

Kvalitetsgranskning
Rapport 2010:9

Undervisningen i svenska i grundskolan

Skolinspektionens rapport 2010:9
Diarienummer 40-2009:1775
Stockholm 2010
Foto: Ryno Quantz och Bananastock

Innehåll

1. Sammanfattning	6
2. Inledning	10
3. Kvalitetsgranskningens resultat	13
3.1 Undervisningens utformning	13
3.2 Hur går det för eleverna?	21
3.3 Lärares utbildning och elevers rätt	27
4. Bakgrund och syfte	31
5. Frågeställningar och genomförande	33
5.1 Frågeställningar och avgränsningar	33
5.2 Metod och genomförande	34
5.3 Skolinspektionens bedömningsgrunder	35
6 Litteraturförteckning	38
7. Bilagor	41



Förord

Skolinspektionen har i uppdrag av regeringen att utföra kvalitetsgranskningar av skolväsendet, förskoleverksamheten och skolbarnsomsorgen. Skolinspektionens kvalitetsgranskningar innebär en noggrann undersökning av hur skolhuvudmän, rektorer, lärare och annan pedagogisk personal tar sitt ansvar för verksamhetens kvalitet. Utgångspunkten är alla barns och elevers lika rätt till en god utbildning i en trygg miljö. Granskningen gör tydligt vad som behöver utvecklas för att i högre grad nå målen för verksamheten.

De iakttagelser, analyser och bedömningar som görs inom ramen för granskningarna redovisas dels i form av enskilda beslut till de granskade verksamheterna, dels i en övergripande och sammanfattande rapport för varje granskningsområde.

Denna rapport redovisar resultatet av Skolinspektionens kvalitetsgranskning med inriktning mot skolors insatser avseende undervisningen i grundsärskolan. Iakttagelserna och slutsatserna gäller de 28 skolor som har granskats och avser därmed inte att ge en nationell bild av förhållandena. Vilka skolor som granskats framgår i bilaga.

Kvalitetsgranskningen visar framför allt att undervisningen i grundsärskolan inte ger eleverna tillräckliga förutsättningar att utveckla de språkliga förmågor som uttrycks i grundsärskolans kursplan i svenska. Det finns inga resultat på skolövergripande nivå som visar hur det går för eleverna. Därför behöver skolorna förbättra sitt arbete med att följa upp och bedöma elevernas kunskapsutveckling.

Projektledare för kvalitetsgranskningen har varit undervisningsrådet Åsa Rehnberg, Skolinspektionens avdelning i Stockholm.

Stockholm 2010

Ann-Marie Begler
Generaldirektör

Kjell Hedwall
Avdelningschef

1 | Sammanfattning

Skolinspektionens kvalitetsgranskning av undervisningen i särskolan har genomförts i 28 grundskolor spridda över landet.

Drygt 700 elever går i dessa skolor, vilket motsvarar ungefär åtta procent av det totala antalet elever som går i grundskolan i Sverige.¹ Granskningen tar sin utgångspunkt i ämnet svenska. Kvalitetsgranskningens viktigaste resultat sammanfattas under nedanstående fyra rubriker.

Undervisningens utformning - trygghet och kunskapsutveckling

Undervisningen i många grundskolor ger inte eleverna förutsättningar att fullt utveckla de förmågor som uttrycks i kursplanens mål att sträva mot i ämnet svenska.

Det finns en risk att undervisningen blir omsorgsinriktad och erbjuder en begränsad språklig lärmiljö som saknar kunskapsutvecklande utmaningar. Att få möjlighet att utveckla och därmed kvalificera sina förmågor, till exempel läsa, skriva och samtala, är en demokratisk rättighet för alla elever i skolan. Särskolans elever måste ha möjlighet att både känna trygghet och få kunskapsutvecklande stimulans för att en god social och kunskapsmässig utveckling ska kunna ske. Därför är det viktigt att undervisningen utgår ifrån höga förväntningar på eleverna med rimliga krav och utmaningar. Eftersom heterogeniteten bland elevers förutsättningar och utvecklingsnivå är stor inom grundskolan innebär det dock för lärare att balansera mellan omsorg och krav,

”... höga förväntningar på eleverna med rimliga krav och utmaningar.”

¹ Enligt Skolverkets statistik går 8 640 elever i grundskolan 15 oktober 2009.

trygghet och utmaningar. Det är naturligtvis väsentligt att det finns både ett trygghetsperspektiv och ett kvalificeringsperspektiv. I läroplanen lyfts såväl sociala – som pedagogiska mål fram. En skola med hög kvalitet har en samtidig satsning på sociala och kunskapsmässiga mål.

Anpassning av undervisningen – utmaningar, sammanhang och samlärande

Flera skolor behöver utveckla fungerande system för att fortlöpande ta reda på elevernas förutsättningar, kunskaper, behov och möjligheter som utgångspunkt för att anpassa undervisningen.

Många skolor behöver förbättra anpassningen av undervisningen så att eleverna ges verkliga förutsättningar att använda och utveckla sina språkliga förmågor i för dem meningsfulla sammanhang och i samspel med andra.

Undervisningen tar inte alltid sin utgångspunkt i ett helhetsperspektiv på ämnet svenska där samtal, läsande, skrivande och andra uttrycksformer vävs samman till en meningsbärande helhet. Istället är undervisningen ofta utformad så att den bidrar till fragmentisering (lösryckta delar utan sammanhang). Detta beror på att innehållet i elevernas olika arbetsuppgifter inte kopplas ihop på ett tydligt vis till ett vidare sammanhang.

Elevers erfarenheter och delaktighet i lärandet tas tillvara i alltför liten utsträckning i undervisningen i många av de granskade skolorna.

”Många skolor behöver förbättra anpassningen av undervisningen ...”

Undervisningen kännetecknas av en hög grad av individuellt arbete, ofta i form av isolerad färdighetsträning, på bekostnad av samspel och interaktion med andra elever. Lärandemiljöns utformning för att fånga elevers intresse är avgörande för samspel och för att göra eleverna delaktiga. Den språkliga utvecklingen är beroende av interaktion och kommunikation i klassrummet. Detta utmanar och utvidgar elevers perspektiv, vilket i sin tur påverkar lärandet.

Elevers kunskapsutveckling – att fånga förmågor

Många skolor upprättar inte individuella utvecklingsplaner med skriftliga omdömen i alla ämnen varje termin. Lärarna behöver utveckla arbetet med att följa och bedöma elevernas kunskapsutveckling i förhållande till nationella mål. För detta behöver de en bred repertoar av tillvägagångssätt där inte bara det enkelt mätbara kan fångas.

Att få syn på varje elevs kunskapsutveckling är ett gediget och krävande arbete, vilket måste ske genom dialog och reflektion i ett lagarbete. Därför behöver rektorer och lärare arbeta för att bedömarkompetensen utvecklas så att lärarna ska kunna göra individuella utvecklingsplaner med skriftliga omdömen. Dessa ger både stöd för elevers lärande och kunskap om elevers måluppfyllelse. Det är en ovillkorlig rätt för varje elev att få en individuell utvecklingsplan med skriftliga omdömen. Tillsammans med föräldrar och elever ska utvecklingssamtalet och den individuella utvecklingsplanen utformas, vilket ställer stora krav på delaktighet.

Samtliga skolor i granskningen saknar sammanställningar och analyser på skolnivå när det gäller vilka kunskapsresultat eleverna når i olika ämnen. Rektorer måste ta ansvar för att detta genomförs.

Lärares utbildning – teoretisk och didaktisk kompetens

Lärares ämnesteoretiska och ämnesdidaktiska kompetens är avgörande för elevers lärande, men även lärares förhållningssätt, bemötande och engagemang har stor betydelse. Styrdokument i form av läroplaner och kursplaner fungerar inte som handböcker för undervisningsarbetet i skolan utan de förutsätter att det finns lärare som gör en professionell tolkning.

En betydande andel av lärarna är förskollärare eller fritidspedagoger i de granskade skolorna. Även då de har en specialpedagogisk påbyggnadsutbildning finns ett behov av djupare och mer omfattande kunskaper i ämnet svenska och om kommunikations-, språk-, läs- och skrivutveckling och bedömningsarbete. Ungefär varannan lärare som undervisar i svenska saknar utbildning för att undervisa i ämnet.

Lärarnas ämnesdidaktiska kompetens i svenska i kombination med en gedigen kunskap om elevernas funktionsnedsättningar och dess konsekvenser för lärandet är viktiga förutsättningar för att eleverna ska få en undervisning av hög kvalitet. Därför behöver skolorna i sitt arbete med rekrytering och kompetensutveckling säkerställa att lärarna har denna sammansatta kompetens.



2 | Inledning

I skollagen uttrycks att utbildningen i särskolan syftar till att ge utvecklingsstörda barn och ungdomar en till varje elevs förutsättningar anpassad utbildning som så långt det är möjligt motsvarar den som ges i grundskolan.

Läroplanen (Lpo 94) är densamma för grundskolan som för obligatoriska särskolan. Den gör dock en skillnad när det gäller mål att uppnå i grundskolan och särskolan. I särskolan ska eleverna ha uppnått målen efter sina individuella förutsättningar medan denna formulering inte finns för grundskolan. Eftersom variationen i de individuella förutsättningarna för elever i särskolan kan vara mycket stor ställs särskilda krav på att undervisningen anpassas efter varje elev. Det förutsätter i sin tur att skolorna har väl fungerande system för att kontinuerligt ta reda på elevernas förutsättningar, behov och möjligheter. Vidare ställer det höga krav på lärarna att bedöma elevernas kunskaper utifrån deras förutsättningar.

Obligatoriska särskolan utgörs av två undervisningsformer – grundsärskolan och träningsskolan. För dessa finns två olika kursplaner – grundsärskolans kursplaner och träningsskolans kursplaner.

Bakgrunden till denna kvalitetsgranskning är att det utifrån forskning och studier framgår att undervisningen i särskolan inte i tillräcklig utsträckning är relaterad till nationella mål i läroplanen och kursplanerna. Den senaste statliga utredningen² om särskolan hänvisade i sitt slutbetänkande till studier som

² SOU 2004:98. För oss tillsammans. Om utbildning och utvecklingsstörning. Slutbetänkande av Carlbeck-kommittén. 2004. Stockholm

bland annat tyder på att det läggs större tonvikt på trygghet och omvårdnad i särskolan än på kunskap, stimulans och utmaning.

Kvalitetsgranskningen har varit avgränsad till undervisningen i grund-
särskolan och fokuserat ämnet svenska. I granskningen har Skolinspektionen undersökt i vilken mån undervisningen ger eleverna förutsättningar att utveckla de förmågor som uttrycks i mål att sträva mot i ämnet.

Granskningen har utgått ifrån följande tre övergripande frågeställningar:

- Arbetar skolan systematiskt för att ta reda på varje enskild elevs behov, förutsättningar och möjligheter?
- Utgår undervisningen från elevernas förutsättningar och fokuserar den på vad som är möjligt och utmanande för eleverna i lärandet?
- Följs elevernas kunskapsutveckling upp och bedöms i ämnet svenska utifrån den nationella kursplanens mål?

En närmare beskrivning av kvalitetsgranskningens genomförande och de metoder som har använts finns i avsnitt 5.

Vilka elever går i grundsärskolan?

För barn och ungdomar som inte kan gå i grundskolan därför att de är utvecklingsstörda finns särskolan (1 kap 5 § skollagen). Även barn och ungdomar som fått ett betydande och bestående begåvningsmässigt funktionshinder på grund av hjärnskada, föranledd av yttre våld eller kroppslig sjukdom, samt personer med autism eller autismliknande tillstånd kan tas emot i skolformen (1 kap 16 § skollagen). Styrelsen för särskolan i hemkommunen prövar om ett barn ska tas emot i särskolan under sin skolpliktstid (3 kap 4 § skollagen). Ett mottagande i skolformen ska föregås av ett allsidigt utredande av barnet/eleven. Såväl pedagogisk, psykologisk som medicinsk utredning och social utredning bör genomföras.³ Om utredningarna visar att eleven har behörighet att tas emot i skolformen, skall föräldrarna erbjudas ett mottagande. Mottagandet i skolformen innebär att eleven får rätt att läsa efter grundsärskolans eller träningskolans kursplaner. Föräldrar till barn med utvecklingsstörning har rätt att välja skolform för sitt barn (3 kap 3 § skollagen) och tacka nej till erbjudande om mottagande. Om föräldrarna väljer grundskolan innebär det att barnet ska följa grundskolans kursplan.

