunala.

Vad gäller Åtgärdsprogram framkommer att de vanligaste åtgärderna som en elev i de högre årskurserna föreslås genom åtgärdsprogrammet gäller anpassning av de läromedel som används, särskild färdighetsträning och anpassning av undervisningens arbetsformer/arbetssätt. Åtta av tio skolor föreslår denna typ av åtgärder, enligt rektorernas svar. Yngre elever föreslås samma typ av åtgärder i nästan lika hög utsträckning som äldre, dock med något större betoning på hur undervisningens arbetsformer kan organiseras. Åtgärdsprogrammet uppfattas i stort sett av samtliga rektorer som varande av stor betydelse för utformandet av skolans pedagogiska verksamhet och fördelning av resurser.

De resultat som framkommit i studien ligger sammanfattningsvis i linje med forskningsresultat från andra studier i Sverige och internationellt, vilka vittnar om att många barn av olika skäl inte får lika möjligheter till lärande och löper risken att bli marginaliserade.

Nästa steg i analysarbetet är att fokusera på konsekvenserna av olika förhållningssätt vad gäller de olika policyfrågorna för de elever som har gått eller

går i de berörda skolorna. Genom att foga samman rektorsuppgifter med elevuppgifter kommer olika skolmiljöers möjlighetsvillkor för elevernas prestationer, utbildningskarriär, skolmotivation, självuppfattning och välbefinnande över tid att kunna belysas. Ytterst viktigt för det fortsatta analysarbetet är att tillvarata elevernas röster och hur de upplever sina möjligheter att förvärva positiva erfarenheter i skolan, vilket är en förutsättning för att klara det framtida livets villkor.

Inledning

De elever som av olika anledningar, såsom medicinska, psykologiska, sociala problem eller inlärningsproblem, har svårigheter med att nå de mål som skall ha uppnåtts vid slutet av det femte och det nionde skolåret skall, enligt den svenska grundskoleförordningen (SFS 1997:0599), ges särskilt stöd i form av specialundervisning eller på annat sätt. Officiell statistik visar att andelen elever som lämnar grundskolan utan fullständiga betyg och därmed saknar behörighet till gymnasieskolans nationella program har ökat under 1990-talet. År 2006 var denna andel 10.5 procent. Andelen elever som kom direkt från grundskolan till individuella program på gymnasieskolan ökade från 5 procent år 1997 till 11 procent år 2004 (Myndigheten för skolutveckling, 2006). Risken för avhopp från gymnasieskolan är stor i dessa program. Elever som bedömts vara i behov av särskilt stöd i grundskolan är överrepresenterade inom de individuella programmen. Givet att det är skolans uppgift att erbjuda alla elever, och särskilt de elever som har sämre förutsättningar för skolarbetet, hjälp och stöd att uppnå de mål som ställs för fortsatta studier på gymnasienivå, är det uppenbart att inte alla skolor lyckas med denna uppgift.

I en longitudinell och nationellt representativ studie av avhopp i gymnasieskolan – gällande elever födda 1967 – inom UGU-projektet (Utvärdering Genom Uppföljning; se t.ex. Emanuelsson, 1979; Härnqvist, 2000; Giota, 2006) visar Murray (1997) att de låga studieresultaten som elever i behov av särskilt stöd uppvisade i gymnasieskolan egentligen hade börjat uppträda långt innan de hoppade av gymnasieskolan. Grunden för dessa elevers studiemisslyckanden i gymnasieskolan lades med andra ord mycket tidigare, i många fall redan under de första åren i grundskolan, vilket innebär att elever i behov av särskilt stöd oftast har en lång historia av studiemisslyckanden bakom sig. Andra studier inom UGU-projektet vittnar om liknande mönster (Svensson & Stahl, 1996; Emanuelsson & Persson, 2002).

Utbildning har en central betydelse för alla elevers möjligheter att lyckas, såväl på arbetsmarknaden som i samhället i övrigt. Elever i behov av särskilt stöd eller med olika funktionsnedsättningar är emellertid fortfarande underrepresenterade inom högskolan. Som grupp har människor med funktionsnedsättningar en lägre utbildnings- och sysselsättningsnivå än befolkningen i övrigt. Enligt en undersökning av Statistiska Centralbyrån (SCB) har ungefär var sjätte person med någon form av funktionsnedsättning eller 16.5 procent en eftergymnasial utbildning, medan var fjärde eller 25.3 procent av befolkningen totalt har det (Regeringens proposition 1999/2000:79).

Det finns en tendens i forskningen att individualisera problem i elevers skolsituation, dvs. framhålla att det är eleverna själva som är de enda bärarna av problemen. Ansvaret för det egna lärandet och därmed skuldbördan till studiemisslyckandena läggs med andra ord på den enskilde individen. Brister i skolans undervisning och hur skolan hanterar exempelvis behov av särskilt stöd åberopas i mycket mindre utsträckning som orsaker till elevers studiemisslyckanden (Ainscow, 1998; SOU 1998:16; SOU 1998:66). Att exakt fastställa i vilken grad skillnader i studieresultat beror inte bara på skillnader i elevers förutsättningar, utan också på skolans olika sätt att bemöta olikheter i elevers förutsättningar, bakgrund och miljö utanför skolan, är emellertid inte lätt. Det är inte heller lätt att finna pedagogiska eller organisatoriska särdrag som på ett enkelt och entydigt sätt skiljer specialundervisning från vanlig undervisning.

Såväl nationella (Regeringens proposition 1999/2000:79) som EU- (Europeiska gemenskapernas 2005: 206) policydokument betonar utbildningens betydelse för människors framtida livskvalitet. De framhåller att studiemisslyckandena för "socialt sårbara" elever i skolan samt social exkludering och marginalisering på arbetsmarknaden, som denna "sårbarhet" kan leda till, ska förhindras. För att åstadkomma detta behöver vi se på och förstå elevers skolsvårigheter och de konsekvenser som dessa för med sig i relation till de sociala sammanhang som eleven ingår i och hela skolans miljö. Detta var även långt tidigare en av slutsatserna i SIA-utredningen (Utredningen av skolans inre arbete; SOU 1974:53) och påpekades av bl.a. Emanuelsson redan 1974. Många studier har visat att elevers uppvisade svårigheter ofta kan beskrivas som skol-specifika. Det innebär att vad som av skolan bedöms vara svårigheter hos eleven, inte sällan utgör en slags konsekvens av den rådande kulturen på just den skolan (Sunderland, 1989).

Det är alltså angeläget att analysera de villkor som elever möter i skolan även idag. Inte minst villkoren för elevers behov av särskilt stöd, som beroende av förhållanden som råder på olika nivåer i utbildningssystemet och samhället i stort. Den verklighet som elever i behov av särskilt stöd eller med olika funktionsnedsättningar möter i grundskolan är relativt väl dokumenterad i forskningen. Däremot är dock forskningen om hur dessa elever klarar sig längre fram i utbildningssystemet, dvs. deras karriär i gymnasieskolan och senare, fortfarande mer begränsad.

En viktig anledning till att den här presenterade studien genomförts är ambitionen att studera skillnader mellan skolmiljöer med avseende på hur man arbetar med uppgiften att ge särskilt stöd till elever i behov av sådant. Denna rapport är den första rapporteringen av resultat från ett mer omfattande longitudinellt projekt (se nedan). Här koncentrerar vi oss på frågan om det är möjligt att identifiera skolors olika "klimat-profiler" vad gäller identifiering och bemötande av skolsvårigheter. Senare rapportering kommer att presentera resultat gällande projektets huvudstudie som utgår från frågeställningar kring hur berörda elevers utbildningssituation och utveckling kan tänkas vara rela-

terade till vilken typ av "klimat-profil" som kännetecknar de grundskolor de gått eller går i.

Studiens syfte

Med utgångspunkt i antagandet att en elevs särskilda behov och studiemisslyckanden är ett resultat av såväl individuella förutsättningar som miljömässiga omständigheter (Ainscow, 1998; jfr. Clark, Dyson & Millward, 1998; Dyson & Millward, 2000; SOU 2002:121) har två rektorsenkäter utformats inom ramen för STOFF-projektet (Specialpedagogiska stödåtgärder i grundskolan – omfattning, former och effekter) vid Göteborgs universitet. Syftet med dessa enkäter är att kartlägga hur rektorer med ansvar för elever i årskurserna 1-3 resp. 7-9 i såväl kommunala som fristående skolor beskriver att man arbetar med olika policyfrågor kring det specialpedagogiska stödet. Föreliggande rapport presenterar, analyserar och diskuterar rektorernas svar på dessa policyfrågor, som berör:

- Differentiering
- Resurstilldelning
- Individrelaterade och organisatoriska skäl till elevers behov av särskilt stöd, och
- Åtgärdsprogram

Enligt en internationell överenskommelse gällande specialpedagogiska åtgärder, den s.k. Salamanca-deklarationen, framkommer att skolcheferna/rektorerna:

[H]ar ett särskilt ansvar för att stimulera till positiva förhållningssätt inom hela skolan och tillse att det sker en effektiv samverkan mellan klasslärare och stödpersonal. Lämpliga arrangemang för att organisera stödinsatserna och den exakta arbetsfördelningen mellan de olika aktörerna i undervisningsprocessen bör fastställas via samråds- och förhandlingsvägen (Svenska Unesco-rådets skriftserie 1/2001:33).

Att beslut om särskilt stöd ska fattas av rektor betonas även i den svenska grundskoleförordningen (SFS 1997:0599, kap. 5, 1 §). Där anges också att det är rektors ansvar att se till att ett åtgärdsprogram utarbetas för elever som av skolans personal eller föräldrarna/vårdnadshavarna har bedömts vara i behov av särskilda stödåtgärder. Vårdnadshavare skall enligt grundskoleförordningen ges möjlighet att delta vid utformandet av programmet.

STOFF-projektets studie av vilka konsekvenser skolors olika sätt att hantera det särskilda stödet får för elevers utbildningskarriär förutsätter att olika policier och/eller skoltypiska mönster kan identifieras och beskrivas. Rektorernas svar på frågor om detta utgör underlaget för den delstudie som här rapporteras. Därutöver är delstudien av intresse också som en kartläggning

som kan öka vår kunskap om hur denna verksamhet organiseras i landet, och därmed vilka behov av fortbildnings- och utvecklingsinsatser samt ytterligare forskning som finns inom området.

Rapportens disposition

Rapporten är disponerad i fyra delar. I den första görs en kort teoretisk genomgång av policydokument, olika specialpedagogiska perspektiv och forskning inom området. Här redovisas även ett antal mer specifika syften som legat till grund för de frågor som rektorer ombads besvara i enkäten. I den andra delen beskrivs studiens genomförande och i den tredje delen presenteras studiens resultat. Redovisningen av resultat görs under ett antal huvudteman eller övergripande forskningsfrågor. Varje sådant avsnitt avslutas med en kort sammanfattning. I den fjärde delen presenteras en analys och diskussion av studiens huvudresultat samt förslag till framtida forskning.

Teoretisk bakgrund

Handikappolitik, inkludering och specialpedagogisk forskning

Enligt en nationell handlingsplan för handikappolitiken (Regeringens proposition 1999/2000:79) ska ett handikapperspektiv genomsyra alla samhällssektorer. Tillgängligheten till samhällets olika funktioner skall ökas och bemötandet av människor med funktionshinder ska förbättras. Omformulerat till skolektorn innebär detta: "En samhällsgemenskap med mångfald som grund samt full delaktighet och jämlikhet i villkor för elever med funktionshinder" (Skolverket, 2005a, s. 1). Delaktighet och jämlikhet i livsvillkor kan emellertid uppnås på flera vägar. En grundtanke som bl.a. hävdas i internationella överenskommelser (främst i FN:s standardregler för funktionshindrade, Salamanca-deklarationen och Barnkonventionen) utgår dock från den integrerade skolan. Enligt Salamanca-deklarationen:

Policyansvariga på alla nivåer, däribland inom undervisningsväsendet, bör regelbundet bekräfta sitt stöd för principen om den integrerade skolan och främja en positiv inställning bland barn, bland lärare och bland den stora allmänheten gentemot människor med behov av särskilt stöd i undervisningen (Svenska Unescorådets skriftserie 1/2001:43).

Den integrerade skolans grundläggande princip är "att alla barn, närhelst så är möjligt, skall undervisas tillsammans, oberoende av eventuella svårigheter och inbördes skillnader" (Skolverket, 2005a, s. 2). Den övergripande politiska ambitionen i Sverige – men också i de övriga nordiska länderna och i en rad andra länder – är med andra ord att vi ska ha "en skola för alla" med delaktighet och goda lärandebetingelser för alla, oberoende av olikheter i förutsättningar individer emellan. Skolan ska vara en mötesplats för olika elever, vilket är en grundläggande idé för uppbyggandet av ett demokratiskt samhälle. Det finns emellertid många indikationer på att intentionerna inte genomförs i enlighet med deklarationen med ökande skillnader mellan olika grupper av elever som följd – något som kännetecknar alla nordiska länder (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001; Haug, 1998). Att formulera ideologier på en internationell och nationell nivå, eller att formulera skolpolitik inom ramen för olika styrdokument, tycks vara en sak och att omsätta dem i praktisk verksamhet en annan. Den "inkluderande" ambitionen har visat sig svår att åstadkomma samtidigt som den också har ifrågasatts (Emanuelsson et al., 2001; Nilholm, 2006; Persson, 2008; se också Gustafsson & Myrberg, 2002).

Skolverket, Skolinspektionen och Specialpedagogiska skolmyndigheten har alla kommit fram till att segregeringar för elever i behov av särskilt stöd har ökat i Sverige (Skolverket, 2009). I en enkätstudie i 262 av landets 290 kommuner (Nilholm, Persson, Hjerm & Runesson, 2007 i Skolverket, 2008a) uppger var femte kommun att särskilda undervisningsgrupper är vanligt förekommande, medan endast var tionde kommun anser att denna lösning är eftersträfvärd. De undervisningsgrupper som avses är sådana där eleverna tillbringar mer än 50 procent av tiden. Varje kommun har i genomsnitt fyra sådana undervisningsgrupper, men antalet varierar mycket mellan kommunerna. Hälften av kommunerna uppger vidare att de har särskilda undervisningsgrupper för elever med viss diagnos/visst problem. Bland grupper för elever med neuropsykiatriska diagnoser är Aspergers syndrom vanligast. De flesta av dessa grupper inrättas dock för elever med problem när det gäller sociala relationer och uppmärksamhet.

Skolverket (2008a) konstaterar vidare att andelen elever i särskolan också ökar (gäller främst andelen elever i grundsärskolan). Från att som lägst ha varit 0.8 procent i början av 1990-talet är den 1.4 procent läsåret 2005/2006, och 1.5 år 2007/2008. Det innebär alltså nästan en fördubbling under en 20-årsperiod. Andelen varierar dock mycket mellan kommuner; från mellan noll till nära fem procent. Dessa siffror kan jämföras med dem som visar att andelen särskoleelever som går "integrerade" i vanliga klasser har ökat med 3 procentenheter, från 12 procent till 15 procent, under samma period. Värt att notera är också att 8.4 procent av eleverna i grundskolan går i fristående skolor. Andelen särskoleelever som går i fristående skolor utgör endast 4 procent av den totala andelen särskoleelever, vilket innebär en ökning från 2.5 procent under den senaste 10-årsperioden.

En anledning till att den inkluderande specialundervisningen har mötts av "exkluderings-tendenser" såväl i Sverige som i Norge kan, enligt Haug (1998), vara att de neuropsykiatriska diagnoserna av elever med inlärningsproblem har ökat kraftigt under 1990-talet. Detta är samtidigt enligt Gustafsson och Myrberg (2002) ett internationellt problem, även om något olika diagnoser och beteckningar används i olika delar av världen.

För vissa barn med omfattande problematik kan såväl diagnos som placering i särskild undervisningsgrupp eller grundsärskola vara viktiga förutsättningar för en positiv utveckling. Enligt Skolverket (2005b) finns det dock trender som tyder på att en medicinsk diagnos i många fall har blivit ett krav från skolan för att eleven ska erbjudas resurser och särskilda insatser i skolan. Det innebär då också att allt fler föräldrar önskar att deras barn blir diagnostiserade, vilket de ser som nödvändigt för att hjälp ska garanteras.

Isaksson, Lindqvist och Bergström (2007) menar att föräldrars ökade krav på "objektiva" bedömningar och diagnoser, som "bekräftar" barnets behov av särskilda insatser i skolan, förmodligen har att göra med 1990-talets ekonomiska kris i Sverige. Denna ledde till omfattande resursneddragningar inom hela den offentliga sektorn, och fick följderna även på det specialpedagogiska området. Enligt Skolverkets (1993) bedömningar hade under 1990-talets

första år genomförts nedskärningar i skolan i ca 30 procent av kommunerna. En tydlig tendens var att specialundervisning gavs till en lägre andel elever som bedömts ha mycket resurskrävande särskilda behov. Även antalet lärartimmar per elev för specialundervisning minskade med en tredjedel mellan 1990 och 1995.

Minskade resurser har, enligt Ekström och Emanuelsson (1998), menlig inverkan på skolans möjligheter att uppnå målen för verksamheten, i synnerhet de mål som gäller för elever i behov av särskilt stöd. Skolan anser sig inte längre ha "råd att satsa" på dessa elever. Behoven i den ordinarie undervisningen prioriteras och först därefter, och om det finns utrymme, satsas resurser på de särskilda behoven. Även Persson (2000) konstaterar att olika problem kring det specialpedagogiska stödet riskerar att uppstå på grund av det faktum att kommuners ekonomiska villkor ser mycket olika ut.

En undersökning som genomfördes av Myndigheten för skolutveckling (2005) visar att resursbrist är det vanligast framhållna skälet till att elever inte får något stöd eller får mindre stöd än vad de skulle behöva. En grupp elever vars stödbehov man ofta tvingas nedprioritera vid resursfördelningen är de tysta, initiativsvaga och blyga eleverna. De som har svårt att koncentrera sig, är "svaga" läsare, gör så gott de kan, men märks lite. Även de elever som lärarna beskriver som "bråkiga" "kommer i kläm". Här handlar det dock inte om att dessa elever får för lite stöd, konstaterar Myndigheten för skolutveckling (op.cit.), utan snarare att de får fel sorts stöd – ett stöd som mest handlar om att hålla dem åtskilda från klassen i övrigt för att klara en stundom kaotisk skolsituation.

Bilden av hur skolor fördelar resurser mellan den ordinarie undervisningen och specialundervisningen är emellertid inte tydlig. En studie av Giota och Lundborg (2007) inom ramen för UGU-projektet visar exempelvis att de särskilda insatserna ökade markant mellan elever födda 1982 och elever födda 1987. Ökningen av de särskilda insatserna för elever födda 1987 avsåg i första hand insatser i grundskolans årskurs 3 och 4 under åren 1997 och 1998. Dessa år fick skolan ta del av resursförstärkningar i form av de så kallade Perssonpengarna. Ökningen av de särskilda insatserna för denna kohort kan vara ett resultat av denna resursförstärkning. Analyserna visar att de ökade resurserna i första hand användes till grupper av elever som tidigare i mindre utsträckning haft tillgång till specialpedagogiskt stöd. Nämligen flickor, elever med svensk bakgrund, och elever vars föräldrar har eftergymnasial utbildning. Att elever med högutbildade föräldrar fick ta del av dessa öronmärkta medel i större utsträckning än tidigare kan möjligen ha att göra med att dessa elever hade drabbats hårdast av nedskärningarna under 1990-talet. Men det kan också vara så att deras föräldrar har bättre förutsättningar att utöva inflytande över skolan, i konkurrens med andra föräldrars krav, så att deras barn får tillgång till särskilt stöd.

Att förändringar i specialundervisningens omfattning och utformning är direkt relaterade till faktiska kostnader, för både den ordinarie undervisningen och specialundervisningen, är väl dokumenterat i både svenska (Ekström &

Emanuelsson, op. cit.; Hjärne, 2004; Persson, 2008) och internationella studier (t.ex. Hanushek & Rivkin, 1997; Haug, 1999).

En annan förklaring till varför genomförandet av en inkluderande undervisning inte har varit så framgångsrik står, enligt Haug (1999), att finna i det faktum att skolan som institution kan fungera helt olika i praktiken jämfört med vad som formulerats i målbeskrivningar och läroplaner. Skolarbetet är rotat i en tradition av differentiering/segregering och har flera strukturella drag som återskapar en sådan tradition. Två trender har styrt specialundervisningen ända från dess införande: en strävan mot jämlikhet och en önskan att hålla en hög prestationsnivå i den ordinarie klassen. Dessa två trender har ofta befunnit sig i konflikt med varandra och kan sägas göra så även idag.

I en rapport från Skolverket (2008a) konstateras att rektorer förordar att det särskilda stödet ska ges inom ramen för den ordinarie verksamheten, men att det i realiteten oftast är särskiljande lösningar som praktiseras. Det främsta skälet till bildandet av särskilda undervisningsgrupper tycks vara att övriga elever ska ha rätt att "befrias" från klasskamrater som, enligt dem och läraren, stör undervisningen.

Genom att skolor idag tvingas konkurrera om elever finns en allt större risk att de elever som inte presterar bra, eller som på något sätt uppfattas agera störande, sätts i särskilda undervisningsgrupper för att skolan ska kunna hålla en genomsnittligt hög prestationsnivå i den vanliga klassen. I en studie inom ramen för 2003 års nationella utvärdering av grundskolan (Skolverket, 2006) rapporterade hälften av de 103 deltagande rektorerna att de genomför någon form av nivågruppering i skolans undervisning. Denna typ av gruppering är vanligast i ämnet matematik följt av engelska, svenska och andra språkval. En genomsnittsberäkning utifrån rektorernas svar på frågan om gruppering visade att 60 procent av undervisningen sker i helklass, medan 34 procent sker i andra konstellationer, och cirka 6 procent tillhandahålls på individuell basis. Denna studie visar dessutom att det skiljer sig mellan skolor när det gäller vilka skäl som ligger till grund för besluten om hur sådana särskilda grupper sätts samman.

Nivågruppering inom den obligatoriska skolan togs bort som organisatorisk princip i och med införandet av den nya läroplanen (Lpo 94). Detta sätt att organisera undervisningen tycks dock leva kvar inom många kommuner. Kravet på likvärdighet inom skolan, så som den formuleras enligt skollagen (SFS 1985:1100) och grundskoleförordningen (SFS 1997:0599), medger emellertid inte nivågruppering eller organisatorisk differentiering. Skolan ska istället sträva efter att alla elever i första hand får sin undervisning i den klass eller grupp som eleven normalt tillhör (SOU, 2002:121). Att en elev arbetar utanför sin ordinarie klass eller grupp är ett ingrepp som påverkar elevens vardagliga kontakt med sina klasskamrater, menar Skolverket (2009).

