

8 Kvalitet och utveckling

I detta kapitel vill vi ge en aktuell bild av särskolan, dess utveckling och kvalitet. Den första delen av kapitlet är gemensam för hela särskolan, även om tonvikten ligger på grundsärskolan. Träningskolan, gymnasiesärskolan och specialskolan behandlas sedan i särskilda avsnitt. Särvox och annan vuxenutbildning behandlas i kapitel 10.

Vår bedömning

De senaste årens utveckling har lett till både positiva och negativa effekter för särskolans utveckling. Till de positiva effekterna hör att:

- särskolan genom kommunaliseringen har kommit närmare grund- och gymnasieskolan och möjligheterna till samverkan har ökat,
- mottagandet i särskolan har avdramatiserats,
- många kommuner aktivt arbetar för att öka integreringen mellan särskolan och grund- och gymnasieskolan,
- föräldrar och elever är nöjda med särskolan och eleverna trivs,
- föräldrarnas inflytande har ökat,
- nio av tio ungdomar i gymnasiesärskolan fullföljer sin utbildning.

Vi har också uppmärksammat problem och svårigheter i dagens särskola. Till dessa problem hör att:

- många kommuner saknar övergripande verksamhetsidéer och strategier för särskolan,
- bristande strategier skapar problem för skolledare, som dessutom i många fall har fått ansvar för särskolan utan att ha tidigare erfarenheter och utan att ges möjligheter till kompetensutveckling,
- grundskolan inte har tillräckliga förutsättningar för att kunna ta emot och inkludera fler särskolelever,

- det förekommer att elever med utvecklingsstörning, som är placerade i en grundskoleklass, tillbringar större delen av skoldagen ensam med en assistent,
- ett mottagande i särskolan ibland innebär den enda möjligheten för en elev att få extra resurser,
- många lärare i särskolan uppger att de undervisar barn som inte har en utvecklingsstörning,
- andelen elever som placeras i träningskola varierar kraftigt mellan kommunerna,
- det läggs större tonvikt på trygghet och omvårdnad i särskolan än på kunskap, stimulans och utmaning,
- valmöjligheterna är sämre i särskolan än i övriga skolformer,
- elevernas möjligheter till inflytande varierar, men generellt är svagt,
- individuella utvecklingsplaner ofta saknas,
- samverkan mellan gymnasiesärskolan och gymnasieskolan inte så ofta förekommer,
- gymnasiesärskolans uppdelning i olika verksamhetsformer kan skapa problem för eleverna.

Bakgrund

Huvudmannaskapet för särskolan övergick successivt till kommunerna under perioden 1991/1992 – 1995/96. Skolverket har följt särskolans utveckling efter denna period och redovisar sina iakttagelser i en rad rapporter mellan 1998 och 2002.¹ Rapporterna bygger på litteraturstudier, enkäter till kommuner, lärare och vårdnadshavare samt skolbesök. I en av rapporterna ingår en djupstudie i nio fallstudiekommuner. Skolverket har också granskat särskolan i ett antal tillsynsrapporter från senare delen av 1990-talet och början av 2000-talet.

¹ Skolverket Dnr 1996:565 Kvalitet i särskolan samt Skolverkets planerade insatser och prioriteringar
Skolverket (1999a). Uppföljning och utvärdering av försöksverksamheten med ökat föräldrainflytande över val av skolform för utvecklingsstörda barn. Dnr 96:565
Skolverket (1999b). Kvalitet i särskolan samt Skolverkets planerade insatser och prioriteringar. – Dnr 1996:565
Skolverket (2001a). Kvalitet i särskolan – en fråga om värderingar. Regeringsuppdrag om särskolan
Skolverket (2000a). Hur särskild får man vara? En analys av elevökningen i särskolan. Dnr 2000:2037
Skolverket (2002). I särskola eller grundskola – Integrering Kvalitet Föräldrainflytande. Dnr 103404

Skolinspektören Magne Dahl har på vårt uppdrag genomfört en särskild studie av tränings skolans kvalitet och utveckling i tio kommuner.² Vi har också genomfört en enkät till 70 kommuner rörande gymnasiesärskolans organisation, innehåll och kostnader.³

Kommunerna har i olika uppföljnings- och utvärderingsprojekt följt den egna särskolans utveckling. Många kommuner har genomfört mer eller mindre omfattande förändringar i organisation, mottagande, undervisningsplanering m.m. under den tid de har haft huvudmannskapet för verksamheten. Vi har haft möjlighet att ta del av en del av det material som tagits fram av kommunerna.

Flera forskare har i olika avhandlingar och projektrapporter redovisat undersökningar av förhållandena i särskolan och studerat frågor som rör delaktighet, gemenskap och utanförskap.

Sammantaget ger publicerade rapporter, utredningar och annan litteratur en god bild av utvecklingen i särskolan och av dess problem och möjligheter. Vi har kompletterat det tillgängliga materialet med egna utredningar och studiebesök, deltagande i konferenser samt kontakter och möten med en rad personer och institutioner engagerade i särskolan.

Att bedöma kvalitet

En viktig utgångspunkt för vår granskning av särskolan är dess kvalitet. Vad är då kvalitet i skolsammanhang? Skolverket har i sina studier definierat kvalitet som graden av måluppfyllelse. De mål som ska uppfyllas är de som anges i de nationella styrdokumentet för skola och vuxenutbildning, t.ex. läroplaner, kursplaner och betygskriterier, men också i andra regelverk som ställer krav på verksamheten, exempelvis arbetsmiljölagen och FN:s barnkonvention. Till kvaliteten hör också hur verksamheten uppfattas av de närmast berörda, elever, vårdnadshavare, skolledare, lärare och annan personal.

Bedömningen av en verksamhets kvalitet måste grunda sig på såväl måluppfyllelsen – verksamhetens resultat – som processkvaliteten – hur verksamheten bedrivs. Processen handlar om det inre arbetet, t.ex. hur resurser används i verksamheten, hur personalen

² Dahl, Magne (2002). Hur särskild får man vara där? – Tio kommuner svarar på frågor om tränings skolan

³ Carlbeck-kommittén (2002)

samverkar, vilket inflytande eleverna har på arbetet eller hur det pedagogiska arbetet är organiserat. Vi ansluter oss till dessa utgångspunkter för en översyn av kvaliteten i särskolan.

Kommunernas ansvar

Majoriteten av landets särskolor har i dag ett kommunalt huvudmannaskap, även om landstinget fortfarande driver gymnasiesärskolor i tio kommuner. De skolor som fortfarande har ett landstingskommunalt huvudmannaskap är i första hand gymnasieskolor inom naturbruk och vård och omsorg. I den mån landstingen driver program inom dessa områden i gymnasieskolan, driver de ofta också utbildning inom gymnasiesärskolan. Utöver de kommunala och landstingsdrivna skolorna finns det ett 40-tal fristående särskolor. Hörselskadade och döva elever med utvecklingsstörning kan gå i den statliga specialskolan Åsbackaskolan och när det gäller elever i skolpliktsålder i någon regional specialskola.

Kommunernas övertagande av ansvaret för driften av särskolan har lett till stora förändringar

Kommunernas övertagande av huvudmannskapet för särskolan har inneburit stora förändringar framför allt i särskolans organisation. Särskolan har i stor omfattning på olika sätt integrerats i kommunernas grund- och gymnasieskolor. Integreringen har tagit sig olika former från lokalintegrerade särskoleklasser till speciella undervisningsgrupper och enstaka elever integrerade i grundskole- och gymnasieklasser. För elever och föräldrar har förändringen främst inneburit en större närhet till skolan. Flertalet särskoleelever går i dag i en skola nära hemmet och kan vara kvar i sin närmiljö. Närheten och integreringen har lett till att avdramatisera mottagandet i särskolan.

De organisatoriska förändringarna har emellertid också lett till att många skolor, som inte tidigare kom i kontakt med särskolan, nu har särskoleklasser eller grupper integrerade i sin skola. Skolverket framhåller i sina utvärderingar att detta har medfört att rektorer och lärare utan tidigare erfarenhet av särskolan i dag ansvarar för undervisningen av särskoleelever. Den bristande erfarenheten har lett till problem. En omfattande skolverksstudie visar t.ex. att rek-

torn inte alltid känner till särskolans styrdokument och inte heller alltid fullt ut tar ansvaret för särskolans elever. I de nio fallkommuner, som Skolverket har djupstuderat, upplever dock en majoritet av lärarna att de får det stöd de behöver i sin undervisning.

Brist på kommunala strategier för särskolan leder till problem

Ett allvarligt problem är att ovan nämnda studie också visar att rektorer och lärare upplever att det saknas kommunala strategier för särskolan i sju av de nio fallkommunerna. När särskolan inlemmas i grund- och gymnasieskolor blir skolor och klasser också mer heterogena. Det kräver att kommunerna som huvudmän och skolorna som verksamhetsansvariga har en beredskap att hantera olikheterna också på en organisatorisk nivå. Skolverkets utvärderingar visar att denna beredskap inte alltid finns och att konsekvenserna blir särskilt tydliga när det gäller skolgången för särskolans elever.

En del kommuner saknar verksamhetsidéer och mål för hur grundskolan och särskolan ska relatera till varandra. Det finns således inga övergripande idéer om vad man vill med särskolan eller hur man vill att den ska utvecklas i relation till övriga skolformer. Det allvarliga är att de elever som på ett eller annat sätt avviker, härigenom tenderar att falla ur grundskoleklasserna. De placeras istället i speciella undervisningsgrupper. Sammansättningen av dessa grupper kan i brist på strategier komma att styras av vilka elever som vid det aktuella tillfället behöver specialundervisning och vilka lärare som råkar finnas tillhands. Mindre hänsyn tas till vad som vore pedagogiskt lämpligt och bäst för eleverna. I mindre kommuner och i små skolor är utrymmet för pedagogiska särlösningar med nödvändighet mindre och det accentuerar problemen. Dilemmat kan vara att välja mellan att behålla barn med speciella behov i den egna skolan eller att flytta dem till skolor på längre avstånd, men med större möjligheter att tillgodose deras behov. Samtidigt kan det i mindre kommuner finnas möjligheter till olika former av integrerande lösningar, som fungerar bra för eleverna.

Bristen på kommunala strategier för särskolans elever kan enligt Skolverket tolkas som en medveten hållning i avsikt att låta skolorna själva organisera undervisningen utifrån egna behov och förutsättningar. Men det kan också vara ett uttryck för en bristande kunskap om och engagemang för särskolan. Skolverket framhåller

t.ex. att i flera mindre kommuner känner sig lärare och rektorer ensamma och utelämnade med särskolans problem, därför att det saknas en kommunal strategi och ett kommunalt ansvarstagande.

Våra egna kontakter och undersökningar bekräftar Skolverkets bild. Vi har dock samtidigt fått ett intryck av att många kommuner – kanske inte minst till följd av Skolverkets rapporter – har satt igång egna utvärderings- och utvecklingsprojekt kring särskolan. Både organisatoriska och innehållsmässiga förändringar har nyligen genomförts eller planeras på många håll. Från Karlstad och Linköping har vi t.ex. tagit del av strategiska planer för fortlöpande utbildning, information och handledning till rektorer med ansvar för särskola.⁴ I diskussioner med rektorer och lärare har vi kunnat konstatera att det inte bara handlar om kunskap utan också om attityder. Kommuner, som har arbetat med både kunskaps- och attitydfrågor, framhåller vikten av att på ett tidigt stadium göra rektorer och personal delaktiga i organisering och lokalisering av särskoleklasser.

Vi har också erfarit att särskolan sällan finns nämnd i skolplaner och kvalitetsredovisningar. Detta kan bero på att man inte har velat skilja ut särskolan, utan att den ingår i de allmänna beskrivningar som gäller barn i behov av särskilt stöd. Men samtidigt saknar föräldrar och lärare det särskilda omnämmandet och tolkar det som att särskolan betraktas som mindre viktig. Även här visar våra egna undersökningar att en förändring är på gång. Av den tidigare nämnda studien om träningskolan framgår t.ex. att i majoriteten av de undersökta kommunerna finns särskolan med i skolplaner och kvalitetsredovisningar.

Finansieringen har stor betydelse för särskolan och resursfördelningen kan bli starkt styrande för hur man organiserar verksamheten. Resursfrågorna behandlas i ett följande i kapitel om resurser och resursfördelning, kapitel 9.

Organisation och undervisning

Särskolan kan organiseras på olika sätt, som fristående särskolor, som särskoleklasser och i olika former av integrering av individer eller grupper. I en rikstäckande enkät från våren 2001 har Skolverket undersökt kommunernas syn på särskolan:

⁴ Minnesanteckningar från studiebesök i Karlstad (2002)

- 27 procent uppger att kommunen strävar efter att eleverna ska gå i särskoleklass,
- 17 procent strävar efter integrering i grundskoleklass,
- 33 procent anger någon annan princip för klassplacering (t.ex. individuella förutsättningar och önskemål),
- 22 procent anger inte någon enhetlig policy i frågan⁵.

Kommunerna erbjuder oftast särskoleklass som undervisningsform för särskolans elever. Antalet särskilda undervisningsgrupper har dock ökat under de senaste åren. Skolverket framhåller att det i stor utsträckning saknas utvärderingar, som på ett mer ingående sätt studerar och värderar den undervisning som pågår i särskolan. De studier som finns tar främst fasta på undervisningens förutsättningar i form av organisation, timantal och lärarkompetens.

I ovan nämnda enkät uppger flertalet kommuner att förutsättningarna för att bedriva särskoleundervisning är goda. En bred majoritet – 71 procent – av de särskoleansvariga uppger att deras kommuner tillhandahåller tillräcklig specialpedagogisk kompetens i stor eller ganska stor utsträckning. Flertalet särskoleansvariga anser också att kommunen ger tillräckliga ekonomiska förutsättningar. Något färre anser att kommunen ger tillräckligt goda förutsättningar när det gäller fortbildning för personalen och lämpliga lokaler.

Drygt 70 procent av kommunerna uppger att de kan erbjuda särskoleleverna utbildning utifrån deras behov och förutsättningar. En fjärdedel svarar att de bara delvis och drygt en procent att de inte alls kan göra detta

Integrering blir vanligare

Skolverket konstaterar i sin lägesbedömning av barnomsorg, skola och vuxenutbildning 2002, att integrering av särskoleelever i grundskolan blir allt vanligare och det råder enligt verket ingen tvekan om att man i många kommuner och skolor kan se en stark strävan efter att på olika sätt integrera särskoleelever i grundskolan.⁶ Samtidigt framhåller Skolverket att det tycks vara svårt att nå en social integrering, där samvaron mellan elever i de olika skolformerna är

⁵ A.a.

⁶ Skolverket (2002). Skolverkets lägesbedömning av barnomsorg, skola och vuxenutbildning 2002. Dnr 01-2002:3363

aktiv och naturlig. Den fysiska integreringen, enskilt eller i grupp, skapar möjligheter, men mycket mer måste till för att åstadkomma en integrering i reell bemärkelse.

Enligt officiell statistik går drygt 15 procent av särskolebarnen integrerade i grundskoleklasser. Procentandelen har ökat något på senare år, men är relativt konstant sedan kommunerna blev huvudmän för särskolan. En rektorsenkät i Skolverkets djupstudie i nio kommuner bekräftar att knappt 15 procent av särskoleeleverna är integrerade i en grundskoleklass och huvudsakligen följer undervisningen där. Drygt 5 procent av eleverna är integrerade i en grundskoleklass, men får merparten av sin undervisning utanför klassen. 70 procent av eleverna går i särskoleklass.

Särskolekommittén föreslog i sitt betänkande Särskolan – en primärkommunal skola (SOU 1991:30) att begreppet individintegrering ska begränsas till att omfatta *...sådana elever som enligt särskilt beslut mottagits för särskoleundervisning men som får sin undervisning i vanlig klass i grundskolan eller gymnasieskolan minst halva antalet veckotimmar, som enligt timplanen gäller för aktuell årskurs.*

Det är dock långt ifrån säkert att de uppgifter som i olika sammanhang lämnas om integrering följer denna definition. Skolverket konstaterar också att undervisningen för särskoleelever kan se mycket olika ut, även om den på papperet förefaller lika. En elev kan t.ex. få sin undervisning tillsammans med grundskoleelever, en annan undervisas några timmar per vecka i sin grundskoleklass och resten av tiden ensam med en assistent.

Våra egna erfarenheter ger vid handen att de kommuner som arbetar aktivt med integrerande eller inkluderande lösningar för sina särskolebarn i första hand arbetar med undervisning i olika specialgrupper i kombination med integrering i grundskoleklasser. Det kan t.ex. gå till så att ett barn, som är mottaget i särskolan, blir placerad i en grundskoleklass. Eleven får sedan en del, i många fall huvuddelen, av sin undervisning i en specialgrupp. Fördelen med att tillhöra en grundskoleklass är att samverkan blir naturligare och att personalen i både grundskoleklassen och specialgruppen kan ta ett gemensamt ansvar för eleverna.

Vi tar upp integrering och inkludering i praktiken i ett följande kapitel 11, där vi redovisar olika erfarenheter av integrering.

Viktigt med verksamhetsidéer och undervisningsstrategier

Det finns en stor variation i hur man organiserar undervisningens innehåll i särskolan. Variationen går inte enkelt att hänföra till typ av kommun eller geografiskt läge. Skolverket framhåller att förekomsten av en gemensam verksamhetsidé är avgörande för kvaliteten i undervisningen. En sådan verksamhetsidé saknas i många kommuner.

Valet av pedagogiska metoder och innehåll, vad man som lärare vill åstadkomma och hur, betecknar Skolverket som undervisningsstrategier. Utan uttalade strategier för undervisningen riskerar den enligt verket att leda till för lågt ställda krav och brist på utmaningar. Fokus läggs ofta på det eleverna inte kan, i stället för på det som är möjligt att utveckla. En av Skolverkets huvudinvändning mot särskolans undervisning är att den alltför ofta är mer omsorgsinriktad än kunskapsorienterad. Det är inte tillräckligt för en skolform att erbjuda en miljö där eleverna är trygga och trivs, men där de inte får några kunskapsmässiga utmaningar och inte får möjlighet att utveckla sina kunskaper.