I grundsärskolan går således elever som inte förväntas uppnå grundskolans kunskapsmål på grund av att de har en utvecklingsstörning. Undervisningen i grundsärskolan syftar till att eleverna ska uppnå kunskapsmål som är fastställda i kursplaner för grundsärskolan. För elever med en mer omfattande utvecklingsstörning finns träningskolan.

Heterogeniteten bland elevernas förutsättningar och utvecklingsnivåer är stor inom grundsärskolan. Utifrån varje elevs unika behov, förutsättningar och möjligheter ska undervisningen utformas så att eleven utmanas i sitt lärande, och läroprocessen ska inriktas mot nationella mål. Generellt bör undervisning-

”undervisningen utformas så att eleven utmanas i sitt lärande ...”

³ Skolverket, Allmänna råd om rutiner för utredning och beslut om mottagande i den obligatoriska särskolan. (SKOLF5 2001:23)

en utformas i för eleverna meningsfulla sammanhang med en hög grad av konkretisering, för att skapa möjligheter för en god utveckling långsiktigt.

Kommuners rutiner för utredning och beslut om mottagande i den obligatoriska särskolan

Denna kvalitetsgranskning har inte omfattat tillsyn av de aktuella kommunernas rutiner för utredning och beslut om elevers mottagande i särskolan. Under granskningens gång har det ändå framkommit signaler om brister i dessa avseenden vilket föranlett Skolinspektionen att genomföra en riktad tillsyn gällande mottagande i särskolan i Örebro kommun (dnr 2010:1012). Skolinspektionen kommer dessutom i samarbete med Socialstyrelsen genomföra en motsvarande tillsyn i flera andra kommuner.

3 | Kvalitetsgranskningens resultat

För att kunna besvara kvalitetsgranskningens övergripande frågeställningar har ett flertal olika aspekter belysts. Dessa redovisas under följande tre huvudområden: Undervisningens utformning, Hur går det för eleverna? samt Lärares utbildning och elevers rätt. Varje område avslutas med en kort diskussion och slutsatser. Därefter redovisas några sammanfattande rekommendationer .

3.1 | Undervisningens utformning

3.1.1 | Undervisningens utformning i förhållande till mål att sträva mot

I grundsärskolans kursplan i ämnet svenska står inledningsvis att ämnet syftar till att utveckla förmågan att tala, lyssna, se, läsa och skriva. Dessa förmågor formuleras i tio mål att sträva mot som anger den inriktning som undervisningen ska ha för att utveckla elevernas kunskaper i ämnet. Granskningen av undervisningens utformning tar sin utgångspunkt främst i hur eleverna ges möjlighet att utveckla förmågorna att läsa, skriva och att samtala (tala och lyssna). Det är förmågor som kommer till uttryck på olika vis och med olika tyngdpunkt i alla mål att sträva mot.

Granskningen visar att:
Undervisningen i många skolor inte ger eleverna förutsättningar att fullt ut utveckla alla de förmågor som uttrycks i mål att sträva mot i ämnet svenska.

Läsa

I de lägre årskurserna, där tyngdpunkten är grundläggande läsinlärning, har de texter eleverna möter ofta en anknytning till det som är aktuellt för dagen, till exempel schemat, dagens lunch, vilka som är närvarande och så vidare. De yngre elevernas läsande har ofta en koppling till bilder – det kan till exempel vara kortare texter eller ordkort knutna till ett visst tema där bilder blir ett viktigt stöd för läsandet. Lättlästa bilderböcker och sagor används också i undervisningen för dessa elever. Ibland får eleverna rita något som de tycker passar till sagorna och det finns även andra positiva exempel där elever får bearbeta sagorna genom att dramatisera dem och pröva olika roller.

I de högre årskurserna möter eleverna överlag olika typer av texter som skönlitteratur, faktatexter i olika läroböcker, arbetsböcker och många gånger används även tidningar i undervisningen.

Det är mycket vanligt att lärarna läser högt för eleverna i en gemensam skönlitterär bok – både i lägre och högre årskurser. Däremot är det inte alltid en självklarhet att lärarna i dessa sammanhang stödjer elevernas lyssnande genom att samtala med dem och ta vara på de frågor och funderingar som finns kring innehållet i böckerna.

I många skolor uppmanas eleverna att söka efter meningsfull läsning genom att till exempel låna "bänkböcker" efter eget intresse på bibliotek. Men eleverna ges få möjligheter att på olika sätt i anslutning till läsningen reflektera över innehållet i sina bänkböcker. I de fall detta förekommer så kan det handla om att skriva bokrecensioner eller att eleverna får berätta för kamrater eller lärare om sina böcker.

De skönlitterära texter som eleverna möter används därmed i alltför liten utsträckning för ytterligare bearbetning, till exempel i form av fördjupande samtal om innehållet eller som underlag för skrivande, dramatisering och andra uttrycksformer.

I elevers möte med faktatexter i läroböcker, på internet, i arbetsböcker och tidningar går läsandet främst ut på att hitta rätt svar på frågor. I flera skolor handlar denna läsning därför mer om att öva färdigheten att läsa än att utveckla förmågan att uppleva och utveckla förståelse av olika texters innehåll. Med en för stark tyngdpunkt på färdighetsträning i läsandet finns en risk att eleverna inte ges möjligheter att utveckla sin fantasi och lust att lära genom att lyssna på och läsa litteratur. Många skolor behöver därför analysera och utveckla undervisningen så att eleverna, utöver den viktiga läsfärdighetsträningen, ges bättre förutsättningar att utveckla sin förmåga att läsa, förstå och uppleva olika texter.

”... texter som eleverna möter används i alltför liten utsträckning för ytterligare bearbetning ...”

Skriva

Granskningen visar att elevers skrivande främst är orienterad mot form- och färdighetsträning. Exempel på sådana arbetsuppgifter är att skriva bokstäver som ett led i den första läs- och skrivinlärningen och att skriva av olika texter,

att arbeta med rättstavningsövningar, rimövningar, ordkunskap, alfabetisk ordning i olika arbetsböcker med mera. Övningarna ingår vanligen inte i ett vidare läs- eller skrivsammanhang. Datorer används ofta för att skriva rent texter och i mindre utsträckning för att skapa eller bearbeta texter. Eleverna skriver således mest för att öva sig att skriva, vilket naturligtvis är nödvändigt och viktigt. Dock förekommer det i mindre utsträckning att elever skriver för att berätta eller uttrycka något för någon.

Undervisningen ger därmed ett förhållandevis litet utrymme för eleverna att producera egna texter med utgångspunkt i exempelvis deras egna erfarenheter eller i innehållet i undervisningen. I flertalet skolor förekommer

”Datorer används ofta för att skriva rent texter ...”

dock att elever i viss utsträckning får skapa egna texter, till

exempel sagor och korta berättelser till bilder som eleverna får välja. Det fria skrivandet kan även handla om studiebesök eller ha sin utgångspunkt i något gemensamt tema.

Mer ovanligt är att elever får möjlighet att skriva texter tillsammans och ge och ta del av varandras synpunkter

under skrivprocessen. Många lärare uttrycker att det ”fria skrivandet” – där eleverna ska skapa egna texter – kan vara komplicerat då de menar att elever i särskolan kan ha svårigheter med just fantasi och att hålla ihop handlingen i en text. Ett gott exempel från en skola är dock när yngre elever med stort engagemang skapar en berättelse tillsammans med stöd av en så kallad tankekarta och läraren fungerar som sekreterare.

Lärarnas pedagogiska insatser i samband med elevers textproduktion varierar. Många gånger fokuseras på formella delar som att skriva läsligt, stavning, punkt, stor bokstav medan frågor som rör innehåll och händelseförlopp, med mera, lyfts i mindre utsträckning. Därför behöver undervisningen utvecklas i en stor del av skolorna genom att lärarna stödjer och inspirerar eleverna i alla delar av skrivprocessen – både före, under och efter skrivandet.

Samtala (tala och lyssna)

I de flesta skolorna förekommer någon form av dagliga samlingar i klasserna. Ett vanligt innehåll i samtalen är då dagens schema, vad man ska arbeta med, tider, datum, vad som serveras till lunch, vem som har namnsdag och vilka som är närvarande med mera. Samlingarna förväntas ge eleverna en struktur för dagen. Eleverna får ibland möjlighet att samtala om något aktuellt de funderar över. Det kan gälla allt ifrån tankeväckande nyheter till något man ska arbeta med eller en aktuell händelse. Ett gott exempel är när en lärare för lägre årskurser fångar upp elevernas intresse för ett elavbrott som de nyligen varit med om. De berättar inlevelsefullt hur det gick till och läraren knyter ihop det hela och förklarar varför elavbrott kan hända.

Flera skolor behöver dock utveckla undervisningen så att den ger eleverna möjligheter att fördjupa sin förmåga att i dialog med andra uttrycka tankar och känslor. Undervisningen i många av de granskade skolorna ger till exempel inte eleverna tillräckliga och varierade möjligheter att samtala om innehållet i de olika texter de möter. Det finns även svagheter när det gäller att åstadkomma stöd i form av olika samtal i samband med elevers skrivande. Bristerna gäller såväl förberedande samtal inför elevers läsande och skrivande som uppföljande och fördjupande samtal kring innehållet i det de läst, lyssnat på eller har skrivit om.

3.1.2 | Anpassningarna är inte tillräckligt språkutvecklande

Enligt läroplanen och skollagen ska undervisningen anpassas till varje elevs förutsättningar och behov genom att ta sin utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper för att främja deras fortsatta lärande och kunskapsutveckling. Det förutsätter att skolorna, utifrån varierade underlag, har fungerande system för att ta reda på elevers behov, förutsättningar, kunskaper och möjligheter.

Kursplanen slår fast att svenska är ett kommunikationsämne som ska ge eleverna möjligheter att kommunicera på olika sätt. Språk och litteratur är ämnets centrala innehåll och ska behandlas som en helhet. Språket utvecklas i socialt samspel med andra. När eleverna använder sitt språk i för dem meningsfulla vardagliga sammanhang kan de utveckla sin språkliga förmåga.

Granskningen visar att:

Många skolor behöver förbättra sitt arbete med att ta reda på elevernas behov, förutsättningar, kunskaper och möjligheter. Eleverna ges inte fullt ut möjlighet att utveckla sina språkliga förmågor i flertalet skolor. Därför behöver undervisningen anpassas ytterligare så att eleverna ges möjligheter att använda sina språkliga förmågor i meningsfulla sammanhang utifrån en helhetssyn på ämnet svenska.

I flertalet skolor finns det brister i kvaliteten i arbetet med att se till att eleverna är delaktiga i sitt eget lärande

Skolornas system för att ta reda på elevers behov, förutsättningar och möjligheter

Nästan hälften av de granskade sarskolorna har inte fullt ut fungerande system på skolnivå för att ta reda på elevernas behov, förutsättningar och möjligheter. Svaghetera gäller såväl i samband med att eleverna ska börja i sarskolan som under det fortlöpande arbetet när eleverna väl går i sarskolan.

Bristerna pekar på svagheter i skolornas förmåga att fortlöpande, utifrån varierade underlag, ta reda på elevernas kunskaper, behov, förutsättningar och möjligheter. Det saknas till exempel ofta rutiner och en gemensam syn på vad som är viktigt att ta reda på, kartlägga och dokumentera och vilka konsekvenser det får för undervisningen. Arbetet är många gånger beroende av enskilda lärares insatser och det kan därför variera var tyngdpunkten läggs, när det exempelvis gäller vad man ska ta reda på och hur det ska dokumenteras.