Samtidigt är nivågruppering eller organisatorisk differentiering inte helt förbjuden i skollagen. I grundskoleförordningen finns ett villkorligt tillägg att "om det finns särskilda skäl, får sådant – särskilt – stöd ges i en särskild undervisningsgrupp" (SFS 1994:1194). Det som är avgörande för om en åtgärd

skall betraktas som en placering i särskild undervisningsgrupp är, enligt 5 kap. 5 § i grundskoleförordningen, placeringens varaktighet. Att en elev vid enstaka tillfällen eller tillfälligt arbetar utanför klassen behöver inte innebära en placering i särskild undervisningsgrupp. Men för att inte eleven ska förlora kontakten med sina kamrater i större omfattning måste placeringen begränsas till kortare perioder och till det ämnet eller ämnen där elevens behov av särskilt stöd är särskilt stora. Trots dessa villkor konstateras det att elever i många skolor avskiljs från sin ordinarie klass eller grupp regelmässigt under just längre perioder (Emanuelsson & Persson, 2002).

Gustafsson och Myrberg (op.cit.) menar att i jämförelse med svårigheterna att fastställa såväl omfattningen av som kostnaderna för specialundervisningen är fastställandet av specialundervisningens resultat en ännu större utmaning. Forskningsöversikter kring nivågruppering visar dock att det inte finns något stöd för att permanenta former av nivågruppering skulle ge bättre skolresultat, varken i grundskolans tidiga år (Slavin, 1987) eller i grundskolans senare år (årskurserna 7-12) (Slavin, 1990). Tvärtom, forskning visar att det ofta uppstår stigmatiseringseffekter och andra negativa effekter på elevernas självbild och motivation (Hallam & Toutounji, 1996). I segregerade grupper påverkas elevernas resultat även av kamrateffekter och lärarnas lägre förväntningar (Carbonaro, 2005; Hattie, 2002).

Nivågrupperingens negativa effekter, i synnerhet för de svagpresterande eleverna, lyfts fram även i den svenska forskningslitteraturen (Emanuelsson, 1974, 2003; Gustafsson & Myrberg, op.cit.; Skolverket, 2009). Exempelvis, visar studien av Giota och Lundborg (op.cit.) på ett negativt samband mellan specialpedagogiskt stöd och måluppfyllelse i årskurs 9. Detta gäller i synnerhet elever som fått stöd tidigt, under längre perioder och i mer eller mindre segregerade former och särskilda grupper (se också Emanuelsson & Persson, 2002, och Persson, 2008 om elevers "specialundervisningskarriär").

I en annan rikstäckande undersökning, om attityder till specialpedagogiskt stöd och uppfattningar om orsaker till specialpedagogiska insatser bland rektorer i grundskolan, fann Tideman et al. (2004) att elevers skolsvårigheter, inklusive brister i skolans undervisning, sällan tolkades i termer av organisatoriska begränsningar i skolans arbete eller omständigheter i den omgivande miljön. Problem och svårigheter kopplades i första hand till enskilda elevers individuella förutsättningar, dvs. elevers misslyckanden i skolan och orsakerna till deras behov av särskilt stöd tolkades som "individbundna".

Sammanfattningsvis, Sverige förväntas ha en "en skola för alla". Idag finns dock ett stort antal studier som visar att olika politiska beslut och läroplaners intentioner inte har varit så framgångsrika som det var tänkt. Det finns alltså goda skäl att:

- Närmare studera orsaker till detta, inte minst på skolledningsnivå, vilket är huvudsyftet med denna studie.

Åtgärdsprogram och elever i behov av särskilt stöd

Skolverket gav 2008 ut en skrift med allmänna råd "För arbete med åtgärdsprogram" (Skolverket, 2008b). Den refererar till grundskoleförordningen (SFS 1994:1194, kap. 5, 1 §) som understryker att ett åtgärdsprogram skall utarbetas för varje elev som är i behov av någon form av särskilt stöd. Innehållet i åtgärdsprogrammet ska beskriva hur den pedagogiska verksamheten och omgivningen i skolan ska anpassas för att möta elevens förutsättningar och behov. Den främsta avsikten med åtgärdsprogrammet är att stödja de elever som riskerar att inte nå kunskapsmålen. En annan orsak till att åtgärdsprogram skall utarbetas är att eleven vantrivs i skolan, har svårt att fungera i gruppen, ofta är frånvarande från lektioner så att studieprestationerna blir lidande, har ett utagerande beteende eller drar sig undan. Arbetet med åtgärdsprogrammet skall syfta till att öka skolans möjligheter att ta emot alla elever inom den ordinarie undervisningen i klassrummet (Skolverket, op.cit.).

Skälet till att ge ut dessa råd är enligt Skolverket (op.cit.) att skolor tycks ha svårigheter att genomföra de olika bedömningar/utredningar som ska ligga till grund för ett åtgärdsprogram. Syftet med dessa bedömningar/utredningar är att reda ut vad i själva skolsituationen som orsakar en elevs svårigheter och att bedöma vilka typer av åtgärder som skolan bör vidta för att tillgodose elevens behov av stöd. Skolverket (op.cit.) konstaterar emellertid att existerande åtgärdsprogram i alltför hög utsträckning utgår från att eleven ensam är orsak till och bärare av de problem och svårigheter som skolan önskar åtgärda genom programmet. Detta trots att elevens svårigheter och problem i skolan varierar utifrån sociala faktorer, undervisningens innehåll, lärandemiljön och hur omgivningen i skolan är utformad; faktorer som sällan visar sig i åtgärdsprogrammet.

Ett åtgärdsprogram skall, enligt Ljungblad (2004), beskriva och inte döma eleven som person, då ingen elev i svårigheter blir stärkt av negativ kritik. Det svåra med att utarbeta ett åtgärdsprogram är att föreslå åtgärder som bygger på elevens starka och positiva sidor ihopkopplade med åtgärder som stödjer elevens svagare sidor. Enligt Ljungblad (op.cit.) gäller det att hitta nya sidor hos eleven och komma på nya tankar, eftersom arbetet med tidigare åtgärdsprogram inte varit tillräckligt effektivt. Ytterligare ett syfte med vår studie är därför att:

- Kartlägga rektorers syn på åtgärdsprogrammet och dess betydelse i skolans arbete med elever i behov av särskilt stöd.

Fria skolval och elever i behov av särskilt stöd

I början av 1990-talet infördes det "fria" skolvalet, vilket betyder att föräldrar fick möjlighet att välja en annan skola för sina barn än den som låg närmast hemmet och därmed öka sitt inflytande över den egna situationen. Samtidigt ökades möjligheterna att starta fristående skolor.

Fristående skolor har sedan 1992 fortsatt att växa i termer av både antal och andel elever som går där. Detta gäller såväl grund- som gymnasieskolan. I början var den vanligaste ägarformen stiftelse eller ekonomisk förening. Under 2000-talet har en allt större volym kommit att bedrivas i aktiebolagsform inom större koncerner. Idag ansvarar, enligt Skolverket (2009), ett tiotal utbildningsföretag för närmare 30 procent av de elever som går i fristående grundskolor, vilka oftast finns i storstadsregionerna. Skolverket (2005b) konstaterar att personalen i fristående skolor i regel uppfattar sitt arbete mer positivt än personalen i kommunala skolor. Det verkar även som om undervisningen av elever i behov av särskilt stöd problematiseras i högre utsträckning i dessa skolor.

Idag är det relativt vanligt att elever i behov av särskilt stöd går i fristående skolor. Fristående skolor med allmän inriktning är skyldiga att ta emot alla elever, även de i behov av särskilt stöd, och åtgärdsprogram ska utarbetas vid behov för alla elever. Genom en bestämmelse i skollagen kan dock fristående skolor tacka nej till att ta emot en elev i behov av särskilt stöd om det förknippas med betydande organisatoriska eller ekonomiska åtaganden från skolans sida. Kommuners skyldighet att ge bidrag till fristående skolor för att ta emot en elev i behov av särskilt stöd är också begränsad om detta skulle innebära betydligt ökade kostnader och/eller andra svårigheter för kommunen (Skolverket, 2008a). Friheten att välja skola som finns reglerad i skollagen har med andra ord vissa begränsningar när det gäller särskilt stödkrävande elever.

Enligt Skolverket (op.cit.) har de ökade möjligheterna för föräldrar att välja mellan olika skolalternativ inneburit att det svenska skolväsendet allt mer har fått tydliga drag av en marknad. En sådan utveckling innebär att skolor får konkurrera starkt med varandra om elever och med vad de har att erbjuda. Med andra ord, skolor måste bevisa att de är "bra" skolor, vilket vanligtvis ses liktydigt med höga betygsgenomsnitt. Sett från detta perspektiv, riskerar "kostsamma elever" att inte vara lika välkomna och elever som uppfattas som "besvärliga" synliggörs knappast i skolornas marknadsföring, då dessa kan framstå som negativa "arbetsmarknadsargument".

Utifrån antagandet att den "press" och "stress" som sätts på skolorna att bevisa att de håller en hög kvalitet, mätt med andelen höga betygsmedelvärden, i konkurrensen om eleverna är större i grundskolans senare år, har ytterligare två syften formulerats för föreliggande studie. Dessa är att:

- Granska huruvida det finns skillnader mellan hur de två rektorsgrupperna som deltar i undersökningen, den med ansvar för elever i årskurserna 7-9 och den med ansvar för elever i årskurserna 1-3, besvarar de olika policyfrågorna kring det specialpedagogiska stödet;
- Jämföra enkätsvaren för att få en övergripande bild av hur rektorer med olika huvudmän tänker om policyfrågorna kring det specialpedagogiska stödet.

Undersökningens genomförande

Metod

Den delstudie som presenteras i denna rapport görs inom ramen för STOFF-projektet (Specialpedagogiska stödåtgärder i grundskolan – omfattning, former och effekter) vid Göteborgs universitet. Projektet finansieras av Vetenskapsrådet. STOFF-projektet har inspirerats av resultaten i en studie av Giota och Lundborg (2007) som bygger på uppgifter rörande särskilt stöd för två kohorter (elever födda 1982 resp. 1987) insamlade inom ramen för UGU-projektet (Utvärdering Genom Uppföljning; se t.ex. Emanuelsson, 1979; Härnqvist, 2000; Giota, 2006). Denna studie visar på stora variationer såväl inom som mellan dessa kohorter vad gäller omfattning av och former för specialpedagogiskt stöd.

UGU-projektet startades 1960 när Statistiska Centralbyrån (SCB) tillsammans med forskare påbörjade uppföljningsundersökningar inom utbildningsområdet. Den första datainsamlingen gjordes 1961 och gällde ett riksrepresentativt urval om ungefär 10 000 elever födda 1948 som gick i grundskolans årskurs 6. Därefter har nya datainsamlingar genomförts var femte år, vilket innebär att fram till 2008 har nio stickprov dragits. Den sista gällde elever födda 1998, vilka våren 2008 gick i grundskolans årskurs 3.

Den information gällande särskilt stöd som årligen insamlas av SCB inom ramen för UGU-projektets uppföljningsundersökningar i grundskolan avser följande typer av åtgärder: anpassad studiegång, särskild undervisningsgrupp och specialundervisning på annat sätt. Som framgått, enligt den gällande grundskoleförordningen (SFS 1997:0599), skall stöd i första hand ges inom den klass eller grupp som eleven tillhör. Om det finns särskilda skäl får dock sådant stöd ges i en särskild undervisningsgrupp. Det sägs också att elevers placering i särskild undervisningsgrupp eller anpassad studiegång skall vara kortvarig. Grundskoleförordningen är emellertid sparsam med riktlinjer när det gäller hur utbildningen för elever i behov av särskilt stöd skall organiseras och utformas. Därför kan kommunernas och skolornas sätt att hantera denna fråga variera. Information om detta har hittills inte varit tillgänglig, eftersom den inte insamlas av SCB och därmed saknas i UGU-materialet.

För att kunna studera konsekvenserna av särskilt stöd på individnivå och hur sådana konsekvenser kan hänga samman med skolornas sätt att utforma och ge särskilt stöd, som är huvudsyftet med STOFF-projektet, var det således

nödvändigt att komplettera med information på skolnivå vad gäller sådana policyfrågor. Därför utformades en postenkät som distribuerades av SCB till rektorerna på de grundskolor där "UGU-elever" födda 1992 och 1998 gick våren 2008.

Urvalet av grundskolor till uppföljningsundersökningen av kohort 1992 utgjordes därmed av de 769 årskurs 9-skolor, som elever födda 1992 gick på vid undersökningstillfället. Urvalet av dessa elever gjordes som ett stratifierat, obundet, slumpmässigt urval när eleverna gick i grundskolans årskurs 3. Urvalet av grundskolor till uppföljningsundersökningen av kohort 1998 utgjordes av de 300 årskurs 3-skolor, lokaliserade i 35 olika kommuner över hela Sverige, som elever födda 1998 gick på vid samma undersökningstillfälle. Urvalet av dessa elever gjordes på samma sätt som för kohort 1992 när eleverna gick i grundskolans årskurs 3. Genom att elever flyttade och av andra skäl bytte skola mellan årskurs 3 då elevurvalet gjordes och årskurs 9 var det alltså betydligt fler skolor som ingick i delstudien av den äldre kohorten (elever födda 1992).

Av de totalt 769 årskurs 9-skolor var 621 (81 procent) kommunala och 148 (19 procent) fristående skolor. Besvarade enkäter inkom från 523 (82 procent) kommunala skolor, och 115 (18 procent) fristående skolor. Antalet rektorer för elever födda 1992 som besvarade enkäten uppgår därmed till 638, eller 83 procent. Av de totalt 300 årskurs 3-skolor var 235 (78 procent) kommunala och 65 (22 procent) fristående skolor. Besvarade enkäter inkom från 199 (80 procent) kommunala skolor, och 51 (20 procent) fristående skolor. Antalet rektorer för elever födda 1998 som besvarade enkäten uppgår därmed till 250, eller 83 procent.

Viktigt att notera är att rektorerna för elever födda 1992 ombads svara på enkäten genom att tänka på hur verksamheten för alla elever i årskurserna 7-9 såg ut, och hur det särskilda stödet fungerade på deras skola. Rektorerna för elever födda 1998 skulle tänka på samma sätt fast gällande alla elever i årskurserna 1-3 på sin skola. Rektorernas svar på enkätfrågorna i denna studie antas med andra ord omfatta alla elevers vardag i skolan och inte enbart "UGU-elevernars."

Rektorsenkäten

I enkäten till rektorerna ställs ett antal frågor av vilka 84 har bundna svarsalternativ – i flertalet av dessa kan de svarande föreslå egna svarsalternativ – och 17 är öppna frågor. Bilaga 1 visar enkäten till rektorer för skolor med årskurser 1-3, vilken är identisk med den till rektorer för skolor med årskurser 7-9. I denna rapport redovisas enbart svaren på frågorna med bundna svarsalternativ, vilka har sorterats under ett antal huvudteman eller övergripande forskningsfrågor. Enkätens frågor berör:

1. Bakgrundsinformation

- Rektorernas ansvarsområde och tjänsteår (fråga 1 och fråga 2)

2. Differentiering

- Skäl till att diskutera skolans elevsammansättning (fråga 4a-4f)
- Inflytande över klassens sammansättning (fråga 5a-5d)
- Gruppindelning efter förkunskaper/uppmätta studieresultat (fråga 3)
- Organisatoriska/personella åtgärder för elever i behov av särskilt stöd (fråga 15a-15h)
- Särskilda undervisningsgrupper för viss diagnos/visst problem (fråga 16a-16j)

3. Resurstilldelning

- Identifikation av stödbehövande elever och resurstilldelning (fråga 6, 7, 8)
- Strukturella faktorer av betydelse för att stödet ska bli verkningsfullt (fråga 18a-18h)
- Skolans kompetens att ge stöd till elever med olika typer av svårigheter (fråga 17a-17k)

4. Individrelaterade och organisatoriska skäl till elevers behov av särskilt stöd

- Skäl till behov av särskilt stöd (fråga 14a-14f)
- Diagnoser (fråga 13)

5. Åtgärdsprogram

- Utarbetandet av åtgärdsprogram (fråga 9)
- Utredningars betydelse för utarbetandet av åtgärdsprogram (fråga 10a-10j)
- Förekommande åtgärder i åtgärdsprogram (fråga 11a-11h)
- Åtgärdsprogrammets betydelse (fråga 12a-12c).

Denna enkät överensstämmer, vad gäller frågorna, i hög grad med de enkäter som förekommer i andra svenska studier inom forskningsområdet. Se i synnerhet rapporteringen från projektet "I demokratins marginaler – en studie av barn i problematiska skolsituationer" (Nilholm, Persson, Hjerm & Runesson, 2007) där en enkät riktats till ansvariga för kommuners skolverksamhet och arbete med elever i behov av särskilt stöd, i alla Sveriges kommuner, och Skolverkets kartläggning av åtgärdsprogram och särskilt stöd i drygt tjugo procent av landets grundskolor (Skolverket, 2003; av Persson & Andreasson). Detta gör det möjligt att jämföra resultaten och upptäcka förändringar i svarsmönstren över tid. Vissa frågor har formulerats på ett sådant sätt att rektorernas svar också kan jämföras med svaren från eleverna födda 1992 i de årskurs 9-skolor som deltar i UGU-projektet. Syftet är att både kunna validera svaren och relatera informationen till ett större sammanhang. Svar av denna typ från elever

födda 1998 kommer att samlas in av SCB inom ramen för UGU-projektet våren 2011, när dessa elever går i grundskolans årskurs 6.

För att undersöka huruvida det finns skillnader i rektorernas enkätsvar har korstabuleringar av svaren och chi-två beräkningar gjorts. De resultat som kommenteras i nästa avsnitt är allesammans statistiskt signifikanta ($p < 0.05$ eller $p < 0.01$). Lägg också märke till att samtliga jämförelser mellan rektorernas svar och mellan kommunala och fristående skolor i rapportens resultatredovisning bygger på viktade data. Detta möjliggör att vi kan dra slutsatser från våra två rektorsurval till den totala rektorspopulationen för de aktuella årskurserna. De beräknade viktvariablerna erhöles av Statistiska centralbyrån. Dessa bygger dels på det sätt på vilket rektorsurvalen utfördes, dels på det bortfall som drabbade respektive datainsamling. Information om hur urvalen har genomförs, hur bortfallet har hanterats och hur viktvariablerna beräknats finns att läsa i två Tekniska rapporter från SCB (2008). Trots användandet av viktvariabler ska försiktighet iaktas vid tolkning av materialet i grupper med små antal. Läsare som är intresserade av det absoluta antalet skolor i analyserna hänvisas härmed till Bilaga 2.

Resultatredovisning

I detta avsnitt redovisas först sammanfattande information från skolor med elever födda 1992 resp. 1998. Sedan presenteras bakgrundsinformation om rektorernas ansvarsområde och tjänsteår. Resultatredovisningen, som sedan följer, är ordnad utifrån studiens övergripande forskningsfrågor. Som poängterats, antas svaren på dessa frågor gälla *alla* elever i årskurserna 7-9 resp. 1-3 på de berörda skolorna, och inte enbart "UGU-elever" födda 1992 resp. 1998, som våren 2008 gick i årskurs 9 resp. 3 på dessa skolor.

Resultat som berör elever födda 1992 resp. 1998 presenteras sida vid sida för att underlätta jämförelser gällande policyfrågor mellan kohorterna eller mellan grundskolans senare resp. tidiga år. Tabellrubrikerna utgörs av frågor- nas exakta formulering i enkäten. Procenttal har i möjligaste mån undvikits i löpande text för att underlätta läsningen. På grund av rapportens omfattande information kommer endast vissa huvudmönster i resultaten att kommenteras.

Texten är som regel organiserad så att först presenteras policyfrågor gällande skolor med elever i årskurserna 7-9, följt av policyfrågor gällande skolor med elever i årskurserna 1-3. Därefter görs jämförelser dem emellan. I nästa steg redovisas jämförelser mellan fristående och kommunala skolor, först med elever i årskurserna 7-9 och därefter med elever i årskurserna 1-3. I vissa fall kan jämförelser mellan fristående och kommunala skolor och mellan åldersgrupper förekomma som ett sista steg.

Bakgrundsinformation

Ansvarsområde och tjänsteår

Tabell 1. Vilka verksamheter ingår i ditt ansvarsområde? Procent.

	Kommunala	Fristående	Samtliga
<i>Åk 7-9 (kohort 1992)</i>			
Grundskola, alla stadier	29	40	31
Grundskola, alla stadier samt grundsärskola och/förskola	15	23	17
Grundskola, endast högstadium	38	31	37
Grundskola, endast högstadium samt grundsärskola och/förskola	10	2	8
Grundskola, annan skolårsindelning samt grundsärskola och/förskola	8	4	7
Totalt	100	100	100
<i>Åk 1-3 (kohort 1998)</i>			
Grundskola, alla stadier	32	43	34
Grundskola, alla stadier samt grundsärskola och/förskola	11	8	11
Grundskola, endast högstadium	2	0	2
Grundskola, endast högstadium samt grundsärskola och/förskola	1	0	1
Grundskola, annan skolårsindelning samt grundsärskola och/ förskola	54	49	53
Totalt	100	100	100

Not. Grundsärskolor (2 stycken) och förskolor/familjedaghem (1 styck) har utelämnats från analyserna i rapporten.

En tredjedel av rektorerna för elever i årskurserna 7-9 ansvarar endast för verksamheten i grundskolans högre år, medan cirka en femtedel har ansvar för verksamheten i grundskolans alla år samt grundsärskola och/eller förskola. Det sistnämnda gäller i något mindre utsträckning för rektorer för elever i de tidiga åldrarna. Rektorer i fristående skolor för elever i årskurserna 7-9 ansvarar något oftare än kollegorna i kommunala skolor för grundskolans alla stadier, vilket gäller även grundsärskola och/eller förskola.

Tabell 2. Hur många år har du arbetat som rektor på din nuvarande skola? Procent.