Vi har både vid skolbesök och i samtal med såväl föräldrar som med kommun- och organisationsföreträdare uppmärksammat att undervisningen ofta sker i mycket små grupper. Framför allt i träningsskolan är det t.o.m. ofta fråga om undervisning i en till en situationer. Det finns anledning att ifrågasätta om en så begränsad undervisningsform ger tillräckligt med utmaningar och tillfälle till samspel och stimulans.

Bara i två av de nio fallkommuner, som Skolverket har studerat, har de intervjuade lärarna och skolledarna beskrivit särskolans organisering som ett utslag av en medveten kommunal strategi eller synsätt. I de övriga sju kommunerna uppges organiseringen av undervisningen vara beroende av den enskilda skolans situation för dagen och ofta också av enskilda lärares idéer och ambitioner. De kommuner där organiseringen beskrivs vara ett utslag av en kommunal strategi är båda större kommuner, medan den mer personberoende verksamheten framför allt finns i mindre kommuner.

Lärarna bedömer att eleverna i särskolan alltid eller ofta får den undervisning de har rätt till

Skolverket har också undersökt om de elever som har mottagits i särskolan också får den undervisning de har behov av.

En intervjuundersökning i de nio fallstudiekommunerna ger vid handen att majoriteten av lärarna i särskolan anser att eleverna alltid eller ofta får den undervisning de har rätt till. Hälften av särskoleeleverna har fått individuella planer respektive individuell undervisning av klasslärare. De elever som har erbjudits, men inte mottagits i särskola, får inte i samma utsträckning adekvat undervisning enligt lärarnas bedömning. Det vanligaste stödet till integrerade elever är assistenter i klassrummet.

Skolverket har också undersökt hur skolgången i grundskolan såg ut för elever som började i grundskolan och senare mottogs i särskolan. För en femtedel av dessa elever har skriftliga åtgärdsprogram eller handlingsplaner upprättats under grundskoletiden. En tredjedel hade tillgång till en assistent under tiden i grundskolan. Sedan eleverna hade flyttat till särskolan fick ungefär hälften av dem assistentstöd. En sjättedel av vårdnadshavarna uppger att dessa barn inte har haft något extra stöd som grundskoleelever.

Lärarna har skattat särskoleelevernas särskilda behov och betonar i första hand en särskilt anpassad pedagogik och därefter en lugn miljö, långsam studietakt, strukturerad undervisning, anpassad pedagogik och individuellt utformade planer.

Undervisningen i särskolan karaktäriseras generellt av en hög personaltäthet. I de flesta fall kompletteras lärarpersonalen med en eller flera assistenter kopplade till undervisningsgruppen eller till en enskild elev.

Stora skillnader när det gäller utvecklingsplaner

Det finns stora skillnader mellan kommuner när det gäller att upprätta utvecklingsplaner eller motsvarande dokument för enskilda elever. Totalt sett har något fler än hälften av lärarna i Skolverkets enkät upprättat sådana individuella planer för sina särskoleelever. Skillnaderna är dock stora, i någon kommun är det bara 8 procent som har upprättat utvecklingsplaner och i någon annan över 70 procent. Det är vanligare att upprätta utvecklingsplaner för elever i särskoleklass än för integrerade elever i grundskolan. Lärarna i

särskoleklasser anser i stor utsträckning att särskoleeleverna får den undervisning de är berättigade till, men i grundskolan är motsvarande antal mindre än hälften.

Vår uppdragsstudie om träningskolan visar att alla de undersökta skolorna upprättar utvecklingsplaner för sina elever och använder dem som underlag för åtgärder och utvärdering och i föräldrakontakter.⁷ Föräldrarna är i hög utsträckning delaktiga i utformandet av planerna, dock inte eleverna. Tre av fyra rektorer i studien menar att upprättandet av individuella utvecklingsplaner är väsentligt och bör ha hög prioritet i skolan. De menar dock att utvecklingsplanerna är av mycket olika kvalitet och behöver utvecklas ytterligare. På en skola diskuterar lärare och föräldrar vad eleverna ska lära sig, men arbetslaget bestämmer hur det ska ske. Utvecklingssamtal i anslutning till upprättandet av de individuella utvecklingsplanerna förekom, men utan elevmedverkan. På frågan varför eleverna inte – utifrån sina förutsättningar – deltog i samtalen, svarar personal och föräldrar att de inte hade reflekterat över denna möjlighet.

Förslag till skärpta krav på utvecklingsplaner

I detta sammanhang kan det vara av intresse att nämna de förslag som nu föreligger för striktare bestämmelser om att upprätta individuella utvecklingsplaner.

I sin utvecklingsplan för förskola, skola och vuxenutbildning (Regeringens skrivelse 1998/99:121) redogör regeringen för sin grundläggande syn på frågor som har särskild betydelse för barns, ungdomars och vuxnas lärande och utveckling. Regeringen initierar i planen olika åtgärder för att stödja en ökad måluppfyllelse i skolan. En sådan åtgärd var att inrätta en expertgrupp som ska analysera behovet av insatser för att stärka måluppfyllelsen och den individuella planeringen i skolan. Expertgruppens redovisning finns i en särskild departementsskrivelse (Ds 2001:19), Elevens framgång – skolans ansvar.

Gruppen anser:

- att alla elever har rätt till en individuell utvecklingsplan,
- att arbetslagets dokumenterade planering är en förutsättning för de individuella utvecklingsplanerna,

⁷ A.a.

- att en individuell utvecklingsplan på sikt kan ersätta andra krav på dokumentation, t.ex. åtgärdsprogram,
- att det behövs tydliga strategier vid övergångar inom utbildningssystemet.

I dag finns det ett lagstiftat krav på individuella studieplaner för de frivilliga skolformerna med undantag för gymnasiesärskolan. För elever i behov av särskilt stöd finns i alla skolformer en lagstadgad rättighet att få ett åtgärdsprogram. Expertgruppen ifrågasätter att kravet på en individuell dokumentation enbart ska finnas för denna grupp elever. Genom en individuell utvecklingsplan konkretiseras skolans mål och undervisningen blir individuellt anpassad efter elevens behov och förutsättningar. Eleven får en optimal möjlighet att lyckas. Detta är viktigt för alla elever. Gruppen betonar också att den individuella utvecklingsplanen har betydelse för uppföljningen under hela skoltiden och särskilt vid övergångar inom utbildningssystemet. Den kan också utgöra ett underlag för att följa upp och utvärdera elevens förskoleår. Utvecklingsplanen kan slutligen ses som ett redskap för att utveckla kommunikationen mellan hem och skola.

Stärkta rättigheter för elever i behov av stöd

Skollagskommittén har i sitt nyligen avlämnade betänkanden (SOU 2002:121) Skollag för kvalitet och likvärdighet framlagt förslag om att stärka rättigheterna till särskilt stöd för alla elever i skolan. Skollagskommittén förordar att:

...alla elever skall ges den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och sin personliga utveckling för att de utifrån sina behov och förutsättningar skall kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål (skollagen 3 kap. 11 §.)

Rektorn ges i förslaget ansvar för att en elevs behov av stödåtgärder utreds. Om utredningen visar att eleven behöver särskilt stöd ska detta ges. Ett särskilt åtgärdsprogram ska då upprättas och vara ett verktyg för eleven och ett hjälpmedel för skolans personal att planera och utveckla den pedagogiska verksamheten för eleven. Eleven och vårdnadshavarens syn på skolsituationen ska vägas in och ett beslut i fråga om åtgärdsprogram ska kunna överklagas till Skolväsendets överklagandenämnd.

Elever och föräldrar

Olika attitydundersökningar visar att eleverna i särskolan i huvudsak trivs i skolan och är nöjda med sin skolgång. Föräldrar till särskolebarn och ungdomar är också generellt nöjda med sina barns skolgång. I detta avseende skiljer sig inte dessa barn, ungdomar och föräldrar från andra elev- och föräldragrupper, möjligen är särskolebarnen och deras föräldrar mer nöjda.

Föräldrar och lärare är inte alltid överens om elevernas behov

Föräldrarna är dock inte alltid nöjda med att barnen placerats i särskola. Hälften av de tillfrågade vårdnadshavarna i Skolverkets studie uppger att anledningen till deras barns särskoleplacering är en diagnos eller en beskrivning av barnets svårigheter. En fjärdedel anser att särskolan har aktualiserats därför att grundskolan inte har kunnat ge barnet adekvat hjälp. Den utredande tjänstemannen, föräldrar och lärare är dock inte alltid överens, varken om anledningen till att ett barn har aktualiserats för särskola, vilka svårigheter som är särskoleberättigande eller vilka behov särskolan förutsätts tillgodose. Framför allt anser föräldrarna att deras barn behöver gå i små undervisningsgrupper, medan lärarna anser att barnen i första hand behöver en särskilt anpassad pedagogik.

Vårdnadshavarna tillfrågades också om vilket stöd deras barn hade fått. Svaren visar att de vanligaste stödformerna är assistent i klassen, individuell undervisning av klasslärare, individuell undervisning av speciallärare, härutöver används individuell kursplan. Skillnaderna är här obetydliga mellan elever i grundskoleklass och i särskoleklass.

Många särskoleelever har flera funktionshinder

Eleverna i särskolan har ofta svårigheter vid sidan av utvecklingsstörningen. I enkäten till vårdnadshavare kunde de markera en eller flera alternativa funktionshinder: utvecklingsstörning, autism/autismliknande tillstånd, allvarlig syn- eller hörselnedsättning, allvarlig sjukdom, emotionella svårigheter, damp/ADHD, tal- och språksvårigheter, koncentrationssvårigheter, läs- och skrivsvårigheter, rörelsehinder, förvärvad hjärnskada samt alternativet "annat". Drygt hälften av särskolebarnen (55 procent) har enligt föräldrarna

läs- och skrivsvårigheter. Knappt hälften (49 procent) uppges ha en utvecklingsstörning. Därpå följer koncentrationssvårigheter och tal- och språksvårigheter (46 respektive 44 procent). Drygt en fjärdedel av barnen (29 procent) uppges ha autism eller autismliknande tillstånd, medan övriga svårigheter förekommer i mindre utsträckning.

Tidigare undersökningar bekräftar att ca 80 procent av tränings skolans elever har tilläggshandikapp, medan motsvarande siffra för grundskolan är ca 20 procent. Då räknas inte tal- och språksvårigheter som tilläggshandikapp.

Lärarna tillfrågades i Skolverkets enkät också om vilka svårigheter som fanns representerade hos särskoleeleverna i deras respektive klasser. Flertalet lärare (67 procent) uppges att de flesta barn har en utvecklingsstörning. Mer än hälften av lärarna (65 respektive 59 procent) uppges att deras elever har koncentrationssvårigheter och tal- och språksvårigheter. Nära hälften av lärarna uppges sig undervisa särskoleelever med autism eller autismliknande tillstånd. Siffrorna visar att det finns en relativt stor grupp lärare (27 procent) som säger sig undervisa elever som är mottagna i särskolan, trots att dessa inte har någon av de särskoleberättigade svårigheterna. Detta gäller i första hand elever som har integrerats i en grundskoleklass.

Elevernas valmöjligheter är begränsade

Elevernas valmöjligheter i den obligatoriska särskolan är begränsade. Många lärare anser inte heller att eleverna har förmågan att välja. Elevens val och skolans val utnyttjas i relativt begränsad omfattning. Föräldrarna upplever också valmöjligheterna i gymnasieskolan som mycket begränsade. Valmöjligheterna inom gymnasieskolan behandlar vi mer ingående i det följande. Skolverkets tillsynsrapporter från särskolan från 2000 och 2001 bekräftar att bristerna när det gäller elevernas valmöjligheter kvarstår.

I studien om tränings skolan framhåller Magne Dahl att valmöjligheter och inflytande kan fungera även i tränings skolan:

Enkelt uttryckt framgår att en förutsättning för skolarbetet för många av eleverna är just valmöjligheten. En särskild symbol i det bildmaterial som vägleder elever under dagen visar på alternativ att välja mellan.

Samtidigt framgår av rapporten att det är många intressenter som vill ha inflytande över det dagliga arbetet, det är föräldrar som har synpunkter liksom sjukgymnaster, logopedier och inte minst assistenter.

Undervisningstiden i särskolan varierar

Särskolans elever har möjlighet att gå ett tionde år i grundsärskolan. Denna möjlighet utnyttjas inte av alla elever och orsakerna till detta tycks inte alltid handla om elevernas behov.

I en tidig rapport om kvaliteten i särskolan uppmärksammar Skolverket en rad förhållanden när det gäller skoltidens och undervisningstidens längd som utmärker särskolan;⁸

- eleverna genomgår sin utbildning i den obligatoriska särskolan under antingen nio eller tio år, vilket innebär att den minsta totala undervisningstiden varierar starkt,
- träningskolans minsta totala undervisningstid underskrider grundsärskolans,
- träningskolans kursplan kan användas som stöd för att reducera antalet undervisningstimmar,
- det finns betydande variationer vad gäller skoldagens längd och den styrs ofta av skolskjutsarna,
- friutrymmet när det gäller utläggningen av timmar utnyttjas i liten utsträckning,
- elevernas valmöjligheter är minimala,
- mycket få skolor har kvalitetssäkrat sitt arbete, vilket innebär att skolhuvudmannen inte kan garantera att eleverna får den tid och det innehåll i sin utbildning som avses i styrdokumentet.

Träningskolan

Skolverkets ovan relaterade utvärderingar har haft fokus på grundsärskolan. För att få träningskolan ytterligare belyst, har vi genom ett uppdrag till skolinspektören Magne Dahl genomfört en egen enkätstudie om träningskolan. Enkäten har ställts till tio kommuner, som har valts ut för att kunna ge en bild av hur kommuner med olika förutsättningar och utgångspunkter organiserar sin trä-

⁸ Skolverket (1999b). Kvalitet i särskolan samt Skolverkets planerade insatser och prioriteringar. Dnr 1996:565

ningsskola. Sju av kommunerna hör till kategorin större städer och två till medelstora städer, medan en representerar glesbygdskommunerna. De totalt 20 rektorerna baserar sina svar på 808 elever, varav 512 i träningsskolan. Ur träningsskolans perspektiv utgör dessa 512 elever drygt 12 % av rikets totalt cirka 4 000.⁹

Antalet elever i träningsskolan varierar i de tio kommunerna från 8 till 96. Låga absoluta tal gör procentsatser oprecisa, men med den reservationen kan vi ändå konstatera att andelen elever i träningsskolan varierar kraftigt.

Vårdnadshavare har möjlighet att påverka beslut om placering

Enligt bestämmelser i skollagen beslutar styrelsen för skolan om placering inom särskolan, dvs. om en elev ska komma i fråga för grundsärskola eller träningsskola. I enkäten framkom dock att andra utgångspunkter än grad av utvecklingsstörning har betydelse för bedömningen. Vårdnadshavares önskemål, gruppens sammansättning, autism, avstånd till skolan, beteendeproblematik och personalens kompetens visar sig vara faktorer som har betydelse. Någon rektor menade, att var inom särskolan eleven ska få sin undervisning, får ge sig med tiden. Det är inte alltid enkelt att göra den bedömningen då eleven är sju år.

Andelen särskoleelever i träningsskolan varierar kraftigt

Trots likheten i storlek mellan kommunerna uppvisar de stor variation beträffande andelen elever i träningsskolan. I Kalmar är 20 procent av särskoleeleverna placerade i träningsskolan, medan motsvarande siffra i Kristianstad är 50 procent. Detta är att jämföra med rikssnittet på 30 procent. Båda kommuner anger att vårdnadshavarnas önskemål har påverkat placeringen. Samordnaren i Kristianstad lämnade följande förklaring till den höga andelen elever i träningsskolan:

1. Vi har grannkommuner som köper platser till elever på träningsskolan. Grundsärskola har de själva.
2. Vi är förhållandevis strikta med att elever på grundsär ska ha förmågan att uppfylla målen i kursplanerna. Jag kan se skillnad på elever som flyttar in från andra kommuner som bedöms som duktiga

⁹ Dahl, Magne (2002). Särskolans träningsskola "Hur särskild får man vara där", på uppdrag av Carlbeck-kommittén

grundsärelever men som vi bedömer annorlunda och det händer att vi omplacerar en sådan elev.

I Karlstad är bara 22 procent av de mottagna särskoleeleverna placerade i träningskolan. Förklaringen till detta kan ligga i att det är lättare för vårdnadshavaren att acceptera grundsärskolan än träningskolan. Enkäten visar också att det i Karlstad finns en tendens till omplacering från grundsärskola till träningskola.

"Felkällor" eller "på goda grunder"?

Av vad som kunnat utläsas ur enkätsvaren kan vi konstatera att följande faktorer har betydelse för placering inom särskolan:

- vårdnadshavares påverkan grundsär annars får det vara fritt översatt utifrån svarsalternativet Ett känt behov som inte kunde tillgodoses vid placeringstillfället pga. vårdnadshavares önskemål, anges i fyra svar,
- utvecklingen efter inskrivningen. Svarsalternativet En förändring i elevens utveckling som inte kunde förutses vid placeringstillfället anges i sex svar,
- gruppammansättningar,
- inget beslut alls. Endast inskrivning och sedan individuell planering,
- placeringen inom särskolan ses som mindre viktigt,
- bristande utredningsrutiner för gränsdragningen träning/grundsär,
- stor tolkningsvidd vad gäller skollagens "inte kan gå i grundsär".

Gränsdragning "åt båda hållen"

Bestämmelsen om att en elev, som inte kan gå i grundsärskola, ska erbjudas träningskola, ger en betydligt otydligare gräns än gränsen mellan grundskola och grundsärskola och det finns ett stort tolkningsutrymme.