De granskade skolorna har överlag vissa rutiner för att ta vara på information och kunskaper om eleverna innan de ska börja i sarskolan och vid lärarbyten inom sarskolan. Vanligen har de någon form av överlämnandekonferenser där personal från avlämnande förskolor, grundskolor eller sarskolor delar med sig av sitt kunnande om eleverna. Men det framkommer även exempel där lärare menar att det kan ta lång tid innan de får del av andras kunskaper om nya elever. Skolorna samverkar även med föräldrarna för att få fördjupade kunskaper och information om elevernas förutsättningar och behov. Dokumentation i samband med överlämnandekonferenser kan variera såväl inom som mellan skolor. Det förefaller också som skolorna i olika utsträckning får

del av tidigare dokumentation om eleverna i form av individuella utvecklingsplaner, pedagogiska utredningar med mera. Många skolor har rutiner för att, via föräldrars godkännande, få del av information om resultaten i de utredningar som ligger till grund för beslut om elevernas mottagande i särskolan. Men det finns också exempel på skolor där lärare saknar denna information. Det framkommer i ett par skolor att lärare inte har fått uppgifter från rektorerna om vilken skolform enstaka elever går i – grundsärskolan eller tränings-skolan. Uppgifter av detta slag är av grundläggande betydelse eftersom det styr vilka kursplaner som eleverna ska följa och därmed ska vara lärares utgångspunkt i planering och genomförande av undervisningen.

Många skolor tar vara på den kunskap som landstingens barn- och ungdomshabilitering har om eleverna. Det kan till exempel gälla särskilda hjälpmedel och anpassningar som eleverna behöver utifrån sina funktionsnedsättningar. I kommunerna finns ofta olika former av stöd- eller resursteam vars kunskaper och kompetenser skolorna ser som viktiga bidrag i det fortlöpande arbetet med eleverna. Några skolor har dock inte fungerande rutiner för hur externa kompetenser ska tas tillvara, vilket är allvarligt. Det kan innebära en risk för att undervisningen inte anpassas fullt ut efter varje elevs behov och förutsättningar. Därför behöver skolorna säkerställa att det finns fungerande system för att ta vara på dessa kompetenser.

I många skolor genomför lärarna olika tester, diagnoser och observationer samt prövar olika läromedel för att få en bild av elevernas kunskaper, förutsättningar och möjligheter. De samtalar även med eleverna kring skolarbetet som en viktig pusselbit i detta arbete. Men det sker inte på ett systematiskt vis i alla skolor, till exempel i förhållande till målen i kursplanen. Lärares kontinuerliga arbete med att följa och bedöma elevernas kunskapsutveckling berörs ytterligare under avsnittet Hur går det för eleverna?

Anpassning av undervisningen

I de granskade skolorna dominerar två arbetsformer – undervisning i helklass och individuellt arbete. Men det förekommer även exempel där eleverna arbetar i mindre grupper eller par.

Innehållet i helklassundervisning är ofta högläsning, nyhetsprogram, kortare genomgångar inför ett pass med individuellt arbete eller ett gemensamt samtal kring ett studiebesök eller ett tema. Den dagliga samlingen sker också i helklass. Vid de tillfällen eleverna får arbeta i par eller mindre grupper kan innehållet till exempel vara läsning eller olika spel med anknytning till svenska. Eleverna har egna arbetsplatser och många klassrum

är dessutom utrustade med ett större bord som används vid gemensamma genomgångar och när elever ska arbeta tillsammans.

I många skolor ges stort utrymme för eleverna att arbeta individuellt med olika uppgifter. Enligt lärarna är det ett viktigt sätt att anpassa undervisningen utifrån elevernas behov och förutsättningar. Skolarbetet struktureras ofta genom individuella scheman och ibland med olika system med lådor där elevernas aktuella arbetsuppgifter finns. Lärarna har vanligen bestämt både innehåll och arbetssätt för de olika uppgifterna medan eleverna ibland kan få välja i vilken ordning de vill göra arbetet. Ibland frågar lärarna eleverna hur arbetsuppgifterna har varit. Elevernas kommentarer kan då påverka lärarnas anpassningar. Innehållet i arbetsuppgifterna är ofta olika former av färdighetsträning, exempelvis bokstavsträning, alfabetisk ordning, ordkunskap, läs-

”Skolorna samverkar med föräldrarna ...”

”I många skolor ges stort utrymme för eleverna att arbeta individuellt ...”

förståelseövningar och ibland någon form av "fri skrivning". Eleverna arbetar vanligen i olika arbets-böcker eller med lärarproducerat material med mera. Flera lärare menar att repetition är viktigt eftersom många elever har svårt att minnas vad de tidigare gjort och det är viktigt att de får lyckas i arbetet. Därför återkommer likartade arbetsuppgifter flera gånger för många elever. Arbetet har dock många gånger karaktären av isolerad färdighetsträning där uppgifterna inte på ett tydligt vis sätts in i ett vidare läs- eller skrivsammanhang.

Lärare och elevassistenter finns till hands för eleverna när de ska lösa sina uppgifter. De ger vanligen återkopplingar som rör formfrågor som punkt, stor bokstav eller genom uttryck som "Bra! Rätt! Nu kan du det här!" Men det förekommer även exempel på mer öppna återkopplingar som "Vad tror du händer sen? "

I många skolor anpassas undervisningen genom att elever har avskärmda arbetsplatser för att begränsa alltför många intryck och underlätta ett strukturerat individuellt arbete. Det gäller främst för elever med autism. Elever som behöver alternativa verktyg i sitt lärande, exempelvis i form av bildstöd, talsyntes och digitala böcker har ofta tillgång till det. Många lärare har stor kunskap om hur alternativa verktyg kan användas i undervisningen men det finns även flera exempel där lärare uttrycker ett behov av kompetensutveckling inom detta område. I flera skolor behöver undervisningen därför förbättras i dessa delar, så att alla elever ges möjlighet att utveckla sina språkliga förmågor utifrån sina förutsättningar.

"... svårt att veta vad som är lagom för var och en."

I granskningen framkommer även exempel på att lärare inte varierar metoder och innehåll utifrån elevers olika förutsättningar och behov. Grundläggande läsinläring kan till exempel ske på samma vis i en elevgrupp oavsett om eleverna har olika sätt att närma sig läsandet. Ett annat exempel visar att elever trots vitt skilda förutsättningar och behov tränar tal och skrivande med samma metoder.

Ett tydligt mönster är att undervisningen många gånger är uppdelad i påtagligt korta pass, där eleverna ofta byter uppgifter och där det inte är tydligt hur innehållet i de olika uppgifterna är kopplade till varandra. Detta kan medföra en risk för att undervisningen blir fragmentiserad (lösryckta delar utan sammanhang) och kan motverka skolans ansvar för att ge eleverna överblick och skapa sammanhang. Det är ett viktigt utvecklingsområde för särskolan med hänsyn till att eleverna kan ha svårigheter med såväl uthållighet som att uppfatta helheter och sammanhang.

Många lärare uttrycker att de är måna om att eleverna ska ha arbetsuppgifter som de klarar, där de får lyckas samtidigt som det är viktigt att de får utmaningar. Det kan vara svårt att göra balanserade avvägningar i dessa avseenden – var ska ribban läggas? Ibland är det "svårt att veta vad som är lagom för var och en". I granskningen framkommer tecken som tyder på att lärare, i sin strävan efter att eleverna ska känna trygghet och få lyckas i skolarbetet, tenderar att ge eleverna uppgifter som inte är tillräckligt utmanande. Därför är det viktigt att lärarna reflekterar över sina förväntningar på elevernas lärande och att de ställer rimliga krav på eleverna i undervisningen. Dessa avvägningar bör även analyseras i relation till flera elevers uttalanden om att många arbetsuppgifter är för lätta – "det här har jag ju redan gjort, det här kan jag".

I några skolor framkommer även angelägna resonemang om vilken funktion lärare och assistenter har när de finns till hands för eleverna då de löser sina arbetsuppgifter. Även här framkommer dilemman i de avvägningar som görs – ”hur mycket hjälp eleverna faktiskt behöver är en svår balansgång” och när ska de uppmuntras till att försöka lösa uppgifter på egen hand eller tillsammans med kamrater? Dessa frågor är även relaterade till elevers delaktighet i det egna lärandet. Granskningen pekar på att skolorna överlag behöver förbättra arbetet i dessa delar så att de har en tydlig strategi för hur progressionen ser ut för elevernas delaktighet i det egna lärandet, såväl utifrån deras stigande ålder och mognad som utifrån deras olika förutsättningar.

Kommunikationen i klassrummet

En tydlig bild är att lärare i de granskade skolorna framhåller vikten av att eleverna ska ges varierade möjligheter att kommunicera på olika vis utifrån sina olika förutsättningar. Det stämmer väl överens med kursplanen i svenska där det framhålls att ämnet är ett kommunikationsämne. I många skolor lägger lärarna därför stor vikt vid samtalet i undervisningen och de uppmuntrar till exempel eleverna att ställa olika frågor.

Elever med autism har vanligen svårigheter med att kommunicera och samspela. Därför blir en grundläggande uppgift i undervisningen att stimulera utvecklingen av förmågan att kommunicera och använda olika språkformer. Granskningen visar flera exempel där elever med autism ges goda möjligheter att kommunicera utifrån sina förutsättningar. De arbetar till exempel med så kallade sociala berättelser som utgår ifrån elevernas unika erfarenheter. Det kan även vara andra uppgifter där de stimuleras att kommunicera med kamrater kring en läs- eller skrivuppgift. Men det finns även exempel där undervisningen ger elever med autism begränsade möjligheter att kommunicera och utveckla sina språkliga förmågor i samspel med andra. Utan undervisningen präglas av isolerad färdighetsträning, reproduktion och få möjligheter till kommunikation.

Lärares uttalade ambition – att lyfta de kommunikativa aspekterna i undervisningen – får således inte genomslag fullt ut i praktiken. Det är påfallande tydligt att samtalandet och andra kommunikationsformer domineras av kommunikation mellan lärare/assistenter och enskilda elever. Mindre utrymme ges för kommunikation mellan elever där de får använda sina språkliga förmågor och ta del av andras tankar och pröva egna tankar, för att på så vis komma vidare i sitt eget tänkande.

Undervisningen i flertalet skolor ger därmed inte eleverna tillräckliga möjligheter att samspela och kommunicera med varandra i lärandesituationer, vilket är en särskild utmaning eftersom många elever i särskolan har svårigheter med just kommunikation.

Elever som behöver alternativa sätt för att kunna kommunicera i form av AKK (alternativ kompletterande kommunikation) ges i regel detta. Lärare använder till exempel tecken som stöd och bilder för att underlätta kommunikationen och utveckla elevernas tal och språk. Elever använder även detta i olika utsträckning. Men det finns även exempel där elever med särskilda behov inte ges förutsättningar att kommunicera med alternativa verktyg, vilket är allvarligt. AKK är därför ett viktigt utvecklingsområde i flera av de granskade skolorna.

”Mindre utrymme ges för kommunikation mellan elever ...”

I granskningen framkommer flera exempel som tyder på att kursplanen inte är en självklar utgångspunkt för undervisningen. Istället är det läromedel som till stora delar styr val av arbetsformer och innehåll i undervisningen.

Men det finns även exempel på skolor där kursplanen används systematiskt som utgångspunkt för undervisningen. I dessa skolor ges eleverna goda förutsättningar att utveckla språklig säkerhet och vill, vågar och kan använda sitt eget språk. Ett exempel är när äldre elever arbetar med nyhetsbevakning genom att läsa tidningar, samtala om innehållet och använda datorn för informationshämtning, e-post och ordbehandling för att producera en skoltidning. Ett annat exempel är när en klass för elever med autism arbetar med temat "Vinter" och läraren introducerar arbetet med stöd av samtal och bilder och eleverna får bearbeta innehållet på olika sätt genom att bland annat skriva och rita om det.