	Kommunal	Fristående	Samtliga
<i>Åk 7-9 (kohort 1992)</i>			
Mindre än 2 år	29	33	29
2-5 år	33	31	33
6-10 år	24	22	24
Mer än 10 år	14	14	14
Totalt	100	100	100
<i>Åk 1-3 (kohort 1998)</i>			
Mindre än 2 år	29	22	28
2-5 år	36	27	35
6-10 år	22	39	24
Mer än 10 år	13	12	13
Totalt	100	100	100

Knappt en tredjedel av rektorerna för elever i årskurserna 7-9 har arbetat upp till två år som rektor på sin nuvarande skola och lika många mellan två och fem år. Drygt 10 procent har dock arbetat på samma skola i mer än 10 år.

Det finns inga större skillnader mellan rektorer på fristående och kommunala skolor när det gäller antal år som rektor på nuvarande skola. Något fler rektorer i de fristående skolorna för äldre elever har dock arbetat som rektor mindre än två år på sin nuvarande skola. Detta mönster gäller dock inte för rektorer i grundskolans tidiga år.

Differentiering

Skäl till att diskutera skolans elevsammansättning

Tabell 3. Har följande skäl till att diskutera elevsammansättning förekommit på din skola under de senaste två åren? Andel JA-svarande rektorer.

	Kommunal	Fristående	Samtliga
<i>Åk 7-9 (kohort 1992)</i>			
Skillnader i klassernas kunskapsresultat, generellt sett	38	39	38
Skillnader i elevernas prestationer inom ett ämne	52	60	53
Konflikter i klasser	67	63	66
Organiserandet av "pojk-" resp. "flick-" grupper i vissa ämnen	40	33	38
Fördelning av lärare på "lätta" och "svåra" klasser/grupper	41	28	39
Skillnader mellan bostadsområden inom skolans upptagningsområden	13	2	11
<i>Åk 1-3 (kohort 1998)</i>			
Skillnader i klassernas kunskapsresultat, generellt sett	41	32	40
Skillnader i elevernas prestationer inom ett ämne	47	43	47
Konflikter i klasser	63	41	61
Organiserandet av "pojk-" resp. "flick-" grupper i vissa ämnen	48	26	46
Fördelning av lärare på "lätta" och "svåra" klasser/grupper	31	14	29
Skillnader mellan bostadsområden inom skolans upptagningsområden	11	0	10

Konflikter i klassen är, enligt drygt sex av tio rektorer för elever i årskurserna 7-9, den vanligaste orsaken till att frågor om elevsammansättning diskuteras på skolan, följt av skillnader i elevernas prestationer inom ett ämne. Den minst vanliga orsaken till att inleda sådana diskussioner är skillnader mellan bostadsområden inom skolans upptagningsområden

Konflikter i klassen och elevernas prestationer inom ett ämne är vanliga orsaker till att elevsammansättningen diskuteras även på skolor med yngre elever. I dessa årskurser diskuteras elevsammansättningen något oftare i samband med organiserandet av "pojk-" resp. "flick"-grupper i vissa ämnen.

Störst skillnader mellan fristående och kommunala skolor för såväl äldre som yngre elever kan noteras vad gäller fördelning av lärare på "lätta" respektive "svåra" klasser eller grupper, samt skillnader mellan skolans olika upptagningsområden; frågor som oftare föranleder diskussioner kring elevsammansättning i kommunala skolor. Konflikter i klassen är också något som i mycket större utsträckning diskuteras i kommunala skolor för yngre elever.

Inflytande över klassens sammansättning

Tabell 4. Vilka har inflytande över hur klasserna sätts samman på din skola? Procent.

	Kommunal	Fristående	Samtliga
<i>Åk 7-9 (kohort 1992)</i>			
Beslut tas alltid i samråd med lärarna/specialpedagogerna	94	95	91
Eleverna har inflytande över processen	41	43	40
Föräldrarna ges möjlighet till påverkan	34	42	35
Föräldrarna ges inte möjlighet till påverkan annat än i mycket speciella fall	46	37	43
<i>Åk 1-3 (kohort 1998)</i>			
Beslut tas alltid i samråd med lärarna/specialpedagogerna	84	74	83
Eleverna har inflytande över processen	17	10	16
Föräldrarna ges möjlighet till påverkan	31	23	30
Föräldrarna ges inte möjlighet till påverkan annat än i mycket speciella fall	30	35	31

På frågan vem som har inflytande över hur klasserna sätts samman på skolan visar svaren att för de äldre eleverna är det lärarna/specialpedagogerna som har det största inflytande. Även om föräldrarna ges möjlighet att utöva inflytande i sådana frågor kan påverkan från både föräldrar och elever, enligt rektorerna, ses som mer sällan förekommande.

För de yngre eleverna ser bilden något annorlunda ut. Enligt rektorerna är det lärarna/specialpedagogerna som också här har det största inflytandet över processen. Inflytandet från dessa grupper kan dock ses som mer sällan förekommande i dessa årskurser. Både föräldrarna och i synnerhet eleverna sägs ännu mer sällan ha möjligheter att utöva inflytande i sådana frågor.

Lärarnas/specialpedagogernas inflytande över klassernas elevsammansättning skiljer sig åt mellan fristående och kommunala skolor vad gäller både äldre och yngre elever. Jämför vi resultaten i Tabell 4 framträder en bild av att i de fristående skolorna har lärare/specialpedagoger mindre inflytande över processen än i de kommunala, vilket gäller även föräldrarna. Föräldrarna till elever i fristående skolor har dock indirekt utövat inflytande över sammansättningen genom sitt val av skola, då valet av en fristående skola alltid är ett aktivt val.

Gruppindelning

Tabell 5. Hur vanligt förekommande är det på din skola att eleverna indelas i grupper efter förkunskaper eller uppmätta studieresultat? Procent.

	Kommunal	Fristående	Samtliga
<i>Åk 7-9 (kohort 1992)</i>			
Mycket vanligt	3	14	5
Ganska vanligt	19	20	19
Ganska ovanligt	44	30	42
Mycket ovanligt	34	36	34
Totalt	100	100	100
<i>Åk 1-3 (kohort 1998)</i>			
Mycket vanligt	3	9	4
Ganska vanligt	19	17	18
Ganska ovanligt	44	26	42
Mycket ovanligt	34	48	36
Totalt	100	100	100

En fråga till rektorerna gällde nivågruppering av elever på basis av förkunskaper eller uppmätta studieresultat. Tre av fyra rektorer för elever i årskurserna 7-9 anger att sådana gruppindelningar är ganska eller mycket ovanligt förekommande, medan övriga rektorer anger det motsatta. En fjärdedel av alla rektorer för de äldre eleverna anger alltså att uppdelningen av elever i sådana grupper är vanligt förekommande på deras skolor. Ett liknande svarsmönster framkommer även bland rektorerna för elever i årskurserna 1-3. Jämför vi hur rektorer för fristående resp. kommunala skolor svarat på denna fråga, framkommer att nivågruppering av elever är vanligare bland de fristående skolorna. Skillnaden är 11 procentenheter mellan fristående och kommunala skolor för äldre elever och 6 procentenheter mellan fristående och kommunala skolor för yngre.

Tabell 6. Skäl till att diskutera elevsammansättning (andel JA-svarande rektorer) på de skolor där gruppindelning utifrån elevers förkunskaper/tidigare prestationer är vanligt/ovanligt förekommande.

	Kommunal		Fristående	
	Vanligt	Ovanligt	Vanligt	Ovanligt
<i>Åk 7-9 (kohort 1992)</i>				
Skillnader i klassernas kunskapsresultat	62	31	65	26
Skillnader i elevprestationer inom ett ämne	77	44	81	48
Konflikter i klasser	59	69	72	58
Organiserandet av "pojkm-/ "flick"- grupper i vissa ämnen	31	42	28	42
Fördelning av lärare på lätta/svåra klasser/grupper	61	36	67	33
Skillnader mellan bostadsområden inom skolans upptagningsområden	17	12	3	2
<i>Åk 1-3 (kohort 1998)</i>				
Skillnader i klassernas kunskapsresultat	86	28	48	27
Skillnader i elevprestationer inom ett ämne	88	36	57	36
Konflikter i klasser	90	56	35	44
Organiserandet av "pojkm-/ "flick"- grupper i vissa ämnen	42	49	21	25
Fördelning av lärare på lätta/svåra klasser/grupper	34	29	10	14
Skillnader mellan bostadsområden inom skolans upptagningsområden	10	12	0	0

I Tabell 6 har information från Tabell 3 och Tabell 5 satts samman. Tabell 6 visar därmed relationen mellan de olika skälen till diskussion av skolans elevsammansättning och rektorernas svar på frågan om nivågruppering är "ovanligt" resp. "vanligt" förekommande på deras skola. "Vanligt" består av svarsalternativen "mycket" och "ganska" vanligt medan "ovanligt" innehåller svarsalternativen "mycket" och "ganska" ovanligt.

Denna analys visar att det är vanligare att diskutera elevsammansättning i samband med skillnader i klassers kunskapsresultat, och elevers prestationer inom ett ämne, i skolor där rektorer har svarat att det är vanligt förekommande med nivågruppering. Detta gäller skolor för såväl äldre som yngre elever. I skolor där rektorer har svarat att det är ovanligt med sådan gruppindelning är det vanligare med sådana diskussioner i samband med organiserandet av "pojkm-" resp. "flick"-grupper i vissa ämnen. Detta gäller också skolor för såväl äldre som yngre elever.

När skolor med olika huvudmän och åldersgrupper jämförs framkommer följande. Det är betydligt vanligare att elevsammansättning diskuteras i de kommunala skolorna för yngre elever än i de fristående. Detta tycks ske i samband med konflikter och skillnader i klassers eller elevers kunskapsresultat och i skolor där nivågruppering sägs vara vanligt förekommande.

Organisatoriska/personella åtgärder för elever i behov av särskilt stöd

Tabell 7. Hur vanliga är följande organisatoriska/personella åtgärder för elever i behov av särskilt stöd? Procent.

	Mycket vanligt	Ganska vanligt	Ganska ovanligt	Mycket ovanligt	Kommunal	Fristående
					Mycket/ Ganska vanligt	Mycket/ Ganska vanligt
<i>Åk 7-9 (kohort 1992)</i>						
Elever undervisas i särskild grupp	8	19	39	34	25	38
Elever undervisas både i klassen och särskild grupp	20	48	23	9	70	62
Eleven ingår i vanlig klass/grupp och får stöd av specialpedagog	33	49	13	5	83	82
Omorganisering av klassen	3	9	41	47	11	16
Eleven placeras i grundsärskolegrupp viss tid eller helt	1	2	14	83	3	1
Extra lärarresurs i klassrummet	6	31	43	20	37	39
Tillgång till elevassistent i klassrummet	4	26	37	33	28	39
Eleven får anpassad studiegång	4	25	52	19	28	32
<i>Åk 1-3 (kohort 1998)</i>						
Elever undervisas i särskild grupp	3	16	30	52	17	30
Elever undervisas både i klassen och särskild grupp	17	38	26	20	54	59
Eleven ingår i vanlig klass/grupp och får stöd av specialpedagog	50	42	6	2	93	82
Omorganisering av klassen	3	14	41	42	18	12
Eleven placeras i grundsärskolegrupp viss tid eller helt	0	1	11	89	1	0
Extra lärarresurs i klassrummet	10	37	39	14	45	58
Tillgång till elevassistent i klassrummet	6	26	45	23	29	52
Eleven får anpassad studiegång	1	13	31	55	12	21

Den vanligaste åtgärden bland organisatoriska/personella åtgärder för elever i behov av särskilt stöd är, enligt åtta av tio rektorer för elever i årskurserna 7-9, att eleven får stöd av en specialpedagog i sin ordinarie klass eller grupp. Den näst vanligaste åtgärden sägs vara att eleven undervisas både i sin ordinarie klass och i särskilt undervisningsgrupp (sju av tio rektorer anger detta). Det är relativt ovanligt att en klass omorganiseras på grund av att en elev behöver särskilda åtgärder eller att eleven placeras i en särskild skola/-grundsärskolegrupp under en viss tid eller helt.

Att yngre elever i behov av särskilda åtgärder undervisas både i sin ordinarie klass och i särskild undervisningsgrupp är ovanligare (hälften av deras

rektorer anger detta svarsalternativ) och ännu ovanligare är det att dessa elever undervisas i särskild undervisningsgrupp eller får anpassad studiegång. Enligt rektorernas svar verkar inkluderade specialpedagogiska lösningar vara vanligare i de tidiga än senare skolåren.

Det är vanligare att elever i behov av särskilda stödåtgärder i årskurserna 7-9 i fristående skolor får undervisning i särskild undervisningsgrupp än i kommunala. Det är också vanligare, enligt rektorerna för dessa skolor, att elevassistent sätts in.

Ett likartat mönster framkommer även när det gäller huvudmannskapet för de yngre eleverna. Här är de fristående skolornas stödåtgärd i form av elevassistent i klassrummet ännu påtagligare.

Särskilda undervisningsgrupper för vissa typer av diagnoser/svårigheter

Tabell 8. "För vilka typer av diagnoser/svårigheter finns särskilda grupper på din skola?" Andel Ja-svarande rektorer.

	Ja	Kommunala	Fristående
<i>Åk 7-9 (kohort 1992)</i>			
Rörelsehinder	4	5	1
Synnedsättning	4	4	2
Hörselnedsättning	4	4	3
Aspergers syndrom	20	22	15
ADHD/Damp	19	21	18
Tal-, språk-/kommunikationssvårigheter	13	12	15
Socio-emotionella svårigheter	23	26	19
Läs- och skrivsvårigheter	25	23	39
Matematiksvårigheter	22	21	36
Koncentrationssvårigheter	31	32	34
<i>Åk 1-3 (kohort 1998)</i>			
Rörelsehinder	3	3	0
Synnedsättning	1	1	0
Hörselnedsättning	4	3	8
Aspergers syndrom	12	12	6
ADHD/Damp	11	9	11
Tal-, språk-/kommunikationssvårigheter	11	10	18
Socio-emotionella svårigheter	13	12	16
Läs- och skrivsvårigheter	18	21	27
Matematiksvårigheter	14	15	24
Koncentrationssvårigheter	19	18	36

Andelen rektorer för elever i årskurserna 7-9 som svarat Ja på frågan om det finns särskilda undervisningsgrupper för elever med olika funktionsnedsättningar på skolan är låg (4 procent). Cirka en fjärdedel av rektorerna inrättar

särskilda undervisningsgrupper för elever med läs- och skriv- eller matematiksvårigheter och svårigheter med relationer (socio-emotionella svårigheter). Särskilda undervisningsgrupper för elever med Aspergers syndrom eller ADHD/Damp är också vanligt förekommande. Det vanligaste i dessa årskurser är dock att det inrättas sådana grupper för elever med koncentrationssvårigheter.

I årskurserna 7-9 är det också betydligt vanligare att fristående skolor inrättar särskilda undervisningsgrupper än kommunala, i synnerhet för elever med läs- och skriv- eller matematiksvårigheter. Nästan fyra av tio fristående skolor anger att de har sådana grupper, vilket kan jämföras med drygt två av tio kommunala. Vad gäller inrättandet av särskilda undervisningsgrupper för elever med övriga diagnoser/svårigheter är skillnaderna mellan skolform mindre.

Att det inrättas särskilda undervisningsgrupper för elever med koncentrationssvårigheter är vanligt förekommande även i årskurserna 1-3, och likaså att det inrättas grupper för läs- och skriv- eller matematiksvårigheter; dock inte i samma utsträckning som i de högre årskurserna.

Andelen fristående skolor som sägs inrätta särskilda grupper för yngre elever med koncentrationssvårigheter uppgår till 36 procent. Motsvarande andel bland de kommunala är 18 procent. Skillnaderna mellan skolform är mindre när det gäller inrättandet av särskilda grupper för elever med läs- och skriv- eller matematiksvårigheter.

Sammanfattning

De redovisade enkätsvaren i avsnittet Differentiering visar att rektorer ofta hanterar problem med variation i förutsättningar att klara skolarbetet, som förekommer bland elever på deras skola, genom att dela in elever i grupper och ta till särskiljande lösningar. Att undervisa vissa elever utanför den ordinarie klassens ramar verkar, med andra ord, vara accepterat när det gäller elever med olika skolrelaterade svårigheter. Resultaten visar att 25 procent av rektorerna för elever i årskurserna 7-9 genomför någon form av nivågruppering i skolans undervisning. Resultatet visar vidare att nivågruppering förekommer även så tidigt som i årskurserna 1-3 (21 procent av rektorerna för dessa årskurser anger detta). Att elever undervisas i särskild undervisningsgrupp anges av 27 procent av rektorerna för äldre elever medan 18 procent av rektorerna anger detsamma för de yngre eleverna. När dessa procentsatser sätts samman framkommer att i mer än varannan skola för äldre elever (52 procent) och var tredje för yngre (39 procent) förekommer alltså, enligt rektorerna, någon form av nivågruppering eller organisatoriskt differentierad specialundervisning.

Det är vanligare med nivågruppering eller organisatoriskt differentierad specialundervisning i de fristående skolorna för äldre elever än i de kommunala. När procentsatserna sätts samman på samma sätt som ovan framkom-

mer att sådana grupperingar av elever förekommer, enligt rektorerna, i 72 procent av de fristående skolorna och 47 av de kommunala. Bland de fristående skolorna för äldre elever som inrättar särskilda undervisningsgrupper för vissa typer av diagnoser/svårigheter framkommer att fyra av tio har sådana grupper för elever med läs- och skriv- eller matematiksvårigheter. Motsvarande andel bland de kommunala skolorna är två av tio. Bland de fristående skolorna som har sådana grupper för yngre elever framkommer att fyra av tio har det för elever med koncentrationssvårigheter, vilket kan jämföras med knappt två av tio kommunala.

Resultaten i detta avsnitt visar dock att det också finns rektorer med en annan uppfattning vad gäller nivågruppering eller organisatoriskt differentierad specialundervisning. Det tyder på att det också finns skolor där man arbetar mer inkluderande än segregering. En av STOFF-projektets huvudfrågor gäller just om det betyder något för eleven i behov av särskilda stödåtgärder om hon eller han ingår i en sådan skolmiljö, vilket kommer att undersökas i en senare studie.

Resurstilldelning

Identifikation av stödbehövande elever och resurstilldelning

I två frågor ombads rektorerna att bedöma andelen elever på sina skolor som *är* i behov av särskilt stöd, liksom andelen elever som faktiskt *får* särskilt stöd.

Tabell 9. Genomsnitt och spridning för skolornas skattning av andel elever i behov av särskilt stöd, elever som får särskilt stöd samt andel elever som har åtgärdsprogram.

	Kommunal		Fristående		Samtliga	
	M	Sd	M	Sd	M	Sd
<i>Åk 7-9 (kohort 1992)</i>						
Hur stor andel av skolans elever bedömer du ÅR i behov av särskilda stödåtgärder?	19.9	10.8	16.3	9.6	19.2	10.7
Ungefär hur stor andel av skolans elever FÅR särskilt stöd?	17.5	10.4	15.3	11.9	17.1	10.7
För hur stor andel av skolans elever utarbetas åtgärdsprogram?	21.5	15.2	18.2	20.4	20.9	16.3
<i>Åk 1-3 (kohort 1998)</i>						
Hur stor andel av skolans elever bedömer du ÅR i behov av särskilda stödåtgärder?	19.0	13.8	15.6	8.8	18.6	13.3
Ungefär hur stor andel av skolans elever FÅR särskilt stöd?	17.0	12.1	13.0	7.2	16.5	11.7
För hur stor andel av skolans elever utarbetas åtgärdsprogram?	16.3	11.0	16.9	18.7	16.4	12.3

Medelvärdesanalyserna som presenteras i Tabell 9 visar att i årskurserna 7-9 är den uppskattade andelen elever som *får* särskilt stöd något lägre ($M = 17.1$) än andelen som anses *vara* i behov av sådant stöd ($M = 19.2$).

Ett liknande mönster framkommer i rektorernas skattningar även vad gäller stödet för de yngre eleverna ($M = 16.5$ att jämföras med $M = 18.6$). Lägg också märke till att andelen äldre elever som har åtgärdsprogram är något högre än andelen elever som får särskilt stöd, vilket inte gäller yngre elever.

I fristående skolor för såväl äldre som yngre elever är både andelen elever som bedöms vara i behov av och andelen elever som får särskilt stöd något lägre jämfört med motsvarande andelar vad gäller elever i kommunala skolor.

I en fördjupad analys har de deltagande skolorna grupperats utifrån andelen elever som bedöms vara i behov av särskilt stöd och andelen som får särskilt stöd. Resultaten visas i Tabell 10.

Tabell 10. Kategorisering av andelen elever som bedöms vara i behov av särskilt stöd och andelen elever som får särskilt stöd.

	Kommunal		Fristående		Samtliga	
	ÄR i behov	FÅR stöd	ÄR i behov	FÅR stöd	ÄR i behov	FÅR stöd
<i>Åk 7-9 (kohort 1992)</i>						
Upp till 20 %	68	74	75	76	69	75
Mer än 20 %	29	22	17	15	26	21
100 %	3	4	8	9	4	4
Totalt	100	100	100	100	100	100
<i>Åk 1-3 (kohort 1998)</i>						
Upp till 20 %	69	73	71	82	69	74
Mer än 20 %	24	20	26	16	25	20
100 %	0	0	0	0	0	0
Ej noterad andel	7	7	3	3	6	6
Totalt	100	100	100	100	100	100

Resultaten i Tabell 10 visar att två av tre rektorer för elever i årskurserna 7-9 bedömer att upp till 20 procent av eleverna på deras skolor *är* i behov av särskilt stöd. Dessa andelar ska jämföras med de 75 procent av rektorerna för dessa årskurser som bedömer att det är upp till 20 procent av eleverna på deras skolor som faktiskt *får* särskilt stöd. Följaktligen, i två tredjedelar utav skolorna skattas en femtedel av alla elever vara i behov av särskilt stöd *och* verkar få det stöd de anses behöva.

Samtidigt rapporterar var fjärde rektor (26 procent) att mer än 20 procent av eleverna på deras skola *är* i behov av särskilt stöd, medan det endast är en av fem skolor (21 procent) som faktiskt *ger* stöd till mer än 20 procent. Dessa andelar kan tolkas som att en fjärdedel utav skolorna inte satsar tillräckligt med resurser för att ge särskilt stöd till alla de elever som anses vara i behov av ett sådant.

Ett liknande mönster upprepas för de yngre eleverna. Också här är behovet av särskilt stöd i en fjärdedel utav skolorna större än det särskilda stöd som faktiskt ges.