I kommuner som kan erbjuda tränings- respektive grundsärskoleklasser, samgrupper, integrerad verksamhet etc. blir alternativen många. Hur stort inflytande vårdnadshavaren ges i valet av alternativ kan då få konsekvenser för om eleven placeras "rätt" enligt gällande bestämmelser. När en kommun inte kan erbjuda så många alternativ, kan det leda till mindre positiva lösningar, t.ex. att en elev tvingas till långa resor eller måste vara kvar i den klass han eller hon går i, även om en annan lösning vore bättre.

Samverkan inom särskolan

Hälften av eleverna i träningskolan i de tillfrågade kommunerna har inga spontana kontakter med elever från grundsärskolan under skoldagen. I många fall ges förklaringen att de lokalt eller geografiskt är åtskilda. I de fall klasserna är åtskilda möts eleverna emellanåt på raster och vid måltider. Planerade möten sker i form av friluftsdagar, fester, musikundervisning och dans. På några skolor samverkar man varje dag, men det vanligaste svarsalternativet är varje vecka.

Samverkan mellan särskola och grundskola

På de skolområden som har båda skolformerna uppger man genomgående att det finns en planerad samverkan av olika slag mellan grundsärskola och grundskola. Den längst drivna samverkan redovisar de områden som har "samgrupper", dvs. elever från båda skolformerna undervisas i samma grupp. Planerad samverkan mellan tränings- och grundskolan är mindre vanligt än samverkan mellan grundsärskolan och grundskolan. Ett skolområde vill *placera alla barn i grundsärskolan i grundskoleklasser så att alla har tillhörighet och därmed räknas in i grundskoleklass*.

Rektorerna och skolpersonalen i särskolan lyfter fram två perspektiv på samverkan. Det ena är en utökad samverkan som grund för en bättre handikappkunskap bland både grundskolans personal och elever. Behovet av samverkan utgår från frågan om hur alla människor lika värde ska kunna respekteras och bli en självklarhet, om kunskap om olika elevers förutsättningar saknas. Det andra perspektivet framhölls framför allt av dem som arbetar med barn med autism. De menar att deras elevers behov av en stark struktur utan störande stimuli, svårigen skulle kunna åstadkommas i grundskolans vardag.

Fritidsverksamheten inom särskolan

19 rektorer beskriver fritidshemsverksamheten för träningskola och grundsärskola. I tio fall är den segregerad från grundskolans och i tre fall delvis samorganiserad med grundskolans verksamhet. I sex fall är verksamheterna helt integrerade. Bland de tio verksam-

heter som är segregerade, anger fyra rektorer heldagsskola/heldagsomsorg som skäl för detta.

Särskolan i kommunens kvalitetsredovisning

17 av de 20 rektorerna anger i enkäten att särskolan i allt högre utsträckning finns med i kommunens kvalitetsredovisning. Träningskolan kan dock bara identifieras särskilt på tio områden. Vi kan konstateras att särskolan redovisas i större omfattning i dag än vad Skolverket tidigare noterat i sina utvärderingar.

Nästan alla elever har individuella utvecklingsplaner

När Skolverket granskade nio kommuner kunde man konstatera att förekomsten av individuella utvecklingsplaner varierade bland kommunerna från 8 till 70 procent.¹⁰ I de här redovisade kommunerna är täckningen näst intill 100 procent. Visserligen är inte kommunerna identiska med den tidigare undersökningens, men tre av dem som ingick då finns med också i vår kartläggning.

Från samtliga skolområden uttrycker man, om än i skilda ordalag, behovet av att i utvecklingsplanerna kartlägga individuella behov samt att relatera dessa till läroplans- och kursplanemål. Vidare uttrycker man ett behov av att utvärdera verksamheten i förhållande till kort- och långsiktiga mål samt att revidera och omforma målen utifrån resultat. Allt detta bör ske tillsammans med föräldrarna. Den individuella utvecklingsplanen framhålls också som ett bra underlag vid utvecklingssamtalen med föräldrarna.

Skolformsövergripande samverkan önskas

12 av 16 rektorer uppger att det inte föreligger några hinder för samverkan. De tveksamma framhåller att okunskap om varandras verksamheter, ekonomi, för få vuxna i grundskolan och attityder och förhållningssätt från båda håll, kan *sätta käppar i samverkanshjulet*. Rektorn för träningskolan i Norrköping betonar att förutsättningarna för samarbete måste förbättras. Det gäller såväl gemensamma aktiviteter som att eleverna ska få bättre möjligheter

¹⁰ A.a.

till samspel, identifikation och gruppsamvaro och få sociala och språkliga modeller. Han menar, att det är beklagligt att grundskolans intresse är så svagt och att det saknas ambition att flytta fram positionerna. Den samverkan som finns kommer ofta till stånd på grund av någon särskilt intresserad pedagog i grundskolan. Men samverkan får inte ske "för sakens skull" utan man bör återkommande ställa sig frågan: *Hur kan alla människors lika värde respekteras och bli en självklarhet om kunskap saknas om våra olika förutsättningar?* Insikten om allas lika värde kan bara vinnas, menade en lärare, om andra elever får kunskap om innebörden av ett funktionshinder.

Grundskola eller träningskola – en nödvändig uppdelning?

Nästan hälften av de svarande rektorerna anser att en uppdelning i träningskola och grundskola är onödig. Man menar att den skapar onödiga gränser och att ibland behöver eleven både träningskola och grundskola. De som tvekar eller menar att det är av stor vikt att bägge verksamheterna finns kvar, motiverar det med elevernas olika behov och förutsättningar. Härtill anges träningskolans behov av mer resurser som skäl.

Utvecklingsbehov i träningskolan

Några av rektorerna i studien påtalar betydelsen av att tydliggöra skolans uppdrag, initiera pedagogiska diskussioner och få mindre av omvårdnad i arbetslagen. Det är i detta sammanhang väsentligt både med specialpedagogisk kompetens och en rektor som driver pedagogiska utvecklingsfrågor. Träningskolans elever och personal bör finnas i samma arbetslag som grundskolans för att kunna arbeta med samverkan och integrering. Lärare betonar också att det är viktigt att eleverna inte invaggas i för stor trygghet. De måste få utmaningar, som gör att de kan klara valsituationer och situationer som präglar vardagen. Flera intervjuade lärare anger en ökad kunskap om elever med utvecklingsstörning bland övriga på skolan och en ökad integrering, som viktiga utvecklingsområde.

Specialskolan

De flesta barn och ungdomar med utvecklingsstörning får sin undervisning i särskolan. *För barn som på grund av dövhet eller hörselskada inte kan gå i grundskolan eller motsvarande del av särskolan finns specialskolan. Staten är huvudman för specialskolan.* (1 kap. 6 § skollagen). I Gnesta finns en riksskola, Åsbackaskolan, som är avsedd för döva eller hörselskadade elever som också har en utvecklingsstörning. Verksamheten regleras i 8 kap. specialskoleförordningen (1995:401). Härutöver finns regionala specialskolor. *Regionskolorna är avsedda för döva eller hörselskadade elever som inte behöver utbildning med särskilda insatser vid riksskolan.* (6 § specialskoleförordningen).

Läroplanen för specialskolan är densamma som för grundskolan och särskolan. Däremot har specialskolan delvis anpassade kursplaner. I flertalet ämnen gäller samma kursplaner som för grundskolan. Målen som eleverna ska ha uppnått under femte skolåret, ska i specialskolan uppnås under det sjätte skolåret. De mål som ska uppnås under grundskolans nionde år, ska i specialskolan ha uppnåtts under det tionde året. För ämnena teckenspråk, svenska, engelska, moderna språk samt rörelse och drama har särskilda kursplaner utarbetats. För döva och hörselskadade elever med utvecklingsstörning gäller dock särskolans kursplaner. All undervisning på specialskolorna bedrivs på teckenspråk.

Specialskolorna lyder under den nybildade Specialskolemyndigheten (SPM). I dag finns sex statliga specialskolor. De sex specialskolorna är Kristinaskolan, Manillaskolan, Birgittaskolan, Vänerskolan, Åsbackaskolan och Östervångsskolan. Totalt går 647 elever i specialskolan, varav 592 i de regionala specialskolorna.

De två tidigare specialskolorna Ekeskolan och Hällsboskolan ombildades från och med den 1 juli 2000 till resurscentra och ingår i Specialpedagogiska institutet. En mindre skoldel finns kvar för visstidsutbildning. Utbildningen ska motsvara den som ges i grundskola respektive särskola och ska ses som en tidsbegränsad insats med kvalificerat stöd. Syftet är att de elever som tas emot i skoldelen senare ska kunna fortsätta sin skolgång i hemkommunen.

Enligt ett förslag från Visstidsutredningen (SOU 2002:106), Visstidsutbildning vid statliga resurscenter, ska sådan utbildning ges till elever med synskada och ytterligare funktionshinder samt elever med grav språkstörning. I dag finns elever med utvecklingsstörning och synskada på Örebro resurscenter.

Hällsboskolans resurscenter tar enbart emot elever med grav språkstörning.

Döva och hörselskadade elever som också har en utvecklingsstörning kan alltså gå i en tvåspråkig skola med teckenspråklig miljö.¹¹ Eleverna kan antingen välja den nationella specialskolan, Åsbackaskolan, som vänder sig till barn och ungdomar på tidig utvecklingsnivå, träningskoleelever, eller den regionala specialskolan för barn och ungdomar på grundsärskolenivå.

Åsbackaskolan är den enda specialskolan som tar emot elever med utvecklingsstörning på tidig utvecklingsnivå. Undervisningen utformas efter särskolans, i huvudsak träningskoleelever, kursplaner. Antalet elever har under de senaste åren ökat betydligt. Hösten 2002 fanns cirka 60 elever på skolan. Elevökningen beror på ett antal samspelande faktorer. Det finns fler barn med dessa behov, kommunerna har större kännedom om dem och kommunerna har inte själva de resurser som krävs för en adekvat utbildning.¹²

De regionala specialskolorna hade läsåret 2001/2002 tio elever som läste enligt särskolans kursplan. Flera elever var emellertid vid detta tillfälle under utredning. Enligt Specialskolemyndigheten räknar man med att det i dag finns ungefär 40 grundsärskoleelever i de regionala specialskolorna.

I Funkispropositionen (1998/99:105) skriver det föredragande statsrådet följande om mottagandet av elever till specialskolan:

Styrelsen skall besluta om mottagandet av elever i specialskolan. Underlag och bedömningar till grund för mottagande vid specialskolan bör, som i dag, förberedas regionalt i dialog med föräldrar och med företrädare för hemkommunen...Med en gemensam styrelse bör förutsättningarna öka för en enhetlig praxis i landet för mottagande av elever i specialskolan.

Verksamheter med statligt verksamhetsstöd

När särskolan kommunaliserades gjordes undantag för vissa skolor. Örebro kommun och landstingen i Sörmland och Västmanland anordnar enligt avtal med staten utbildning för ungdomar med utvecklingsstörning från hela landet.

Örebro kommun anordnar gymnasiesärskola med inriktning yrkesutbildning för döva och hörselskadade ungdomar. Det utgår

¹¹ Specialskolemyndighetens (SPM) verksamhetsplan 2002

¹² Ullmark, Monica (2001). Åsbackaskolan i dag och i framtiden En analys om orsaker till att elevantalet på skolan ökar

ett statligt verksamhetsstöd för utbildningen. Örebro kommun erhåller interkommunal ersättning för de elever som kommer från annan kommun. Läsåret 2002/03 finns 35 elever i utbildningen i Örebro.

Dammsdalskolan och Salbohedskolan arbetar med barn, ungdomar och vuxna med utvecklingsstörning från hela landet som på grund av svåra beteendestörningar inte kan bo och utbildas inom hemkommunerna.

Dammsdalskolan betecknas som särskola, men om en elev har möjlighet att följa grundskolans kursplaner, kan den göra detta. På gymnasienivå samarbetar skolan med Statens skola för vuxna i Norrköping. I dag finns på skolan ungdomar mellan 12 och 21 år med funktionshinder inom det autistiska spektrat kombinerat med beteendestörningar. Många har diagnosen Aspergers syndrom och alla har haft stora svårigheter i tidigare skolgång och i sin sociala miljö.¹³ Gymnasiesärskolan på Dammsdal har program med inriktning Fastighetsskötsel, individuellt organiserade program med teoretisk inriktning och verksamhetsträning. Eftersom elevernas behov är mycket varierande, anpassas utbildningen och programmen efter den enskilda eleven. All undervisning är individuell. Varje elev har en studieplan som utformas efter elevens förutsättningar. I vissa ämnen kan eleven läsa på gymnasienivå och i andra på lågstadienivå. Skolan har stora möjligheter att vara flexibel i sin uppläggning av utbildningen. Gemensamt för programmen är dock att man arbetar efter TEACH-modellen, ett strukturerat, pedagogiskt arbetssätt där det visuella stödet hjälper till att förtydliga och skapa förståelse.

Elevantalet på Dammsdalskolan har ökat under senare år. Efterfrågan på platser är stor och gäller framför allt ungdomar med Aspergers syndrom samt högfungerande autism tillsammans med andra funktionshinder som ADHD, Damp och Touretts syndrom. Läsåret 2002/2003 finns cirka 38 elever i utbildningen.

Landstinget i Västmanland drev till den 30 december 2002 Salbohedskolan för elever med utvecklingsstörning, autistiska drag och Aspergers syndrom. I dag är skolan en fristående gymnasiesärskola och drivs som ett aktiebolag. AB Salboheds gymnasiesärskola erbjuder kommunerna individanpassad undervisning och elevhemsboende för elever i behov av särskilt stöd.¹⁴ Utbildningen motsvarar den som ges inom gymnasiesärskolans individuella pro-

¹³ Dammsdalskolan, Verksamhetsberättelse för 2001

¹⁴ Affärsplan Salbohedsskolan 2003

gram. Skolan kan erbjuda fem olika inriktningar, Industri, Naturbruk, Data/media, Huslig verksamhet och Verksamhets träning. Alla elever har individuella undervisnings- och utvecklingsplaner som utvärderas kontinuerligt. Eleverna är delaktiga i utformandet av dessa planer. Målet med elevernas utbildningstid på Salbohedsskolan är att de ska få nödvändiga kunskaper, insikter och färdigheter för att klara ett så självständigt liv som möjligt. Helhetsomsorgen på skolan syftar till en stimulerande skolgång, en trygg boendemiljö samt en meningsfull fritid.

Ledningen för Salbohedsskolan består av VD, rektor och boendechef. Under verksamhetsåret 2003 finns 28 elever på skolan.

Gymnasiesärskolan

Skolverkets senaste utvärderingar av särskolan har som nämnts haft fokus på den obligatoriska delen. Detta innebär att det inte finns några mer omfattande utvärderingar av kvaliteten i gymnasiesärskolan. Skolverket har dock gjort några mindre studier för att belysa de nationella programmen.¹⁵ I dessa fokuserade Skolverket vissa övergripande frågeställningar nämligen:

- Hur informeras elever om de aktuella programmen inom gymnasiesärskolan?
- Vilken kompetens har rektorer och lärare inom det aktuella programmen i gymnasiesärskolan?
- Hur fungerar respektive program enligt nationellt uppställda mål avseende program, kursplaner, betygskriterier, APU samt elevernas inflytande och möjligheter att påverka sin utbildning?
- Vilka kunskaper, attityder och värderingar har eleverna när de avslutar sin gymnasiala utbildning?

För att få en fördjupad bild av gymnasiesärskolans organisation, programutbud och elevernas valmöjligheter har vi genomfört en enkät till ett representativt urval kommuner. Vi valde slumpmässigt ut 70 kommuner proportionellt fördelade på de åtta kommungrupper som Skolverket använder sig av i sina sammanställningar av jämförelsetal. Alla kommuner utom fyra besvarade enkäten. De fyra som inte svarade har ingen egen gymnasiesärskola.

Flertalet, 62 procent, av de tillfrågade kommunerna har en egen gymnasiesärskola. Det är de mindre kommunerna, framför allt

¹⁵ A.a.

landsbygds- och glesbygdskommuner, som istället skickar sina elever till en centralort eller en större grannkommun.

Gymnasiesärskolan är ofta anknuten till en gymnasieskola

Huvuddelen av kommunerna har sin gymnasiesärskola knuten till gymnasieskolan, 61 procent i direkt anknnytning och 15 procent i en egen enhet i anslutning till en gymnasieskola. Närmare en fjärdedel av kommunerna har gymnasiesärskolan förlagd till en egen skolbyggnad. I storstäderna och i några av de större städerna finns fler än en gymnasiesärskola. Även om de flesta gymnasiesärskolor således är lokaliserade till gymnasieskolor, finns det ändå ett relativt stort antal som är förlagda till egna skolbyggnader.

Flertalet elever i gymnasiesärskolan kommer från den obligatoriska särskolan

Vår enkät innehöll också frågor kring mottagandet av elever i gymnasiesärskolan. Det är vanligt att flera befattningshavare är engagerade vid mottagandet, i flertalet kommuner rör det sig om klassansvarig/mentor, rektor och yrkesvalslärare/SYV. Bland andra personer, som kan medverka i mottagandet, nämner kommunerna central sarskolechef, kurator, ansvarig förvaltningstjänsteman, skolsköterska, psykolog, pedagogkonsult, utbildningsledare, biträdande rektor, utbildningschef och beställningschef. Svaren speglar kommunernas olikartade organisatoriska lösningar och det finns ingen enhetlig modell.

Det är inte särskilt vanligt att en elev tas emot i gymnasiesärskolan utan att tidigare ha gått i sarskola, även om det sker ibland. På frågan om i vilken utsträckning elever tas emot i gymnasiesärskolan utan att tidigare ha gått i den obligatoriska sarskolan, svarar kommunerna ibland (29 procent), sällan (39 procent) och aldrig (17 procent). Ännu mindre vanligt är det att elever går över från gymnasieskolan till gymnasiesärskolan. Några kommuner uppger att det sker ibland, men huvuddelen svarar att det sker sällan eller aldrig.