De goda exemplen i flera skolor kännetecknas av att lärarna åstadkommer variation och anpassningar i undervisningen genom att eleverna får använda sina språkliga förmågor i samspel med andra och med utgångspunkt i sina erfarenheter och intressen. Svenskinnehållet kopplas ofta till ett vidare läs- och skrivsammanhang och vävs samman till en helhet där färdighetsträningen integreras i arbetet. Många gånger sker detta i mer tematisk undervisning och det förekommer även att lärare kopplar strävansmålen i svenska till undervisningen i andra ämnen. I bland annat Årby skolans sarskola (Eskilstuna kommun) och i Norrevångsskolans grundskola (Eslövs kommun) finns många inslag av gott arbete i dessa delar.

Diskussion och slutsatser

Goda språkliga lärmiljöer kännetecknas av att eleverna har möjlighet att utforska, reflektera och kommunicera med varandra samt delta i läsande och ett skapande skrivande med hjälp av redskap som tal- och skriftspråk. Elevers delaktighet i klassrumsdiskussionen har identifierats som en av de kritiska punkterna för språkutveckling.⁴ En viktig slutsats i denna kvalitetsgranskning är att många grundskolor behöver förbättra anpassningen av undervisningen så att den ger alla elever rika möjligheter att använda sina språkliga förmågor i samspel med andra. Att läsa, förstå, samtala om och uppleva olika texter är en viktig del i detta. Likaså att eleverna får stöd i skrivprocessarbetet genom samtal före, under och efter producerandet av egna texter.

”... ger alla elever rika möjligheter att använda sina språkliga förmågor i samspel med andra.”

I Skolverkets studie⁵ (2009) pekar forskningen på att individualisering i betydelsen individanpassning påverkar elevernas resultat positivt. Däremot visar inte forskning att individualisering i betydelsen av individuellt arbete är liktydigt med positiva resultat. I ett klassrum med i huvudsak individuellt arbete/eget arbete lämnas eleven och hennes lärande åt sig själva, vilket kan leda till att eleverna blir mindre motiverade och engagerade i skolarbetet.

Denna kvalitetsgranskning pekar på en problematik i många grundskolor då en stor del av undervisningen bedrivs som individuellt arbete där eleverna gör olika arbetsuppgifter. Det finns en uppenbar risk att kunskapsinnehållet trivialiseras och fragmentiseras då sammanhanget försvinner och eleverna arbetar i alltför stor omfattning med individuellt arbete. Om gemen-

⁴ Liberg (2003), Dysthe (2003), Fahlén (2002), Roos (2004)

⁵ Skolverket (2009) Vad påverkar resultaten i svensk grundskola?

samma genomgångar tas bort och sammanhanget osynliggörs blir fakta och färdigheter de enda kunskapsformer som eleverna kommer i kontakt med. I all iver att anpassa undervisningen efter varje elevs behov kommer förståelse, förtrogenhet och det gemensamma lärandet i bakgrunden med motiveringen att "eleverna är ju så olika".

".. tar tillvara elevernas egna erfarenheter och kunnande ..."

Att skapa sammanhang och situationer som tar tillvara elevernas egna erfarenheter och kunnande samt låter dem komma till tals utvecklar således deras språkliga förmåga. Eleverna ges goda förutsättningar att nå målen genom meningsfulla och interaktiva sammanhang där samtalet, läsningen och skrivandet står i fokus. Arbetet i klassrummet får därför inte kännetecknas av enbart en "göra-kultur" där sammanhangen är svåra att förstå. I ett sådant klassrum utvecklas endast färdighetskunskaper medan förståelsekunskaper får stå tillbaka. Dessa aspekter är särskilt viktiga att beakta för lärare som arbetar med elever med utvecklingsstörning där just abstrakt kunskap och generaliseringar är problematiskt. Elever i särskolan, liksom i grundskolan, måste ges möjlighet att utveckla generella förmågor som att kunna kommunicera, göra jämförelser, sätta samman delar till en helhet etc. En fragmentisering av undervisningen gynnar inte detta. Denna kvalitetsgranskning visar flera exempel på att undervisningen bidrar till fragmentisering. Därför är en slutsats att fokus i undervisningen behöver flyttas från val av aktiviteter till mål i kursplanen och läroplanen. Själva innehållet i svenskundervisningen behöver med andra ord styra undervisningens aktiviteter, utifrån ett helhetsperspektiv på ämnet.

3.2 | Hur går det för eleverna?

I särskoleförordningen anges att minst en gång varje termin ska läraren, eleven och elevens vårdnadshavare ha ett utvecklingssamtal om hur elevens kunskapsutveckling och sociala utveckling bäst kan stödjas. Läraren ska allsidigt utvärdera varje elevs kunskapsutveckling och vid utvecklingssamtalet ska läraren i en skriftlig individuell utvecklingsplan (IUP) ge omdömen om elevens kunskapsutveckling i relation till målen i varje ämne. Läraren ska också sammanfatta vilka insatser som behövs för att eleven ska nå målen och i övrigt utvecklas så långt som möjligt inom ramen för läroplanen och kursplanerna. Av skollagen och läroplanen framgår att rektorn har ett ansvar för skolans resultat och att verksamheten som helhet inriktas mot de nationella målen.

Granskningen visar att:

Drygt hälften av skolorna upprättat inte skriftliga omdömen i alla ämnen som en del av den individuella utvecklingsplanen. Många av de skolor som ger skriftliga omdömen behöver förbättra kvaliteten i dessa så att det tydligt framgår vad eleverna kan i förhållande till nationella mål. De individuella utvecklingsplanerna behöver även utvecklas så att de är mer framåtsyftande och tydligt kopplade till nationella mål. I många planer behöver det också klargöras vad skolan ska göra för att eleverna ska nå målen. I några skolor deltar inte alltid eleverna vid utvecklingssamtalen.

I en stor del av skolorna behöver lärarna förbättra arbetet med att följa upp och bedöma elevernas kunskapsutveckling samt göra eleverna mer delaktiga i detta arbete.

Samtliga skolor saknar en övergripande bild av hur det går för eleverna i alla ämnen.

3.2.1 | Utvecklingssamtal, individuella utvecklingsplaner och betyg

Utvecklingssamtal genomförs varje termin i 27 av de 28 granskade skolorna. Vid samtalen deltar i regel lärare, elever och vårdnadshavare men i tre av skolorna är det inte självklart att elever alltid är med. Det finns varierade motiv för att eleverna inte deltar i samtalen i de aktuella skolorna, till exempel att de yngsta eleverna inte brukar vara med eller att föräldrar inte vill att deras barn ska delta i samtalen. Det är inget som hindrar att lärare och föräldrar har samtal som rör elevernas skolgång utan att eleverna är med. Sådana samtal kan dock inte ersätta utvecklingssamtalet, där eleverna ska delta utifrån sina förutsättningar som ett led i arbetet med att göra dem delaktiga i sitt eget lärande.

När det gäller elevernas delaktighet vid utvecklingssamtalen framträder en brokig bild. Det finns flera exempel där eleverna uttrycker att de inte vet vad man pratar om vid samtalen eller att "de vuxna bestämmer vad jag ska göra" och de känner inte till vare sig sina individuella mål eller mål i kursplanerna. Det kan gälla såväl yngre som äldre elever. Lärare uttrycker på motsvarande vis att det finns svårigheter med att göra eleverna delaktiga i samtalen "de tycker nog att vi pratar över huvudet på dem". Men det finns skolor som kommit en god bit på väg i arbetet med att involvera eleverna i samtalen genom att förbereda dem och ta vara på deras tankar under samtalen. De följs även upp på olika vis, såväl direkt efter samtalen som vid återkommande tillfällen i undervisningen. Samtalen tycks då ingå som en naturlig del i skolornas arbete med att göra eleverna delaktiga i sitt eget lärande. Eleverna känner till sina individuella mål och lärarna samtalar regelbundet med dem om hur skolarbetet går i förhållande till målen. I exempelvis Vallaskolans särskola (Sollefteå kommun) och i grundsärskolan Bäckaskolan (Trelleborgs kommun) finns flera inslag av gott arbete i dessa delar.

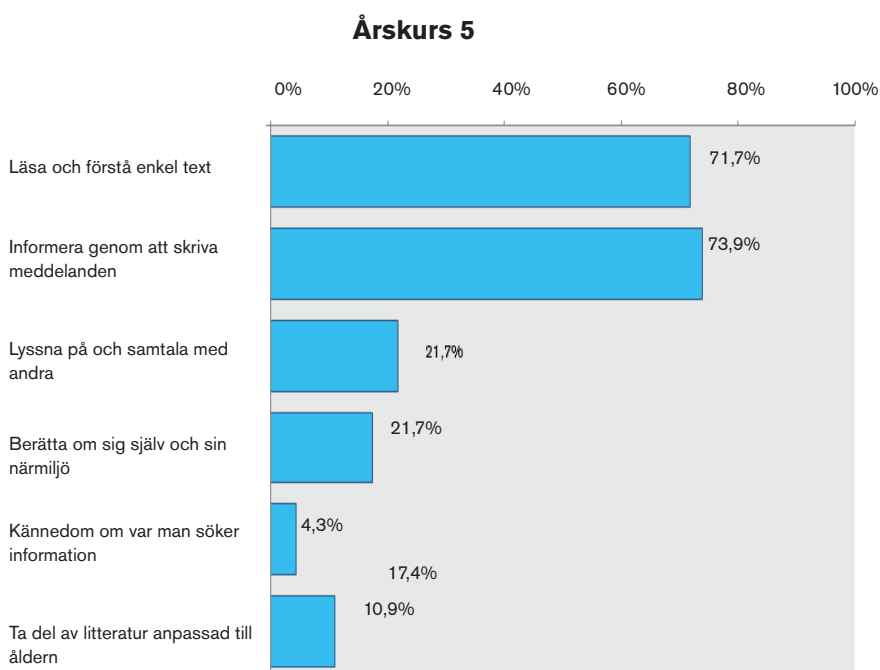
I samband med utvecklingssamtalen upprättat lärarna individuella utvecklingsplaner (IUP) för eleverna. Det är dock anmärkningsvärt att detta inte

görs i alla skolor. Det är inte heller självklart att alla skolor upprättar IUP med skriftliga omdömen i alla ämnen. I 15 av de 28 skolorna görs inte detta.

Avidentifierade IUP för vårterminen 2009 har begärts in från samtliga skolor för elever i årskurserna 2, 5, 7 och 9.⁶ Årskursbeteckning saknas på sju av planerna vilket medför ett bortfall på ca 2,5 procent. Resultatet baseras därmed på 269 IUP.

Endast 22 procent av de granskade planerna har skriftliga omdömen i samtliga ämnen och 43 procent har skriftliga omdömen i svenska.

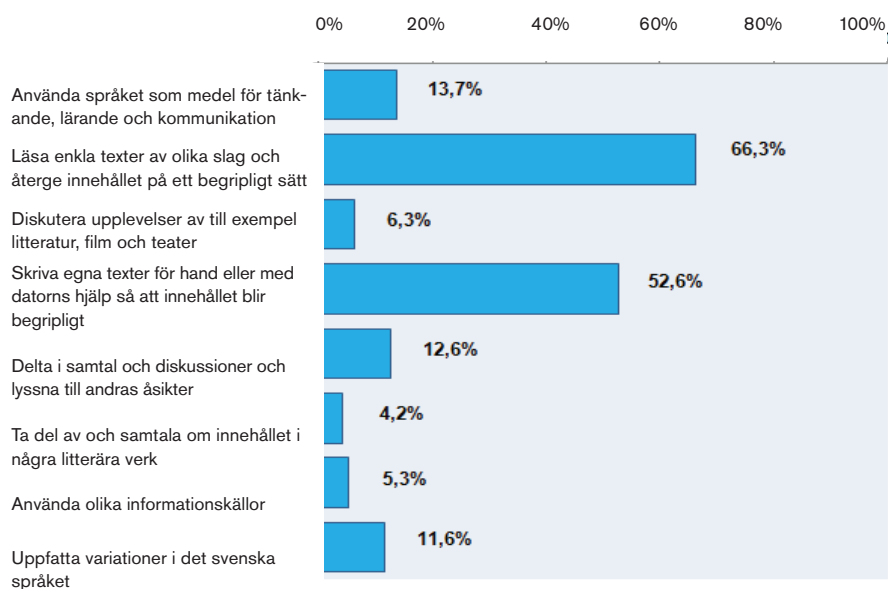
Planerna har bearbetats och analyserats utifrån mål att uppnå i kursplanen i svenska. Diagrammen nedan visar i vilken utsträckning planerna relaterar till mål att uppnå i årskurs 5 och 9 - eller då skolgången avslutas. De säger inget om eleverna har nått målen eller inte.