Det framkommer också att de fristående skolornas beredskap att ge särskilt stöd till alla de elever som anses vara i behov av ett sådant är sämre i årskurserna 1-3. I nästan var fjärde fristående skola satsas, enligt rektorernas bedömning, inte tillräckligt med resurser för att ge särskilt stöd till alla dem som anses behöva det i dessa årskurser. När det gäller elever i årskurserna 7-9 här är det de kommunala skolorna som anses ha sämre beredskap att ge särskilt stöd till alla behövande.

I Tabell 11 har information från Tabell 7 och Tabell 10 satts samman. Resultaten i Tabell 11 visar därmed att olika organisatoriska/personella stödåtgärder, enligt rektorernas bedömning, är mer eller mindre vanliga ju lägre eller högre andel elever det är på skolan som får särskilt stöd. Exempelvis, under-

visning i särskild undervisningsgrupp anges vara vanligare när andelen elever som får särskilt stöd på skolan överstiger 20 procent. Detta är tydligast i fristående skolor för äldre elever. I fristående skolor för yngre elever framkommer ett annat mönster. Här tycks undervisning i särskild undervisningsgrupp vara mindre vanlig vid en hög andel elever som får stöd.

Tabell 11. Förekomst av organisatoriska/personella åtgärder för elever i behov av särskilt stöd i förhållande till andel elever som får stöd.

	Upp till 20% av eleverna Får stöd Mycket/ Ganska vanligt		Mer än 20% av eleverna Får stöd Mycket/ Ganska vanligt	
	Kommunal	Fristående	Kommunal	Fristående
<i>Åk 7-9 (kohort 1992)</i>				
Elever undervisas i särskild undervisningsgrupp	21	30	29	49
Elever undervisas både i klassen och i särskild grupp	71	61	68	55
Eleven ingår i vanlig klass/grupp och får stöd av specialpedagog	83	80	87	88
Omorganisering av klassen	9	15	13	13
Eleven placeras i grundsärskolegrupp viss tid eller helt	1	1	9	0
Extra lärarresurs i klassrummet	35	37	39	31
Tillgång till elevassistent i klassrummet	27	38	29	38
Eleven får anpassad studiegång	27	29	28	31
<i>Åk 1-3 (kohort 1998)</i>				
Elever undervisas i särskild undervisningsgrupp	18	34	9	18
Elever undervisas både i klassen och i särskild grupp	54	58	55	70
Eleven ingår i vanlig klass/grupp och får stöd av specialpedagog	94	84	89	73
Omorganisering av klassen	17	15	17	0
Eleven placeras i grundsärskolegrupp viss tid eller helt	1	0	0	0
Extra lärarresurs i klassrummet	42	57	43	56
Tillgång till elevassistent i klassrummet	29	49	30	59
Eleven får anpassad studiegång	12	22	7	18

Strukturella faktorerens betydelse för att stödet ska bli verkningsfullt

Tabell 12. Vilken betydelse har följande för att särskilt stöd till elever ska bli verkningsfullt? Procent.

	Stor betydelse	Ganska stor betydelse	Ganska liten betydelse	Liten betydelse	Kommunal	Fristående
					Stor/ Ganska stor betydelse	Stor/ Ganska stor betydelse
<i>Åk 7-9 (kohort 1992)</i>						
Lärarkompetens	94	5	1	0	99	100
Arbetslagets funktion	74	22	4	0	96	96
Varierande undervisningsmaterial	62	33	4	0	96	95
Strukturella faktorer	46	44	9	1	90	92
Assistent-/resurspersonal	18	50	29	2	68	70
Tillgång till specialpedagogisk kompetens	78	21	2	0	99	97
Varierande arbetsformer i undervisningen	70	27	3	0	97	97
<i>Åk 1-3 (kohort 1998)</i>						
Lärarkompetens	96	4	0	0	100	100
Arbetslagets funktion	82	15	3	0	97	95
Varierande undervisningsmaterial	64	30	5	0	95	92
Strukturella faktorer	46	43	12	0	89	86
Assistent-/resurspersonal	25	45	29	1	68	85
Tillgång till specialpedagogisk kompetens	84	15	1	0	100	93
Varierande arbetsformer i undervisningen	79	18	3	0	98	95

Enkäten till rektorerna innehöll inga direkta frågor om resurstillgång i förhållande till hur särskilt stöd fördelas på skolan. Rektorerna ombads dock att skatta olika faktorerens betydelse för att stödet ska bli verkningsfullt.

Samtliga rektorer för årskurserna 7-9 bedömer att det är lärarnas kompetens som är av allra högsta betydelse för att det särskilda stödet ska bli verkningsfullt. Åtta av tio rektorer menar vidare att tillgång till specialpedagogisk kompetens, en väl fungerande arbetsgrupp och förmåga att använda varierande pedagogiska arbetsformer/arbetssätt i undervisningen likväl är av stor betydelse, medan betydelsen av tillgång till assistent-/resurspersonal bedöms vara något mindre. Rektorerna för elever i årskurserna 1-3 svarar på ett liknande sätt.

I fristående skolor med yngre elever bedöms tillgång till assistent/resurspersonal ha en betydligt större betydelse för att stödet ska bli

verkningsfullt än i kommunala. I kommunala skolor bedöms däremot tillgång till specialpedagogisk kompetens som betydligt viktigare.

Skolans kompetens att ge stöd till elever med olika typer av svårigheter

Tabell 13. Hur bedömer du den samlade lärarkompetensen på skolan för att ge stöd till elever med...? Procent.

	Mycket god	Ganska god	Ganska dålig	Mycket dålig	Kommunal	Fristående
					Mycket/ Ganska god	Mycket/ Ganska god
<i>Åk 7-9 (kohort 1992)</i>						
Rörelsehinder	15	44	31	10	62	50
Synnedläggning	10	37	39	14	50	32
Hörselnedläggning	12	47	33	8	61	48
Aspergers syndrom	19	53	25	3	72	74
ADHD/Damp	20	61	18	1	80	87
Tal-, språk- /kommunikationssvårigheter	17	53	27	3	69	71
Socio-emotionella svårigheter	27	56	17	1	81	90
Läs- och skrivsvårigheter	42	52	6	0	94	94
Matematiksvårigheter	29	51	19	1	79	86
Koncentrationssvårigheter	22	64	14	0	84	94
Generella inlärningssvårigheter	27	63	9	1	90	94
<i>Åk 1-3 (kohort 1998)</i>						
Rörelsehinder	14	49	28	9	64	54
Synnedläggning	4	36	40	20	39	40
Hörselnedläggning	10	50	29	10	60	58
Aspergers syndrom	14	69	15	2	85	73
ADHD/Damp	10	78	10	2	89	77
Tal-, språk- /kommunikationssvårigheter	21	56	20	3	78	71
Socio-emotionella svårigheter	22	67	10	1	89	87
Läs- och skrivsvårigheter	36	61	2	0	98	98
Matematiksvårigheter	24	61	14	1	85	89
Koncentrationssvårigheter	19	68	13	0	86	95
Generella inlärningssvårigheter	22	73	4	0	96	93

En fråga i enkäten gäller hur rektorer bedömer den samlade lärarkompetensen på skolan för att ge stöd till elever med olika typer av diagnoser/svårigheter. Svaren visar att rektorer för äldre elever har en ganska positiv uppfattning vad gäller den samlade lärarkompetensen på skolan. Bäst kompetens sägs skolan ha när det gäller att ge stöd till elever med läs- och skrivsvårigheter eller generella inlärningssvårigheter. Kompetensen bedöms vara god även när det gäller att ge stöd till elever med koncentrationssvårigheter, problem med relationer,

matematiksvårigheter eller ADHD/Damp. Skolans kompetens i att ge stöd till elever med rörelsehinder, syn- eller hörselnedsättning bedöms dock av uppe mot hälften av rektorerna som ganska dålig eller dålig. Rektorer för yngre elever gör i stort sett samma bedömning som deras kollegor för äldre elever.

Rektorer i fristående skolor för äldre elever bedömer den samlade lärar-kompetensen, att ge stöd till elever med olika typer av funktionsnedsättningar, som lägre än deras kollegor i kommunala skolor. När det gäller kompetensen att stödja elever med koncentrationssvårigheter, problem med relationer, matematiksvårigheter eller diagnosen ADHD/Damp, är bedömningen däremot något högre.

Sammanfattning

Vad gäller avsnittet Resurstilldelning kan sammanfattningsvis konstateras att, enligt rektorernas bedömning, är andelen elever som får särskilt stöd i såväl de högre som lägre årskurserna något lägre än andelen elever som bedöms vara i behov av sådant stöd. Andelen elever med åtgärdsprogram i de högre årskurserna anges vara högre än andelen elever med åtgärdsprogram i de lägre. Friskolors beredskap att ge särskilt stöd till dem som bedöms vara i behov av ett sådant sägs vara bättre i de högre årskurserna. I nästan var fjärde fristående skola för yngre elever satsas, enligt rektorernas bedömning, inte tillräckligt med resurser för att ge särskilt stöd till alla behövande. Som framgår av standardavvikelserna (Sd) i Tabell 9 är dock skillnaderna i andelar av elever i behov av särskilt stöd resp. andelar av elever som får särskilt stöd, liksom andelar av elever med åtgärdsprogram, stora mellan de olika skolorna, och mellan skolor med olika huvudmän.

Samtliga rektorer i undersökningen anser att lärarens kompetens är av allra högsta betydelse för att det särskilda stödet ska bli verkningsfullt. Bäst kompetens sägs skolan ha när det gäller att ge stöd till elever med läs- och skrivsvårigheter, medan kompetensen i att ge stöd till elever med olika typer av funktionsnedsättningar, bedöms av hälften av rektorerna, som dålig.

Individrelaterade och organisatoriska skäl till elevers behov av särskilt stöd

Skäl till behov av särskilt stöd

Tabell 14. Hur vanliga är följande skäl till att elever bedöms vara i behov av särskilt stöd? Procent.

	Mycket vanligt	Ganska vanligt	Ganska ovanligt	Mycket ovanligt	Kommunal	Fristående
					Mycket/ Ganska vanligt	Mycket/ Ganska vanligt
<i>Åk 7-9 (kohort 1992)</i>						
Läroplanens mål är för svåra för vissa elever	41	39	15	5	83	69
Elevers särskilda behov	62	37	1	0	99	97
Brister i elevers hemmiljö	11	40	40	9	53	42
Brister i lärarkompetens	1	8	54	37	11	4
Vissa klasser fungerar dåligt	1	11	59	29	12	9
Undervisningen är dåligt anpassad till elevers olika förutsättningar	3	32	46	19	40	20
<i>Åk 1-3 (kohort 1998)</i>						
Läroplanens mål är för svåra för vissa elever	47	35	12	7	82	82
Elevers särskilda behov	70	29	1	0	99	98
Brister i elevers hemmiljö	6	30	53	11	38	20
Brister i lärarkompetens	2	7	45	46	10	5
Vissa klasser fungerar dåligt	2	12	55	32	14	6
Undervisningen är dåligt anpassad till elevers olika förutsättningar	2	17	52	29	21	7

De vanligaste skälen till att en elev bedöms vara i behov av särskilda stödåtgärder är, enligt rektorernas bedömning, att finna hos eleven själv. Det är med andra ord elevens individuella förutsättningar eller egenskaper som anses motivera särskilda stödåtgärder. Rektorerna för elever i årskurserna 7-9 anger som det näst vanligaste skälet att "läroplanens mål är för svåra för vissa elever" (80 procent säger detta). När det gäller frågan "brister i elevers hemmiljö" går åsikterna isär. Medan 40 procent beaktar hemfaktorer som ett relativt vanligt skäl till att en elev bedöms vara i behov av särskilda stödåtgärder anger lika många att detta är ett ganska ovanligt skäl. "Brister i lärarkompetensen" eller att "vissa klasser fungerar dåligt" ser nio av tio rektorer som ganska ovan-

liga skäl till att det krävs särskilda stödåtgärder. En tredjedel av rektorerna anger samtidigt att "undervisningen är dåligt anpassad till elevers olika förutsättningar".

För elever i årskurserna 1-3 ser bilden något annorlunda ut. Att "brister i elevers hemmiljö" motiverar särskilda stödåtgärder anges av drygt en tredjedel av de yngre elevernas rektorer (mot hälften av rektorerna för de äldre). En lägre andel rektorer för yngre elever instämmer även med att "undervisningen är dåligt anpassad till elevers olika förutsättningar" (19 mot 36 procent av rektorerna för äldre).

Svaren på frågan om "undervisningen är dåligt anpassad till elevers olika förutsättningar" skiljer sig även mellan fristående och kommunala skolor för äldre elever. Två av tio rektorer för fristående skolor jämfört med fyra av tio för kommunala anger detta som ett vanligt skäl till att en elev bedöms vara i behov av särskilda stödåtgärder. Färre rektorer för fristående skolor anser vidare att "läroplanens mål är för svåra för vissa elever" (69 mot 83 procent för kommunala).

Rektorerna i de fristående skolorna för yngre elever håller i ännu lägre utsträckning med om att skälet till att en elev bedöms vara i behov av särskilda stödåtgärder skulle vara att "undervisningen är dåligt anpassad till elevers olika förutsättningar".

I Tabell 15 har information från Tabell 10 och Tabell 14 satts samman. Tabell 15 visar bl.a. att rektorer för äldre elever i både fristående och kommunala skolor anger hemfaktorer som relativt vanliga skäl till att en elev bedöms vara i behov av särskilda stödåtgärder när andelen elever som får stöd på deras skolor överstiger 20 procent.

Tabell 15. Förekomst av skäl till att elever bedöms vara i behov av särskilt stöd i förhållande till andel elever som får särskilt stöd. Procent.

	Upp till 20% av eleverna		Mer än 20% av eleverna	
	Får stöd Mycket/ Ganska vanligt		Får stöd Mycket/ Ganska vanligt	
	Kommunal	Fristående	Kommunal	Fristående
<i>Åk 7-9 (kohort 1992)</i>				
Läroplanens mål är för svåra för vissa elever	81	70	91	63
Elevers särskilda behov	99	95	100	100
Brister i elevers hemmiljö	50	37	61	47
Brister i lärarkompetens	11	4	10	7
Vissa klasser fungerar dåligt	12	11	14	6
Undervisningen är dåligt anpassad till elevers olika förutsättningar	39	18	40	20
<i>Åk 1-3 (kohort 1998)</i>				
Läroplanens mål är för svåra för vissa elever	84	81	76	100
Elevers särskilda behov	99	98	98	100
Brister i elevers hemmiljö	37	21	42	18
Brister i lärarkompetens	9	7	16	0
Vissa klasser fungerar dåligt	15	8	18	0
Undervisningen är dåligt anpassad till elevers olika förutsättningar	21	8	23	3

Diagnoser

70 procent av rektorerna för äldre elever och 69 procent av de med ansvar för yngre anser att en medicinsk diagnos har stor eller ganska stor betydelse när det gäller tilldelning av särskilt stöd. Rektorer i fristående skolor för yngre elever är oftare av den uppfattningen än deras kollegor i de kommunala.

Tabell 16. Vilken betydelse har medicinska diagnoser för tilldelning av särskilt stöd? Procent.

	Stor betydelse	Ganska stor betydelse	Ganska liten betydelse	Liten betydelse
<i>Åk 7-9 (kohort 1992)</i>				
Kommunala	28	41	26	4
Fristående	34	36	23	7
Samtliga	29	41	25	5
<i>Åk 1-3 (kohort 1998)</i>				
Kommunala	29	36	31	2
Fristående	42	34	20	4
Samtliga	31	38	30	1

Sammanfattning

Vad gäller avsnittet Individrelaterade och organisatoriska skäl till elevers behov av särskilt stöd kan sammanfattningsvis konstateras att praktiskt taget samtliga rektorer för elever i årskurserna 7-9 uppfattar en elevs behov av särskilt stöd huvudsakligen som individbundet, dvs. som har med den enskilde eleven att göra – underförstått egna brister eller individuella egenskaper – medan hälften anger elevens hemsituation som en vanlig orsak. Det är tämligen ovanligt att uppfatta elevens behov av särskilt stöd som beroende av hur undervisningen genomförs eller de vuxnas/skolans förhållningssätt. Det är få rektorer – en av tio – som anser att brister hos läraren eller att vissa klasser fungerar dåligt kan ligga bakom en elevs "särskilda behov". Rektorer för elever i årskurserna 1-3 har mer sällan uppfattningen "att undervisningen är dåligt anpassad till elevers olika förutsättningar" eller att "brister i elevers hemmiljö" kan motivera särskilda stödåtgärder. Två av tio rektorer för äldre elever i de fristående skolorna håller med om att skolans "undervisningen är dåligt anpassad till elevers olika förutsättningar" mot fyra av tio i de kommunala. Uppfattningen att det kan finnas "brister i elevers hemmiljö" som motiverar särskilda stödåtgärder är vanligare bland rektorer för både äldre och yngre elever i de kommunala skolorna.

Medicinsk diagnostisering anses av såväl rektorer för äldre som rektorer för yngre elever ha relativt stor betydelse för tilldelning av särskilt stöd. Rektorer-na för yngre elever i de fristående skolorna är oftare av den uppfattningen än sina kollegor i de kommunala.

Åtgärdsprogram

Utarbetandet av åtgärdsprogram

Tabell 17. Vilka personer deltar vanligtvis aktivt i utarbetandet av åtgärdsprogram för enskilda elever? Procent.

	Kommunal	Fristående	Samtliga
<i>Åk 7-9 (kohort 1992)</i>			
Jag som rektor	23	57	30
Klass-/ämneslärare/mentor	97	98	98
Specialpedagog/speciallärare	91	81	87
Skolsköterska/skolpsykolog/kurator	28	38	30
Assistent/resurspersonal	22	24	23
Föräldrar/vårdnadshavare	89	85	88
Elev	85	84	85
Annan, nämligen	8	10	9
<i>Åk 1-3 (kohort 1998)</i>			
Jag som rektor	16	51	23
Klass-/ämneslärare/mentor	99	100	99
Specialpedagog/speciallärare	94	82	91
Skolsköterska/skolpsykolog/kurator	18	31	20
Assistent/resurspersonal	26	31	27
Föräldrar/vårdnadshavare	88	98	90
Elev	78	67	76
Annan, nämligen	8	2	6

De personer som deltar i utarbetandet av åtgärdsprogram i grundskolans högre årskurser är i första hand klass- eller ämnesläraren samt specialpedagogen. Föräldrar medverkar inte alltid och inte heller elever, men är enligt svaren från rektorerna med i hög grad. Däremot deltar rektorn själv mer sällan – totalt sett enbart var tredje rektor – dock nästan tre gånger så många i de fristående skolorna som i de kommunala. Tabell 17 visar också de personer som deltar i utarbetandet av åtgärdsprogram i grundskolans lägre årskurser.

Utredningars betydelse för utarbetandet av åtgärdsprogram

Tabell 18. Hur vanliga är utredningar och bedömningar som underlag för utarbetande av åtgärdsprogram? Procent.

	Mycket vanligt	Ganska vanligt	Ganska ovanligt	Mycket ovanligt	Kommunal	Fristående
					Mycket/ Ganska vanligt	Mycket/ Ganska vanligt
<i>Åk 7-9 (kohort 1992)</i>						
Normerade test	14	48	29	9	62	66
Nationella prov	25	35	26	14	60	63
Bedömning av elevens kunskaper	71	29	0	0	100	99
Bedömning av interaktion i klassen	25	43	26	6	66	74
Intervju/observation av eleven	23	36	33	8	55	76
Medicinsk utredning	8	25	51	16	32	36
Psykologisk utredning	10	37	44	9	47	51
Social utredning	6	27	48	20	33	31
Samtal med vårdnadshavare	61	33	5	1	94	92
Bedömning av arbetssätt i undervisningen	30	43	22	5	72	81
<i>Åk 1-3 (kohort 1998)</i>						
Normerade test	29	43	18	10	73	64
Nationella prov	36	36	14	14	71	77
Bedömning av elevens kunskaper	76	23	1	0	100	97
Bedömning av interaktion i klassen	31	44	22	3	75	72
Intervju/observation av eleven	23	44	28	5	67	70
Medicinsk utredning	15	23	45	17	37	43
Psykologisk utredning	14	32	40	14	45	54
Social utredning	9	23	47	21	33	19
Samtal med vårdnadshavare	69	30	1	0	99	98
Bedömning av arbetssätt i undervisningen	34	46	17	3	79	85

Det underlag som, enligt rektorerna för elever i årskurserna 7-9, är mest vanligt vid upprättandet av åtgärdsprogram är bedömning av elevens kunskaper. Eller med andra ord vilka inlärningssvårigheter, i vid mening, den enskilde eleven har som äventyrar hans/hennes chanser att nå upp till kunskapsmålen i något eller några ämnen i skolan. Bedömning av arbetssätt och arbetsformer i undervisningen samt interaktionen mellan elever i klassrummet är också vanligt förekommande underlag. Sådana bedömningar tycks användas som underlag i cirka sju av tio skolor, följt av normerade eller standardiserade test och nationella ämnesprov. Det tycks även förekomma kompletterande utredningar såsom medicinska och sociala, om än i mindre omfattning. Var tredje

rektor anger att sådana är mycket eller ganska vanliga i arbetet med åtgärdsprogram, vilket kan jämföras med varannan som anger detsamma om psykologiska utredningar.

Enligt rektorernas bedömning används normerade eller standardiserade test och nationella ämnesprov i något högre utsträckning i de lägre årskurserna. Detsamma gäller bedömning av interaktionen mellan elever i klassrummet samt intervju och observationer av enskilda elever.

I de fristående skolorna för äldre elever förekommer intervju med och observationer av enskilda elever oftare än i de kommunala (en skillnad på 21 procentenheter). Detta gäller även interaktionen mellan elever i klassrummet och bedömning av arbetssätt och arbetsformer i undervisningen (skillnader på cirka 10 procentenheter).

Medicinska liksom psykologiska utredningar tycks oftare användas som underlag vid upprättandet av åtgärdsprogram i de fristående skolorna för yngre elever medan sociala utredningar är betydligt vanligare i de kommunala.

Förekommande åtgärder i åtgärdsprogram

Tabell 19. Hur vanligt förekommande är följande i åtgärdsprogrammen? Procent.