Informationen sällan samordnad med övrig gymnasieinformation

Information om gymnasiesärskolan ges på flera sätt. Många gymnasiesärskolor har informationsbroschyrer som skickas ut till eleverna i den obligatoriska särskolan. Genom broschyren informerar man om de program som finns att välja på. Dessutom lämnar yrkesvalslärare eller annan vägledningspersonal i såväl den obligatoriska som i den frivilliga särskolan ytterligare information. Det förekommer även att rektor eller klasslärare informerar på föräldramöte i årskurs 9 eller 10.

Några gymnasiesärskolor har öppet hus vid ett par tillfällen om året, då föräldrar och elever har möjlighet att få information om verksamheten på gymnasiesärskolan. Det är också vanligt att eleverna under sitt sista år i obligatoriska särskolan praktiserar på program som de är intresserade av.

I diskussioner med lärare och skolledare för gymnasiesärskolan har frågan kommit upp om det inte är en ytterligare segregering faktor att flertalet gymnasiesärskolor har egna informationsbroschyrer och egna informationsträffar och mera sällan samordnar informationen med övrig gymnasieinformation. Gymnasiesärskolans program skulle, menar flera lärare, mycket väl kunna presenteras i den allmänna programskriften över en kommuns gymnasieprogramutbud. Anledningen till att man ofta behandlar gymnasiesärskolan separat verkar snarare hänga samband med tradition än med någon uttalad policy.

Skolledare och lärare har varierande utbildningsbakgrund

Skolverkets rapport visar att många av gymnasieskolans rektorer även har gymnasiesärskolan som sitt ansvarsområde. Skolverket ser positivt på detta ur ett samverkansperspektiv, men framhåller också att rektorerna inte alltid har tillräcklig kunskap om elever med utvecklingsstörning. I vår enkät har gymnasiesärskolan en egen rektor i knappt hälften av kommunerna och i lika många kommuner har man ett delat rektorsansvar med en gymnasieskola. I övriga kommuner finns olika alternativ: en rektor för hela särskolan, delat rektorsskap med särvux/komvux och Sfi eller med en grundskola samt en utvecklingsledare som fungerande rektor.

De större gymnasiesärskolorna har egen rektor med skolledarutbildning. På små gymnasiesärskolor kan rektorn ha en mer varie-

rande bakgrund, men alla tillfrågade kommuner uppger att deras rektorer har någon form av pedagogisk utbildning.

Lärarna på gymnasiesärskolan är enligt Skolverkets uppgifter oftast yrkeslärare med pedagogisk utbildning. Kompetensutvecklingsinsatserna överensstämmer totalt sett inte med lärarnas behov, men inom vissa program har både lärare och rektorer mycket god utbildning. Flertalet har speciallärarutbildning och en del rektorer har dessutom skolledarutbildning.

Flertalet av kärnämneslärarna har lärarutbildning och härutöver speciallärarutbildning, vilket i de flesta fall anses vara en adekvat utbildning. Skolverket menar dock att man vid anställning bör ifrågasätta om t.ex. förskollärarexamen eller fritidspedagogexamen är den utbildning som bäst svarar mot den undervisning som en kärnämneslärare på gymnasiesärskolans nationella program ska ge.

För lite ämnessamverkan och för högt ställda programmål

I utvärderingarna framhåller Skolverket att kärnämnen och karaktärsämnen på ett tydligare sätt borde kunna integreras i undervisningen, eftersom det finns många naturliga kopplingar mellan ämnen. I förordet till de nya kursplanerna framgår att för att ett program ska fungera måste lärarna samarbeta över gränserna.¹⁶

Kärnämnen och karaktärsämnen skall sträva åt samma håll. Det gäller att tänka programinriktat snarare än ämnesinriktat, då känns undervisningen meningsfull för eleven (GySär2002).

Skolverkets rapport visar att såväl programmålen som kursplanernas mål generellt är för högt ställda. När det gäller kärnämnen engelska och matematik visar rapporten att lärarna upplever att det ställs för höga krav i de gamla kursplanerna.¹⁷ I matematik menar lärarna att ämnet ska inriktas mer på vardagsmatematik. De nya kursplaner, som trädde i kraft hösten 2002, har reviderats med utgångspunkten att försöka finna en nivå för utbildningen som stämmer med elevernas utveckling.

¹⁶ Skolverket Kursplaner för GySär2002 Fritzes Förlag

¹⁷ Skolverket Kursplaner Gysär1995 Fritzes Förlag

Begränsad samverkan mellan gymnasiesärskolan och gymnasieskolan

Vår enkät visar att samverkan mellan gymnasiesärskolan och gymnasieskolan inte sker i någon högre utsträckning, 62 procent av kommunerna svarar ibland, 22 procent sällan och 7 procent aldrig. Det är inte någon större skillnad mellan kommungrupperna. Av svaren framgår också att samverkan i första hand sker mellan personalgrupper och i lokalfrågor. Ca hälften de kommuner som överhuvudtaget besvarar frågan (35 stycken) svarar att samverkan också sker mellan ämnen/kurser och ett tiotal i planering av program.

Eleverna vill ha betygen kvar

Enligt Gymnasiesärskoleförordningen ska betyg sättas i gymnasiesärskolan. Skolverkets utvärdering visar dock att lärare och rektorer inte anser att betygen fyller någon funktion. Arbetsgivaren frågar sällan efter betyg vid en eventuell anställning, det är andra kvaliteter, som t.ex. social kompetens och arbetsvilja som man söker.

Eleverna själva vill dock gärna ha betyg. Detta har framkommit i samtliga utvärderingar, vilket enligt Skolverket visar behovet av en översyn och granskning av betygen i gymnasiesärskolan.

Praktik och arbetslivsanknytning är viktigt

Utvärderingarna visar att APU – den obligatoriska arbetsplatsförlagda utbildningen – är svår att genomföra. APU blir mer en form av praktik eller arbetsprövning. Samtidigt pekar all erfarenhet på att det krävs stora insatser och ett aktivt arbete för att skapa praktik- och arbetstillfällen för ungdomar med en utvecklingsstörning. Vi har genom skolbesök och andra kontakter tagit del av sådana aktiva insatser för att knyta samman skola och arbetsliv. Vi ger här bara ett par exempel på sådana aktiviteter.

I Kalmar har elever, lärare och personal startat ett skolkooperativ, Text & SkyltDesign, med anknytning till det individuella programmet, inriktning mot yrkesträning. Syftet är att utveckla skolarbetet mot arbetslivet. I projektet får eleverna praktiskt och konkret starta ett kooperativ och driva detta. Undervisningen integreras i hög grad med produktionen i företaget. Eleverna får härigenom en inblick i hur ett företag drivs och förbereds på ett påtagligt sätt för ett kommande arbetsliv.

I Karlstad har gymnasiesärskolans yrkesträningsverksamhet ingått i ett EU-projekt med syfte att knyta an utbildningen till arbetslivet och få fram praktikplatser under studietiden och arbetstillfällena efter avslutad skolgång. Detta projekt, som är mycket framgångsrikt, fortsätter i dag som ett samarbetsprojekt mellan kommunen, skolan och arbetsmarknadsmyndigheten. Man betonar i Karlstad att det krävs speciellt avsatta personella resurser för att klara arbetslivskontakterna.

Elevernas möjligheter till inflytande varierar

Eleverna på gymnasiesärskolan ska, liksom alla andra elever, ha ett reellt inflytande över sin utbildning. Skolverkets utvärdering visar att på vissa program är elevernas möjlighet till delaktighet stor. De är med och utarbetar sin individuella studieplan och kan påverka såväl arbetssätt och innehåll som val av kurser. Andra program visar raka motsatsen, eleverna har liten möjlighet att påverka undervisningens innehåll, arbetsformer och arbetssätt. De aktiviteter de kan påverka är friluftsdagar och resor. Utvärderingarna visar också att lärarna saknar tilltro till elevernas förmåga att utöva inflytande. Några av lärarna i undersökningen menar att eleverna inte själva vet vad som är bäst för dem. Skolverkets slutsats är att kursplanernas skrivningar när det gäller elevernas möjligheter att påverka sin utbildning bör skärpas.

Elevernas kunskaper, attityder och värderingar

I utvärderingarna lyfter både lärare och rektorer fram betydelsen av en god social kompetens. Lärarna betonar att social träning bör genomsyra hela utbildningen, eftersom social kompetens är en förutsättning för att eleverna ska kunna få arbete. Dessutom lyfter de fram vikten av att få en god självbild, att förstå sina möjligheter och svårigheter, få ett gott självförtroende, en god samarbetsförmåga och en förmåga att leva inom samhällets gränser. Endast ett fåtal av lärarna nämner kognitiva färdigheter som betydelsefulla för kommande arbetsliv/vuxenliv. Kognitiva färdigheter är ytterligare en aspekt av kunskap, som många bedömare anser bör lyftas fram mera även i särskolan.

Små möjligheter att välja program

Gymnasiesärskolans elever har ingen formell rätt att välja program eller verksamhetsform. Styrelsen för särskolan avgör vilket program som är lämpligt för eleven. Vi har genom studiebesök och kontakter dock erfarit att eleverna i många kommuner får möjligheter att välja. Valet föregås ofta av praktik på olika program med efterföljande diskussion mellan lärare, elev och föräldrar.

Utbudet av nationella program i de 70 enkätkommunerna framgår av nedanstående tabell. Tabellen anger i procent det antal kommuner som uppger att de anordnar respektive program.

| <i>Nationellt program</i> | <i>Procent kommuner</i> |
|----------------------------------|-------------------------|
| Estetiska programmet | 18 |
| Fordonsprogrammet | 11 |
| Handels- och adm.programmet | 20 |
| Hantverksprogrammet | 12 |
| Hotell- och restaurangprogrammet | 29 |
| Industriprogrammet | 17 |
| Medieprogrammet | 14 |
| Naturbruksprogrammet | 11 |

De vanligaste nationella programmen är således HR- och HP-programmen, men inte ens de är särskilt vanliga. I stället anordnar kommunerna i hög utsträckning specialutformade program. Närmare hälften av kommunerna uppger att de anordnar ett eller flera sådana program.

En bred majoritet av kommunerna anger att de erbjuder eleverna program i någon annan kommun om inte det program som eleven önskar finns i hemkommunen. Huvuddelen av kommunerna uppger sig också ha samarbetsavtal med andra kommuner. På frågan om när specialutformade program erbjuds, svarar kommunerna att det sker när det bedöms lämpligt med hänsyn till elevernas förutsättning eller när eleverna önskar det. Några kommuner (ca 10 procent) erbjuder aldrig ett specialutformat program.

Ett mindre antal kommuner erbjuder alltid ett anpassat individuellt program, medan huvuddelen av kommunerna erbjuder ett individuellt program när det bedöms lämpligt med hänsyn till elevernas förutsättningar eller när eleverna önskar det.

Flertalet kommuner har inga integrerade elever

Mer än 60 procent av kommunerna har inte gymnasiesärskoleelever integrerade i gymnasieskolan, dvs. elever som har minst 20 timmars undervisning per vecka i en gymnasieklass. Det är framför allt storstadskommunerna som har integrerade elever. Den integrering som finns, är huvudsakligen en integrering av enskilda elever. Ett fåtal större kommuner uppger dock att de har gruppintegrerade elever. Det förekommer att gymnasieelever läser tillsammans med en gymnasiesärskoleklass, men kommunerna uppger att det sker bara ibland eller sällan. Elever i gymnasiesärskolan erbjuds sällan eller aldrig att läsa kurser i gymnasieskolan.

Sammanfattningsvis ger enkäten en bild av en relativt avskild gymnasiesärskola, där samverkan eller integration sker i ganska liten utsträckning. Elevernas valmöjligheter är begränsade, inte bara genom att det bara finns åtta nationella program, jämfört med gymnasieskolans sexton att välja mellan, men därför att flertalet kommuner bara erbjuder ett eller ett fåtal av dessa program. Det vanligaste är att kommunerna erbjuder ett specialutformat program.

Gymnasieskolans uppdelning missgynnar eleverna

Gymnasiesärskolans uppdelning på verksamhetsträning, yrkesträning och nationella och specialutformade program med olika kursplaner, gynnar inte alltid eleverna. Elevernas begåvningsprofil är ofta ojämn och de kan behöva kombinera innehållet från olika program och t.ex. dels läsa kurser på yrkestränningsnivå och dels ämnen på nationell nivå. Sådana ämneskombinationer omöjliggörs om eleverna kategoriseras på olika nivåer.

Problemen med ämneskombinationer har också tagits upp i diskussioner med personal vid våra studiebesök. Lärare har framhållit att det borde vara möjligt för eleverna att läsa yrkesämnena på den vanliga gymnasieskolan och kärnämnena på gymnasiesärskolan. De skilda skolformerna och att gymnasiesärskolan ofta är lokalmässigt segregerad, gör det svårt att utnyttja denna formella möjlighet.

Efter särskolan

Skolverket genomförde hösten 2001 en enkätundersökning av hur unga vuxna (födda 1977) som har gått i gymnasiesärskolan ser på

sina studier och deras betydelse för dem i arbetslivet.¹⁸ Ungefär 400 personer tillfrågades och svarsfrekvensen var 65 procent.

Enkäten visar sammantaget att:

- 60 procent hade någon form av arbete och 12 procent var arbetslösa,
- en fjärdedel bedrev någon form av studier,
- högst andel arbete hade de som hade gått Hotell- och restaurangprogrammet (HR) – drygt 70 procent hade arbete och ca 80 procent av dessa ansåg att arbetet överensstämde med den utbildning gymnasiesärskolan gav,
- en tredjedel ansåg att de skulle valt ett annat program i dag,
- tre fjärdedelar ansåg att de i dag klarar att läsa och förstå en svensk text bra,
- tre femtedelar ansåg att de hade fått lära sig mycket svenska i skolan,
- många ansåg att de hade fått svaga kunskaper i engelska i skolan,
- 40 procent ansåg att gymnasiestudierna betytt mycket för de arbeten de haft.

Nio av tio elever som börjar gymnasiesärskolan fullföljer sin utbildning. I detta avseende är det liten skillnad mellan de olika programmen. Enligt undersökningen fullföljde 80 procent av dem som hade gått det Individuella programmet utbildningen, medan motsvarande procenttal för Industri-, Handels- och Hotell och restaurangprogrammen var 95, 86 respektive 83 procent.

Sned könsfördelning även inom gymnasiesärskolan

Den ojämna könsfördelningen på olika program i gymnasieskolan återspeglas i gymnasiesärskolan. Mycket få flickor väljer Fordonsprogrammet (FP), Industriprogrammet (IP) eller Naturbruksprogrammet (NP). Däremot finns en övervikt av flickor på Hotell- och restaurangprogrammet (HP). Pojkarna dominerar på det Individuella programmet (IV) och i yrkesträningen även i förhållande till att antalet pojkar totalt sett är större än antalet flickor i gymnasiesärskolan.

¹⁸ Skolverket 2002 Efter skolan

Hotell och restaurangprogrammets elever får oftare arbete

Av dem som har gått HR har mellan 55–70 procent ett arbete, medan endast hälften av dem som har gått IV-programmet har arbete. 40 procent av de elever som har gått IV-programmet deltar i daglig verksamhet eller liknande. 12 procent av de tillfrågade ungdomarna uppger att de är arbetslösa eller att de deltar i program anordnade av arbetsförmedlingen. Bara en liten del av undersökningsgruppen, 5 procent, har fortsatt att studera på heltid. Räkningar in dem som både arbetar och studerar blir siffran 25 procent. Den vanligaste studieformen är sÄrvux och bara ett fåtal går i kommunal vuxenutbildning eller på folkhögskola.

De ungdomar som har ett arbete, fick i undersökningen göra en bedömning av hur deras gymnasiestudier stämde med deras arbetsuppgifter. HÄlften av gruppen tycker att studierna i stort hade förberett dem för de uppgifter de nu har. Av dem som har gått HR-programmet anser hela 80 procent att det råder stor överensstämmelse mellan studier och arbete. DÄremot anser många som har gått HP-programmet att de har uppgifter som inte alls stämmer med studierna.

Förberedelser för vuxenlivet

I enkÄten fick ungdomarna frÄgor om hur de skattar sina kunskaper inom ämnena svenska, matematik och engelska i relation till vad de fick lära sig i skolan. De flesta tycker att de har lärt sig mycket i svenska och att de i dag klarar av att läsa och förstå. De menar att utbildningen har gett dem mycket inom svenskÄmnet. DÄremot anser många att de inte har fått tillräckligt med kunskaper i engelska och matematik. Bara var tredje ungdom tycker att det går bra att förstå talad engelska och Ännu svÄrare Är det att skriva pÄ engelska. HÄlften av de tillfrÄgade tycker att de klarar huvudräkning bra och att skolan har gett dem dessa kunskaper. SÄmre var det med procenträkning, dÄr anser bara 25 procent att de klarar detta och flertalet tycker att de inte har fått lära sig tillräckligt i skolan.

NÄr det gÄller kunskaper finns det skillnader mellan programmen. Ungdomar som har gått HP-programmet tycker att de har lärt sig mest, dÄrefter kommer HR-programmet, medan det Är fÄrre

ungdomar från IP-programmet som anser att de fått lära sig mycket.

Gymnasiestudiernas betydelse

Gymnasiesärskolan har, enligt studien, betytt väldigt mycket eller ganska mycket för hälften av de svarande när det gäller privatlivet och fritiden. Detta gäller alla program. Allra mest betydelsefulla har studierna varit för dem som har gått HP-programmet.

40 procent av ungdomarna bedömer att skolan har betytt väldigt mycket eller ganska mycket för deras arbetsliv. Lägst skattade de som har gått IV-programmet skolans betydelse. Hela 26 procent tycker att gymnasiestudierna inte har haft någon betydelse för arbetslivet.

En tredjedel av ungdomarna skulle ha valt ett annat program i dag. Mest missnöjda är de som har gått IP-programmet.

Förbättring av gymnasiesärskolan – några röster

I enkäten fanns det öppna frågor där ungdomarna kunde kommentera sina gymnasiestudier. Vi har valt ut ett antal belysande citat från ungdomarnas svar. Citaten visar bland annat att bemötande och respekt är betydelsefullt, att få vara delaktig, att kunna påverka sin utbildning och att bli utmanad i sin kunskapsinhämtning är väsentligt i skolan.