Diagrammet ovan visar att målet Läsa och förstå enkel text samt Informera genom att skriva meddelanden får störst utrymme i planerna. Mål som är kopplade till att lyssna, samtala och berätta får ett litet utrymme i planerna, vilket är anmärkningsvärt bland annat med tanke på att många elever i särskolan kan ha kommunikationsproblem. Att målet syns så lite i planerna kan också spegla konstaterade svagheter i dessa delar i undervisningen i många skolor. Trots att språk och litteratur ska vara undervisningens centrala innehåll så relaterar endast cirka 11 procent till målet Ta del av litteratur anpassad för åldern. Att målet syns i så liten utsträckning kan ha ett samband med att det även bedömts som ett förbättringsområde i undervisningen i många skolor. Elevernas möte med skönlitterära texter behöver utvecklas så att de får använda dem för ytterligare bearbetning för att få en fördjupad och vidgad förståelse för innehållet i texterna.

⁶ 80,1 procent av dessa är upprättade vårterminen 2009. Resterande planer är upprättade höstterminen 2008 alternativt har man vårterminen 2009 enbart gjort en utvärdering av de mål som formulerats på höstterminen. Några skolor använder inte benämningen individuell utvecklingsplan och skriftligt omdöme. Istället används benämningar som individuell studieplan, måldokument, individuell planering.

Årskurs 9



Diagrammet för årskurs 9 pekar på samma tendens som det för årskurs 5 när det gäller läsande och skrivande. Mål som är relaterade till samtal och dialog får på samma vis litet utrymme. Fördjupande samtal om innehållet i litterära verk förekommer likaså i liten utsträckning. Det kan spegla de kvalitetsbrister som framkommer i undervisningen. Sammanfattningsvis är det anmärkningsvärt att flera mål att uppnå syns i så liten utsträckning i IUP när många elever avslutar sin skolgång.

När det gäller analysen av de inhämtade planerna för årskurs 2 och 7 så har den gjorts i förhållande till mål att uppnå i årskurs 5 respektive 9 - eller då skolgången avslutas. Syftet har då varit att se om planerna har en inriktning mot närmast kommande mål att uppnå. Analysen pekar på samma tendens som för årskurs 5 och 9, när det gäller vilka mål som man relaterar till i störst utsträckning i dessa planer. Det finns dock ett undantag – i årskurs 2 får mål som relaterar till att samtala och berätta ett större utrymme än i övriga årskurser.

Vid närmare analyser av de skriftliga omdömena från respektive skola framkommer flera exempel på att det inte går att utläsa vad eleverna egentligen kan i förhållande till de nationella målen. Men det finns skolor som kommit en god bit på väg i detta arbete, till exempel Vannahögsskolan (Trelleborgs kommun). Kvaliteten i IUP behöver därför förbättras i många skolor så att de är mer framåtsyftande och har en tydligare koppling till de nationella målen.

Elever som begär betyg får detta i flertalet skolor. Men det finns exempel på skolor där elever inte alltid får betyg från årskurs 8 även om de så önskar. Det är inte förenligt med särskoleförordningen. Några skolor behöver förbättra informationen till elever och föräldrar om rätten till betyg. Grunderna för betygssättning har brister i några skolor, vilket inte är acceptabelt. Exempelvis framkommer att om en elev är närvarande så ges betyget godkänt även om inte målen i ämnet nås.

3.2.2 | Lärares bedömning av elevers kunskapsutveckling

I de granskade skolorna finns olika modeller och tillvägagångssätt för att följa och bedöma elevers kunskapsutveckling. Det gäller alltifrån skolgemensamma bedömningsmatriser som är kopplade till nationella mål till att enskilda lärare "har det i huvudet" – vet hur det går för varje enskild elev. I flera skolor har man gjort lokala tolkningar av nationella mål och utifrån dessa gör man bedömningar. I enstaka skolor har man tagit saken i egna händer och plockat bort några mål som man bedömer vara för svåra för eleverna att klara, vilket är anmärkningsvärt eftersom undervisningen ska anpassas utifrån varje elev.

I granskningen framträder en bild där lärare i många skolor uttrycker att det finns svårigheter i att bedöma om eleverna har nått målen "efter sina förutsättningar", vilket anges i kursplanerna. I flera skolor förekommer ett

”...svårigheter i att bedöma om eleverna har nått målen efter sina förutsättningar...”

samarbete mellan lärarna kring frågor som rör uppföljning och bedömning av elevers kunskaper. Hela frågan om att följa och bedöma elevers kunskapsutveckling är dock identifierad som ett viktigt utvecklingsområde i många skolor. Lärare efterlyser stöd i detta komplicerade arbete och det finns exempel på lärare som känner sig utlämnade åt sig själva i detta. Här har rektorerna ett stort ansvar för att ge lärarna förutsättningar att utveckla

bedömarkompetens, men lärarna har också ett eget ansvar för att initiera gemensamma diskussioner om bedömningsfrågor. I granskningen framkommer exempel där rektorer har tagit tydliga initiativ i den riktningen. I några skolor har rektorerna tagit ett mer samlat grepp i frågan genom att prioritera tid för lärarna att diskutera och analysera kursplanerna, hur de omsätts i undervisning och kopplas ihop med arbetet med bedömningar och de individuella utvecklingsplanerna. I några skolor har man valt att samarbeta med grundskolan i dessa frågor för att bland annat åstadkomma likartade system, exempelvis i form av bedömningsmatriser.

3.2.3 | Rektors ansvar för skolans resultat

Enligt läroplanen ansvarar rektorn för skolans resultat, att det följs upp, analyseras och ligger till grund för skolans kvalitetsarbete. Granskningen visar att rektorerna i många skolor skaffar sig uppgifter om hur det går för eleverna kring utvalda områden, exempelvis vilka elever som kan läsa, hur de trivs och utvecklas socialt. De deltar många gånger i klasskonferenser och det finns rektorer som inför dessa möten förbereder sig genom att ta del av samtliga IUP för att på så vis skaffa sig en bild av hur det går för eleverna. Skolinspektionen kan konstatera att samtliga granskade skolor saknar sammanställningar och analyser på skolövergripande nivå när det gäller vilka kunskapsresultat som eleverna når i olika ämnen. Därmed saknas ett grundläggande underlag i skolornas kvalitetsarbete. Det innebär att rektorerna inte kan bedöma om undervisningen håller sådan kvalitet att eleverna ges förutsättningar att nå de nationella målen för utbildningen.

Kvalitetsgranskningens centrala fråga *Hur går det för eleverna?* kan därmed inte besvaras, vilket Skolinspektionen ser som en allvarlig indikation på brister i grundsärskolornas verksamhet.

Diskussion och slutsatser

Granskningen visar att många skolor brister när det gäller att utforma individuella utvecklingsplaner med skriftliga omdömen. Det är allvarligt då dessa ska syfta till att för eleven, föräldrar och lärare synliggöra lärandet så att rätt anpassning och stöd kan ges. I den här processen är elevens och föräldrars delaktighet en förutsättning för att bedömningen ska bli pedagogiskt användbar, det vill säga att informationen kan användas för att förbättra prestationer. För att eleverna ska bli delaktiga måste de få möjlighet att utveckla sin förmåga att förstå och bedöma sitt lärande. Genom att till exempel låta eleverna förbereda sig inför samtalet kan reflektion över det egna lärandet bli ett naturligt inslag i processen.

I granskningen framkommer betydande svagheter i skolornas arbete med att bedöma elevers kunskapsutveckling. Ett tydligt tecken på detta är bland annat lärarnas egna uppfattningar om att bedömningsarbete är svårt och att de många gånger saknar kunskaper i hur kunskapsutveckling kan bedömas. Lärarna har ett eget ansvar för arbetet med individuella utvecklingsplaner och skriftliga omdömen, men det är också viktigt att de får stöd i detta arbete. Det innebär att rektorn behöver ge lärarna förutsättningar att utveckla sin bedömarkompetens. Att få syn på varje elevs kunskapsutveckling är ett krävande arbete. Lärarna behöver kompetens att tillsammans utveckla modeller för att både kunna bedöma och reflektera över sin egen verksamhet och sina elevers lärande.⁷ I särskolan finns ingen tradition av att tala om bedömning, prov och betygssättning i relation till elevernas kunskapsutveckling. Istället talar man vanligen om bedömning och tester av särskolelevernas förmåga att lära och svårigheter att lära med huvudsakligt fokus på frågan om huruvida eleverna är placerade i rätt skolform eller inte.⁸ Särskilt fokus behöver läggas på formativ bedömning som främst är fokuserad på att medvetandegöra eleverna om sitt lärande men som också skapar underlag för att förändra undervisningen i syfte att öka elevernas förutsättningar för fortsatt lärande. Medvetet formativt bedömningsarbete, med dess fokus på elevernas pågående kunskapsutveckling, skulle därför kunna vara ett funktionellt redskap för lärarna i grundsärskolan att skapa en undervisning som kännetecknas av utvecklande av elevernas förmågor och kunnande.⁹

”... rektorn behöver ge lärarna förutsättningar att utveckla sin bedömarkompetens.”

Skolinspektionens tillsyn visar att i den mån det finns kvalitetsredovisningar för särskolan, är de ofta allmänna beskrivningar av verksamheterna och de innehåller i regel inga redovisningar av elevernas kunskapsresultat i förhållande till nationella mål. Denna kvalitetsgranskning bekräftar med största tydlighet att även de aktuella skolorna saknar redovisningar av hur det går för eleverna. Detta faktum kan troligen bland annat förklaras med att det inom särskolan inte funnits en tradition av att bedöma hur det går för eleverna i förhållande till nationella mål och att elevernas eventuella betyg inte är behörighetsgivande för fortsatt skolgång. Flera rektorer

⁷ Skolverket (2009), Kunskapsbedömning i särskolan och särvox – ett stödmaterial för samtal och verksamhetsutveckling

⁸ Alm, Berthén, Bladini & Johansson, 2001; Berthén 2009

⁹ Korp, 2003; Lindström och Lindberg, 2007

vittnar också om att särskolans kunskapsresultat sällan efterfrågas när kommunernas kvalitetsredovisningar upprättas. Resultat från grundskolan och gymnasieskolan får däremot ett självklart utrymme och uppmärksamhet i dessa sammanhang. Det förhåller sig på motsvarande vis även på nationell nivå.

3.3 | Lärares utbildning och elevers rätt

Skolan är enligt skollagen skyldig att använda lärare som har en utbildning för den undervisningen de i huvudsak bedriver. Lagen gör inte något undantag för undervisning inom särskolan. Undantag görs endast om behörig lärare inte finns att tillgå eller det finns av särskilda skäl. Om man ska undervisa i svenska ska man alltså ha en lärarutbildning som är inriktad på ämnet svenska.

Granskningen visar att:

22 procent av lärarna som undervisar i svenska är förskollärare och fritidspedagoger. Tre procent av lärarna saknar pedagogisk högskoleutbildning. Ungefär varannan lärare som undervisar i svenska saknar utbildning för att undervisa i ämnet.