	Mycket vanligt	Ganska vanligt	Ganska ovanligt	Mycket ovanligt	Kommunal	Fristående
					Mycket/ Ganska vanligt	Mycket/ Ganska vanligt
<i>Åk 7-9 (kohort 1992)</i>						
Placering av eleven i liten grupp	7	20	41	32	26	30
Särskild färdighetsträning	24	57	16	3	81	80
Anpassade läromedel	28	60	12	0	90	82
Anpassning av den fysiska miljön	9	32	45	13	40	51
Förändring av klass-/grupp-sammansättningen	3	19	50	28	21	23
Stöd av expert/konsulent	7	36	43	13	42	56
Förstärkning av assistent/resurspersonal	5	27	49	18	30	47
Anpassning av arbetssätt i undervisningen	32	54	13	1	85	90
<i>Åk 1-3 (kohort 1998)</i>						
Placering av eleven i liten grupp	3	17	32	48	19	23
Särskild färdighetsträning	33	57	9	1	90	89
Anpassade läromedel	41	47	12	0	89	83
Anpassning av den fysiska miljön	11	40	43	6	51	52
Förändring av klass-/grupp-sammansättningen	5	14	54	27	20	18
Stöd av expert/konsulent	10	46	35	9	58	43
Förstärkning av assistent/resurspersonal	8	28	52	12	35	46
Anpassning av arbetssätt i undervisningen	42	50	8	0	92	97

Den vanligaste åtgärden som en elev i de högre årskurserna föreslås genom åtgärdsprogrammen är, enligt rektorernas bedömning, att anpassa läromedlen till elevens förutsättningar samt åtgärden särskild färdighetsträning. En annan åtgärd är anpassning av arbetsformer och/eller arbetssätt i undervisningen. Dessa tre åtgärder föreslås i åtta av tio skolor. Anpassning av den fysiska miljön föreslås inte i lika stor utsträckning. Fyra av tio skolor anger denna åtgärd som mycket eller ganska vanligt förekommande. Åtgärden placering av eleven i liten grupp föreslås, enligt rektorernas bedömning, i tre av tio skolor medan förändring av klassens eller gruppens sammansättning är vanligt förekommande i två av tio.

Anpassning av läromedlen, särskild färdighetsträning och anpassning av arbetsformer och/eller arbetssätt i undervisningen är de tre vanligast före-

slagna åtgärderna även för elever i de lägre årskurserna. Här är det dock vanligare med särskild färdighetsträning, vilket gäller även anpassning av arbetsformer och/eller arbetssätt i undervisningen. Anpassning av den fysiska miljön är också vanligare i de yngre åldrarna – denna åtgärd föreslås i nästan varannan skola. Att föreslå placering i liten grupp är inte lika vanligt i de lägre som i de högre årskurserna, men är ändå ett vanligt inslag i vart femte åtgärdsprogram, enligt rektorernas bedömning.

Att föreslå insatser av expert/konsulent liksom insatser av assistent/ resurspersonal utgör vanligare inslag i de fristående skolornas åtgärdsprogram för äldre elever än i de kommunalas (56 mot 42 procent resp. 47 mot 30 procent). Detta gäller även anpassning av den fysiska miljön.

När det gäller de yngre eleverna, är det fortfarande betydligt vanligare att föreslå förstärkning av assistent/ resurspersonal i de fristående skolornas åtgärdsprogram, medan det för stödet av en expert/konsulent gäller det omvända.

Tabell 20 nedan visar resultaten av en fördjupad analys av denna information.

Tabell 20. Omfattning av åtgärder i åtgärdsprogrammet i förhållande till andel elever som får särskilt stöd. Procent.

	Upp till 20% av eleverna Får stöd Mycket/ Ganska vanligt		Mer än 20% av eleverna Får stöd Mycket/ Ganska vanligt	
	Kommunal	Fristående	Kommunal	Fristående
<i>Åk 7-9 (kohort 1992)</i>				
Placering av eleven i liten grupp	21	24	37	44
Särskild färdighetsträning	78	79	83	88
Anpassade läromedel	89	81	89	75
Anpassning av den fysiska miljön	38	45	36	44
Förändring av klass-/gruppsammansättning	20	25	23	25
Stöd av expert/konsulent	41	52	35	56
Förstärkning av assistent/resurspersonal	26	45	36	44
Anpassning av arbetssätt i undervisningen	85	88	82	100
<i>Åk 1-3 (kohort 1998)</i>				
Placering av eleven i liten grupp	20	25	17	18
Särskild färdighetsträning	88	91	91	97
Anpassade läromedel	89	82	88	100
Anpassning av den fysiska miljön	46	59	54	29
Förändring av klass-/gruppsammansättning	18	21	28	11
Stöd av expert/konsulent	54	50	60	14
Förstärkning av assistent/resurspersonal	35	51	30	14
Anpassning av arbetssätt i undervisningen	92	96	91	100

Tabell 20 visar bl.a. att det i de högre årskurserna är vanligare att placera eleven i liten grupp i såväl fristående som kommunala skolor när andelen elever som får särskilt stöd överstiger 20 procent. När det gäller elever i de lägre årskurserna framkommer inget sådant mönster i rektorernas svar.

Åtgärdsprogrammets betydelse

Tabell 21. Hur viktiga är åtgärdsprogrammen som ...? Procent.

	Mycket viktigt	Ganska viktigt	Ganska oviktigt	Inte viktigt alls	Kommunal	Fristående
					Mycket/ Ganska viktigt	Mycket/ Ganska viktigt
<i>Åk 7-9 (kohort 1992)</i>						
Stöd i den pedagogiska verksamheten	63	33	3	1	96	98
Underlag för fördelning av resurser	28	48	19	5	75	78
Underlag för utvärdering av elevers lärande och utveckling i skolarbetet	55	39	6	0	93	96
<i>Åk 1-3 (kohort 1998)</i>						
Stöd i den pedagogiska verksamheten	64	32	4	0	96	97
Underlag för fördelning av resurser	34	45	14	6	78	92
Underlag för utvärdering av elevers lärande och utveckling i skolarbetet	58	34	8	0	92	93

Så gott som samtliga rektorer för elever i de högre årskurserna menar att åtgärdsprogrammet har stor betydelse för hela den pedagogiska verksamheten och att det är ett viktigt verktyg i utvärderingen av elevernas framsteg i skolarbetet. Åtgärdsprogrammet uppfattas också som ett viktigt underlag för fördelning av resurser, om än av en något lägre andel rektorer. Rektorerna för de yngre eleverna uppfattar åtgärdsprogrammet på ett likartat sätt. Den enda skillnaden mellan skolor med olika huvudmän som kan noteras gäller betydelsen av åtgärdsprogrammet som underlag för fördelning av resurser i grundskolans lägre årskurser. Här tycks åtgärdsprogrammet ha större betydelse som ett sådant underlag i de fristående än i de kommunala skolorna.

Sammanfattning

Vad gäller avsnittet Åtgärdsprogram kan sammanfattningsvis konstateras att för att ta reda på vad som orsakar en elevs svårigheter i skolarbetet görs vanligtvis i samtliga skolor en bedömning av elevens kunskapsnivå. Varannan rektor i de fristående skolorna mot var ättonde i de kommunala deltar aktivt i upprättandet av åtgärdsprogrammen. De vanligaste åtgärderna som en elev i de högre årskurserna föreslås genom åtgärdsprogrammet gäller anpassning av de läromedel som används, särskild färdighetsträning och anpassning av

undervisningens arbetsformer/arbetssätt. Åtta av tio skolor föreslår denna typ av åtgärder, enligt rektorernas svar. Yngre elever föreslås samma typ av åtgärder i nästan lika hög utsträckning som äldre, dock med något större betoning på hur undervisningens arbetsformer kan organiseras. Åtgärdsprogrammet uppfattas i stort sett av samtliga rektorer som varande av stor betydelse för utformandet av skolans pedagogiska verksamhet och fördelning av resurser.

Sammanfattande slutsatser och diskussion

Differentiering

Ett huvudresultat i vår studie är att var fjärde skola för äldre elever och nästan lika många för yngre genomför någon form av nivågruppering i skolans undervisning. När resultaten om hur vanligt det är att elever i grundskolans högre år delas in i grupper efter förkunskaper eller uppmätta studieresultat läggs ihop med resultaten om hur vanligt det är att elever i behov av särskilt stöd undervisas i särskild undervisningsgrupp blir procentsatsen 47 procent. Skolverkets Nationella Utvärderingen av grundskolan 2003 (Skolverket, 2006) visar att 60 procent av undervisningen i årskurs 9 sker i helklass, 37 procent i annan gruppering och cirka 6 procent på individuell basis. Huruvida våra procentsatser kan summeras och jämföras med resultaten från den nationella utvärderingen kan diskuteras. I den mån detta är möjligt kan resultaten vara en antydning om att nivågruppering eller organisatoriskt differentierad specialundervisning i grundskolans senare år har ökat mellan åren 2003 och 2008. Detta resultat står därmed i motsättning till intentioner i Lpo 94.

Att det är relativt vanligt att elever i behov av stöd ingår i särskild undervisningsgrupp framkommer även i studien av Nilholm, Persson, Hjerm and Runessons (2007) bland Sveriges alla kommuner. Åttio procent av de deltagande kommunerna anger vidare att det är vanligt att elever i behov av särskilt stöd ingår i "vanlig" klass/grupp och får handledning av specialpedagog. En slutsats är att resultaten i vår studie överensstämmer nästan helt med de i Nilholm et al. (op.cit.) vad gäller båda lösningarna för äldre elever i behov av särskilt stöd och ligger ganska nära varandra när det gäller de yngre.

Ett annat resultat i vår studie är att ca en fjärdedel av de rektorer för äldre elever som anger att det finns särskilda undervisningsgrupper för elever med vissa typer av svårigheter/problem på deras skola inrättar undervisningsgrupper för elever med läs- och skriv- eller matematiksvårigheter och svårigheter med relationer. Särskilda undervisningsgrupper för elever med Aspergers syndrom eller ADHD/Damp är också vanligt förekommande. Vanligast i dessa årskurser är emellertid att det inrättas särskilda undervisningsgrupper för elever med koncentrationssvårigheter; en tredjedel av de ja-svarande rektorerna anger detta. Att det inrättas särskilda undervisningsgrupper för elever

med koncentrationssvårigheter är vanligt även i de lägre årskurserna och liksom grupper för läs- och skriv- eller matematiksvårigheter, om än i mindre utsträckning än i de högre.

Nilholm et al. (op.cit.) konstaterar att bland de kommuner som skapar särskilda undervisningsgrupper för elever med viss diagnos/visst problem har sju av tio kommuner grupper för psykosocial problematik, nästan sex av tio har grupper för Aspergers syndrom, drygt fyra av tio för ADHD/Damp, drygt en tredjedel för språkstörning, ca en av fem för hörselnedsättning, ca en av sju för läs- och skrivsvårigheter och drygt en av tio för rörelsehinder (s. 31). Dessa resultat grundas på enkätsvar från den högst ansvarige tjänstemannen för kommunens skolverksamhet och arbete med elever i behov av särskilt stöd. En jämförelse mellan dessa resultat och resultaten i vår studie visar att bilden ser något annorlunda ut när frågan tas ned på skolnivå och delas upp på olika typer av skolor. När skolor bildar särskilda undervisningsgrupper för elever med viss diagnos/visst problem är det framförallt grupper för inlärningssvårigheter och problem med uppmärksamhet som skapas. Frågans svarsalternativ skiljer sig dock åt i studierna, vilket också kan föranleda dessa skillnader.

Enligt Skolverket (2005b) hade andelen elever som bytte från kommunal till fristående skola ökat under början av 2000-talet och i synnerhet i kommuner med många fristående skolor. Det konstateras emellertid att elever med funktionsnedsättningar eller i behov av särskilt stöd i olika former inte byter skola i samma utsträckning som övriga elever. En anledning kan vara att valmöjligheten är begränsad för dessa elever. Detta eftersom fristående skolor inte är skyldiga att ta emot elever som medför betydligt ökade organisatoriska eller ekonomiska åtaganden för skolan.

Vår studie visar att rektorerna i de fristående skolorna för äldre elever bedömer den samlade lärarkompetensen för att ge stöd till elever med olika typer av funktionsnedsättningar på sina skolor lägre än deras kollegor i de kommunala. När det gäller att stödja elever med koncentrationssvårigheter, problem med relationer samt diagnosen ADHD/Damp bedömer man dock sin kompetens som högre. Dessa resultat kan hänga samman med att det finns vissa friskolor som vänder sig speciellt till barn med viss diagnos såsom ADHD/Damp eller neuropsykiatriska funktionsnedsättningar. Andra friskolor har specialiserat sig på barn "som den kommunala skolan inte klarar av eller nämner". Det vill säga barn med "skolfobi, koncentrationssvårigheter, ångestsymptom, kontaktproblem, socioemotionella problem eller destruktivitet" (Skolverket, op.cit., s. 27).

Något annat som vår studie visar är att det är vanligare i fristående skolor för äldre elever än i kommunala att skapa grupper utifrån elevernas förkunskaper eller tidigare prestationer. Av de fristående skolorna som har särskilda undervisningsgrupper för elever med viss diagnos/visst problem har fyra av tio skolor sådana grupper för läs- och skriv- eller matematiksvårigheter. Motsvarande andel bland de kommunala skolorna är två av tio.

Det ökande antalet fristående skolor för elever i behov av särskilt stöd eller med viss diagnos/visst problem (Skolverket, op.cit.) och upprättandet av sär-

skilda undervisningsgrupper inom dessa skolor – så som det framkommer i vår studie – pekar emellertid inte mot en utveckling i inkluderande riktning för dessa elever; utan tvärtom, mot en ökande segregering. Annorlunda uttryckt, elever och deras föräldrar har fått ökade möjligheter att välja skola, men frågan är om inte detta har gjorts på bekostnad av likvärdigheten.

Som framgått föreskriver såväl skollagen (SFS 1985:1100) som grundskoleförordningen (SFS 1994:1194) att nivågruppering och särskilda undervisningsgrupper skall undvikas, samtidigt som sådana organisatoriska lösningar inte är helt förbjudna i lagen. Skolverket (2008a, 2009) slår emellertid fast att nivågruppering och särskilda undervisningsgrupper *måste* vara tillfälliga och att de kontinuerligt skall utvärderas, för att inte så kallade inläsningseffekter ska uppstå.

Även om placeringen av elever i olika grupper utanför det ordinarie klassrummet, enligt rektorerna oftast sker med elevernas bästa i sikte tycks konsekvenserna ofta vara de motsatta. Nivågrupperingar och särskilda undervisningsgrupper blir snarare till förmån för läraren och/eller klassen som helhet än för den enskilde eleven i behov av särskilt stöd (Emanuelsson, 2001; se även Haug, 1999). Studier under en 40-årsperiod visar att det som regel är omöjligt för en elev som uppvisar svårigheter att klara skolarbetet att både ta igen kunskapsluckor och komma upp till samma kunskapsnivå som klasskamraterna genom denna typ av specialundervisning som ges i form av olika mer eller mindre "segregerande" organisatoriska lösningar. De elever som får specialpedagogiskt stöd på ett tidigt stadium i skolan, och under en längre tid, trots alla goda föresatser, finner ofta att deras särskilda behov blir permanenta medan deras utbildningskarriär blir "speciell" och inte alls likvärdig den utbildningskarriär som deras kamrater i de ordinarie klasserna kommer att erfaras (Giota & Lundborg, 2007; Emanuelsson, 1974; Emanuelsson & Persson, 2002; Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001; Persson, 1998a; Stangvik, 1979; Österling, 1967).

Emanuelsson och Persson (1996) konstaterar att det har hänt förhållandevis lite sedan 1970, trots genomgripande läroplansreformer och förändringar i skolans styrning. De sammanfattar sina egna och andras studier inom området med:

...den specialpedagogiska verksamhetens många funktioner är egentligen bara en konsekvens av de motsättningar som är inbyggda i grundskolan som samhälllig institution. Det kanske i själva verket är så att den sammanhållna grundskolan förutsätter specialpedagogiken för att fungera (op.cit., s. 13).

Utifrån vår studies resultat kan tilläggas att det tycks ha hänt förhållandevis lite sedan 1996 då Emanuelsson och Persson konstaterade detta. De resultat som framkommit i vår studie ligger sammanfattningsvis i linje med forskningsresultat från andra studier i Sverige och internationellt (Booth & Ainscow, 1998) vilka vittnar om att många barn får av olika skäl inte lika möjligheter till lärande och löper risken att bli marginaliserade. Samtidigt visar våra resultat att det finns rektorer med en annan uppfattning vad gäller nivå-

gruppering eller organisatoriskt differentierad specialundervisning. Det tyder på att det också finns skolor där man arbetar mer inkluderande än segregande.

Enligt Skolverket (2005b) har rektorer i fristående skolor mer sällan en rektorsutbildning och fler är mindre erfarna än rektorer i kommunala skolor. I vår studie framkommer att något fler av dessa rektorer för äldre elever har arbetat mindre än två år på sin skola. En förklaring till dessa rektorers kortare tid som rektorer kan emellertid vara att många fristående skolor inte har funnits under någon längre tid. Med tanke på att gruppen föräldrar med barn i fristående skolor oftast är föräldrar med relativt hög utbildning och engagerade i sina barns studiegång (Skolverket, op.cit.) är frågan om inte denna omständighet kompenserar för eventuellt mindre gynnsamma omständigheter i friskolornas verksamhet eller ledarskap.

Att kartlägga gynnsamma resp. mindre gynnsamma omständigheter i olika skolors arbete med uppgiften att ge särskilt stöd till elever i behov av sådant och hur sådana omständigheter påverkar de berörda elevers utveckling och utbildningskarriär är huvudsyftet med de nästkommande studierna inom STOFF-projektet.

Resurstilldelning

Resultaten i vår studie visar också att andelen elever som får särskilt stöd i grundskolans tidiga eller senare år är något lägre än andelen elever som bedöms vara i behov av sådant stöd. Vidare är andelen elever i grundskolans senare år som har ett utarbetat åtgärdsprogram något högre än andelen elever som får särskilt stöd. I grundskolans tidiga år är andelen elever med ett sådant program lika stor som de som får särskilt stöd.

Samma mönster av relationer mellan andelen elever som får resp. är i behov av särskilt stöd och andelen som har åtgärdsprogram resp. får särskilt stöd konstaterades även av Nilholm, Persson, Hjerm and Runessons (2007). Enligt författarna ska deras resultat tolkas med försiktighet eftersom många kommuner haft svårt att svara på dessa frågor i enkäten. De lyfter samtidigt fram problematiken att det är få studier som har försökt svara på dessa frågor med hjälp av stora, nationellt representativa stickprov.

En sådan studie som nämns är emellertid Perssons (1998b) som bygger på data insamlade för elever födda 1982 inom ramen för UGU-projekt. I en specialanalys av dessa data visar Persson (2001) att andelen elever som får särskilt stöd är störst under de tidiga skolåren – 20 procent i åk 3 – för att kraftigt minska under de senare – 7 procent i åk 9. Genom analyser av samma data visar Giota och Lundborg (2007) att 38 procent av eleverna födda 1982 fick specialpedagogiskt stöd någon gång under sin skoltid. Bland eleverna födda 1987 var motsvarande andel 45 procent. Stödåtgärderna sattes in tidigt för flertalet elever; oftast i åk 3 eller åk 4. Studien visar att det föreligger en betydande ökning av omfattningen av det specialpedagogiska stödet mellan kohort

-82 och kohort -87. Dessa resultat överensstämmer med de i Emanuelsson och Perssons (2003) studie som bekräftar att cirka 40 procent av eleverna i grundskolan någon gång fått specialpedagogiskt stöd.

I en enkätstudie som genomfördes under 2001 bland drygt 20 procent av landets grundskolor och fristående skolor inom det offentliga skolväsendet fann Persson och Andreasson (Skolverket, 2003) att 21 procent av eleverna i grundskolan bedömdes vara i behov av särskilt stöd, 17 procent fick stöd, och 13 procent hade ett åtgärdsprogram. Nilholm et al. (op.cit.) konstaterar att andelarna i deras enkätstudie ligger något under dem i Persson och Andreassons utom för andelen elever med åtgärdsprogram. I vår enkätstudie bland rektorer med ansvar för bl.a. UGU-projektets äldre kohort (elever födda 1992) är andelen elever som får särskilt stöd i årskurserna 7-9 exakt samma som den i Persson och Andreassons enkätstudie. Detta gäller i stort sett även för UGU-projektets yngre kohort (elever födda 1998) och andelen elever som får särskilt stöd i årskurserna 1-3. En förklaring till skillnaderna som Nilholm et al. (op.cit.) pekar på kan vara att enkäten i de olika studierna adresserades till personer på olika nivåer i organisationen, med olika möjligheter till insyn i elevernas problematik i skolverksamheten.

Sammanfattningsvis pekar denna studie liksom andra på att en stor andel elever får särskilt stöd i grundskolan. Åtgärdsprogram saknas emellertid för var fjärde elev som får särskilt stöd. Samtidigt finns det elever som inte får tillgång till stödåtgärder – var femte elev – trots att de bedöms vara i behov av sådana (se också Skolverket, 2008b).

Individrelaterade och organisatoriska skäl till elevers behov av särskilt stöd

Denna studie visar att elevers behov av särskilt stöd uppfattas av praktiskt taget samtliga rektorer för äldre elever huvudsakligen som individbundet, dvs. att det har med den enskilde eleven att göra. Det är tämligen ovanligt att se elevers behov av särskilt stöd som relaterat till undervisningen och/eller de vuxnas/skolans förhållningssätt. Det är exempelvis få rektorer – en av tio – som anser att brister hos läraren eller att klassen fungerar dåligt kan ligga bakom en elevs "särskilda behov".

I enkätstudien av Nilholm, Persson, Hjerm and Runessons (2007) nämns faktorer som har att göra med enskilda elever (individuella brister, brister i hemmiljön) i ungefär samma utsträckning som faktorer som har med skolans organisering av sitt arbete att göra (anpassning till olikheter) för att förstå/förklara uppkomsten av särskilda behov. Ca 70 procent av kommunerna nämner faktorer som har med enskilda elever att göra som vanliga orsaker till deras behov av särskilt stöd. Andelen kommuner som säger detsamma om faktorer som har med skolans organisering av sitt arbete att göra är 40-50 procent. Författarna anser inte att resultaten i deras enkätstudie skulle peka

på att en entydigt, individriktad syn dominerar på den kommunala nivån. Resultaten i vår enkätstudie visar däremot att det individriktade synsättet är det som entydigt är det vanligaste på skolnivån. En förklaring till denna skillnad kan vara att rektorer är närmare eleverna och har större möjligheter att tillsammans med lärarna/specialpedagogerna på skolan "hitta" elever "med särskilda behov" än tjänstemän har på kommunnivå.