Att bli behandlad lika som vanliga gymnasiet. För vi är lika värda som vanliga gymnasieelever

Att lärarna lyssnar mer när en elev mår dåligt eller blir mobbad

Mer allvar, inte så mycket pjosk och dalt

Att ta in ämnen som eleven har nytta av att ha i framtiden. Att som elev få välja vad man vill läsa. Valmöjlighet. Ville lära mig tyska men fick inte för läraren. Sa att han inte kunde. Trots att han ville

Mer inriktat på baskunskaper i svenska och matte och klara sig i samhället. Höj ribban efter elevens möjligheter. Lågt ställda krav på eleverna

Tjätade om samma saker igen och igen. Mer djupare undervisning

Individualisering efter behov och intressen. Delaktighet och inflytande. Möjligheter att påverka utbildningen

Ta bort namnet särskola/gymnasiesär
Skolbalen existerar inte på gymnasiesärskolan i dag.

Vår sammanfattning med kommentarer

Särskolans utveckling under 1990-talet och fram till i dag uppvisar både positiva och negativa drag. En effekt av kommunaliseringen är att särskolan har kommit närmare och blivit mer ”synlig” för grund- och gymnasieskolan. Därmed har möjligheterna till samverkan ökat. När flertalet särskolebarn kan gå i skola i närområdet har också mottagandet i särskolan avdramatiserats.

Övergripande verksamhetsidéer och mål saknas

Ett allvarligt problem när det gäller särskolan är att många kommuner saknar mer övergripande verksamhetsidéer och strategiska mål för verksamheten. Detta framgår av Skolverkets utvärderingar, men blir också tydligt när man tar del av skolplaner och kvalitetsredovisningar.

Bristen på strategier och verksamhetsidéer kan leda till en konventionell och i många fall stagnerande verksamhet. Strategiska frågor är t.ex. hur särskolans elever ska kunna inkluderas i den övriga skolan och hur en ökad samverkan ska kunna ske mellan olika skolformer. Erfarenheten visar klart att det är i de kommuner, där man från kommunledningens och förvaltningens sida har klara mål för samverkan mellan grundskolan och den obligatoriska särskolan och mellan gymnasieskolan och gymnasiesärskolan, som utvecklingen mot en större integrering främjas. Inkluderande lösningar kräver strategier och mål på alla nivåer, på kommunnivå, på skolnivå och i klassrumssituationen.

Det finns i dag två strömningar i skolan. Den ena speglas i de kommuner och skolor där man arbetar aktivt för att öka samverkan mellan olika skolformer och söker lösningar som leder till en större inkludering. Den andra är en tendens att luta sig mot diagnoser och söka särlösningar på olika problem. I en skola som har varit utsatt för stora besparingskrav, samtidigt som prestationskraven har ökat, är det lätt att hamna i en situation där gränserna för normalitet snävas in. Det finns i en del kommuner allt fler segregerade enheter, framför allt när det gäller träningskoleklasser och autismklasser.

Ibland verkar det i mycket handla om att praktiska och ekonomiska ställningstaganden är utslagsgivande. I andra fall är det medicinska diagnoser och specialpedagogiska överväganden som leder till lösningar. Vi anser att det är viktigt att konsekvenserna av olika lösningar blir allsidigt belysta ur elevens synpunkt och att debatten om för- och nackdelar hålls levande.

Frågorna om inkludering, samverkan och exkludering i skolan – förutsättningar och konsekvenser – är huvudfrågorna i vårt fortsatta arbete.

Särskoleplacering förutsättning för extra resurser

Föräldrar och elever är generellt nöjda med dagens särskola och eleverna trivs bra. Missnöjet manifesteras i första hand bland föräldrarna till de elever som befinner sig i gränzonen mellan grundskola och särskola. Många föräldrar anser sig tvingade att acceptera en särskoleplacering för sina barn därför att det är den enda möjligheten att få extra stöd till barnen.

Vi finner det anmärkningsvärt att det finns en ganska stor grupp lärare (27 procent), som i Skolverkets undersökningar uppger sig undervisa barn mottagna i särskolan, som de bedömer inte har något av de funktionshinder som berättigar till särskola. En förklaring kan vara den som Magnus Tideman tar upp i sina studier, nämligen att det inte är ”fel” barn som går i särskolan, men att grundskolan har blivit så krävande att fler barn bedöms inte kunna uppnå grundskolans mål.¹⁹ Det finns anledning för oss att i vårt fortsatta arbete ytterligare analysera dessa förhållanden.

Mer trygghet än utmaning i särskolan

När det gäller undervisningen i särskolan verkar det största problemet vara att den har en tendens att bli alltför tillrättalagd. Skolverket efterlyser i sina analyser i första hand större tonvikt på undervisning och mer av utmaning och stimulans. En ökad samverkan med grundskolan respektive gymnasieskolan skulle kunna innebära en sådan stimulans och ge en viss draghjälp åt elever i särskolan. Erfarenheter från forskning inom särskoleområdet bekrä-

¹⁹ Tideman, Magnus (1998). I gränlandet mellan grundskola och särskola – intervjuer med föräldrar till barn som blivit individuellt integrerade. Högskolan i Halmstad: Wigforsinstitutet

tar att det finns en medövningseffekt i blandade undervisningsgrupper, dvs. eleverna lär av varandra. Det är också viktigt för elever i särskolan att få den sociala träning och den stimulans det innebär att i olika sammanhang träffa och umgås med barn och ungdomar både med och utan utvecklingsstörning. Ett starkt särskiljande av elever med utvecklingsstörning eller autism ger också signaler till andra elever om att annorlunda barn och ungdomar inte passar i skolan. Det är viktigt för alla elever att möta och få förståelse för också det som är annorlunda. Ett närmande mellan elevgrupperna får dock aldrig ske på bekostnad av särskoleelevernas trygghet och självförtroende, eller gå ut över övriga elevers möjlighet att få stöd och hjälp. Frågorna om inkludering är därför grannliga frågor som måste hanteras med stor lyhördhet för individer, situationer och sammanhang.

Lite anpassning för elever placerade i grundskolan

Skolverket uppmärksammar i sina utvärderingar att när särskoleelever är individuellt integrerade i grundskoleklasser sker i många fall mycket lite av anpassning och särskilda insatser för att eleven ska klara skolgången. De insatser som görs handlar också genomgående om stöd till det enskilda barnet, inte om förändringar som rör hela gruppen eller klassen. Samtidigt visar all erfarenhet att inkludering kräver mycket i form av såväl engagemang och intresse från personalens och ledningens sida, som en medveten styrning av ekonomiska och pedagogiska resurser.

En ökad samverkan mellan särskolan och grund- och gymnasieskolan kräver ansträngningar och insatser från båda skolformerna. Samverkan måste innebära ett ömsesidigt samspel och får inte ske helt på den ena partens villkor. Vi kommer i vårt fortsatta arbete att ägna speciell uppmärksamhet åt förutsättningarna för en ökad samverkan och en inkluderande skola. Vår utgångspunkt i det fortsatta arbetet är att sätta elevernas behov och intresse i fokus, snarare än hänsynen till organisatoriska eller personella överväganden.

Stora skillnader mellan kommunerna i andel elever i träningskola

Elevökningen i grundsärskolan har ingen motsvarighet i träningskolan. Det framgår dock tydligt att flera faktorer, enskilt och i

samspel med varandra avgör vilken placering som kommer i fråga. Beslutet om var i särskolan en elev ska placeras har kommit att påverkas dels av föräldrarnas önskemål, men också av hur skolans stödresurser i övrigt är organiserade. Verksamhetsformen förefaller ha en underordnad betydelse om det finns en lämplig grupp för eleven i fråga. En del kommuner har dock en strikt uppdelning mellan grundsärskola och träningskola och utreder noggrant elevens förmåga och möjlighet att läsa enligt grundsärskolans eller träningskolans mål.

Om en strikt indelning av verksamheterna, grundsärskola och träningskola ska kvarstå, anser vi att mycket noggranna bedömningar måste göras. Dialogen med föräldrarna, gruppens sammansättning och den individuella utvecklingsplanen måste bli styrande för hur undervisningen ska organiseras utifrån elevens behov och förutsättningar. En sådan styrning är också nödvändig för att verksamhetsområdena ska kunna närma sig varandra och samverka och komplettera varandra. Det senare förhållningssättet stärks av att Skollagskommittén i sitt betänkande föreslår att begreppet grundsärskola ska användas för hela den obligatoriska särskolan. Grundsärskolan kommer enligt förslaget att ha två inriktningar, utbildning i ämnen respektive utbildning inom ämnesområden. Skillnaderna mellan elever i nuvarande träningskola och grundsärskola tonas på så sätt ner. Eftersom elever med utvecklingsstörning utgör en mycket heterogen grupp, skulle denna förändring kunna innebära att undervisningen görs mer flexibel för att kunna möta individuella behov. Vi kommer att följa denna fråga i vårt fortsatta arbete.

Valmöjligheter och inflytande

En fråga som enligt vår uppfattning är mindre svårhanterlig, men inte desto mindre viktig, är valmöjligheterna inom särskolan. De är i dag mycket mer begränsade än i den övriga skolan. Enligt Skolverkets utvärderingar använder sig särskolan t.ex. mer sällan av elevens och skolans val. Många lärare är också av den uppfattningen att särskolans elever inte har förutsättningar att välja. Skolans valmöjligheter måste emellertid stå öppna alla elever. Det finns inget stöd för att flertalet elever i särskolan inte skulle ha förutsättningar för att ta ställning till olika valmöjligheter och för att vara med att

påverka sin skolsituation. Vi menar att det i högre grad handlar om attityder än om faktiska förutsättningar.

Många särskolor utarbetar individuella utvecklingsplaner för sina elever, dock långt ifrån alla. De förslag som nu ligger hos regeringen kan komma att leda till en förändring härvidlag. Vi har haft möjlighet att ta del av internationella jämförelser av vilka det framgår att den vanligaste metoden för att integrera elever i behov av särskilt stöd i reguljär undervisning är att anpassa läro- och kursplaner till individen genom individuella undervisningsplaner. Det är också så man arbetar i Norge och Danmark, där det inte finns några särskilda läro- och kursplaner för elever med utvecklingsstörning eller andra funktionshinder. Utvecklingen av de individuella utvecklingsplanerna är av intresse för vårt fortsatta arbete.

Nio av tio ungdomar som börjar gymnasiesärskolan fullföljer sin utbildning. Detta kan ses som ett gott betyg till skolformen. I de utvärderingar och undersökningar vi har tagit del av framkommer en bild av att det varierar i vilken utsträckning eleverna på gymnasiesärskolan får möjlighet till inflytande och påverkan över sin utbildning. Inom vissa program har eleverna stora möjligheter till inflytande, medan de inom andra har mycket lite att säga till om. Det finns anledning för oss att i det fortsatta arbetet särskilt uppmärksamma valmöjligheter och inflytandefrågor.

Gymnasiesärskolan ska förbereda för vuxenliv

Personal inom utbildningen hävdar ofta att den sociala kompetensen är viktigare än kognitiva färdigheter. Samtidigt uttalar sig elever om sin utbildning i termer av att *utmana mer, inte vara så pjoskig* och *att sätta ribban högre*. Skolverket hävdar också i sina utvärderingar att även de kognitiva färdigheterna måste ses som en del av kunskapsbegreppet. Inte minst med tanke på att arbetslivet i dag är allt mer teoretiserat och kräver att arbetstagarna ska kunna arbeta självständigt efter instruktioner är det viktigt att även i särskoleutbildningen lägga vikt vid kognitiva kunskaper.

Gymnasiestudierna ska förbereda för vuxenlivet. Därför har det betydelse vilka ämnen som behandlas i skolan och hur de integreras med varandra. Eleverna bör under sin utbildning få många möjligheter till praktik och arbetsträning. Kommunerna har ett stort ansvar för att ta fram praktikplatser till eleverna, vilket kräver stora insatser. Kommittén har haft möjlighet att ta del av exempel på

framgångsrika projekt med syftet att genom en rad olika åtgärder hjälpa eleverna ut på arbetsmarknaden. Vi kommer i vårt fortsatta arbete att ägna ytterligare uppmärksamhet åt frågorna om hur gymnasiesärskolan ska kunna förbereda eleverna för livet efter skolan.

Samverkan är viktigt också för gymnasiesärskolan

Vi har i Skolverkets utvärderingar och genom egna undersökningar tagit del av exempel på såväl segregerade som mer eller mindre integrerade lösningar för gymnasiesärskolan. Vi har också i samtal med elever, föräldrar och lärare uppmärksammat en betydande oro för att gymnasiesärskolan ska avskaffas som särskild skolform. Det är erfarenhetsmässigt svårare att skapa gemenskap mellan ungdomar med utvecklingsstörning och övriga ungdomar, än det är i yngre åldrar. Samtidigt finns det exempel på lösningar som i varje fall har ökat kontakterna mellan elevgrupperna. Elever i gymnasiesärskolan kan t.ex. samläsa med gymnasieskolan i vissa karaktärsämnen eller delta tillsammans med gymnasieskolans elever i aktiviteter som inte ställer så stora krav på intellektuella färdigheter. Vi har ställt oss frågan hur utbildningen skulle kunna utformas för att ge utrymme för både sär- och samundervisning. Vi menar att skolledarna har en nyckelroll i detta arbete och att den geografiska närheten har betydelse. I vårt fortsatta arbete kommer vi att utreda möjligheterna att nå en bättre samverkan mellan gymnasieskolan och gymnasiesärskolan.

9 Resurser och resurstilldelning

I detta avsnitt redogör vi för kostnaderna och kostnadsutvecklingen i särskolan och särsvux samt fördelningen av kostnader i särskolan jämfört med övriga skolformer.

Vår bedömning

Kommittén bör i sitt fortsatta arbete se över resurser och resursfördelning i särskolan och särsvux bland annat med hänsyn till att:

- den genomsnittliga elevkostnaden i såväl den obligatoriska som i den frivilliga särskolan varierar kraftigt mellan kommuner, skolor och program. Variationerna kan ha betydelse för likvärdigheten,
- särskolan har egna anslag, särskilda från övriga skolanslag, i flertalet kommuner i landet. Oron för en sämre resurstilldelning är en viktig anledning till att slå vakt om den särskilda skolformen,
- anslagen till särsvux är små såväl i reella tal som i förhållande till anslagen för övrig vuxenutbildning. Även här är skillnaderna mellan kommunerna påfallande,
- resursfördelningen mellan grundskolan och särskolan är styrande för föräldrarnas val av skolform,
- olika resursfördelningssystem kan underlätta respektive främja samverkan inom och mellan skolformerna.

Kostnader och kostnadsfördelning

Kommunerna har sedan 1996 ansvaret för särskolan och kostnaderna för verksamheten ingår i kommunernas skolbudget.

Totalt satsade kommunerna drygt 105 miljarder kronor på utbildning under år 2001. Särskolans andel av den totala summan är ca 3,7 miljarder kronor eller drygt 3 procent. Kostnaderna ökade

med sju miljarder i förhållande till 2000. Den procentuella kostnadsökningen är högst inom särskolan, där kostnaderna för den obligatoriska särskolan ökade med 11 procent och för gymnasiesärskolan med 20 procent.

Tabell 9.1 Kostnadsutvecklingen över tid

| | | Kalenderår | | | | | |
|------------------------------|--------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| Obligatorisk särskola | | 1996 | 1997 | 1998 | 1999 | 2000 | 2001 |
| | Totalt | 1 768 072' | 1 931 698' | 2 087 083' | 2 444 131' | 2 377 998' | 2 636 038' |
| | per elev | 213 300 | 220 300 | 221 500 | 238 400 | 216 600 | 228 900 |
| | Undervisning | 795 090' | 909 271' | 1 023 626' | 1 156 211' | 1 263 905' | 1 354 388' |
| | per elev | 95 900 | 103 700 | 108 600 | 112 800 | 115 100 | 117 600 |
| Index | Totalt | 100 | 109 | 118 | 138 | 134 | 149 |
| 1996 = 100 | per elev | 100 | 103 | 104 | 112 | 102 | 107 |
| | | Kalenderår | | | | | |
| Gymnasiesärskolan | | 1996 | 1997 | 1998 | 1999 | 2000 | 2001 |
| | Totalt | 767 039' | 792 396' | 828 133' | 910 584' | 903 948' | 1 030 825' |
| | per elev | 216 500 | 214 700 | 214 800 | 226 000 | 212 400 | 221 200 |
| | Undervisning | 343 066' | 343 033' | 384 258' | 414 086' | 438 602' | 489 587' |
| | per elev | 96 800 | 92 900 | 99 700 | 102 800 | 103 000 | 105 000 |
| Index | Totalt | 100 | 103 | 108 | 119 | 118 | 134 |
| 1996 = 100 | per elev | 100 | 99 | 99 | 104 | 98 | 102 |
| | | Kalenderår | | | | | |
| Särvux | | 1996 | 1997 | 1998 | 1999 | 2000 | 2001 |
| | Totalt | 90 182' | 92 949' | 95 527' | 106 878' | 108 809' | 122 415' |
| | per elev | 24 800 | 23 900 | 23 700 | 25 500 | 25 700 | 28 100 |
| | Undervisning | 59 358' | 61 463' | 66 954' | 71 946' | 76 417' | 85 118' |
| | per elev | 16 300 | 15 800 | 16 600 | 17 200 | 18 100 | 19 500 |
| Index | Totalt | 100 | 103 | 106 | 119 | 121 | 136 |
| 1996 = 100 | per elev | 100 | 96 | 96 | 103 | 104 | 113 |

Kostnaderna för den obligatoriska särskolan 2001

De totala kostnaderna för den obligatoriska särskolan uppgick år 2001 till 2,6 miljarder kronor och kostnaden per elev till 228 900 kronor. Härtill kommer hemkommunens kostnader för skolskjutsar. Motsvarande elevkostnad i grundskolan ligger på 59 200 kronor.