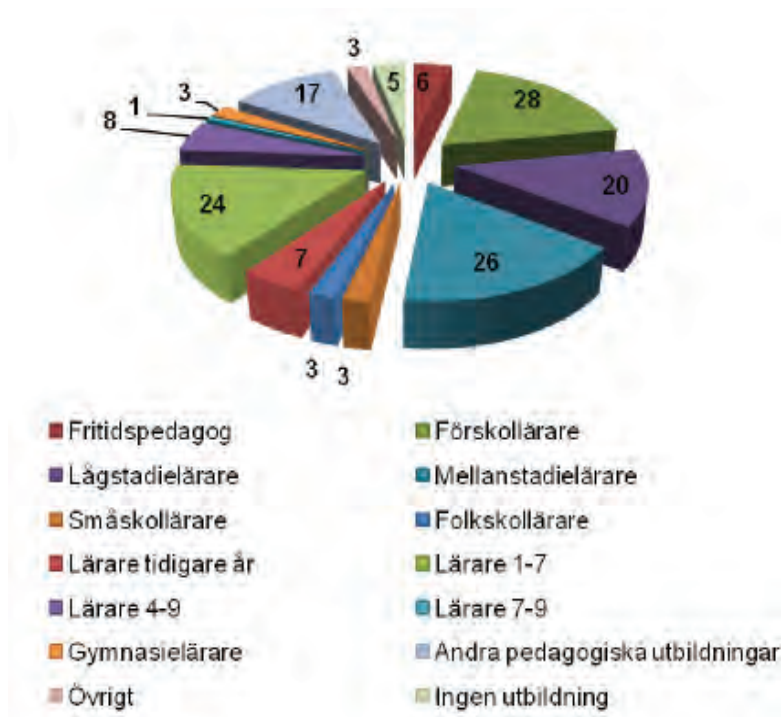
I tre skolor behöver ansvarsfördelningen mellan lärare och elevassistenter tydliggöras så att det inte råder något tvivel om att det är lärarna som har ansvar för planering, genomförande och uppföljning av undervisningen.

Alla skolor erbjuder inte eleverna den garanterade undervisningstiden.

3.3.1 | Lärares utbildning

Undervisningen i de granskade särskolorna är överlag grundad på ett klasslärarsystem. Det innebär att en lärare har ansvar för undervisningen i en klass i ett stort antal ämnen, till exempel svenska, matematik, engelska, bild, naturorienterande och samhällsorienterande ämnen. Övriga ämnen har andra lärare ofta ansvar för. Skolinspektionen har begärt in uppgifter från samtliga skolor om lärarnas utbildning. Det gäller 256 lärare. Av dessa undervisar 154 lärare i svenska.¹⁰ Fördelning mellan lärares olika utbildningar redovisas nedan.

¹⁰ Uppgifter om två lärare visar inte om de undervisar i svenska i grundsärskolan eller inte. Detta medför ett bortfall på ca 1,3 procent vilket är att betrakta som litet och som inte i väsentlig omfattning påverkat resultaten.



Diagrammet visar att antalet fritidspedagoger och förskollärare är 34 stycken, vilket motsvarar 22 procent av samtliga lärare som undervisar i svenska. Tre procent av lärarna i de granskade skolorna har uppgett att de inte har någon pedagogisk högskoleutbildning alls. Ungefär varannan lärare som undervisar i svenska saknar utbildning för att undervisa i ämnet, vilket kan ha stor betydelse för lärarnas förmåga att variera och anpassa undervisningen i ämnet. Dessa förhållanden kan vara en förklaring till Skolinspektionens bedömning att undervisningen inte alltid är tillräckligt anpassad så att alla elever ges reella förutsättningar att utveckla sina språkliga förmågor.

Ungefär var tredje lärare är speciallärare och/eller specialpedagog. Utöver detta har många lärare studerat kurser i specialpedagogik i olika omfattning. Dessutom är det vanligt att de har genomgått olika kurser för att öka sin kompetens, till exempel tecken som stöd, autism med mera. Granskningen visar också att många lärare har flerårig vana att undervisa i särskolan. Det finns dock lärare som i viss mån saknar kunskap om aktuella funktionsnedsättningar och de efterlyser kompetensutveckling i dessa delar. Granskningen konstaterar också att lärare i flera skolor saknar eller har ringa kunskap om alternativ kompletterande kommunikation (AKK). Dessa aspekter kan också vara en förklaring till Skolinspektionens bedömning att undervisningen inte alltid är anpassad till elevernas förutsättningar, behov och möjligheter.

Ansvarsfördelning mellan lärare och elevassistenter

I samtliga skolor finns förutom lärarna oftast ytterligare personer knutna till klasserna. De är vanligen anställda som assistenter, elevassistenter eller pedagogiska resurspersoner. (I rapporten används uttrycket elevassistenter för dessa personer.) Elevassistenterna har till uppgift att finnas till hands för att stötta och hjälpa eleverna under lektionerna och på raster. De arbetar vanligen utifrån lärarnas anvisningar. För att arbetet ska fungera väl brukar lärare och elevassistenter i förväg gå igenom vad som ska göras och hur. I flera skolor finns arbetsbeskrivningar för elevassistenterna. Ansvarsfördelningen mellan lärare och elevassistenter är överlag tydlig. Tre skolor behöver

dock tydliggöra ansvarsfördelningen så att det inte råder något tvivel om att det är läraren som har ansvar för planering, genomförande och uppföljning av undervisningen.

3.3.2 | Garanterad undervisningstid och frivilligt tionde skolår

Sju av de granskade skolorna erbjuder inte eleverna sin garanterade undervisningstid, vilket naturligtvis inte är acceptabelt. Bristerna består vanligen av att tiden inte är fördelad enligt timplanen. Därmed erbjuds eleverna ett lägre antal timmar än de har rätt till i några ämnen. I något fall är bristen relaterad till att rektor inte har kontroll över hur timmarna är fördelade, utan ansvaret är överlämnat till lärarna.

Enligt skollagen har eleverna rätt att gå ett frivilligt tionde år i den obligatoriska sarskolan. Rättigheten är relaterad till att en elev kan ha behov av en längre studietid för att nå nationella mål. Granskningen visar att skolorna erbjuder eleverna detta frivilliga skolår. Några skolor behöver dock förbättra informationen om denna rättighet. På flera av de granskade skolorna väljer eleverna att inte gå ett tionde år.

Endast ett fåtal skolor har tydliga lärandemotiv som skäl för att eleverna går eller avstår från ett tionde år. Motiven som uppges är snarare relaterade till om eleverna är mogna att gå vidare eller om de känner sig färdiga med sarskolan. Andra skäl är att eleverna jämför sig med elever i grundskolan och de vill därför på samma vis gå vidare till gymnasiet efter årskurs 9. Att elevernas kunskapsutveckling inte är självklart fokus vid dessa beslut kan tolkas på flera sätt. Det kan vara ett tecken på att just kunskapsutveckling inte är det primära utan att frågor som rör trivsel, trygghet eller elevers vilja att gå vidare har högre prioritet.

Diskussion och slutsatser

För att stödja elevers lärande och sociala utveckling krävs både ämnes-teoretisk och ämnesdidaktisk kompetens. Flera forskningsstudier visar på att lärarens ämnesteoritiska kompetens är av avgörande betydelse för att eleverna ska nå målen.¹¹ Skolverket har dessutom i en färsk studie¹²

”Ungefär var tredje lärare är speciallärare och/eller specialpedagog.”

kunnat konstatera att den ämnesdidaktiska kompetensen har större betydelse än ämneskunskaper, det vill säga förmågan att undervisa varierat i ett visst ämne. Att ha en bred repertoar av undervisningsstrategier innebär att läraren kan anpassa sin undervisning till elevernas olika behov, erfarenheter och förutsättningar. En stor del av lärarna i granskningen är förskollärare och fritidspedagoger. Dessa yrkesgrupper har endast få inslag som rör till exempel läs- och skrivprocesser och matematikprocessen i sin utbildning. Även andra lärare saknar utbildning i att undervisa i svenska. Det innebär att en betydande del av lärarna i granskningen saknar utbildning för den undervisning de i huvudsak bedriver.

Av betydelse för undervisningen är också lärares förmåga att samspela med eleverna och skapa goda interaktionsmöjligheter mellan eleverna. I

¹¹ Gustafsson, Myrberg (2002). Skolverket

¹² Skolverket (2009) Vad påverkar resultaten i svensk grundskola?.

detta sammanhang skulle man kunna tala om bemötande- och bekräftande-kompetens. Lärare som har ett professionellt bemötande är tydliga, visar förståelse och självförtroende gentemot eleverna. Bekräftelsekompetens handlar om lärarens entusiasm och engagemang i undervisningen, vilket står i ömsesidigt förhållande till elevernas motivation. Sammantaget kan sägas att lärares förhållningssätt också är av stor betydelse för undervisningen.¹³

Att ha kunskap om och erfarenhet av elevernas funktionsnedsättningar och dess konsekvenser för lärandet är givetvis en ytterligare viktig kompetens hos lärare som undervisar i särskolan. Denna kunskap skaffar sig lärare genom formell lärarutbildning men också genom erfarenhet. Granskningen visar att många lärare har stor vana att undervisa i särskolan men endast en tredjedel av lärarna är speciallärare och/eller specialpedagoger. Utöver detta har många lärare gått olika kurser som är relaterade till elevernas funktionsnedsättningar.

En central slutsats visar att läraruppdraget i särskolan är mycket komplext. Att planera och genomföra en anpassad undervisning och följa upp den ställer höga krav på en sammansatt kompetens hos lärare. Lärarnas ämnesdidaktiska kompetens i kombination med en gedigen kunskap om elevernas funktionsnedsättningar och dess konsekvenser för lärandet är därför viktiga förutsättningar för att eleverna ska få en undervisning av hög kvalitet, så att de ges goda möjligheter att nå målen för sin utbildning. Därför behöver skolorna se till att lärarna har denna breda och djupa kompetens.

Sammanfattande rekommendationer

Kvalitetsgranskningen pekar på några centrala områden som kan vara av stor betydelse för att undervisningen i grundsärskolan ska utvecklas och förbättras. Därför ger Skolinspektionen följande rekommendationer:

- Skolorna behöver se till att använda lärare som har ämne-teoretisk och ämnesdidaktisk kompetens i svenska. Lärarna bör även ha gedigen kunskap om elevernas funktionsnedsättningar och dess konsekvenser för lärandet.
- Skolorna behöver ha väl fungerande system för att fortlöpande ta reda på elevernas förutsättningar, kunskaper, behov och möjligheter som grund för att anpassa undervisningen till alla elever.
- Ledning och personal behöver initiera diskussioner kring vikten av att undervisningen utgår ifrån höga förväntningar på eleverna med rimliga krav och utmaningar.
- Undervisningen behöver utformas så att eleverna ges rika och varierade möjligheter att använda sina språkliga förmågor i samspel med andra. Då behöver innehåll, arbetsuppgifter och arbetssätt anpassas till alla elever utifrån ett helhetsperspektiv på ämnet svenska.
- Rektorer behöver ge lärarna möjlighet att utveckla arbetet med att följa upp och bedöma elevernas kunskapsutveckling så att det blir ett verktyg i elevernas lärande.
- Rektorer och skolhuvudmän bör i sitt kvalitetsarbete göra sammanställningar och analyser på övergripande nivå när det gäller vilka kunskapsresultat som eleverna når i olika ämnen.

¹³ Alexandersson (2009)

4 | Bakgrund och syfte

Tidigare studier av särskolan pekar på att elever i allmänhet trivs bra och föräldrar är nöjda med utbildningen men det framkommer också att det finns problem i denna skolform.