Denna studie visar också att det är två av tio rektorer i de fristående skolorna för äldre elever som håller med om att skolans "undervisning är dåligt anpassad till elevers olika förutsättningar" mot fyra av tio i de kommunala. Uppfattningen att det kan finnas "brister i elevers hemmiljö" eller "brister i lärarkompetensen" är vanligare bland rektorer i de kommunala skolorna för såväl äldre som yngre elever. En tolkning av dessa resultat skulle kunna vara att rektorer i de fristående skolorna är mer tillfreds med sin verksamhet.

I enkätstudien av Nilholm et al. (op.cit.) anger 63 procent av kommunerna att medicinsk diagnostisering har en ganska liten eller ingen betydelse för tilldelning av särskilt stöd. I denna enkätstudie är det 30 procent av rektorerna för äldre elever och 24 procent av rektorerna för yngre som anger detsamma, medan resten anger det motsatta. Även denna jämförelse pekar på att det är det individriktade synsättet på elevers behov av stöd som framträder tydligare på skolnivå än på central kommunledningsnivå.

Som framgått hänger antagligen de ökade kraven på bedömningar och medicinska diagnostiseringar som bekräftar att elever är i behov av särskilt stöd samman med nedskärningar i skolans budget, som de under 1990-talet. Skolor kan använda de "objektiva" resultaten från diagnoser som villkor för tilldelning av extra särskilda resurser (Isaksson, Lindqvist & Bergström, 2007). Budgetnedskärningar kan dessutom förklara det ökade antal elever med särskilda utbildningsbehov som registrerats under 1990-talet (Tideman, 1998) och senare, och även placeringen av elever med inlärningssvårigheter i särskilda skolor (Isaksson et al., op.cit.). Föräldrar kan och uppmanas ibland att placera sitt barn i sådana skolor för att ha säker tillgång till särskilda specialpedagogiska lärarresurser.

Det som föräldrar tycks vara mest angelägna om att utöva inflytande över är frågan om barnets möjlighet att få särskilt stöd. I Skolverkets enkätstudie "Attityder till skolan" (Skolverket, 2001a) var andelen föräldrar som ansåg sig delaktiga i beslut rörande denna fråga dock låg – 24 procent. Även detta resultat stärker antagandet i denna enkätstudie att föräldrar kan kräva olika typer av individbaserade bedömningar/utredningar för att kunna hävda sina barns behov av särskilt stöd.

Sammanfattningsvis tolkas i detta avsnitt resultaten i vår studie på liknande sätt som i det förra. Nämligen att en utveckling kan skönjas mot en ökad segregering av elever i behov av särskilt stöd snarare än en utveckling mot inkluderande undervisning. Detta är ett tecken på en återgång till mer eller mindre segregering lösningar samtidigt som det vittnar om att det psyko-medicinska arvet inom specialpedagogiken (Skidmore, 1996) eller åtminstone det individbundna perspektivet på elevers behov av stöd fortfarande

är relevant och förstärks i svensk grundskola av idag (Emanuelsson et al., 2001; Haug, 1999; Isaksson et al., op.cit.).

Åtgärdsprogram

Den bild som framkommer i denna enkätstudie är att i stort sett samtliga rektorer uppfattar åtgärdsprogram som av stor betydelse för hela den pedagogiska verksamheten och som viktiga verktyg i utvärderingen av elevens lärande. Ett sådant synsätt är en förutsättning för att kunna forma undervisningen och miljön i skolan efter elevens förutsättningar och behov av stöd. Detta är också syftet med att utarbeta åtgärdsprogram, enligt Skolverkets allmänna råd (Skolverket, 2008b).

För att identifiera vad för slags svårigheter eller problem en elev har i skolarbetet görs vanligtvis, enligt rektorerna, en bedömning av elevens kunskaper inom ett eller flera ämnen; detta gäller såväl äldre som yngre elever. Denna bedömning används sedan som underlag vid upprättandet av åtgärdsprogram och därmed som utgångspunkt för särskilda åtgärder. Denna studie visar vidare att utredningar baserade på normerade eller standardiserade test och nationella ämnesprov används som underlag vid upprättandet av åtgärdsprogram något oftare i de lägre skolåren – i sju av tio skolor mot sex av tio i de högre skolåren. Dessa resultat är i linje med Persson och Andreassons (Skolverket, 2003) enkätstudie, vilken genomfördes under 2001-2002. Även medicinska utredningar är vanliga vid upprättandet av de yngre elevernas åtgärdsprogram, enligt 35 procent av rektorerna. Motsvarande andel i Persson och Andreassons enkätstudie är 26 procent. Denna skillnad i resultat skulle kunna antyda att användningen av medicinska utredningar vid upprättandet av åtgärdsprogram har ökat sedan början av 2000. Psykologiska utredningar används som utgångspunkt för särskilda åtgärder i de lägre såväl som högre skolåren i nästan lika stor utsträckning, enligt ca 47 procent av rektorernas utsagor. Detta resultat överensstämmer helt med resultatet i Persson och Andreassons enkätstudie.

De vanligaste åtgärderna som föreslås för elever i de senare årskurserna genom åtgärdsprogrammet gäller, enligt resultaten i vår studie, anpassning av de läromedel som används, särskild färdighetsträning och anpassning av undervisningens arbetsformer/arbetsätt – åtta av tio rektorer anger detta. Yngre elever föreslås samma åtgärder i nästan lika stor utsträckning som de äldre. Stöd av expert eller konsulent föreslås i var fjärde skola för äldre elever och förstärkning av assistent eller resurspersonal i var tredje. Även dessa resultat är i linje med de i Persson och Andreassons enkätstudie (Skolverket, op.cit.). Placering av eleven i liten grupp utanför den ordinarie klassrumsundervisningen föreslås genom åtgärdsprogrammet, enligt rektorernas bedömning i vår studie, i tre av tio skolor för äldre elever och i två av tio för yngre. Dessa resultat antyder att de områden som behandlas inom ramen för åt-

gårdsprogrammen syftar starkt på elevens individuella problematik samtidigt som försök görs att förstå elevens svårigheter även på organisationsnivå.

Ett annat resultat i denna studie är att elevens föräldrar uppges delta aktivt i upprättandet av åtgärdsprogrammen i nästan nio av tio skolor. Motsvarande andel i Persson och Andreassons enkätstudie (Skolverket, op.cit.) är åtta av tio skolor medan andelen elever som uppges vara aktiva i detta sammanhang är sex av tio. I vår studie är andelen elever som sägs delta 85 procent i de högre skolåren och 74 procent i de lägre. Dessa resultat kan tolkas som att det är en anmärkningsvärd hög grad av föräldra- och elevmedverkan vid upprättandet av åtgärdsprogrammen, där både föräldrar och barn har möjlighet till inflytande.

Frågan är emellertid vilket *reellt* inflytande föräldrar och elever har över åtgärdsprogrammets innehåll. Elevintervjuerna i studien av Persson och Andreasson (Skolverket, op.cit.) pekar mot att elevers reella inflytande kan betraktas som begränsad. Den anmärkningsvärda höga grad av elevmedverkan som framkommer i både vår och Persson och Andreassons studie kan ha att göra med att det är skolornas rektor/personal som svarat på enkäten. Den bild som framkommer när eleverna själva får uttala sig är ganska dystert. Många elever uttrycker en maktlöshet när det gäller att hävda och påverka sin situation vid möten där deras problem dryftas av skolpersonal och föräldrar (Skolverket, op.cit.).

Skolverkets allmänna råd (Skolverket, 2008b) framhåller föräldrarnas delaktighet när val av åtgärder ska beslutas som varande av yttersta betydelse för utfallet. Föräldrarnas upplevelse är dock att deras möjlighet till att delta i planeringen av stödåtgärder till sina barn är begränsad. En anledning till detta kan enligt Persson och Andreasson (Skolverket, 2003) vara att lärares och specialpedagogers fackkunskaper och med dessa sammanhängande termsystem upplevs som svårtillgängliga av föräldrarna. De menar att ett sådant språkbruk kan användas mer eller mindre medvetet av skolans personal för att utestänga en lekman och därmed hindra insyn i hur väl undervisningen och lärarbetingelserna anpassas efter den enskilde elevens förutsättningar och behov.

I en kartläggning (Skolverket, 2005b) framkommer att rektorer oftast var mycket positiva till ämnesproven i åk 5 och åk 9 samt diagnosmaterialen för årskurserna F–5 och 6–9. Tendensen var emellertid att rektorer för fristående skolor uppfattade ämnesproven och diagnosmaterialen som av mindre betydelse vid identifiering av en elevs svårigheter i skolarbetet än kollegorna för kommunala skolor. I vår studie anger rektorer i fristående skolor för yngre elever att normerade eller standardiserade test används mer sällan vid identifiering av en elevs svårigheter i skolarbetet, och därmed som underlag vid upprättandet av åtgärdsprogram, medan nationella prov är mer vanliga. I den mån dessa resultat är jämförbara skulle de kunna innebära att ämnesprov och diagnosmaterial har fått en större betydelse vid identifiering av sådana svårigheter i fristående skolor. I vår studie framkommer samtidigt att det är vanligare att man använder sig av observationer eller bedömningar av lärarnas arbets-

sätt och arbetsformer i undervisningen i de fristående än de kommunala skolorna (se även Skolverket, 2003).

Resultaten i vår studie visar vidare att varannan rektor, i de fristående skolorna jämfört med var åttonde i de kommunala, aktivt deltar i upprättandet av åtgärdsprogrammen. I fristående skolor för yngre elever är det dessutom betydligt vanligare att elevhälsans personal (skolsköterska, skolpsykolog och kurator) och assistent/resurspersonal samt föräldrar deltar. Dessa resultat skulle kunna tolkas som att fristående skolor visar större öppenhet för medverkan från både föräldrar och andra personalkategorier än kommunala skolor. I de senare är det mestadels klass-/ämnesläraren och/eller specialpedagogen som medverkar i upprättandet av åtgärdsprogrammen.

De fristående skolornas mer "kollektiva" ansvarstagande för alla barn och den "täta" kommunikationen med hemmet skulle, enligt Persson och Andreasson (Skolverket, op.cit.), kunna vara en förklaring till att dessa skolor även nyttjar mindre experthjälp än kommunala. Detta framkommer även i vår studie, vilket enligt Skolverket (2005b), kan bero på de fristående skolornas högre grad av måluppfyllelse och därmed mindre behov av sådan hjälp. Om skolans samarbete med föräldrarna om den enskilde elevens svårigheter i skolarbetet, och bedömningen av både elevens personliga interaktion i klassrummet, samt lärarens arbete är kännetecken på högre kvalitet i undervisningen, är svårt att säga utifrån vår studie. Det är också svårt att säga om dessa kännetecken är en anledning till de fristående skolornas framgångar i att åstadkomma högre meritvärden än de kommunalas. Detta kommer emellertid att vara möjligt att undersöka i vår nästkommande studie inom STOFF-projektet.

Sett utifrån rektorernas utsagor kan resultaten i vår studie sammanfattas med att de utarbetade åtgärdsprogrammen mestadels utgår från att det i första hand är eleven ensam som ska bedömas, utvärderas och åtgärdas. En sådan slutsats ligger i linje med den i Persson och Andreassons studie (Skolverket, 2003) som konstaterar att det är det individbundna synsättet på elevers svårigheter och behov av särskilt stöd som dominerar åtgärdsprogrammen på skolnivå.

Wahlund (2002) har dock en positiv syn på åtgärdsprogrammen. Hon menar att arbetet med åtgärdsprogrammen har positiva effekter då det bidrar till att tydliggöra ansvarsfördelningen runt barnen i behov av särskilt stöd mellan de vuxna i verksamheten, mellan hem och skola och mellan skola och kommunen centralt. "I bästa fall ställer sig de vuxna också frågan hur barnet/ungdomen ska kunna få ett – *reellt*; eget inlägg – inflytande över programmet" (i Skolverket, 2003, s 34).

Fortsatt forskning

Som framgått är det viktigt att skolsvårigheter – såväl studiemässiga som de som har med anpassning att göra – förstås inte bara som beroende av elevens

individuella förutsättningar utan också relationellt, dvs. som beroende av förhållanden på grupp- och organisationsnivå. Detta betonas av såväl forskare (t.ex. Ainscow, 1998; Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001; Nilholm, 2005) som skolmyndigheter (t.ex. SOU 2002:121; Skolverket, 2001b). Att skolsvårigheter förstås relationellt innebär att det kan finnas djupt liggande värderingar och normer i en skolans kultur som har betydelse för hur väl eller i vilken utsträckning en elev kan lyckas i skolarbetet och socialt. Rutter et al. (1979) har utformat följande definition på en skolas kultur eller "ethos": ... or set of values, attitudes and behaviours which will become characteristics of the school as a whole" (op.cit., s. 179). Av central betydelse för en skolas kultur är "rektors pedagogiska filosofi, ansats som pedagogisk ledare och förhållningssätt till skolans mål, värdegrund och arbetsformer samt förväntningar och syn på skolans möjligheter och begränsningar". Till det tillkommer relationen mellan "rektors och lärares uppfattning om skolans mål, normer, pedagogiska kvalitet samt möjligheter och begränsningar" och deras relation med "elever och föräldrar" (Grosin, 2004, s. 8).

Nästa steg i vårt arbete inom STOFF-projektet är därmed att identifiera skolor med olika kulturer genom rektorernas utsagor om skolans sätt att bemöta skolsvårigheter och arbeta med uppgiften att ge särskilt stöd till elever i behov av sådant. Att studera konsekvenserna av olika förhållningssätt vad gäller dessa frågor för de elever som har gått eller går i dessa skolor, dvs. för deras utbildningskarriär, skolmotivation, självuppfattning och välbefinnande över tid, är andra steget i vårt arbete. En skolas kultur eller inre pedagogiska och sociala egenskaper, och därmed dess konsekvenser, påverkas emellertid av yttre skolpolitiska villkor, som är mer eller mindre gynnsamma för dess verksamhet (Grosin, op.cit.). Att analysera konsekvenserna av olika skolors förhållningssätt vad gäller specialpedagogiskt stöd utifrån ett större skol- och marknadspolitiskt sammanhang ses som nödvändigt i det fortsatta arbetet, om åtgärder ska kunna föreslås.

En annan fråga av central betydelse för vårt fortsatta arbete är "differentieringsfrågan" och hur skolor lyckas med uppgiften att anpassa undervisningen efter varje elevs förutsättningar, behov och intressen inom den "vanliga" klassens/gruppens ramar. Detta eftersom både kunskapsöversikten "*Vad påverkar resultaten i svensk grundskola?*" (Skolverket, 2009) och internationell forskning visar att en elevs studieresultat inte påverkas positivt i klasser där elevsammansättningen är homogen:

Differentiering som schablonlösning påverkar elevernas resultat negativt. De positiva effekter som kan uppnås genom att placera högpresterande elever i samma grupp förloras i motsvarande utsträckning genom att placera lågpresterande elever tillsammans. Dessutom uppstår andra negativa konsekvenser som exempelvis sämre självuppfattning i s.k. negativt differentierade klasser (op. cit., s. 33).

En vanlig föreställning i såväl Sverige som utomlands är att fristående skolor "skummar grädden av mjölken" (Skolverket, 2003, s. 76). Uttrycket syftar på att eleverna i dessa skolor oftast kommer från socialt bättre rustade hem – underförstått har mindre problem. Resultaten i Persson och Andreassons stu-

die (op.cit.) utmanar dock denna syn genom att visa att så inte alltid är fallet. Deras analys av åtgärdsprogrammen och intervjuer med personal på fristående skolor gav en bild av elever med ibland mycket tung social problematik. Vissa föräldrar kan alltså välja en fristående skola som en sista utväg då deras barn inte längre klarar av situationen i den kommunala skolan. I en annan studie visar Persson (1998) att skillnaderna i prestationer mellan skolor och klasser är betydande medan skillnaderna i fördelningen av särskilda stödåtgärder är mer måttliga. Den slutsats som dras i dessa två studier (Skolverket, op.cit.; Persson, op.cit.) är att skolan har svårt att kompensera för de socialgruppsrelaterade skillnader i studieresultat med hjälp av specialpedagogiska åtgärder.

Giota och Lundborgs (2007) studie visar att det finns ett samband mellan föräldrarnas utbildningsnivå och hur väl en elev i behov av särskilt stöd lyckas i skolan. Föräldrar med hög utbildningsnivå antas ha större möjligheter att utöva inflytande på skolans verksamhet så att deras barn får tillgång till rätt sorts stöd, samtidigt som de har större möjligheter att stödja sitt barn i skolarbetet. Att föräldrar generellt tar ansvar och kan hjälpa sina barn med skolarbetet tycks vara av avgörande betydelse för elevers studieresultat. Detta också eftersom planeringen och ansvaret för skolarbetet förskjutits till den enskilde eleven i och med att andelen individuellt arbete i skolan har ökat kraftigt sedan 1990-talets början (Skolverket, 2009). De elever som har svårt att klara ett sådant ansvar eller det friare arbetssätt som individuellt arbete utgör blir ofta kategoriserade som elever i behov av särskilt stöd.

Vilken betydelse föräldrarnas utbildningsnivå har för barnens välgång i skolan i förhållande till olika skolors uppfattningar eller strategier när det gäller att hantera elevers svårigheter i skolan är därmed en annan central fråga som kommer att undersökas i de nästkommande studierna inom STOFF-projektet. Ytterst viktigt för vårt fortsatta arbete är också att tillvarata elevernas röster och hur de upplever sina möjligheter att förvärva positiva erfarenheter i skolan, vilket är en förutsättning för att klara det framtida livets villkor.

Referenser

- Ainscow, M. (1998). Would it work in theory? Arguments for practitioner research and theorising in the special needs field. In I. C. Clark, A. Dyson & A. Millward (Eds.) *Theorising special education* (pp. 123-137). London: Routledge.
- Booth, T., & Ainscow, M. (1998). *From them to us: An international study of inclusion in education*. London: Routledge.
- Carbonaro, W. (2005). Tracking, students' effort and academic achievement. *Sociology of Education*, 78, 27-49.
- Clark, C., Dyson, A. & Millward, A. (1998). (Red.), *Theorising special education*. London: Routledge.
- Dyson, A. & Millward, A. (2000). *Schools and special needs: Issues of innovation and inclusion*. London: Sage Publications.
- Ekström, P. & Emanuelsson, I. (1998). *Skolan och normalvariationen* (Skolnormprojektet). Projektplanering. Göteborgs universitet, Institutionen för specialpedagogik.
- Emanuelsson, I. (1974). *Utbildningshandikapp i långtidsperspektiv*. Lärarhögskolan Stockholm, Pedagogiska institutionen.
- Emanuelsson, I. (1979). *Utvärdering genom uppföljning av elever. Ett nytt individualstatistikprojekt*. Rapport nr 11. Rapporter från institutionen för pedagogik. Högskolan för lärarutbildningen i Stockholm.
- Emanuelsson, I. (2001). Reactive versus proactive support coordinator roles: an international comparison. *European Journal of Special Needs Education*, 16 (2), 133–142.
- Emanuelsson, I. (2003). Differentiation, Special Education and Equality: a longitudinal study of self-concepts and school careers of pupils in difficulties and with or without special education support experiences. *European Educational Research Journal*, 2 (2), 246-261.
- Emanuelsson, I. & Persson, B. (1996). *Skolan och normalvariationen (SKOLNORM). Projektförslag till Skolverket*. Göteborgs universitet. Institutionen för pedagogik.

- Emanuelsson, I. & Persson, B. (1997). Who is considered to be in need of special education; why, how and by whom. *European Journal of Special Needs Education*, 12(2), 127-136.
- Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det pedagogiska området - en kunskapsöversikt*. Skolverkets monografiserie. Skolverket: Liber.
- Emanuelsson, I. & Persson, B. (2002). Differentiering, specialpedagogik och likvärdighet. En longitudinell studie av skolkarriärer bland elever i svårigheter. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 7 (3), 183-199.
- Commission of the European Communities (2005:206). *Commission Communication of 30 May 2005 on European policies concerning youth: Addressing the concerns of young people in Europe - implementing the European Youth Pact and promoting active citizenship*. <http://europa.eu/scadplus/leg/en/cha/c11081.htm> [Online 081210]
- Giota, J. (2006). The Swedish ETF-project: a longitudinal study on children's and adolescents' educational paths. http://www.ipd.gu.se/digitalAssets/824/824604_Dokument_UGU_kohorter.pdf.
- Giota, J. & Lundborg, O. (2007). *Specialpedagogiskt stöd – omfattning, former och konsekvenser*. IPD-rapport 2007:03. Göteborgs universitet: Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Grosin, L. (2004). *Skolklimat, prestation och anpassning i 21 mellan och 20 högstadieskolor*. Forskningsrapport 71. Stockholms universitet: Pedagogiska institutionen.
- Gustafsson, J-E. & Myrberg, E. (2002). *Ekonomiska resursers betydelse för pedagogiska resultat – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Hallam, S. & Toutounji, I. (1996). *What do we know about the grouping of pupils by ability? A research review*. University of London: Institute of Education.
- Hanushek, E. A., & Rivkin, S. G. (1997). Understanding the twentieth-century growth in U.S. school spending. *Journal of Human Resources*, 32 (1), 35-68.
- Hattie, J. (2002). Class composition and peer effects. *International Journal of Educational Research*, 37, 449-481.
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Skolverket.