Ungefär 16 procent av eleverna i särskolan är integrerade i grundskolan. Kostnaderna för dessa elever är svåra att särredovisa och de redovisas därför i grundskolans kostnader. Som särskolekostnader redovisas således huvudsakligen kostnader för verksamhet som inte är integrerad.

Kostnaderna för den obligatoriska särskolan ökade med ungefär tre procent mellan åren 2000 och 2001. Det är dock inte undervisningskostnaderna eller lärartätheten som har ökat, utan framför allt övriga kostnader, t.ex. kostnaderna för elevassistenter.

Kostnaderna för gymnasiesärskolan

Gymnasiesärskolan kostade 2001 totalt ca 1 miljard kronor och den genomsnittliga kostnad per elev uppgick till 221 200 kronor. De genomsnittliga elevkostnaderna för gymnasieskolan ligger 2001 på 74 000 kronor.

Skillnader mellan kommuner

Kostnaden per elev varierar avsevärt mellan kommunerna både för den obligatoriska särskolan och för gymnasiesärskolan. Totalkostnaden per elev (exklusive skolskjutsar) varierar mellan 166 600 kronor och 339 200 kronor i den obligatoriska särskolan, även om man bortser från de kommuner som har de tio procent högsta och de tio procent lägsta kostnaderna per elev. Undervisningskostnaden varierar mellan 80 000 kronor och 206 000 kronor för 80 procent av kommunerna.

I gymnasiesärskolan varierar totalkostnaden (exklusive skolskjutsar) per elev mellan 152 800 och 330 300 kronor och undervisningskostnaderna mellan 72 200 och 198 900 kronor.

När det gäller skillnader mellan olika typer av kommuner kan vi notera att undervisningskostnaderna per elev ligger högst i kommungrupperna övriga större kommuner och större städer,

134 200 respektive 121 900 kronor, och lägst i storstäderna med 114 000 kronor. Däremot har storstäderna och förortskommunerna de högsta kostnaderna för lokaler och inventarier, 37 000 respektive 30 600 kronor, medan övriga mindre kommuner har den lägsta kostnaden med 15 400 kronor.

En förklaring till de stora skillnaderna ligger i antalet elever och gruppstorlekar, i små elevgrupper blir kostnaderna högre per elev. Lokalkostnaderna slår igenom i storstäderna. Eleverna i särskolan har också i ännu högre grad än i andra skolformer varierande stödbehov och enstaka elevers resursbehov kan därför påverka den genomsnittliga kostnaden avsevärt när elevantalet är litet.

Särvux

Huvudmännens kostnader för särvux är för 2001 totalt drygt 22 miljoner kronor. Kostnaden per elev uppgår till 28 100 kronor. Den genomsnittliga kostnaden per elev i komvux är som jämförelse 36 000 kronor. En stor del av skillnaden i kostnader kan förklaras av det låga antalet undervisningstimmar per vecka i särvux.

Även inom Särvux är spridningen i kostnader stor mellan kommunerna. För 80 procent av kommunerna ligger kostnaden mellan 32 400 kronor och 9 500 kronor per elev. Högst kostnader för undervisningen per elev har förortskommunerna och lägst övriga mindre kommuner.

Anslagen till särvux har ökat under de senaste åren, men är ändå mycket små i förhållanden till satsningarna på annan vuxenutbildning. Skillnaderna mellan kommunerna är också här mycket påfallande.

Fr.o.m. år 2002 avsätter regeringen 7,5 miljoner kronor årligen av statsbidraget till vuxenutbildningen för särvux utbyggnad.

Programkostnader i gymnasiesärskolan

I vår kommunenkät rörande gymnasiesärskolan, ställde vi också en fråga om kostnaderna för gymnasiesärskolans olika program.¹

Enkäten visar att kostnaderna för gymnasieskolans olika program varierar mycket kraftigt inte bara mellan de olika programmen, men också mellan samma program i olika kommuner. Det är

¹ A.a.

emellertid svårt att jämföra kostnaderna, eftersom kommunerna inte alltid redovisar dem på samma sätt. De kommuner som betalar eller tar ut interkommunala ersättningar anger ofta dessa kostnader. Variationen i kostnader hänger också samman med antalet elever i en grupp eller med enstaka elevers stödbehov.

De tillfrågade kommunernas kostnader för specialutformade program varierar mellan 86 500 kronor och 251 000 kronor per elev. De högsta kostnaderna ligger på verksamhetssträning, där kostnaderna varierar mellan 126 000 kr och 360 000 kr. Flertalet kommuner uppger dock kostnader på mellan 240 000 och 300 000 kronor. Kostnaderna för Hotell och Restaurangprogrammet ligger på mellan 91 000 och 200 000 och för Industriprogrammet på mellan 130 000 och 400 000 kr. För yrkesträning ligger kostnaderna på mellan 105 500 och 300 000 kronor.

Särskolan har egna anslag

De kontakter vi har haft med kommunföreträdare i olika sammanhang pekar entydigt på att det stora flertalet kommuner avsätter resurser till såväl den obligatoriska som den frivilliga särskolan i särskilda anslagsposter, som fördelas direkt till respektive verksamheter. De skäl som anges är bland annat fördelen med att tydliggöra kostnaderna, större möjligheter att få kostnadstäckning samt att det är naturligt när man har särskilda enheter för särskolan. Det är framför allt mindre kommuner som inte särskiljer kostnaderna för särskolan. I några kommuner ligger alla resurser för elever i behov av särskilt stöd inklusive elever med utvecklingsstörning samlade i ett centralt resurscentra.

Tillräckligt stöd ges bara i särskolan

Av enkäter och intervjuer med föräldrar och med de organisationer som företräder barn och ungdomar med funktionshinder framgår att resurshandlingen i kommunerna ofta upplevs som ett stort problem. I det kärva budgetläge som har rått i kommunerna under större delen av 1990-talet, har det blivit allt svårare att få extra resurser till elever i behov av särskilt stöd. Ofta kan man få tillräckligt stöd för en elev med utvecklingsstörning bara under förutsättning att eleven mottas i särskolan, där resurserna ofta har varit mer

skyddade. En effekt är att föräldrar ibland har känt sig tvingade att acceptera en placering i särskola, trots att man velat ha sitt barn kvar i grundskolan.

Skolverket framhåller i sina utvärderingar att det ofta saknas kommunala strategier för hur resurser ska fördelas. Om det dessutom utvecklas mer eller mindre vattentäta skott mellan resurser för grundskola, gymnasieskola och särskola, blir resursfördelningen ett problem för enskilda rektorer att hantera. Lösningarna kan då komma att skilja sig mycket åt, inte bara mellan olika kommuner, utan också mellan olika skolor.

Integrering uppnås lättare med decentraliserade bidragsmodeller

Internationella studier har tagit upp resurshanteringen som ett generellt problem och påvisar t.ex. att resursfördelningssystem antingen kan utgöra ett effektivt hinder för integrering, eller en starkt pådrivande faktor, beroende på hur det konstrueras.²

I de länder där finansieringssystemet karaktäriseras av att bidrag utgår direkt till specialundervisning och med mer pengar ju fler elever som deltar, finns starkt kritiska röster mot systemet. Föräldrars, lärares och andra aktörers värderingar och förhållningssätt kan betyda att det sker mer av etikettering och kategorisering. Man avsätter också medel för sådant som inte hör till undervisningen, t.ex. diagnostisering och organisering i olika grupper. I dessa länder finns också ett större antal elever i behov av särskilt stöd placerade i speciella grupper.

I länder med ett starkt decentraliserat system, där huvudansvaret för specialundervisningen ligger regionalt eller lokalt, är man mer positiv till sitt fördelningssystem.

Elevrelaterade budgetsystem tycks ha klara nackdelar. Vid vissa tillfällen är skolor beredda att ta emot elever i behov av särskilt stöd, men mer troligt är att skolorna föredrar elever som inte orsakar för mycket extra arbete. Man behöver mycket klara kriterier för att kunna hantera elevrelaterade bidrag på ett bra sätt.

² European Agency for Development in Special Needs Education (1998). Provisions for Pupils with Special Educational Needs – Trends in 14 European Countries.

OECD (1999). Inclusive Education at Work – Students with Disabilities in Mainstream Schools.

European Agency for Development in Special Needs Education (1999). Finansiering av specialundervisning. En studie i 17 länder om förhållandet mellan finansiering av specialundervisning och totalintegrering.

De modeller som European Agency for Development in Special Needs Education rekommenderar i sin studie är ett decentraliserat system där beslut om hur pengarna ska användas fattas på lokal nivå. Man framhåller att det är lättare att på den lokala nivån förändra och anpassa systemet efter behov och att det är sannolikt att en decentraliserad modell är mer kostnadseffektiv och inte ger utrymme för strategiskt handlande.

Vår sammanfattning med kommentarer

De genomsnittliga elevkostnaderna för såväl den obligatoriska som den frivilliga särskolan varierar kraftigt mellan kommuner, skolor och vad gäller gymnasiesärskolan, program. Särskolan utgör ofta en egen anslagspost i kommunernas budget. Det finns både praktiska och historiska skäl för att anslagen till särskolan skiljs ut i den kommunala budgethanteringen. Samtidigt finns det en risk för att de separata anslagen kan komma att utgöra ett hinder för integrationssträvanden.

Sättet att fördela resurser är mycket olika i olika kommuner, vilket försvårar jämförelser. Flertalet kommuner har dock ett fördelningssystem, där särskolan har egna anslag, ofta också centralt fördelade på den obligatoriska och den frivilliga särskolan. Det gör att särskolans resurser är garanterade på ett annat sätt än medlen inom de stora skolanslagen. Det är t.ex. lättare att anpassa anslagen efter antalet elever och lättare att ta hänsyn till förekomsten av elever i särskilt stort behov av stöd. I övriga skolbudgetar konkurrerar en enskild elevs behov med såväl skolans generella resursbehov, som med andra elevers behov av särskilt stöd. Det är också detta som leder till att det kan vara lättare att garantera resurser för en elev som mottas i särskolan. Därmed tvingas föräldrar ibland att välja särskola för sina barn, även om de skulle ha föredragit att barnet gick i grundskolan.

Det framgår också mycket klart i kommitténs många kontakter med personalgrupper och andra berörda, att rädslan för att mista resurser är ett viktigt skäl för att slå vakt om särskolan som separat skolform. Det ligger uppenbarligen en stor trygghet för särskolan i att ha speciellt avsatta resurser för verksamheten.

Resursfördelningen kan emellertid bli ett hinder för integrationssträvanden, eftersom försök till samverkan kan leda till diskussioner om vem som ska bekosta vad. Problemen kan i sin tur

leda till att såväl särskolorna som grund- och gymnasieskolorna slår vakt om sina resurser och inte ger sig in i projekt som kan ge finansieringsproblem. Grund- och gymnasieskolornas rektorer tar budgethanteringen till intäkt för att de elever som tillhör särskolans personkrets inte hör hemma i "deras" skolor och särskolans personal har ett starkt motiv för att vara rädda om "sina" resurser. Resursfördelningen kan på så sätt bli styrande för hur man organiserar olika verksamheter.

Särvux resurser är påfallande låga både i reella tal och i förhållande till satsningarna på övrig vuxenutbildning. Skillnaderna mellan kommunerna är också mycket stora.

Vi kommer i det fortsatta arbetet att göra en fördjupad översyn av resurshanteringen inom skolan och dess effekter för integrationssträvanden. Vi ser det också som väsentligt se över de stora skillnaderna i kostnader för särskole- och särvuxverksamhet mellan kommunerna. Vi är medvetna om att skillnaderna har många fullt naturliga förklaringar, men de är ändå anmärkningsvärt stora och kan ha konsekvenser för likvärdigheten i skolan.

10 Särvox och folkbildning

I detta kapitel behandlar vi den kommunala vuxenutbildningen för personer med utvecklingsstörning. Vi behandlar också kortfattat utbildning för personer med utvecklingsstörning på folkhögskola och inom annan folkbildning.

Vår bedömning

Utbildningen i särvox har på senare år byggts ut, men det finns fortfarande många brister i utbildningen;

- utbildning erbjuds i för liten omfattning,
- gränsdragningen mot daglig verksamhet utgör ett speciellt problem,
- skillnaderna i den kommunala utbyggnaden är mycket stora,
- utbildningen erbjuder för få undervisningstimmar,
- undervisningsgrupperna är ofta mycket små,
- invandrare har inte samma tillgång till särvox.

Folkhögskolornas och studieförbundens verksamhet är viktiga komplement till särvox.

Särvox

Utbildningen för vuxna med en utvecklingsstörning utvecklades ur den försöksverksamhet som genomfördes i flertalet landstingskommuner under 1980-talet. Från och med 1988/89 blev särvox en reguljär skolform och innefattar sedan läsåret 1991/92 också undervisning på träningskolenivå. Ansvaret för särvox gick under mitten av 1990-talet över från landstingen till kommunerna. De

bestämmelser som reglerar särvux återfinns i skollagen och i särvuxförordningen.

Särvux vänder sig till vuxna som vill komplettera sin utbildning. Den är öppen för personer som är 20 år eller har slutfört utbildning i gymnasieskolan. I skollagen (12 kap., 6 – 7 §§ samt särvuxförordningen 3 kap. 3 §) regleras personkretsen. Behörig att delta i särvux är således den som:

- har en utvecklingsstörning eller ett betydande och bestående begåvningsmässigt funktionshinder på grund av hjärnskada föranledd av yttre våld eller sjukdom,
- är folkbokförd i den aktuella kommunen,
- saknar eller ha brister i de kunskaper som kursen ska ge,
- har förutsättningar att följa kursen.

Utbildningen syftar till att ge kunskaper motsvarande dem som ges i den obligatoriska särskolan och i gymnasieskolans yrkesutbildning. Särvux följer samma läroplan som gymnasieskolan och den kommunala vuxenutbildningen, men har egna kurs- och timplaner. Timplanerna anger bara riktvärden, eftersom eleverna i särvux behöver varierande tid på sig för att fullfölja kurserna. Särvux delas upp i tre nivåer:

- Träningsskola
- Grundsärskola
- Gymnasiesärskola

Träningsskolan motsvarar träningsskolan för barn och ungdomar och omfattar undervisning i kommunikation samt i verklighetsuppfattning och omvärldskunskap och bygger på kursbeskrivningar från träningsskolans kursplan.

Deltagare i särvux kan läsa de nationella program som finns i gymnasiesärskolan. Det är dock ganska sällan som deltagare i vuxenutbildning läser hela program. De väljer i stället oftast att läsa enstaka kurser. De olika kurserna inom den gymnasiala särvux är öppen för deltagare som *har förutsättningar att följa undervisningen och som saknar eller har brister i sådana kunskaper som kursen avser att ge* (särvuxförordningen 3 kap.3 §). Det innebär att deltagare som studerar kärnämnen på en nivå som motsvarar grundsärskolans samtidigt kan läsa gymnasiala kurser. Många yrkeskurser inom den gymnasiala särskolan kan vara av intresse för vuxenstuderande inom särvux.

Betyg sätts på varje avslutad kurs eller delkurs i den del av särvux som motsvarar grundsärskolan och inom gymnasial särvux. Som betyg används beteckningarna Godkänd (G) och Vål godkänd (VG). För en elev som inte uppnår betyget Godkänd utfärdas ett intyg om att eleven har deltagit i kursen. Inom den del av särvux som motsvarar träningskolan utfärdas ett intyg om att eleven har deltagit i kursen.

Elevantalet i särvux ökar

Under 1995/96 hade särvux sammanlagt 3 620 elever. Av dessa gick 40 procent i träningskola, 52 procent i grundsärskola och 8 procent i gymnasiesärskola.

År 2000 hade elevantalet ökat till 4 229 elever i kommunala skolor och läsåret 2001/2002 deltog 4 436 elever i särvux. Det finns, i motsats till vad som gäller för grundläggande utbildning för vuxna (grundvux), inte någon rättighet för den enskilde att delta i särvux. Enligt skollagen (12 kap. 5§) ska varje kommun dock informera om möjligheterna till särvux samt verka för att vuxna med utvecklingsstörning deltar i sådan utbildning.

Den stora statliga vuxenutbildningssatsning som har skett under de senaste fem åren, Kunskapslyftet, har också innefattat särvux.

Antalet studerande inom särvux läsåren 1996/97–2001/02 samt elevernas fördelning på verksamheter framgår av tabell på nästa sida.

Tabell 10.1 Elever i särvux

| Särvux | | Läsår | | | | | |
|---------------------|-----------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| | | 1996/97 | 1997/98 | 1998/99 | 1999/00 | 2000/01 | 2001/02 |
| Grundskolenivå | Totalt | 2 046 | 1 918 | 2 004 | 2 067 | 2 036 | 2 034 |
| | Kvinnor | 1 015 | 944 | 998 | 1 062 | 1 005 | 1 003 |
| | Män | 1 031 | 974 | 1 006 | 1 005 | 1 031 | 1 031 |
| Träningskolenivå | Totalt | 1 457 | 1 494 | 1 480 | 1 423 | 1 516 | 1 526 |
| | Kvinnor | 674 | 694 | 669 | 636 | 683 | 710 |
| | Män | 783 | 800 | 811 | 787 | 833 | 816 |
| Gymnasieskolenivå | Totalt | 394 | 585 | 653 | 688 | 783 | 876 |
| | Kvinnor | 183 | 294 | 327 | 345 | 390 | 439 |
| | Män | 211 | 291 | 326 | 343 | 393 | 437 |
| Summa särvux | Totalt | 3 897 | 3 997 | 4 137 | 4 178 | 4 335 | 4 436 |
| | Kvinnor | 1 872 | 1 932 | 1 994 | 2 043 | 2 078 | 2 152 |
| | Män | 2 025 | 2 065 | 2 143 | 2 135 | 2 257 | 2 284 |
| | % kvinnor | 48,0 | 48,3 | 48,2 | 48,9 | 47,9 | 48,5 |
| | % män | 52,0 | 51,7 | 51,8 | 51,1 | 52,1 | 51,5 |
| Index 1996 = 100 | Totalt | 100 | 103 | 106 | 107 | 111 | 114 |
| | Kvinnor | 100 | 103 | 107 | 109 | 111 | 115 |
| | Män | 100 | 102 | 106 | 105 | 111 | 113 |

Särvux är i behov av utveckling

Skolverket har på regeringens uppdrag utvärderat särvux och redovisar sina erfarenheter i en utvärderingsrapport.¹ Skolverket visar i denna på en rad utvecklingsområden för särvux:

- Undervisningstiden kan öka. I dag är genomsnittet 2,2 timmar per vecka. De timplaner som finns fastställda underskrids ofta.
- Uppfyllelse av kursplanemålen. Många kommuner har arbetat fram egna kursplaner i stället för de nationellt fastställda planerna.