Det handlar exempelvis om att lärare som tidigare arbetat inom landstingets verksamhet kan ha större fokus på omsorg än lärande och att lärare generellt sett inte alltid har kunskap om de olika förutsättningar och behov som särskolans elever har.¹⁴

I ett antal avhandlingar och rapporter från senare år finns undersökningar som beskriver särskolan utifrån faktorer som elevernas delaktighet i sin utbildning och där olika exempel på särskolepedagogik behandlas.¹⁵ En gemensam bild i dessa studier är att särskolans undervisning varierar stort både gällande metoder och i innehåll. Det har i en studie bland annat belysts att skolorna saknar undervisningsstrategier, det vill säga val av pedagogiska metoder och innehåll, vad man som lärare vill åstadkomma och hur. Istället styrs undervisningen ofta av kortsiktiga lösningar.¹⁶

I en annan studie framhålls att undervisningen i särskolan tas för given och ses som en återspeglning av styrdokumentet utan att det egentligen har undersökts vad som kännetecknar särskolan och vad som är möjligt för eleverna att lära sig där. Det framkommer bland annat att det särskilda i särskolans pedagogik är dominansen av något som benämns "fostran och förberedelse". Förberedelse tenderar att fortgå utan progression och slut, vidare att eleverna i särskolan endast ges begränsade möjligheter till skriftspråkliga sammanhang. Istället förväntas de bli läs- och skrivförberedda genom att

¹⁴ Se exempelvis Skolverket (2001a och 2007). Se även Szönyi (2005)

¹⁵ Blom (2001, 2003), Frithiof (2007), Berthén (2007).

¹⁶ Skolverket (2001a)

träna sig på att skriva bokstäver. Träningen av bokstäver tycks vara frikopplad från skriftliga kommunikationer i klassrummet. Studien anger även att det finns en föreställning hos lärarna att elever i särskolan behöver en annan slags kunskap än den som läroplanen och kursplaner anger.¹⁷

I läroplanen, Lpo 94, anges mål som eleverna i särskolan ska ha uppnått, utifrån sina individuella förutsättningar, då de avslutar sin skolgång. I kursplanerna för den obligatoriska särskolan anges att undervisningen ska planeras och utvärderas med utgångspunkt i såväl elevernas förutsättningar, erfarenheter som behov. Intentionerna är att undervisningen ska ta sin utgångspunkt i de enskilda elevernas förutsättningar och fokusera på vad som är möjligt och utmanande för deras kunskapsbildning. I Skolverkets utbildningsinspektion, liksom i Skolinspektionens tillsyn, framkommer att undervisningen i den obligatoriska särskolan inte alltid utformas på detta sätt och därmed inte heller ger eleverna den utmaning som avses. Att klara ett sådant uppdrag ställer stora krav på skolan och att varje elevs specifika förutsättningar utreds och bedöms av lärarna.

Studierna tyder sammanfattningsvis på att det saknas fördjupad kunskap om hur undervisningen i särskolan kopplas till de läroplans- och kursplanemål som ska ligga till grund för lärandet.

Utifrån resultat från tidigare genomförda studier har framförallt två problemområden stått i centrum för denna kvalitetsgranskning av särskolan. Det första handlar om huruvida undervisningen utgår från elevernas förutsättningar och ger dem såväl utmaningar som möjligheter att nå de mål som anges i läroplan och kursplaner. För att belysa detta har kvalitetsgranskningen utgått från den undervisning som bedrivs i ämnet svenska eftersom det är grundläggande för all undervisning. Det andra området, som är nära relaterat till det första, handlar om lärares bedömning av elevernas kunskapsresultat utifrån deras individuella förutsättningar och utifrån de mål som anges i den nationella kursplanen för grundsärskolan i ämnet svenska.

Syftet har varit att granska om undervisningen i särskolan utgår från elevernas förutsättningar och behov och om den ger eleverna utmaningar och möjligheter att nå målen enligt de nationella kursplanerna och läroplanen. Genom kvalitetsgranskningen har Skolinspektionen undersökt om kvaliteten uppvisar brister som föranleder att åtgärder måste vidtas av skolan och ansvarig huvudman. Förhoppningen är också att granskningen ska kunna stimulera skolorna att själva initiera ytterligare insatser för att förbättra kvaliteten i verksamheten.

”... med utgångspunkt i såväl elevernas förutsättningar och erfarenheter som behov.”

¹⁷ Berthén (2007:180)

5 | Frågeställningar och genomförande

5.1 | Frågeställningar och avgränsningar

Granskningen har avgränsats till att omfatta grundsärskolans årskurs 1-9/10, en verksamhet som ingår som en del av obligatoriska sarskolan. Den andra delen, träningskolan, har inte granskats. Det har inte ingått att granska utbildningen för så kallade integrerade elever, det vill säga elever som är mottagna i sarskolan men får sin undervisning i en grundskola.

Kvalitetsgranskningen har tagit sin utgångspunkt i undervisningen i ämnet svenska samt i de mål och riktlinjer som gäller för detta ämne enligt grundsärskolans kursplan. Det har inte ingått att granska undervisningen i svenska som andraspråk som är ett eget ämne med egna, specifika mål.

Granskningens övergripande frågeställningar har varit:

- Arbetar skolan systematiskt för att ta reda på varje enskild elevs behov, förutsättningar och möjligheter?
- Utgår undervisningen från elevernas förutsättningar och fokuserar den på vad som är möjligt och utmanande för eleverna i lärandet?
- Följs elevernas kunskapsutveckling upp och bedöms i ämnet svenska utifrån den nationella kursplanens mål?

För att besvara dessa övergripande frågeställningar har granskningen omfattat ett antal olika aspekter. Vilka möjligheter och svårigheter har lärarna för att klarlägga och bedöma enskilda elevers förutsättningar och utvecklingspotentialer? Hur arbetar lärarna med att tolka och omsätta mål i kursplanen

vid genomförandet av undervisningen? Skapar undervisningen förutsättningar för eleverna att nå målen? Undervisas de av lärare med adekvat utbildning?

Andra aspekter som har belysts är vilka möjligheter eleverna har att utveckla sin språkliga förmåga i ämnet svenska genom att använda sitt språk – tala, lyssna, skriva, läsa och tänka – i för dem meningsfulla vardagliga sammanhang. Arbetar lärarna medvetet för att åstadkomma en så kallad flerstämmig lärandemiljö¹⁸/undervisning? Erbjuds eleverna en utbildning som är utmanande för deras kunskapsbildning? Görs de delaktiga i sin lärandeprocess? Hur används de individuella utvecklingsplanerna? Ingår de som ett led i att stödja elevens utveckling och progression i lärande? Utgör kunskapsbedömningar ett verktyg för lärarna i arbetet med att stödja och främja varje elevs lärande?

5.2 | Metod och genomförande

Granskningen omfattar 28 grundsärskolor, varav två är fristående skolor. Skolorna är fördelade geografiskt över landet och omfattar 21 kommuner. I granskningen ingår inte grundsärskolor som har nio eller färre elever. Denna avgränsning har gjorts för att om möjligt få flera årskurser representerade. En ytterligare avgränsning är att skolorna dessutom ska ha elever i årskurs 5 och/eller årskurs 9 då det för dessa årskurser finns mål att uppnå utifrån nationella kursplaner. För att undvika godtycklighet bygger urvalet av skolor på ett stratifierat slumpmässigt urval.

Varje skola har besökts av två inspektörer under fyra dagar. Besöken genomfördes under oktober 2009 – januari 2010.

De redovisade resultaten bygger på strukturerade observationer i undervisningen i framförallt två klasser per skola – om möjligt i lägre respektive högre årskurser. Observationer har även gjorts i andra klasser. Inspektörerna har använt sig av ett för projektet utformat observations- och analysmaterial (bilaga 5). De har också genomfört gruppintervjuer med lärarna samt fördjupade individuella intervjuer med de lärare vars undervisning de har följt närmare. Rektorer har också intervjuats och gruppsamtal har genomförts med elever i varje skola. En intervjuguide har utformats för dessa delar i projektet (bilaga 4).

Resultatet bygger även på en analys av individuella utvecklingsplaner från de 28 skolorna. Avidentifierade individuella utvecklingsplaner för vårterminen 2009 har begärts in från samtliga skolor för elever i årskurserna 2, 5, 7 och 9. Dessutom har inhämtade uppgifter om lärarnas utbildning analyserats. För varje skola har upprättats ett beslut som beskriver och bedömer de granskade skolornas kvalitet i förhållande till nedanstående bedömningsgrunder som utgjort utgångspunkten för kvalitetsgranskningen. Besluten har expedierats under perioden mars – april 2010. Skolorna ska inom sex månader från beslutsdagen redovisa till Skolinspektionen vilka insatser som vidtagits för att åtgärda bristerna samt redovisa hur insatserna ska leda fram till kvalitetsförbättringar.

¹⁸ Dysthe (1996)

En referensgrupp har varit knuten till projektet. Den har bestått av personer med specialkompetens i frågor som rör särskola, utvecklingsstörning, pedagogik, kursplaner, ämnet svenska samt bedömningar av elevers kunskapsutveckling i särskolan (bilaga 3).

Projektledningen har även samrått med representanter för intresseorganisationer under projektperioden. De aktuella organisationerna är Riksförbundet FUB – För barn, unga och vuxna med utvecklingsstörning, Autism- och Aspergerförbundet samt Handikappförbundens samarbetsorgan (HSO).

5.3 | Skolinspektionens bedömningsgrunder

1. Har skolan fungerande system för att ta reda på elevers behov, förutsättningar och möjligheter?

Enligt 1 kap. 2 § skollagen och avsnitt 1, "En likvärdig utbildning" i läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94) ska all utbildning vara likvärdig oavsett skolform och var i landet som utbildningen anordnas. En likvärdig utbildning innebär inte att undervisningen ska vara utformad på samma sätt överallt utan den ska anpassas till elevernas olika förutsättningar och behov och ta sin utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk, kunskaper med mera. Det förutsätter att skolan tar reda på elevernas behov, möjligheter med mera.

Bedömningen i detta avsnitt grundas på om skolan har fungerande system för att ta reda på elevernas olika behov, förutsättningar och möjligheter.

2. Undervisningens utformning i förhållande till mål att sträva mot

Mål att sträva mot anges i grundsärskolans kursplaner i ämnet svenska. De uttrycker den inriktning som undervisningen ska ha och de kunskapskvaliteter som är väsentliga i ämnet. Målen ska ligga till grund för lärarens planering och utformning av undervisningen.

Bedömningen i detta avsnitt grundas på om undervisningen utformas på ett sätt som ger eleverna möjligheter att utveckla de förmågor som anges i mål att sträva mot i grundsärskolans kursplaner i ämnet svenska.

3. Ges eleverna möjligheter att utveckla sin språkliga förmåga?

Språk, lärande och identitetsutveckling är nära förknippade. I avsnitt 1, "Skolans uppdrag" i Lpo 94 uttrycks att eleverna genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva ska få utveckla sina möjligheter att kommunicera och få tilltro till sin språkliga förmåga. I grundsärskolans kursplaner betonas att ämnet svenska är ett kommunikationsämne som ger möjligheter att kommunicera på olika sätt och att språket utvecklas i socialt samspel med andra. Språk och litteratur är ämnets centrala innehåll och ska behandlas som en helhet.

Bedömningen i detta avsnitt fokuserar ämnet svenska och utgår från en helhetssyn på ämnet. Eleverna ska ges rika och varierade möjligheter att använda sitt språk genom att tala, lyssna, skriva, läsa och tänka i för dem meningsfulla sammanhang och i samspel med andra.

4. Elevernas inflytande och delaktighet i det egna lärandet

Elever i särskolan har enligt 6 kap. 2 § skollagen rätt till inflytande och delaktighet. Enligt Lpo 94, avsnitt 2.3, "Elevernas ansvar och inflytande", ses det som en förutsättning för elevernas kunskapsmässiga och sociala utveckling att de tar ansvar för det egna arbetet och skolmiljön. Alla elever ska, oavsett

bakgrund, funktionsnedsättning med mera, ges möjlighet till inflytande på arbetssätt, arbetsformer och undervisningens innehåll. Hur inflytandet och delaktigheten ska utformas preciseras inte i nämnda dokument, det kan se olika ut utifrån elevernas ålder, mognad och förutsättningar i övrigt.