- Haug, P. (1999). Formulation and realization of social justice: the compulsory school for all in Sweden and Norway. *European Journal of Special Needs Education, 14* (3), 231-239.
- Hjörne, E. (2004). *Excluding for inclusion? Negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school*. Doctoral thesis, Acta Universitatis Gothoburgensis, 213. Gothenburg: University of Gothenburg.
- Härnqvist, K. (2000). Evaluation through follow-up. A longitudinal program for studying education and career development. In C.-G. Janson (Ed.) *Seven Swedish longitudinal studies in behavioural science*. Stockholm: Forskningsrådsnämnden.
- Isaksson, J., Lindqvist, R., & Bergström, E. (2007). School problems or individual shortcomings? A study of individual educational plans in Sweden. *European Journal of Special Needs Education, 22* (1), 75-91.
- Ljungblad, Ann-Louise (2004) Att möta barns olikheter. Åtgärdsprogram och matematik. Varberg: Argument förlag.
- Lpo 94. (1998). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklass och fritidshemmet*. Utbildningsdepartementet. Stockholm.
- Myndigheten för skolutveckling (2005). *Elever som behöver stöd men får för lite*. Stockholm: Liber.
- Myndigheten för skolutveckling (2006). *Kvalitet inom IV – hela skolans ansvar*. Stockholm: Liber.
- Murray, Å. (1997). Young people without an upper secondary education in Sweden: Their home background, school and labour market experiences. *Scandinavian Journal of Educational Research, 41* (2), 93-125.
- Nilholm, C. (2005). Specialpedagogik – vilka är de grundläggande perspektiven? *Pedagogisk forskning i Sverige, 10* (2), 124-138.
- Nilholm, C. (2006). Special education, inclusion and democracy. *European Journal of Special Needs Education, 21* (4), 431-445.
- Nilholm, C., Persson, B., Hjerm, M., & Runesson, S. (2007). *Kommuners arbete med elever i behov av särskilt stöd – En enkätundersökning*. INSIKT 2007:2. Vetenskapliga rapporter från Högskolan för lärande och kommunikation. Högskolan i Jönköping.
- Regeringsproposition (1999/2000:79). *Från patient till medborgare – en nationell handlingsplan för handikappolitiken*. Stockholm: Socialdepartementet.
- Persson, B. (1998a). *Specialundervisning och differentiering. En studie av grundskolans användning av specialpedagogiska resurser*.

- Specialpedagogiska rapporter, nr 10. Göteborgs universitet, Institutionen för specialpedagogik.
- Persson, B. (1998b). *Den motsägelsefulla specialpedagogiken – Motiveringar, genomföranden och konsekvenser*. Specialpedagogiska rapporter, nr 11. Göteborgs universitet, Institutionen för specialpedagogik.
- Persson, B. (2001). Special education, academic self-concept and achievement: profile differences between six groups of students. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 1 (2),
- Persson, B. (2008). On other people's terms: schools encounters with disabled pupils. *European Journal of Special Needs Education*, 23 (4), 337-347.
- Rutter, M., Maugham, B., Mortimore, P., Ousten, J., & Smith, A. (1979). *Fifteen Thousand Hours. Secondary Schools and their effects on Children*. London: Open Books.
- SFS 1985:1100. *Skollagen*. Ändrad 1997:1212. Stockholm: Allmänna Förlaget.
- SFS 1994:1194. *Grundskoleförordningen*. Stockholm: Allmänna Förlaget.
- SFS 1997:0599. *Grundskoleförordningen*. Stockholm: Fritzes.
- Skidmore, D. (1996). Towards an integrated theoretical framework for research into special educational needs. *European Journal of Special Needs Education*, 11 (1), 33-47.
- Skolverket (1993). *Skolsituationen för elever i behov av särskilt stöd*. Skolverkets rapport nr 37. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (1996). *Skolan och de ekonomiska resurserna*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2001a). *Attityder till skolan 2000*. Skolverkets rapport nr 197. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2001b). *Att arbeta med särskilt stöd med hjälp av åtgärdsprogram*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2003). *Kartläggning av åtgärdsprogram och särskilt stöd i grundskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2005a). *Skolverkets analys av faktorer inom skolsektorn som påverkar möjligheterna att uppnå de handikappolitiska målen*. Redovisning av regeringsuppdrag. Stockholm: Socialdepartementet.
- Skolverket (2005b). *Skolor som alla andra? Med fristående skolor i systemet 1991-2004*. Skolverkets rapport nr 271. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2006). *Individ- och klassvariation i grundskolan åk. 9. Studier av individ- och klassvariationen i NU-materialet 2003*. Stockholm, Skolverket: Fritze [distributör].

- Skolverket (2008a). *Särskilt stöd i grundskolan. En sammanställning av senare års forskning och utvärdering*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2008b). *Allmänna råd och kommentarer för arbete med åtgärdsprogram*. Stockholm, Skolverket: Fritze [distributör].
- Skolverket (2009). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*. Stockholm, Skolverket: Fritze [distributör].
- Slavin, R. E. (1987). Ability grouping and student achievement in elementary schools: A best evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 57 (3), 293-336.
- Slavin, R. E. (1990). Class size and student achievement: Is smaller better? *Contemporary Education*, 62 (1), 6-12.
- SOU 1974:53. *Skolans arbetsmiljö. Betänkande avgivet av utredningen om skolans inre arbete - SIA*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1998:16. *När åsikter blir handling - en kunskapsöversikt om bemötande av personer med funktionshinder. Betänkande av utredningen för att kartlägga och analysera frågan om bemötande av personer med funktionshinder*. Stockholm: Socialdepartementet
- SOU 1998:66. *FUNKIS – Funktionshindrade elever i skolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2002:121. *Skollag för kvalitet och likvärdighet. Betänkande av 1999 års skollagskommitté*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Stangvik, G. (1979). *Self-concept and school segregation*. Doctoral thesis, Acta Universitatis Gothoburgensis, 28. Gothenburg: University of Gothenburg.
- Svenska Unescorådets skriftserie (2001). *Salamancadeklarationen*. Stockholm: Svenska Unescorådet.
- Svensson, A. & Stahl, P-A. (1996). *Framgång och misslyckanden i gymnasieskolan*. Rapport 1996:17. Göteborgs universitet: Institutionen för pedagogik.
- Sunderland, J. (1989). Integrating pupils with behavioural difficulties into mainstream schools. In Jones, W. & Southgata, T. (Red.): *The management of special needs in ordinary schools*. (pp. 86-97). London. Routledge.
- Tideman, M., Rosenqvist, J., Lansheim, B., Ranagården., & Jacobsson, K. (2004). *Den stora utmaningen. Om att se olikhet som resurs i skolan*. Halmstad: Halmstad tryckeri AB.
- Wahlund, B. (2002). *Åtgärdsprogram – för vad och för vem? En analys av lärares utsagor om barn och ungdomar, skrivna inom ramen för*

kurser i specialpedagogik. Magisteruppsats i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik, nr 21, 2002. Lärarhögskolan i Stockholm. Institutionen för individ, omvärld och lärande.

Österling, O. (1967). *The efficacy of special education. A comparison of classes for slow learners*. (Studia Scientiae Pedagogicae Upsaliensia, VII). Stockholm: Svenska bokförlaget/Nordstedts.

Bilaga 1



GÖTEBORGS UNIVERSITET
Institutionen för pedagogik och didaktik

Särskilt stöd i skolan

Vi vill med denna enkät få en beskrivning av hur verksamheten kring *elever i behov av särskilt stöd* ser ut och fungerar ute på skolorna.

Enkäten utgör en delstudie inom ramen för en skolundersökning som Göteborgs universitet i samarbete med Statistiska centralbyrån (SCB) genomför bland 10 000 elever födda 1998. Dessa kommer att följas från årskurs 3 till gymnasieskolan. Några av eleverna finns nu på din skola och går i årskurs 3.

När du svarar på denna enkät ska du tänka på hur verksamheten för *alla elever i årskurs 1-3 samt förskoleklass* ser ut och hur särskilt stöd fungerar på din skola.

Är du rektor för flera skolor?

Enkäten avser den *skola* som finns angiven i adressen.

Alla svar är viktiga

Insamlingen sköts av SCB. Vi hoppas att du ska se värdet med att delta. Det är frivilligt att besvara enkäten, men det är viktigt att så många som möjligt svarar, för att undersökningens resultat ska bli tillförlitliga.

Vi ber dig svara på frågorna och skicka tillbaka enkäten i det portofria svarskuvertet så snart som möjligt.

Stort tack på förhand för din medverkan!

Med vänlig hälsning

Joanna Giota
Docent i pedagogik
Göteborgs universitet

Ingemar Emanuelsson
Prof. em. i specialpedagogik
Göteborgs universitet

Vi svarar på dina frågor

Kerstin Båsjö, SCB
Joanna Giota, Göteborgs univ.

019 - 17 6123
031 - 786 2124

kerstin.basjo@scb.se
joanna.giota@ped.gu.se

Hur svaren kommer att hanteras


De uppgifter som du lämnar skyddas av sekretesslagen samt av bestämmelserna i personuppgiftslagen. Statistiksekretessen enligt 9 kap. 4§ sekretesslagen innebär bl.a. att alla som arbetar med undersökningen har tystnadsplikt.

Efter avslutad insamling kommer SCB att avlägsna alla identitetsuppgifter innan materialet överlämnas till Göteborgs universitet för fortsatt bearbetning. Resultat av bearbetningar och analyser kommer att redovisas så att varken enskilda individer eller skolor kan spåras.

Instruktioner:

Enkäten kommer att läsas maskinellt. När du besvarar enkäten ber vi dig därför tänka på att:

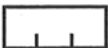
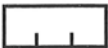
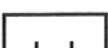
- Använda kulspeppenna med svart eller blå färg. Använd inte blyertspenna!
- Skriva tydliga siffror:

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
- Markera dina svar med kryss, så här och INTE så här
- Om du vill ändra ditt svar, täck hela rutan: 
- Om du vill skriva mer text än vad som får plats på de anvisade raderna eller om du vill förklara/förtydliga något:
 - skriv inte mellan eller i närheten av svarsrutorna
 - skriv i stället på eventuell kommentarsida

<p>1 Vilka verksamheter ingår i ditt ansvarsområde?</p>	<p><input type="checkbox"/> Grundskola f-9/1-9</p> <p><input type="checkbox"/> Grundskola endast 6-9/7-9</p> <p><input type="checkbox"/> Grundskola – annan skolårsindelning</p> <p><input type="checkbox"/> Grundsärskola</p> <p><input type="checkbox"/> Förskola/familjedaghem</p> <p><input type="checkbox"/> Gymnasiala skolformer</p> <p><input type="checkbox"/> Annan verksamhet</p>																					
<p>2 Hur många år har du arbetat som rektor på din nuvarande skola?</p>	<p><input type="checkbox"/> Mindre än 2 år</p> <p><input type="checkbox"/> 2-5 år</p> <p><input type="checkbox"/> 6-10 år</p> <p><input type="checkbox"/> Mer än 10 år</p>																					
<p>3 Hur vanligt förekommande är det på din skola att eleverna indelas i grupper efter förkunskaper eller uppmätta studieresultat?</p>	<p><input type="checkbox"/> Mycket vanligt</p> <p><input type="checkbox"/> Ganska vanligt</p> <p><input type="checkbox"/> Ganska ovanligt</p> <p><input type="checkbox"/> Mycket ovanligt</p>																					
<p>4 Har följande skäl till att diskutera elevsammansättning förekommit på din skola under de senaste två åren?</p>	<table border="0"> <thead> <tr> <th></th> <th style="text-align: center;">Ja</th> <th style="text-align: center;">Nej</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Skillnader i klassernas kunskapsresultat, generellt sett</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Skillnader i elevernas prestationer inom ett ämne</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Konflikter i klasser</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Organiserandet av "pojks-" resp. "flicks"-grupper i vissa ämnen</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Fördelning av lärare på "lätta" och "svåra" klasser/grupper</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Skillnader (segregation) mellan bostadsområden inom skolans upptagningsområde</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> </tbody> </table>		Ja	Nej	Skillnader i klassernas kunskapsresultat, generellt sett	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Skillnader i elevernas prestationer inom ett ämne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Konflikter i klasser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Organiserandet av "pojks-" resp. "flicks"-grupper i vissa ämnen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fördelning av lärare på "lätta" och "svåra" klasser/grupper	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Skillnader (segregation) mellan bostadsområden inom skolans upptagningsområde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Ja	Nej																				
Skillnader i klassernas kunskapsresultat, generellt sett	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																				
Skillnader i elevernas prestationer inom ett ämne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																				
Konflikter i klasser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																				
Organiserandet av "pojks-" resp. "flicks"-grupper i vissa ämnen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																				
Fördelning av lärare på "lätta" och "svåra" klasser/grupper	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																				
Skillnader (segregation) mellan bostadsområden inom skolans upptagningsområde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																				
<p>5 Vilka har inflytande över hur klasserna sätts samman på din skola?</p> <p><i>Flera alternativ kan anges.</i></p>	<p><input type="checkbox"/> Beslut om detta tas alltid i samråd med lärarna/specialpedagogerna</p> <p><input type="checkbox"/> Eleverna har inflytande över processen</p> <p><input type="checkbox"/> Föräldrarna ges möjlighet till påverkan</p> <p><input type="checkbox"/> Föräldrarna ges inte möjlighet till påverkan annat än i mycket speciella fall</p>																					

+

+

<p>6 Hur stor andel av skolans elever bedömer du ÄR i behov av särskilda stödåtgärder?</p>	 procent																																																							
<p>7 Ungefär hur stor andel av skolans elever FÄR särskilt stöd?</p>	 procent																																																							
<p>8 För hur stor andel av skolans elever utarbetas åtgärdsprogram?</p>	 procent																																																							
<p>9 Vilka personer deltar vanligtvis aktivt i utarbetandet av åtgärdsprogram för enskilda elever? <i>Flera alternativ kan anges.</i></p>	<p><input type="checkbox"/> Jag som rektor</p> <p><input type="checkbox"/> Klass-/ämneslärare/mentor</p> <p><input type="checkbox"/> Specialpedagog/speciallärare</p> <p><input type="checkbox"/> Skolsköterska/skolpsykolog/kurator</p> <p><input type="checkbox"/> Assistent/resurspersonal</p> <p><input type="checkbox"/> Föräldrar/vårdnadshavare</p> <p><input type="checkbox"/> Elev</p> <p><input type="checkbox"/> Annan, nämligen</p> <p>.....</p>																																																							
<p>10 Hur vanliga är utredningar och bedömningar som underlag för utarbetande av åtgärdsprogram?</p>																																																								
	<table border="0"> <thead> <tr> <th></th> <th>Mycket vanligt</th> <th>Ganska vanligt</th> <th>Ganska ovanligt</th> <th>Mycket ovanligt</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Normerade test</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Nationella prov</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Bedömning av elevens kunskaper</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Bedömning av interaktion i klassen</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Intervju/observation av eleven</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Medicinsk utredning</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Psykologisk utredning</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Social utredning</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Samtal med föräldrar/vårdnadshavare</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Bedömning av arbetssätt/arbetsformer i undervisningen</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </tbody> </table>		Mycket vanligt	Ganska vanligt	Ganska ovanligt	Mycket ovanligt	Normerade test	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nationella prov	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bedömning av elevens kunskaper	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bedömning av interaktion i klassen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Intervju/observation av eleven	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Medicinsk utredning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Psykologisk utredning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Social utredning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Samtal med föräldrar/vårdnadshavare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bedömning av arbetssätt/arbetsformer i undervisningen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Mycket vanligt	Ganska vanligt	Ganska ovanligt	Mycket ovanligt																																																				
Normerade test	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																				
Nationella prov	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																				
Bedömning av elevens kunskaper	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																				
Bedömning av interaktion i klassen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																				
Intervju/observation av eleven	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																				
Medicinsk utredning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																				
Psykologisk utredning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																				
Social utredning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																				
Samtal med föräldrar/vårdnadshavare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																				
Bedömning av arbetssätt/arbetsformer i undervisningen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																				

+

+

+

+

11 Hur vanligt förekommande är följande i åtgärdsprogrammen?				
	Mycket vanligt	Ganska vanligt	Ganska ovanligt	Mycket ovanligt
Placering av eleven i liten grupp	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Särskild färdighetsträning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anpassade läromedel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anpassning av den fysiska miljön	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Förändring av klass/gruppsammansättning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Stöd av expert/konsulent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Förstärkning av assistent/resurspersonal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anpassning av arbetsformer/arbetsätt i undervisningen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12 Hur viktiga är åtgärdsprogrammen som...?				
	Mycket viktigt	Ganska viktigt	Ganska oviktigt	Inte viktigt alls
Stöd i den pedagogiska verksamheten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Underlag för fördelning av resurser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Underlag för utvärdering av elevers lärande och utveckling i skolarbetet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13 Vilken betydelse har medicinska diagnoser för tilldelning av särskilt stöd?				
	<input type="checkbox"/> Stor betydelse <input type="checkbox"/> Ganska stor betydelse <input type="checkbox"/> Ganska liten betydelse <input type="checkbox"/> Ingen betydelse			
14 Hur vanliga är följande skäl till att elever bedöms vara i behov av särskilt stöd?				
	Mycket vanligt	Ganska vanligt	Ganska ovanligt	Mycket ovanligt
Läroplanens mål är för svåra för vissa elever	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elevers särskilda behov	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Brister i elevers hemmiljö	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Brister i lärarkompetens	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vissa klasser fungerar dåligt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Undervisningen är dåligt anpassad till elevers olika förutsättningar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

+

+












+

+

15 Hur vanliga är följande organisatoriska/personella åtgärder för elever i behov av särskilt stöd?

	Mycket vanligt	Ganska vanligt	Ganska ovanligt	Mycket ovanligt
Elever undervisas i särskild undervisningsgrupp	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elever undervisas både i klassen och i särskild grupp	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eleven ingår i vanlig klass/grupp och får stöd av specialpedagog	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Omorganisering av klassen (t.ex. anpassning av klassens storlek)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eleven placeras i grundsärskolegrupp viss tid eller helt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Extra lärarresurs i klassrummet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tillgång till elevassistent i klassrummet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eleven får anpassad studiegång	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16 För vilka typer av diagnoser/svårigheter finns speciella grupper på din skola?

	Nej	Ja	Om ja: hur många grupper?	
Rörelsehinder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		st. grupper
Synnedläggning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		st. grupper
Hörselnedläggning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		st. grupper
Aspergers syndrom	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		st. grupper
ADHD/DAMP	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		st. grupper
Tal-, språk-/kommunikationssvårigheter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		st. grupper
Socio-emotionella svårigheter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		st. grupper
Läs- och skrivsvårigheter (t.ex. dyslexi)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		st. grupper
Matematiksvårigheter (t.ex. dyskalkyli)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		st. grupper
Koncentrationssvårigheter (t.ex. allmän "oro")	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		st. grupper
Annat, nämligen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		st. grupper

+

+

+

+

17 Hur bedömer du den samlade lärarkompetensen på skolan för att ge stöd till elever med...?

	Mycket god	Ganska god	Ganska dålig	Mycket dålig
Rörelsehinder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Synnedättning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hörselnedättning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aspergers syndrom	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ADHD/DAMP	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tal-, språk-/kommunikationssvårigheter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Socio-emotionella svårigheter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Läs- och skrivsvårigheter (t.ex. dyslexi)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Matematiksvårigheter (t.ex. dyskalkyli)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Koncentrationssvårigheter (t.ex. allmän "oro")	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Generella inlärningsvårigheter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Annat, nämligen

18 Vilken betydelse har följande för att särskilt stöd till elever ska bli verkningsfullt?

	Stor betydelse	Ganska stor betydelse	Ganska liten betydelse	Ingen betydelse
Lärarkompetens	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Arbetslagets funktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Varierande undervisningsmaterial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Strukturella faktorer (t.ex. schema, lokaler)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Assistent-/resurspersonal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tillgång till specialpedagogisk kompetens	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Varierande arbetsformer/arbets sätt i undervisningen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Annat, nämligen

Tack för din medverkan! Skicka in enkäten i svarskuvertet. Portot är betalt.

+

+

Bilaga 2

Bakgrundsinformation

Ansvarsområde och tjänsteår

Tabell 1. Vilka verksamheter ingår i ditt ansvarsområde? Antal.

	Kommunal	Fristående
<i>Åk 7-9 (kohort 1992)</i>		
Grundskola, alla stadier	151	46
Grundskola, alla stadier samt grundsärskola och/eller förskola	77	26
Grundskola, endast högstadium	201	36
Grundskola, endast högstadium samt grundsärskola och/eller förskola	52*	2
Grundskola, annan skolårsindelning samt grundsärskola och/eller förskola	42	5
Totalt	523	151
<i>Åk 1-3 (kohort 1998)</i>		
Grundskola, alla stadier	64	26
Grundskola, alla stadier samt grundsärskola och/eller förskola	27	8
Grundskola, endast högstadium	5	0
Grundskola, endast högstadium samt grundsärskola och/eller förskola	1	0
Grundskola, annan skolårsindelning samt grundsärskola och/eller förskola	102	17
Totalt	199	51

Not. Här ingår 2 skolor som enbart är grundsärskola och 1 förskola/-familjedaghem. Dessa har tagits bort från de fortsatta analyserna.

Tabell 2. Hur många år har du arbetat som rektor på din nuvarande skola? Antal.

	<i>Åk 7-9 Kohort 1992</i>		<i>Åk 1-3 Kohort 1998</i>	
	Kommunal	Fristående	Kommunal	Fristående
Mindre än 2 år	144	38	60	14
2-5 år	174	35	69	14
6-10 år	126	25	41	18
Mer än 10 år	76	16	29	5
Totalt	520	114	199	51

Differentiering

Skäl till att diskutera skolans elevsammansättning

Tabell 3. Har följande skäl till att diskutera elevsammansättning förekommit på din skola under de senaste två åren? Antal JA-svarande.

	Kommunal	Fristående
<i>Åk 7-9 (kohort1992)</i>		
Skillnader i klassernas kunskapsresultat, generellt sett	185	42
Skillnader i elevernas prestationer inom ett ämne	253	63
Konflikter i klasser	332	64
Organiserandet av "pojkm-" resp. "flick-" grupper i vissa ämnen	190	34
Fördelning av lärare på "lätta" och "svåra" klasser/grupper	199	29
Skillnader mellan bostadsområden inom skolans upptagningsområden	63	2
<i>Åk 1-3 (kohort 1998)</i>		
Skillnader i klassernas kunskapsresultat, generellt sett	61	15
Skillnader i elevernas prestationer inom ett ämne	75	20
Konflikter i klasser	120	21
Organiserandet av "pojkm-" resp. "flick-" grupper i vissa ämnen	87	15
Fördelning av lärare på "lätta" och "svåra" klasser/grupper	66	9
Skillnader mellan bostadsområden inom skolans upptagningsområden	22	0

Inflytande över klassens sammansättning

Tabell 4. Vilka har inflytande över hur klasserna sätts samman på din skola? Antal.