¹ Skolverket Dnr 96:565. En utvärdering av sarskolan

- Kunskapsmålen nås i ringa omfattning. Många gånger beror detta på att deltagarna får en undervisning som inte motsvarar deras behov.
- Möjlighet till estetisk verksamhet. Ett lärande främjas av att kunna använda alla sinnen.
- Ökat inslag av arbetslivspraktik. Flera kommuner har genom att utbildning genomförts på deltagarnas arbetsplatser eller med nära anknytning till deltagarnas vardag uppnått detta mål.
- Den uppsökande verksamheten har brister.

Någon större satsning på vuxna med utvecklingsstörning skedde inte inom Kunskapslyftet förrän hösten 1999, då regeringen på grundval ovanstående rapport avsatte särskilda medel för att stimulera utvecklingen av särvux. Medlen har använts till ett antal projekt spridda över landet. Någon redovisning av dessa projekt finns inte tillgängliga vid tidpunkten för tryckningen av detta betänkande.

Kort studietid och små grupper i särvux

Kunskapslyftskommittén konstaterar i sitt slutbetänkande Vuxenutbildning för alla? – andra året med kunskapslyftet (SOU 1999:39) att antalet deltagare i särvux ökar kraftigt. Trots detta är det en liten del av målgruppen som studerar.

Utbildning i särvux ska enligt riksdagens beslut efter förslag i propositionen (prop. 1990/91:85) Växa med kunskaper kunna bedrivas som heltidsstudier. Kunskapslyftskommittén konstaterar dock att så inte har blivit fallet. I stället visar Skolverkets utvärdering att den genomsnittliga studietiden ligger på ca 2,2 timmar per vecka. Skillnaderna mellan kommunerna är dock stora. Skolverket konstaterade i en rapport att särvux-studerande i Tranås fick 14,6 timmars undervisning per vecka medan studerande i Hagfors, Köping och Öckerö bara fick 0,7 timmars undervisning per vecka.²

Kurser i särvux ges ofta i form av enskild undervisning eller med få elever i en undervisningsgrupp. Kunskapslyftskommittén menar att man av såväl pedagogiska som sociala skäl borde undvika enskild undervisning och istället ge deltagarna möjlighet att berika varandra utifrån sina olika erfarenheter. För att utbildningen ska

² Skolverket Dnr 1998h

kunna betraktas som kvalitetsmässig krävs enligt kommittén både att undervisningen håller en hög pedagogisk standard och att deltagarna ges fler undervisningstimmar i veckan.

Kommittén diskuterar också för- och nackdelar med att särvux är en egen utbildningsform. Den egna utbildningsformen ger, enligt kommittén, i sig inte några garantier för ett bättre omhändertagande i undervisningssituationen. Den kan däremot ge upphov till gränsdragningsproblem och utanförskap från övrig vuxenutbildning.

Slutligen föreslår Kunskapslyftskommittén att personer med utvecklingsstörning ska garanteras utbildning som övriga vuxna när det gäller grundläggande utbildning och på gymnasial nivå i en omfattning av kurser som motsvarar de nationella eller specialutformade program som ungdomar med utvecklingsstörning kan studera i gymnasiesärskolan.

Regeringen bedömer att särvux bör byggas ut

På grundval av bland annat Kunskapslyftskommitténs betänkande lämnade regeringen propositionen (prop. 2000/2001:72) Vuxnas lärande och utvecklingen av vuxenutbildningen till riksdagen.³ I propositionen gör regeringen bedömningen att särvux bör byggas ut i syfte att öka undervisningstiden och förbättra möjligheterna för den enskilda att nå målen. Skolverket bör få i uppdrag att följa utvecklingen.

Regeringen anför vidare i propositionen att strävan är att det ska finnas en infrastruktur för det livslånga lärandet där alla vuxna kan känna sig delaktiga och få sina behov tillgodosedda. Regeringen pekar på de områden inom särvux som Skolverket anser vara i behov av utveckling. Speciellt framhåller regeringen vikten av att kunna erbjuda estetisk verksamhet i särvux och pekar på goda erfarenheter av att utnyttja estetisk verksamhet som ett medel att nå målen i andra ämnen, t.ex. kommunikation och svenska, men också för att stärka elevernas självförtroende, kreativitet och samarbetsförmåga.

Däremot framhåller regeringen att det inte finns skäl att införa en rättighetslagstiftning på särvux-området på grund av de svårigheter som finns när det gäller att definiera och förverkliga en sådan rättighet. Särvux fyller olika funktion för olika vuxna med utveck-

³ Proposition (2000/2001:72) *Vuxnas lärande och utvecklingen av vuxenutbildningen*

lingsstörning beroende på störningens svårighetsgrad. Det är inte heller särvux uppgift att ta över ansvaret för daglig omsorg och stimulans och gränsdragningen kan vara svår att göra. Däremot understryker regeringen att det är angeläget att kommunerna planerar för en utbyggnad av särvux. Fr.o.m. 2002 avsätter också regeringen årligen 7,5 milj. kr av statsbidraget till vuxenutbildningen för särvux utbyggnad.⁴

Nya kursplaner för särvux

Särvux:s kursplaner och deras omfattning speglar utbildningen för barn och ungdomar. Det innebär för ämnena svenska/svenska som andraspråk, matematik och engelska att den inledande kursen i vuxenutbildningen blir mycket omfattande. För svenska som andraspråk gäller att den vuxne nybörjaren i svenska studerar både inom sfi och särvux. Vuxna nybörjare i exempelvis engelska studerar alltså mycket länge innan de når kursens mål. Utbildningen och den studerandes framsteg blir därigenom otydligare för individen.

Skolverket menar att de mycket omfattande kurserna inom den del av särvux som motsvarar den obligatoriska särskolan skulle kunna kopplas loss från den obligatoriska särskolans mönster och struktur och i stället anknytas till kursstrukturen inom gymnasial vuxenutbildning.

Skolverket har därför tagit fram nya kursplaner för särvux. De nya kursplanerna trädde i kraft den 1 juli 2002. Kursplanerna för den del av särvux som motsvarar träningsskolan och grundsärskolan är under revidering.

Svårt att bedöma vuxna invandrades behov av särvux

Flera kommuner har för oss framhållit de särskilda problem som kan finnas när det gäller vuxna invandrare. Invandrare utan kunskaper i svenska och med bristfälliga grundläggande kunskaper i övrigt studerar ofta antingen i sfi eller i komvux eller går någon kombinerad utbildning. En del av dessa invandrare har förmodligen en utvecklingsstörning, men det är mycket svårt att bedöma. Det finns inga egentliga tester som är avpassade för gruppen och bristande språkkunskaper utgör ett stort problem. Någon samman-

⁴ Förordningen (2002:82) om statligt stöd till vuxenutbildning för utvecklingsstörda

fattande statistik finns inte, men kommitténs intryck är att mycket få vuxna med invandrarbakgrund återfinns i särvox.

Folkhögskola

Inom det fria och frivilliga folkbildningsarbetet finns ett viktigt komplement till den kommunala vuxenutbildningen när det gäller studiemöjligheter för vuxna. Folkhögskolan har stora möjligheter att anpassa sina kurser efter funktionshindrade vuxnas särskilda behov och önskemål. Staten har också givit folkhögskolorna ett särskilt uppdrag när det gäller utbildning för personer med funktionshinder. I Folkbildningspropositionen (prop. 1997/98:115) Folkbildning, anför det föredragande statsrådet:

Folkbildningen bör fortsätta sina ansträngningar att undanröja studie- hinder och tillgodose utbildningsbehov för människor med funktions- hinder. Inte minst folkhögskolorna bör här kunna ta på sig ett särskilt ansvar att anordna behörighetsgivande utbildning på uppdrag av kom- munen. (s. 11)

I Folkbildningsrådets utvärdering Funktionshindrade och folkhög- skola konstaterar rådet:⁵

Målet för folkbildningen sammanfaller på ett tydligt vis med ett mål som ofta lyfts fram i ideologiska sammanhang gällande en av de grup- per som anges som prioriterade inom folkbildningen; funktionshind- rade människor.

I samma utvärdering framhålls också:

Det torde inte råda något tvivel om att folkbildningsarbetet i allmänhet och kanske folkhögskoleutbildningen i synnerhet spelar en mycket viktig roll för personer med funktionshinder.

Genom att folkhögskolorna ofta bedriver utbildningen i internat- form, har skolorna unika möjligheter att skapa mötesplatser och gemenskap långt utöver vad enbart undervisningen kan ge.

Läsåret 1965/66 startades de första folkhögskolekurserna för personer med utvecklingsstörning. I dag anordnar 22 av landets folkhögskolor korta och långa kurser för personer med utvecklingsstörning. Många av dessa skolor har kyrkliga huvudmän medan andra drivs av landsting och regionala sammanslutningar. Det är ingen större skillnad mellan landstingskolor och rörelse-

⁵ Holmberg, Ola (2000). Funktionshindrade och folkhögskola. Folkbildningsrådet.

skolor när det gäller vilken kategori elever man vänder sig till. Varje folkhögskola bestämmer själv över sin profil, sådana profiler är t.ex. estetiska ämnen, en helhetssyn på människan baserad på en kristen livssyn eller samhälls- och arbetsliv. Alla folkhögskolor som har särskilda kurser för deltagare med utvecklingsstörning, har anpassat studietakten efter deltagarnas förutsättningar. I kurserna ingår ofta praktiska moment, t.ex. matlagning, friluftsliv och bild- och form

Folkhögskolornas bas är de långa kurserna, som sträcker sig mellan 15 dagar och 15 veckor. Kursdeltagarna läser vanligtvis mellan ett och tre år på folkhögskola. Den vanligaste kurslängden är ett år. Kurser för personer med utvecklingsstörning syftar till att ge eller befästa baskunskaper och har ofta praktiska inslag, som ska stimulera till nya kunskaper och intressen. Det är kunskaper som har stor betydelse för en god livskvalitet och ett aktivt medborgarskap.

Sommarkurser vid flera folkhögskolor

Många folkhögskolor anordnar särskilda sommarkurser för personer med utvecklingsstörning. Sommaren 2002 fanns sådana kurser vid elva folkhögskolor.

Kurserna ger ett brett utbud och är inriktade på en rad områden. Några folkhögskolor anordnar Pröva-på- eller Känn Dig förkurser, som ska ge en inblick i hur det är att läsa på folkhögskola. Många är inriktade på friluftsliv och har titlar som Hästkurs, Ridkurs, Djur och natur, Upptäck Bohuslän, Fiske och friluftsliv och andra är mer estetiskt inriktade mot musik, teater och drama. Mellansels folkhögskola har en särskild kurs i trafikteori för elever med Aspergers syndrom.

Enkätundersökning av folkhögskolornas verksamhet

Läsåret 1996/97 genomfördes en bred enkätundersökning bland folkhögskolor med långa kurser för personer med utvecklingsstörning av Britt-Marie Lindell vid pedagogiska Institutionen vid Stockholms universitet på uppdrag av Statens institut för särskilt utbildningsstöd (Sisus).⁶ Lindells enkätstudie syftar till att dels analysera vilka behov av vuxenstudier som finns för personer med

⁶ Lindell, Britt-Marie (1998). Sisus

begåvningsnedsättningar, dels göra en fördjupad kartläggning av de folkhögskolor som har långa kurser riktade mot personer med begåvningshandikapp.

Folkhögskolornas kurser för personer med utvecklingsstörning vänder sig, enligt Lindell, i första hand till personer med svag eller måttlig begåvningsnedsättning. Några skolor anordnar även kurser som särskilt vänder sig till personer med Aspergers syndrom.

De flesta kurserna innehåller teoretiska baskunskaper som anpassas till individens tidigare kunskaper och behov. De långa kurserna har utvecklats mot att ha stor likhet med övriga kurser på folkhögskola. De socialt inriktade kurserna bygger mycket på att deltagarna ska klara av viktiga delar av att vara medborgare i samhället och utveckla relationer med andra. Deltagarna motiveras till att lära sig mera genom att upptäcka behovet av att kunna. De får genom sina ökade kunskaper bättre möjligheter att planera såväl vardags- som livsprojekt och får härigenom ökade möjligheter till god livskvalitet och goda livsvillkor.

Tina Jörlén har i en C-uppsats i Specialpedagogik bland annat undersökt hur folkhögskolorna formulerar mål för sin verksamhet för personer med begåvningshandikapp.⁷ En majoritet av folkhögskolorna anger att teoretiska och praktiska kunskaper är viktiga mål. Andra angivna mål är att öka elevernas självförtroende, ge social träning och social kompetens.

Rekryteringen till folkhögskolornas kurser för personer med utvecklingsstörning sker på många vägar. Skolorna själva uppger ofta kontakter med kommunerna i upptagningsområdet, prospekt till dagcenter, LSS-handläggare, kuratorer och AMI. En annan ingång till folkhögskolans långa kurser är Pröva-på-kurser under sommaren.

Lindells undersökning visar att de lärare som ansvarar för kurserna för personer med begåvningsnedsättning oftast har olika typer av lärarutbildning. Antalet lärare per kurs varierar mellan en och tolv, men fem lärare per kurs är vanligt. En del folkhögskolor har assistenter till hjälp i undervisningen och/eller på fritiden. Hela folkhögskolans personal med nattpersonal, praktikanter, kuratorer, husmor, servicepersonal osv. uppges ofta som resurspersoner.

Ekonomi har stor betydelse för kursverksamheten och för de studerandes möjligheter att delta. Kommunernas och landstingens

⁷ Jörlén, Tina (2002). Specialpedagogik C-uppsats. Insläppt efter 100 år; de utvecklingsstördas bildningsresa. Institutionen för utbildningsvetenskap. Karlstads universitet. Rapport 3:2002

kärva ekonomi har också påverkat folkhögskolornas verksamhet, och bidragen har skurits ned under 1990-talet. Deltagarna finansierar sina studier på olika sätt, en del har pension och andra söker studiemedel.

Nöjda elever på folkhögskola

Ljungskile folkhögskola anordnar sedan mer än tio år tillbaka en kurs för personer med lätt intellektuellt funktionshinder, Yrkesinriktad folkhögskolekurs (YFK). Kursen tar emot 12 personer varje år. Under den tid som kursen har funnits har personalen systematiskt utvärderat och utvecklat kursinnehåll och arbetsmetoder. I mars 2002 publicerades med hjälp av projektmedel från Sisus en samlad utvärderingsrapport av verksamheten.⁸

I en sammanfattande analys av sina undersökningsresultat konstaterar Falkeby att YFK har en stark ställning på skolan. Lärarna beskriver kursdeltagarna i positiva termer och tror att övriga elever i stort sett instämmer i detta, även om enstaka individer ibland kan väcka negativa reaktioner. Många formuleringar i lärarnas svar tar fasta på att deltagarna är en tillgång för skolan och att de på ett positivt sätt bidrar till skolsamhället.

Kursdeltagarna själva uttrycker i intervjuerna en stark gruppgemenskap och beskriver den egna gruppen i positiva ordalag. De väljer oftast att umgås med de andra i gruppen. YFK:s starka ställning på skolan har gjort att elevernas självkänsla har stärkts. Gruppen har ingen låg status i skolsamhället och därför är det inte heller negativt att identifiera sig med den. Att umgås med likar stärker också självkänslan och bekräftar erfarenheter.

Den sociala kontakten med övriga elever innebär att YFK-eleverna i stor utsträckning är synliga i alla sociala sammanhang på skolan och finns på de gemensamma mötesplatserna. Den fysiska integreringen fungerar alltså bra. Falkeby frågar emellertid om den också resulterar i en social integrering. Hon menar att svaren från andra kursdeltagare på skolan, som har haft mycket kontakt med YFK-eleverna ger en viss vägledning. Deras svar visar att ytliga kontakter mellan dem och YFK-eleverna är vanliga, men djupare kontakter är däremot ovanliga. För några enstaka kursdeltagare på YFK kan det varje år uppstå en jämbördig kamratrelation med

⁸ Falkeby, Ann-Kristin (2002). Folkhögskolan som integrerande miljö för elever med intellektuella funktionshinder. Ljungskile folkhögskola.

någon annan elev. Men kontakterna inskränker sig oftast till hälsningar och korta samtal. Även de ytliga och kortvariga relationerna upplevs dock positivt av YFK-deltagarna och är viktiga för dem. De framför inte heller varken i gruppsamtal eller i individuella samtal önskemål om djupare kontakter, utan beskriver de kontakter de har i positiva termer.

I rapportens slutord skriver Falkeby:

Den fysiska och funktionella integreringen är oproblematisk att redogöra för men när det gäller social integrering är svaret inte lika enkelt. YFK-eleverna ser sin grupp som en del av skolan, inte bara accepterad utan sedd som en positiv kraft. De uttalar inte heller någon önskan om närmare personlig kontakt med andra elever utanför gruppen. Däremot är medlemmarna i den egna gruppen mycket viktiga.

Falkebys erfarenheter stämmer mycket väl med den bild kommittén har fått genom egna kontakter och studiebesök. Ett studiebesök vid Valla folkhögskola ger t.ex. en mycket likartad bild av hur en folkhögskolekurs för personer med lätt utvecklingsstörning fungerar.⁹ Deltagarna är väl integrerade i skolans gemenskap och deltar i alla gemensamma aktiviteter. De är inte bara accepterade utan ses som en tillgång av många av de övriga kursdeltagarna. Deras egna utsagor vittnar om stor trivsel och ett växande självförtroende. På Valla får man *vara den man är*. Erfarenheterna från Valla står uppenbarligen för många av kursdeltagarna i bjärt kontrast till tidigare erfarenheter av mobbning och upplevelser av otillräcklighet i skolan.