Bedömningen i detta avsnitt grundas på om det bedrivs ett aktivt arbete i skolan som syftar till att ge eleverna möjligheter till inflytande och delaktighet i frågor som rör det egna lärandet och undervisningen. Är elevernas inflytande och delaktighet utformat på ett sätt som relaterar till deras stigande ålder, mognad och förutsättningar i övrigt?

5. Elevernas kunskapsutveckling och resultat

Att stimulera kunskapsutveckling och lärande är ett centralt uppdrag i alla utbildningar. Enligt 7 kap. 1 § särskoleförordningen ska läraren bedöma elevens kunskapsutveckling och minst en gång per termin informera eleven och vårdnadshavare om detta i samband med ett utvecklingssamtal. Lärarens information ska grundas på en utvärdering av elevens utveckling i relation till målen i läroplanen och kursplanerna. Vid samtalet ska det även behandlas hur elevens fortsatta utveckling ska stödjas.

Bedömningen i detta avsnitt grundas på om lärarna bedriver ett kontinuerligt arbete med att bedöma elevernas kunskapsutveckling och att det präglas av tydliga rutiner. Genomförs utvecklingssamtal och upprättas individuella utvecklingsplaner, inklusive skriftliga omdömen, på det sätt som anges i särskoleförordningen?

6. Får eleverna den undervisningstid de har rätt till?

Bedömningen i detta avsnitt grundas på om eleverna i grundsärskolan får sin garanterade undervisningstid (se 2 kap. 3 § särskoleförordningen) och om de informeras och erbjuds det tionde, frivilliga år de har rätt till.

7. Den undervisande personalens utbildning och kompetens

Den enskilt viktigaste faktorn för elevernas kunskapsresultat är läraren, enligt rapporter från OECD och forskningsöversikter från Skolverket.

Bedömningen i detta avsnitt relateras till tre faktorer. Har lärarna en utbildning som är avsedd för den undervisning de i huvudsak bedriver? Här får endast undantag göras om personer med sådan utbildning inte finns att tillgå. Det är ett krav som anges i 2 kap. 3 § skollagen. Den andra faktorn är om de lärare som undervisar i ämnet svenska i grundsärskolan har ämnesdidaktisk kompetens. Slutligen behandlas vilken kunskap och kompetens den undervisande personalen har om elevernas funktionsnedsättningar och dess påverkan på inlärningen.

8. Rektors ansvar

Av 2 kap. 2 § skollagen och Lpo 94 framgår att rektorn har ett övergripande ansvar för att verksamheten som helhet inriktas på att nå de nationella målen. Rektorn har ansvar för skolans resultat. På skolövergripande nivå ska resultaten följas upp, analyseras och ligga till grund för skolans fortsatta kvalitetsarbete. Som rektor får enligt skollagen bara den anställas som genom utbildning och erfarenhet har förvärvat pedagogisk insikt.

Bedömningen i detta avsnitt grundas på följande delar: Har rektorn den utbildning och erfarenhet som krävs? Ser rektorn till att det görs uppföljning-

gar och analyser av elevernas kunskapsresultat i olika ämnen i grundsärskolan? Ligger detta till grund för skolans arbete med att utveckla och förbättra verksamheten?

6 | Litteratur och referenser.

Alm, Maria; Berthén, Diana; Bladini, Kerstin & Johansson, Iréne (2001)	Komplicerad skolsituation: Elever med utvecklingsstörning och deras lärare (Karlstad University Studies, nr 2001:20). Forskningsrapport, Karlstad: Karlstads universitet.
Alexandersson, Ulla (2009)	Stödjande rum. Om elever i en inkluderande verksamhet. Specialpedagogiska skolmyndigheten.
Berthén, Diana (2007)	Förberedelse för särskildhet. Särskolans pedagogiska arbete i verksamhetsteoretiskt perspektiv. Doktorsavhandling i Pedagogik. Karlstad universitet: Estetisk-filosofiska fakulteten.
Berthén, Diana, (2009)	Att hitta rätt nivå - om bedömningsarbete i särskolan. I Lars Lindström (red.) Proceedings 2009. Pedagogisk bedömning från förskola till högskola: lokalt, nationellt och internationellt. Andra årliga FoU-konferensen – nationella forskarskolan i pedagogisk bedömning. Stockholms universitet, Stockholm, 20-22 oktober 2009. (i tryck).
Blom, Anna (2001)	Vem undervisar särskolans elever? Delrapport 1 i projektet "Det särskilda med särskolan". Stockholm Stad. FoU-rapport 2001:7.
Blom, Anna (2003)	Under rådande förhållanden. Att undervisa särskoleelever – nio lärare berättar. Delrapport 2 i projektet "Det särskilda med särskolan". Stockholm Stad. FoU-rapport 2003:3.
Dysthe, Olga (1996)	Det flerstämmiga klassrummet. Studentlitteratur: Stockholm.
Dysthe, Olga (red.) (2003)	Dialog, samspel och lärande. Lund: Studentlitteratur

Fahlén Rose-Marie (2002)	Barns möten med skriftspråk. Analys med utgångspunkt i Bruners teorier. Doktorsavhandling. Linköpings universitet, filosofiska fakulteten.
Frithiof, Elisabet(2007)	Mening, makt och utbildning. Delaktighetens villkor för personer med utvecklingsstörning. Doktorsavhandling. Växjö universitet: Pedagogiska institutionen.
Korp, Helena (2003)	Kunskapsbedömning. Vad, hur och varför? Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
Liberg, Caroline (2003)	Möten i skriftspråket.
Lindström, Lars & Lindberg, Viveca (red.) (2007)	Pedagogisk bedömning. Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap. Stockholm: HLS förlag
Myndigheten för skolutveckling (2007)	Svenska. En samtalsguide om kunskap, arbetssätt och bedömning.
Roos, Carin (2004)	Skriftspråkande döva barn: En studie om skriftspråkligt lärande i förskola och skola (Göteborgs studies in educational sciences nr 210) Doktorsavhandling, Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis
Skolverket (2009)	Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer.
Skolverket (2009)	Kunskapsbedömning i särskolan och särvox – ett stödmaterial för samtal och verksamhetsutveckling
Skolverket (1997)	Bildning och kunskap. Särtryck ur Läroplanskommitténs betänkande Skola för bildning (SOU 1992:9).
Skolverkets kvalitetsgranskning (1998)	Läs- och skrivprocessen som ett led i undervisningen. Skolverkets rapport nr 160. Stockholm.
Skolverket (2008)	Skolverkets lägesbedömning 2008, förskoleverksamhet, skolbarnsomsorg, skola och vuxenutbildning. Dnr 2008:806.
Skolverket (2007)	Bättre koll på läget. Skolverkets lägesbedömning 2007, kortversion. Stockholm: Skolverket.
Skolverket (2002)	Gustafsson & Myrberg Ekonomiska resursers betydelse för pedagogiska resultat.
Skolverket (2002)	Kursplaner för obligatoriska särskolan. Stockholm: Skolverket.
Skolverket (2001a)	Kvalitet i särskola – en fråga om värderingar. Regeringsuppdrag om särskola, oktober 2001.

Skolverket	Allmänna råd om rutiner för utredning och beslut om mottagande i den obligatoriska särskolan. (SKOLFS 2001:23)
Skolverket (2001b)	Tillsyn - Obligatoriska särskolan. Skolverket, avdelningen för kvalitetsgranskning och tillsyn, Stockholm.
SOU 2004:98	För oss tillsammans. Om utbildning och utvecklingsstörning. Slutbetänkandet av Carlbeckkommittén. 2004. Stockholm.
Szönyi Kristina (2005)	Särskolan som möjlighet och begränsning: Elevperspektiv på delaktighet och utanförskap. Doktorsavhandling. Stockholms universitet: Pedagogiska institutionen.
Utbildningsdepartementet (2005)	Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet. Lpo 94. Regeringskansliet.

7 | Bilagor

1. Skolor som ingått i granskningen
2. Projektdeltagare
3. Referensgrupp och expert

Fristående bilagor

4. Frågeställningar och metoder
5. Observations- och analysmaterial
6. Kunskapsöversikt

Ytterligare information

7. Att observera och analysera undervisning

Bilaga 1

Skolor som ingått i granskningen

Kommun	Skola
Eskilstuna	Årbykolans särskola
Eslöv	Norrevångsskolans grundsärskola
Helsingborg	Fredriksdalsskolans grundsärskola Grundsärskolan i Västra Berga skola
Hudiksvall	Hudiksvalls grundsärskola
Karlstad	Herrhagsskolan Norrstrandsskolans särskola
Lidköping	Stenportens särskolar
Lilla Edet	Fuxernaskolans särskola
Linköping	Blästadsskolan Ekholmsskolan
Orust	Henåns skolas särskola
Sollefteå	Vallaskolans särskola
Solna	Svedenskolans grundsärskola *
Stockholm	Fruängens grundsärskola
Södertälje	Rosenborgskolans grundsärskola Stålhamraskolans särskola
Sölvesborg	Grundsärskolan i Mjällby skola
Trelleborg	Grundsärskolan Bäckaskolan Grundsärskolan Vannhög
Uddevalla	Skansenskolan
Umeå	Berghems särskola Ålidhems särskola
Upplands Väsby	Smedby särskola
Vaggeryd	Fågelforskskolan
Örebro	Adolfsbergsskolan Vivallaskolan
Östra Göinge	Den fristående grundsärskolan Färe Montessoris- kola *
* Fristående skola	

Bilaga 2

Projektdeltagare

Projektdeltagare:

Stockholm

Malin Forsman, utredare, projektledning

Anna Löfström, undervisningsråd, projektledning

Luca Nesi, enhetschef, ansvarig jurist

Anki Näckstam, undervisningsråd

Umeå

Eva Edlund, undervisningsråd

AnnaCarin Nilsson, undervisningsråd

Linköping

Fredrik Bonander, utredare

Sara Johansson, undervisningsråd

Ewa Pettersson, undervisningsråd

Lund

Cecilia Hanö, undervisningsråd

Karin Sindahl-Truedsson, utredare

Katya Wedjesjö, utredare

Cecilia Wallén, utredare

Göteborg

Maria Hamström, undervisningsråd

Bo Jersenius, undervisningsråd

Ulla-Britt Norin, undervisningsråd

Bilaga 3

Referensgrupp och expert

Referensgrupp

Ulla Alexandersson

Fil mag i specialpedagogik, Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet

Diana Berthén

Fil doktor i pedagogik och lektor vid Specialpedagogiska institutionen, Stockholms universitet

Agneta Luttröpp

Rådgivare, Specialpedagogiska skolmyndigheten, SPSM

Birgitta Norrman

Leg psykolog, leg psykoterapeut, specialist i klinisk och pedagogisk psykologi. Mottagandeteamet Stockholms stad

Marianne Nyhlén

Undervisningsråd, Skolverket

Inger Tinglev

Undervisningsråd, Skolverket, och fil doktor i pedagogiskt arbete, Umeå universitet

Expert, metoddel - klassrumsobservationer

Jan Nilsson

Lektor i svenska med didaktisk inriktning. Lärarutbildningen, Malmö högskola





Regelbunden tillsyn av alla skolor

SKOLINSPEKTIONEN granskar löpande all skolverksamhet, närmare 6 000 skolor. Tillsynen går igenom många olika områden i verksamheterna för att se om de uppfyller det som lagar och regler kräver.



Kvalitetsgranskning inom avgränsade områden

SKOLINSPEKTIONEN granskar mer detaljerat kvaliteten i skolverksamheten inom avgränsade områden. Granskningen ska leda till utveckling.



Anmälningar som gäller förhållandet för enskilda elever

ELEVER, FÖRÄLDRAR och andra kan anmäla missförhållanden i en skola till Skolinspektionen, till exempel kränkande behandling eller uteblivet stöd till en elev.



Fristående skolor

– kontroll av grundläggande förutsättningar

SKOLINSPEKTIONEN bedömer ansökningar om att starta fristående skolor. Bedömningen innebär en grundläggande genomgång av skolans förutsättningar inför start.