	Kommunal	Fristående
<i>Åk 7-9 (kohort1992)</i>		
Beslut om detta tas alltid i samråd med lärarna/specialpedagogerna	489	95
Eleverna har inflytande över processen	214	43
Föräldrarna ges möjlighet till påverkan	180	42
Föräldrarna ges inte möjlighet till påverkan annat än i mycket speciella fall	240	37
<i>Åk 1-3 (kohort 1998)</i>		
Beslut om detta tas alltid i samråd med lärarna/specialpedagogerna	175	39
Eleverna har inflytande över processen	35	9
Föräldrarna ges möjlighet till påverkan	76	17
Föräldrarna ges inte möjlighet till påverkan annat än i mycket speciella fall	65	16

Gruppindelning

Tabell 5. Hur vanligt förekommande är det på din skola att eleverna indelas i grupper efter förkunskaper eller uppmätta studieresultat? Antal.

	<i>Åk 7-9 Kohort 1992</i>		<i>Åk 1-3 Kohort 1998</i>	
	Kommunal	Fristående	Kommunal	Fristående
Mycket vanligt	16	16	4	5
Ganska vanligt	98	22	35	7
Ganska ovanligt	227	35	83	13
Mycket ovanligt	172	41	73	25
Totalt	513	114	195	50

Tabell 6. Skäl till att diskutera elevsammansättning (Antal JA-svarande rektorer) på de skolor där gruppindelning utifrån elevers förkunskaper/tidigare prestationer är vanligt/ovanligt förekommande.

	Kommunal		Fristående	
	Vanligt	Ovanligt	Vanligt	Ovanligt
<i>Åk 7-9 (kohort 1992)</i>				
Skillnader i klassernas kunskapsresultat	65	116	24	18
Skillnader i elevprestationer inom ett ämne	82	167	30	33
Konflikter i klasser	62	266	25	39
Organiserandet av "pojkm-/ "flick-" grupper i vissa ämnen	30	157	15	19
Fördelning av lärare på lätta/svåra klasser/grupper	62	134	12	17
Skillnader mellan bostadsområden inom skolans upptagningsområden	17	43	1	1
<i>Åk 1-3 (kohort 1998)</i>				
Skillnader i klassernas kunskapsresultat	25	34	30	45
Skillnader i elevprestationer inom ett ämne	25	34	30	45
Konflikter i klasser	26	91	25	80
Organiserandet av "pojkm-/ "flick-" grupper i vissa ämnen	16	67	20	50
Fördelning av lärare på lätta/svåra klasser/grupper	15	49	10	30
Skillnader mellan bostadsområden inom skolans upptagningsområden	3	20	0	0

Organisatoriska/personella åtgärder för elever i behov av särskilt stöd

Tabell 7. Hur vanliga är följande organisatoriska/personella åtgärder för elever i behov av särskilt stöd? Antal.

	Mycket vanligt	Ganska vanligt	Ganska ovanligt	Mycket ovanligt	Kommunal	Fristående
					Mycket/ Ganska vanligt	Mycket/ Ganska vanligt
<i>Åk 7-9 (kohort1992)</i>						
Elever undervisas i särskild grupp	47	121	250	207	127	41
Elever undervisas både i klassen och särskild grupp	119	310	139	57	360	69
Eleven ingår i vanlig klass/grupp och får stöd av specialpedagog	205	312	80	29	426	91
Omorganisering av klassen						
Eleven placeras i grundsärskolegrupp viss tid eller helt	2	14	92	515	15	1
Extra lärarresurs i klassrummet	36	196	272	122	189	43
Tillgång till elevassistent i klassrummet	26	160	241	199	142	44
Eleven får anpassad studiegång	23	155	332	120	142	36
<i>Åk 1-3 (kohort 1998)</i>						
Elever undervisas i särskild grupp	6	38	78	124	30	14
Elever undervisas både i klassen och särskild grupp	40	85	68	53	99	26
Eleven ingår i vanlig klass/grupp och får stöd av specialpedagog	111	109	21	6	180	40
Omorganisering av klassen	6	32	111	98	30	8
Eleven placeras i grundsärskolegrupp viss tid eller helt	0	2	29	212	29	2
Extra lärarresurs i klassrummet	24	89	100	34	87	26
Tillgång till elevassistent i klassrummet	17	82	99	50	72	27
Eleven får anpassad studiegång	5	25	79	138	18	12

Särskilda undervisningsgrupper för vissa typer av diagnoser/svårigheter

Tabell 8. Antal rektorer som svarat JA på frågan "För vilka typer av diagnoser/svårigheter finns särskilda grupper på din skola?"

	Ja-svarande	Kommunal	Fristående	Totalt-svarande
Åk 7-9 (kohort1992)				
Rörelsehinder	24	23	1	609
Synnedstättning	22	19	3	606
Hörselnedstättning	25	21	4	606
Aspergers syndrom	27	110	17	604
ADHD/Damp	120	101	19	604
Tal-, språk-/kommunikations-svårigheter	76	60	16	601
Socio-emotionella svårigheter	147	226	21	604
Läs- och skrivsvårigheter	157	114	43	600
Matematiksvårigheter	137	98	39	590
Koncentrationssvårigheter	196	158	38	599
Åk 1-3 (kohort 1998)				
Rörelsehinder	8	8	0	242
Synnedstättning	2	2	0	239
Hörselnedstättning	10	8	2	240
Aspergers syndrom	30	26	4	240
ADHD/Damp	28	22	6	239
Tal-, språk-/kommunikations-svårigheter	27	20	7	238
Socio-emotionella svårigheter	32	25	7	238
Läs- och skrivsvårigheter	46	33	13	237
Matematiksvårigheter	35	24	11	236
Koncentrationssvårigheter	47	32	15	238

Resurstilldelning

Identifikation av stödbehövande elever och resurstilldelning

Tabell 9. Antal svarande rektorer gällande skattning av andel elever i behov av särskilt stöd, elever som får särskilt stöd samt andel elever som har åtgärdsprogram på deras skola.

	Kommunal	Fristående
<i>Åk 7-9 (kohort1992)</i>		
Hur stor andel av skolans elever bedömer du ÄR i behov av särskilda stödåtgärder?	486	100
Ungefär hur stor andel av skolans elever FÅR särskilt stöd?	485	102
För hur stor andel av skolans elever utarbetas åtgärdsprogram?	480	104
<i>Åk 1-3 (kohort 1998)</i>		
Hur stor andel av skolans elever bedömer du ÄR i behov av särskilda stödåtgärder?	186	50
Ungefär hur stor andel av skolans elever FÅR särskilt stöd?	186	50
För hur stor andel av skolans elever utarbetas åtgärdsprogram?	183	50

Tabell 10. Antal svarande rektorer gällande skattning av andel elever som bedöms vara i behov av särskilt stöd och andel elever som får särskilt stöd på deras skola.

	Kommunal (N = 523)		Fristående (N = 115)	
	ÄR i behov	FÅR stöd	ÄR i behov	FÅR stöd
<i>Åk 7-9 (kohort1992)</i>				
Upp till 20 %	342	374	81	84
Mer än 20 %	143	109	18	16
100 %	16	17	8	9
Totalt	501	500	107	109
<i>Åk 1-3 (kohort 1998)</i>				
Upp till 20 %	130	140	41	45
Mer än 20 %	56	46	9	5
100 %	1	1	0	0
Totalt	187	187	50	50

Tabell 11. Förekomst av organisatoriska/personella åtgärder för elever i behov av sådana i förhållande till andel elever som får stöd. Antal.

	Upp till 20% av eleverna Får stöd Mycket/ Ganska vanligt		Mer än 20% av eleverna Får stöd Mycket/ Ganska vanligt	
	Kommunal	Fristående	Kommunal	Fristående
<i>Åk 7-9 (kohort1992)</i>				
Elever undervisas i särskild undervisningsgrupp	78	25	31	8
Elever undervisas både i klassen och i särskild grupp	262	51	74	9
Eleven ingår i vanlig klass/grupp och får stöd av specialpedagog	309	67	95	14
Omorganisering av klassen	35	13	14	2
Eleven placeras i grundsärskolegrupp viss tid eller helt	5	1	9	0
Extra lärarresurs i klassrummet	130	31	42	5
Tillgång till elevassistent i klassrummet	98	32	31	6
Eleven får anpassad studiegång	100	24	30	5
<i>Åk 1-3 (kohort 1998)</i>				
Elever undervisas i särskild undervisningsgrupp	23	13	5	1
Elever undervisas både i klassen och i särskild grupp	70	23	23	3
Eleven ingår i vanlig klass/grupp och får stöd av specialpedagog	128	35	40	4
Omorganisering av klassen	20	8	6	0
Eleven placeras i grundsärskolegrupp viss tid eller helt	2	0	0	0
Extra lärarresurs i klassrummet	61	22	19	3
Tillgång till elevassistent i klassrummet	52	22	15	4
Eleven får anpassad studiegång	14	11	2	1

Tabell 12. Vilken betydelse har följande för att särskilt stöd till elever ska bli verkningfullt? Antal.

	Stor betydelse	Ganska stor betydelse	Ganska liten betydelse	Liten betydelse	Kommunal	Fristående
					Stor/ Ganska stor betydelse	Stor / Ganska stor betydelse
<i>Åk 7-9 (kohort1992)</i>						
Lärarkompetens	599	36	4	1	547	114
Arbetslagets funktion	466	142	24	1	500	108
Varierande undervisningsmaterial	393	211	27	0	497	107
Strukturella faktorer	291	282	56	4	469	104
Assistent-/resurspersonal	113	315	185	14	350	78
Tillgång till specialpedagogisk kompetens	493	130	10	0	513	110
Varierande arbetsformer i undervisningen	444	171	16	1	506	109
<i>Åk 1-3 (kohort 1998)</i>						
Lärarkompetens	238	10	0	0	198	50
Arbetslagets funktion	195	43	10	0	191	47
Varierande undervisningsmaterial	169	68	11	0	190	47
Strukturella faktorer	111	101	33	1	171	41
Assistent-/resurspersonal	57	114	7	4	131	40
Tillgång till specialpedagogisk kompetens	207	35	6	0	197	45
Varierande arbetsformer i undervisningen	191	49	6	0	192	48

Skolans kompetens att ge stöd till elever med olika typer av svårigheter

Tabell 13. Hur bedömer du den samlade lärarkompetensen på skolan för att ge stöd till elever med...? Antal.

	Mycket god	Ganska god	Ganska dålig	Mycket dålig	Kommunal	Fristående
					Mycket/ Ganska god	Mycket/ Ganska god
<i>Åk 7-9 (kohort 1992)</i>						
Rörelsehinder	87	256	174	56	293	50
Synnedstättning	58	210	222	80	235	33
Hörselnedstättning	71	276	194	48	297	50
Aspergers syndrom	118	327	154	20	365	80
ADHD/Damp	124	385	110	8	414	95
Tal-, språk- /kommunikationssvårigheter	100	325	169	17	350	75
Socio-emotionella svårigheter	165	348	102	4	413	100
Läs- och skrivsvårigheter	264	330	36	0	488	106
Matematiksvårigheter	181	323	120	1	409	95
Koncentrationssvårigheter	137	400	90	2	432	105
Generella inlärningsvårigheter	168	394	56	3	457	105
<i>Åk 1-3 (kohort 1998)</i>						
Rörelsehinder	31	106	75	18	112	25
Synnedstättning	14	78	95	37	75	17
Hörselnedstättning	33	108	69	23	116	25
Aspergers syndrom	41	143	45	6	151	33
ADHD/Damp	38	171	28	6	169	40
Tal-, språk- /kommunikationssvårigheter	60	129	46	8	155	34
Socio-emotionella svårigheter	51	163	25	3	171	43
Läs- och skrivsvårigheter	97	143	7	0	192	48
Matematiksvårigheter	68	141	36	2	167	42
Koncentrationssvårigheter	50	167	28	0	170	47
Generella inlärningsvårigheter	59	172	11	0	185	46

Individrelaterade och organisatoriska skäl till elevers behov av särskilt stöd

Skäl till elevers behov av stöd

Tabell 14. Hur vanliga är följande skäl till att elever bedöms vara i behov av särskilt stöd? Antal.

	Mycket vanligt	Ganska vanligt	Ganska ovanligt	Mycket ovanligt	Kommunal	Fristående
					Mycket/ Ganska vanligt	Mycket/ Ganska vanligt
<i>Åk 7-9 (kohort1992)</i>						
Läroplanens mål är för svåra för vissa elever	257	250	93	29	428	79
Elevers särskilda behov	388	238	7	0	516	110
Brister i elevers hemmiljö	65	255	254	56	272	48
Brister i lärarkompetens	7	51	340	229	53	5
Vissa klasser fungerar dåligt	4	69	371	180	62	11
Undervisningen är dåligt anpassad till elevers olika förutsättningar	22	203	289	113	202	23
<i>Åk 1-3 (kohort 1998)</i>						
Läroplanens mål är för svåra för vissa elever	108	95	31	7	161	42
Elevers särskilda behov	162	79	5	0	191	50
Brister i elevers hemmiljö	13	72	125	35	72	13
Brister i lärarkompetens	3	21	116	109	21	3
Vissa klasser fungerar dåligt	5	28	132	81	30	3
Undervisningen är dåligt anpassad till elevers olika förutsättningar	6	51	125	65	52	5

Tabell 15. Förekomst av skäl till att elever bedöms vara i behov av särskilt stöd i förhållande till andel elever som får särskilt stöd. Antal.

	Upp till 20% av eleverna Får stöd Mycket/ Ganska vanligt		Mer än 20% av eleverna Får stöd Mycket/ Ganska vanligt	
	Kommunal	Fristående	Kommunal	Fristående
<i>Åk 7-9 (kohort1992)</i>				
Läroplanens mål är för svåra för vissa elever	300	59	99	10
Elevers särskilda behov	370	80	108	16
Brister i elevers hemmiljö	184	31	66	7
Brister i lärarkompetens	40	3	11	1
Vissa klasser fungerar dåligt	44	39	15	8
Undervisningen är dåligt anpassad till elevers olika förutsättningar	144	15	44	3
<i>Åk 1-3 (kohort 1998)</i>				
Läroplanens mål är för svåra för vissa elever	114	37	37	5
Elevers särskilda behov	137	44	42	5
Brister i elevers hemmiljö	51	12	18	1
Brister i lärarkompetens	14	15	7	0
Vissa klasser fungerar dåligt	22	3	8	0
Undervisningen är dåligt anpassad till elevers olika förutsättningar	38	4	12	1

Diagnoser

Tabell 16. Vilken betydelse har medicinska diagnoser för tilldelning av särskilt stöd? Antal.

	<i>Åk 7-9 Kohort 1992</i>		<i>Åk 1-3 Kohort 1998</i>	
	Kommunal	Fristående	Kommunal	Fristående
Stor betydelse	145	38	57	21
Ganska stor betydelse	213	41	72	17
Ganska liten betydelse	133	26	65	10
Liten betydelse	23	8	4	2
Totalt	514	113	198	50

Åtgärdsprogram

Utarbetandet av åtgärdsprogram

Tabell 17. Vilka personer deltar vanligtvis aktivt i utarbetandet av åtgärdsprogram för enskilda elever? Antal.

	Kommunal	Fristående
<i>Åk 7-9 (kohort 1992)</i>		
Jag som rektor	120	66
Klass-/ämneslärare/mentor	509	113
Specialpedagog/speciallärare	474	93
Skolsköterska/skolpsykolog/kurator	144	44
Assistent/resurspersonal	115	28
Föräldrar/vårdnadshavare	465	98
Elev	445	96
Annan, nämligen	44	12
<i>Åk 1-3 (kohort 1998)</i>		
Jag som rektor	32	26
Klass-/ämneslärare/mentor	197	51
Specialpedagog/speciallärare	186	42
Skolsköterska/skolpsykolog/kurator	35	16
Assistent/resurspersonal	52	16
Föräldrar/vårdnadshavare	176	50
Elev	155	34
Annan, nämligen	15	1

Utredningars betydelse för utarbetandet av åtgärdsprogram

Tabell 18. Hur vanliga är utredningar och bedömningar som underlag för utarbetande av åtgärdsprogram? Antal.

	Mycket vanligt	Ganska vanligt	Ganska ovanligt	Mycket ovanligt	Kommunal	Fristående
					Mycket/ Ganska vanligt	Mycket / Ganska vanligt
<i>Åk 7-9 (kohort1992)</i>						
Normerade test	86	284	171	54	299	71
Nationella prov	156	212	157	83	298	70
Bedömning av elevens kunskaper	449	179	1	1	515	113
Bedömning av interaktion i klassen	146	258	159	40	324	80
Intervju/observation av eleven	139	217	197	52	273	83
Medicinsk utredning	49	155	317	104	163	41
Psykologisk utredning	66	233	273	56	240	59
Social utredning	37	166	289	127	168	35
Samtal med vårdnadshavare	382	204	31	7	483	103
Bedömning av arbets sätt i undervisningen	187	268	131	29	363	92
<i>Åk 1-3 (kohort 1998)</i>						
Normerade test	64	104	47	22	136	42
Nationella prov	83	77	38	33	127	32
Bedömning av elevens kunskaper	177	67	2	0	196	48
Bedömning av interaktion i klassen	73	108	52	7	140	41
Intervju/observation av eleven	54	111	63	12	129	36
Medicinsk utredning	22	60	128	32	63	19
Psykologisk utredning	27	93	102	23	92	28
Social utredning	17	62	112	46	69	10
Samtal med vårdnadshavare	171	71	4	0	195	50
Bedömning av arbets sätt i undervisningen	76	109	47	9	141	44

Förekommande åtgärder i åtgärdsprogram

Tabell 19. Hur vanligt förekommande är följande i åtgärdsprogrammen? Antal.

	Mycket vanligt	Ganska vanligt	Ganska ovanligt	Mycket ovanligt	Kommunal	Fristående
					Mycket/ Ganska vanligt	Mycket / Ganska vanligt
Åk 7-9 (kohort1992)						
Placering av eleven i liten grupp	39	127	258	197	132	34
Särskild färdighetsträning	149	355	102	19	414	78
Anpassade läromedel	174	382	72	2	463	93
Anpassning av den fysiska miljön	56	202	285	81	202	56
Förändring av klass-/grupp- sammansättningen	20	119	317	170	108	31
Stöd av expert/konsulent	45	229	267	82	211	63
Förstärkning av assistent/ resurs- personal	32	171	306	112	151	52
Anpassning av arbetssätt i under- visningen	202	337	81	7	436	103
Åk 1-3 (kohort 1998)						
Placering av eleven i liten grupp	8	38	76	125	34	12
Särskild färdighetsträning	80	141	18	7	177	44
Anpassade läromedel	76	39	32	0	175	40
Anpassning av den fysiska miljön	24	105	101	16	101	28
Förändring av klass-/grupp- sammansättningen	5	39	135	69	33	11
Stöd av expert/konsulent	23	106	86	27	105	25
Förstärkning av assistent/ resurs- personal	16	82	119	30	71	27
Anpassning av arbetssätt i under- visningen	97	125	22	2	173	49

Tabell 20. Omfattning av åtgärder i åtgärdsprogrammet i förhållande till andel elever som får särskilt stöd. Antal.

	Upp till 20% av eleverna		Mer än 20% av eleverna	
	Får stöd	Mycket/ Ganska vanligt	Får stöd	Mycket/ Ganska vanligt
	Kommunal	Fristående	Kommunal	Fristående
<i>Åk 7-9 (kohort 1992)</i>				
Placering av eleven i liten grupp	77	20	40	7
Särskild färdighetsträning	291	66	91	14
Anpassade läromedel	333	68	97	12
Anpassning av den fysiska miljön	142	38	39	7
Förändring av klass-/gruppsammansättning	52	21	25	4
Stöd av expert/konsulent	153	44	38	9
Förstärkning av assistent/resurspersonal	96	38	39	7
Anpassning av arbetssätt i undervisningen	318	74	89	16
<i>Åk 1-3 (kohort 1998)</i>				
Placering av eleven i liten grupp	25	11	7	1
Särskild färdighetsträning	123	40	41	4
Anpassade läromedel	123	35	41	5
Anpassning av den fysiska miljön	69	26	21	2
Förändring av klass-/gruppsammansättning	22	10	10	1
Stöd av expert/konsulent	71	22	25	2
Förstärkning av assistent/resurspersonal	51	24	15	2
Anpassning av arbetssätt i undervisningen	123	23	41	5

Åtgärdsprogrammets betydelse

Tabell 21. Hur viktiga är åtgärdsprogrammen som ...? Antal.

	Mycket vanligt	Ganska vanligt	Ganska ovanligt	Mycket ovanligt	Kommunal	Fristående
					Mycket/ Ganska vanligt	Mycket / Ganska vanligt
<i>Åk 7-9 (kohort1992)</i>						
Stöd i den pedagogiska verksamheten	400	212	19	2	501	111
Underlag för fördelning av resurser	169	307	119	31	389	87
Underlag för utvärdering av elevers lärande och utveckling i skolarbetet	339	247	36	3	478	108
<i>Åk 1-3 (kohort 1998)</i>						
Stöd i den pedagogiska verksamheten	172	71	5	1	194	49
Underlag för fördelning av resurser	98	99	41	12	151	46
Underlag för utvärdering av elevers lärande och utveckling i skolarbetet	158	77	12	0	198	46



Att beslut om särskilt stöd ska fattas av rektor betonas i den svenska grundskoleförordningen. Där anges också att det är rektors ansvar att se till att ett åtgärdsprogram utarbetas för elever som av skolans personal eller föräldrarna har bedömts vara i behov av särskilda stödåtgärder. I syfte att kartlägga hur skolor arbetar med olika policyfrågor kring det specialpedagogiska stödet har en enkät utformats. Denna adresserades till rektorer med ansvar för elever i årskurserna 1–3 respektive 7–9 i såväl kommunala som fristående skolor. Rapporten presenterar, analyserar och diskuterar rektorernas svar på dessa policyfrågor som berör differentiering och resurstilldelning, individrelaterade och organisatoriska skäl till elevers behov av särskilt stöd, samt åtgärdsprogram.

STOFF (Specialpedagogiska stödåtgärder i grundskolan – omfattning, former och effekter) är ett forskningsprojekt nära knutet till det longitudinella UGU-projektet (Utvärdering Genom Uppföljning), Institutionen för pedagogik och specialpedagogik vid Göteborgs universitet. De båda enkäterna till studien som denna rapport bygger på har konstruerats av medarbetar i STOFF-projektet medan datainsamlingen och inläsningen av enkätsvaren har genomförts av Statistiska centralbyrån i Örebro. STOFF-projektet finansieras av medel från Vetenskapsrådet.

Joanna Giota är docent i pedagogik på Institutionen för pedagogik och specialpedagogik vid Göteborgs universitet och *Ingemar Emanuelsson* är professor emeritus vid Göteborgs universitet, båda verksamma inom STOFF-projektet.