Studieförbundens verksamhet

Redan när särvux startade ingick studiecirklar som en del av den första försöksverksamheten. Studiecirklar för vuxna med utvecklingsstörning vänder sig till framför allt till personer med lindrig utvecklingsstörning som kan fungera i grupp.

Det finns 16 Studieförbund i landet som är berättigade att ta del av det statliga folkbildningsanslaget. Förutom med statsbidrag finansierar studieförbunden sin verksamhet med deltagaravgifter. Några studieförbund producerar studiematerial och metodhandledningar som är speciellt avsedda för personer med utvecklings-

⁹ Minnesanteckningar från studiebesök vid Valla folkhögskola (december 2002). Carlbeck-kommittén

störning och samarbetar med Centrum för Lätläst. Cirkelledare erbjuds ofta såväl lokalt som centralt anordnade utbildningar kring funktionshinder och den speciella metodik och pedagogik som krävs i studiecirkelverksamhet.

År 2001 anordnade studieförbunden drygt 320 000 studietimmar i cirkelverksamhet med ca 2,6 miljoner deltagare. Härtill kommer olika kulturprogram. Någon samlad statistik över antalet deltagare med utvecklingsstörning i studieförbundens verksamhet finns inte, men som exempel kan nämnas att SV år 2001 registrerade drygt 10 000 deltagare i studiecirkel, drygt 14 000 i kulturprogram och ytterligare några hundra i annan gruppverksamhet.

De studieförbund som främst erbjuder kurser för personer med funktionshinder är Arbetarnas Bildningsförbund (ABF), Nykterhetsrörelsens Bildningsförbund (NBV) och Studieförbundet Vuxenskolan (SV).

Följande punkter från SV:s verksamhet kan ses som exempel på mål för personer med utvecklingsstörning. Målet är således att kunna erbjuda:

- ny kunskap och att bevara och utveckla den man redan har.
- möjlighet att ta tillvara eftermognad
- intresseutveckling – en rik fritid är en laglig rättighet
- delaktighet i samhälle, folkbildning och demokrati
- delaktighet genom lätläst material och alternativ kommunikation
- kultur – att få vara både producent och konsument på egna villkor
- studiecirkel på dagtid i anslutning till daglig verksamhet.

Verksamheten finansieras genom riktade statsbidrag. 18 procent av det statliga folkbildningsanslaget ska gå till deltagare med funktionshinder. Minst 50 procent av deltagarna i en grupp ska ha ett funktionshinder för att bidrag ska utgå. Deltagarnas ekonomiska situation gör det svårt att ta ut deltagaravgifter, varför verksamheten är beroende av de speciella bidrag som utgår till målgruppen. För att kunna rekrytera deltagare har studieförbunden byggt upp egna kontaktnät med t.ex. intresseorganisationer, personal i daglig verksamhet, anhöriga, kontaktpersoner och gode män.

Vår sammanfattning med kommentarer

Tillgängliga utvärderingar och rapporter om särvux är entydiga i sin bedömning av att särvux uppvisar en rad brister. Bristerna hänger framför allt samman med att särvux erbjuds i alldeles för liten omfattning. Bara en liten av den faktiska målgruppen deltar i undervisningen, trots att antalet deltagare under senare år har vuxit. Särvux är dessutom mycket olika utbyggd i olika kommuner. Vuxna invandrare med utvecklingsstörning är svåra att identifiera och återfinns sällan i särvux.

Den kritik som från olika håll framförs när det gäller särvux handlar också om att deltagarna har tillgång till alltför få undervisningstimmar per vecka. Genomsnittet ligger på 2,2 timmar i veckan och många kommuner erbjuder ännu färre timmar. Undervisningen är ofta enskild eller förekommer i mycket små grupper. En sådan undervisning leder knappast till det samspel och den sociala träning, som är ett av målen med utbildningen.

Kunskapslyftskommittén förordade att särvux skulle bli en rättighet för målgruppen på samma sätt som grundläggande utbildning är en rättighet för studerande i komvux. Regeringen avvisade kommitténs förslag i detta avseende med motivet att det är svårt att definiera en sådan rättighet och att dra gränsen gentemot daglig verksamhet enligt LSS.

Erfarenheterna från de särskilda projekt som genomförts inom särvux med särskilda medel från staten finns ännu inte tillgängliga, men vi kommer att följa utvecklingen av projektet.

Folkhögskolornas och studieförbundens kursverksamhet för vuxna med utvecklingsstörning utgör ett viktigt komplement till särvux.

Vi kommer i vårt fortsatta arbete att ta upp ovan relaterade frågor när det gäller den kommunala vuxenutbildningen för vuxna med utvecklingsstörning.

11 Integrering i praktiken – det beror på

I detta kapitel ger vi en bild av praktisk integrering och beskriver erfarenheter från empiriska studier av integrering. Vi använder här begreppet integrering så som det görs i de studier och rapporter som vi refererar till.

Vår bedömning

Kommittén kommer i sitt fortsatta arbete att analysera och kartlägga hinder och möjligheter för en inkluderande undervisning med hög kvalitet för barn, ungdomar och vuxna med utvecklingsstörning. Detta sker med hänsyn till:

- elevens sociala och kognitiva utveckling,
- elevens möjlighet till delaktighet och samspel i olika grupper,
- den sammanhållna gruppens möjligheter till utveckling,
- läroplanernas/kursplanernas innehåll och mål,
- undervisningsprocesser, arbetsätt och arbetsformer,
- personalens kompetens och förmåga att undervisa en heterogen grupp,
- lärarens möjlighet att få handledning, stöd och resurser,
- rektors och lärarens engagemang och attityder till en inkluderande skola.

Olika bilder av integrering

Kommitténs olika kontakter, möten och studiebesök bekräftar att integrering är ett långt ifrån entydigt begrepp i praktiken. Det är en stor variation i hur integrering organiseras mellan och inom kommunerna. En elev mottagen i särskolan kan få all sin undervisning i en grundskoleklass, men integreringen kan också innebära att

eleven får den mesta undervisningen utanför klassen i en liten grupp. I bägge fallen betecknas eleven av skolan, som integrerad i grundskolan.

I Skolverkets rapport "I särskola eller grundskola" pekar man på att den beskrivna verkligheten och den praktiska verkligheten inte alltid är identiska.¹ Vid närmare studier av undervisningssituationen för integrerade elever visar det sig att en elev kan få sin undervisning i olika grupper beroende på ämne, moment och situation. Integrerade elever ska enligt särskoleförordningen följa särskolans kursplaner, men i praktiken görs ofta avvikelser från dessa med rektors medgivande. Motiveringen för dessa avvikelser är att eleven klarar att läsa enligt grundskolans kursplan och att anpassningar kan göras. I många samundervisningsgrupper använder man sig av bägge kursplanerna. Dessa exempel kan enligt rapporten tolkas som att den praktiska verkligheten både är flexibel och föränderlig.

I Karlstad finns exempel på integrering med hjälp av samundervisningsgrupper.² I en del fall tillhör eleven en grundskoleklass, men får också sin undervisning i en mindre undervisningsgrupp, en s.k. samundervisningsgrupp. Ambitionen är att eleverna ska tillbringa så mycket tid som möjligt i klassen, men tiden i gruppen kan variera från ett par timmar i veckan till huvuddelen av skoltiden, beroende på individuella behov. I samundervisningsgruppen ingår både elever mottagna i särskolan och grundskoleelever i behov av extra stöd.

I Gislaveds kommun finns inga särskoleklasser, alla elever mottagna i särskolan är integrerade i den reguljära verksamheten.³ Eleverna får i möjligaste mån sin undervisning tillsammans med den grundskoleklass som de tillhör. Det är dock vanligt att eleverna också får specialundervisning i en mindre grupp utanför klassen. I dessa grupper får även andra elever i behov av särskilt stöd en del av sin undervisning. Samtliga elever har en individuell plan, alternativt ett åtgärdsprogram. Förutom läraren finns ofta en assistent i klasser med elever mottagna i särskolan.

En av skolorna i kommunen har arbetat med särskoleeleverna integrerade i grundskolan i ungefär fem år. Initiativet kom från speciallärarna, som ville pröva ett nytt arbetssätt. Rektor på skolan betonar vikten av att möta alla elever utifrån deras behov och förutsättningar. Alla elever, oavsett funktionshinder, ska få sitt stöd.

¹ Skolverkets rapport nr 216 I särskola eller grundskola? 2002

² Minnesanteckningar från studiebesöket i Karlstad 0210. Carlbeck-kommittén

³ Minnesanteckningar från studiebesöket i Gislaved 021003. Carlbeck-kommittén

Lärarna och assistenterna anser att det finns utrymme för att arbeta med olika gruppsammansättningar, vilket ses som en stor fördel. Verksamheten har slagit väl ut och de lärare som representanter för vår kommitté träffade var alla mycket positiva. De betonar dock betydelsen av kompetensutveckling och handledning i sitt arbete. Lärarna vittnar samstämmigt om betydelsen av en integrerad grupp för elevens sociala och kognitiva utveckling. En lärare, som tidigare arbetat i särskoleklass, menar att segregerade miljöer hämmar elevens utveckling.

Växjö kommun erbjuder elever med utvecklingsstörning placering antingen i särskoleklass eller i grundskoleklass. Vid ett kommunbesök betonar rektor att föräldrarna måste få välja placering och att detta val ska respekteras. Visionen i kommunen är att öka samverkan mellan särskola och grundskola. Kommunen utarbetade 1998 ett policy dokument, "Nu börjar vi", en integreringsprocess mellan särskola och grundskola.⁴ I dokumentet påtalas betydelsen av bland annat rektors och personalens attityd till samverkan och integrering. Betydelsen av att använda "de små stegens princip" i integreringsprocessen, liksom att den enskilda skolan måste hitta sin lösning markeras.

Integreringens utfall

Några positiva effekter av integrering av särskoleelever i grundskoleklasser lyfts fram i olika sammanhang. En sådan effekt är att integrerade särskoleelever får positiv draghjälp av grundskoleelever och social träning. För de övriga eleverna blir det naturligt att även elever med funktionshinder hör hemma i skolan och i klassrummet och inte särskiljs. Vi behandlade denna fråga vid ett internatsammanträde i oktober 2002, där professorn Jerry Rosenqvist i ett anförande refererade olika forskares stöd för teorin om medövning, dvs. den positiva effekten av att heterogena grupper lär sig av varandras erfarenheter.⁵ I Skolverkets rapporter framhålls också fördelen med att de integrerade eleverna får samspela och kommunicera med elever utan utvecklingsstörning, men också betydelsen av att övriga klasskamrater får möjlighet att samspela med elever med funktionshinder.

⁴ Växjö kommun skol- och barnomsorgsförvaltningen (1998). Nu börjar vi en integreringsprocess mellan särskola och grundskola.

⁵ Minnesanteckningar från 02-10-21. Carlbeck-kommittén

Nackdelen kan vara att det finns en risk för att särskoleelever blir socialt isolerade och upplever ett utanförskap. I några studier som vi har tagit del av, beskriver författarna de integrerade elevernas upplevelser av skolan och kamraterna. En sådan studie från Högskolan i Kristianstad visar att en tredjedel av eleverna klagar på att kamraterna retas, *vill inte leka med mig, tycker att man är dum, kallar mig idiot* etc.⁶ Den visar också att de integrerade eleverna saknar känslan av gemenskap och delaktighet. I de fall det finns en grupp elever med utvecklingsstörning som är integrerade i en grundskoleklass upplever eleverna dock sin situation betydligt mer positivt. De känner sig tryggare då de både har samhörighet med likasinnade och möjlighet till samspel med andra.

Författarna anser dock att integrering har kommit för att stanna, men menar att förändringar av attityder är en långsam process. En verklig integrering av särskoleelever i grundskolan innebär för skolan att anpassa arbetssätt, arbetsformer och innehåll i undervisningen. De pekar också på att tillräckliga ekonomiska resurser, kompetent personal, lämpliga grupsammansättningar och gruppstorlekar, handledning och stöd till lärarna och inte minst ett gott socialt klimat är betydelsefulla faktorer i strävan mot social integrering.

Att bli vald eller bortvald

En longitudinell integreringsstudie gjordes mellan åren 1981 och 1997 där forskarna Hill och Rabe följde ett antal barn med utvecklingsstörning från förskola till skola och fritid och senare ut i vuxenvärlden.⁷ Förskoleintegreringen visar att det inte är med självklarhet som barn med utvecklingsstörning får kamrater och blir delaktiga i sin grupp. Författarna pekar på att barn mycket tidigt väljer sina kamrater utifrån ett utbytesperspektiv, dvs. när de har ”nytta” eller utbyte av en kamrat i leken. Även riktigt små barn tänker, reagerar och förhåller sig till barn med utvecklingsstörning. I detta perspektiv kommer barn med utvecklingsstörning ofta till korta. Utan en stor medvetenhet hos lärare och pedagoger om vad som händer i barns egna socialisation är det då stor risk att vissa barn faller utanför gemenskapen. Hinder för den sociala integre-

⁶ Jensen, Lena & Olsson, Ingmar (1991). Integrering av särskoleelever i grundskolan. Hur fungerar det? Högskolan i Kristianstad

⁷ Hill, Anders & Rabe, Tullie (1985, 1986, 1987, 1994). Integration i förskolan. Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet.

ringen kan alltså finnas i den miljö där ett barn med utvecklingsstörning placeras. De sociala relationer barnet möter i förskola och skola kan variera från positiv gruppgemenskap till uttalad fientlighet. Sociologen Mårten Söder framhåller att det många gånger är lätt att idyllisera de normala sammanhang som personen förs in i.⁸

Forskare Anders Gustafsson beskriver och bekräftar denna bild i sin studie om utanförskap och delaktighet.⁹ Han beskriver vårt samhälle som individorienterat där sociala kontakter och umgänge baseras på individuella och sociala handlingar. Det sociala livet är baserat på val, där man inte bara blir vald, utan också bortvald. Den sociala utstötningen kan ses som ett uttryck för *det moderna vardagslivets naturliga segregering*.

Han hänvisar också till etnologen Åke Daun när det gäller att förstå nutidssamhällets sociala selektionsprocess. Daun menar att människor väljer sina sociala kontakter bland annat därför att de strävar efter att bekräfta och i viss mån forma sin egen sociala identitet. I ett samhälle, där man möter en mängd olika kategorier av människor, tvingas man att välja för att finna likar att spegla sig och sin identitet mot.

Analys på flera nivåer

Hill och Rabes studie visar vidare på att barn med utvecklingsstörning tidigt skiljs ut, vilket medför att de senare i livet har svårt att delta i sammanhang utanför den egna subgruppen. Den visar också att många av eleverna understimuleras i skolan. Sammantaget pekar studien på att integration inte är enkelt. Författarna lyfter fram behov av att studera sambandet mellan individ, institution och samhälle. För att integrering ska bli så "hel" som möjligt krävs kartläggning och analys på flera nivåer. På individnivå måste man studera barnets utveckling och anpassning till gruppen eller övriga barns relationer till barnet. På institutionsnivå måste det finnas ett handlingsprogram med en klart uttalad viljeinriktning, inkluderande frågor som rör information, attityder, utbildning, rutiner vid placering och metoder för individualiserad målsättning. Till sist måste det på samhällsnivå finnas en klar viljeinriktning och mål-

⁸ Söder, Mårten (1979). Skolmiljö och integrering. En empirisk studie av särskolans integrering i olika skolmiljöer

⁹ Gustafsson, Anders (2001). Inifrån utanförskapet. Om att vara annorlunda och delaktig. Lund Studentlitteratur

sättning för integrering. Motsättningar på denna nivå måste analyseras för att motverka segregering.

Samspel och relationer

Samspel på lika och olika villkor

I en tämligen ny studie av Iréne Nordström om samspel och utvecklingsstörning har hon följt ett antal elever med lindrig utvecklingsstörning och studerat deras relationer till och samspel med den ”egna gruppen” och med andra elever.¹⁰

Nordström konstaterar att det utmärkande för elevernas agerande på skolgården är att de pendlar mellan olika förhållningssätt till olika situationer – ett aktivt eller passivt deltagande, ensamaktiviteter eller samspel med någon vuxen. Det visar sig att eleverna med en utvecklingsstörning i stort sett bara samspekar med varandra på skolgården.

Eleverna är tydliga med att det är främst i skolan de har kamrater att leka med. De har svårare att uttrycka sig kring fritidshemssituationen, men på hemmaplan är de mest ensamma. Nordström skriver att känslan av tillhörighet i klassen kan anas av det val barnen gör när de i ett självskattningsschema uppmanas att rita sig själva och den de tror tycker bäst om dem. Det blir med ett enda undantag ljusa, glada teckningar och muntligt varma beskrivningar av den kamrat de väljer att rita, i de flesta fall någon av eleverna i grundsärskoleklassen.

För att en elev ska vara fullt ut delaktig förutsätts att eleven har kontroll över och kan dela de för den aktuella aktiviteten viktiga rutiner, regel- och normsystem med kamraterna. Det är här det ofta blir problem för eleverna med utvecklingsstörning, den insats som krävs för att vara med i en aktivitet blir för stor. Nordström uttrycker det som att funktionsnedsättningen bidrar till en delaktighetsinskränkning. Man får en partiell delaktighet eller en delaktighet på ojämlika villkor. Nordström ser i sina observationer att när en elev med utvecklingsstörning inte hänger med i leken eller aktiviteten, går han eller hon ifrån. Hon exemplifierar med en pojke, Martin, som älskar fotboll. Ibland är han med de andra pojkarna och spelar – men han håller sig hela tiden på ytterkanten,

¹⁰ Nordström, Iréne (2002). Samspel på jämlika och ojämlika villkor. Pedagogiska institutionen Stockholms Universitet.

passar och sparkar när bollen rullar intill honom. Han är bara delvis delaktig, men gläds påtagligt i situationen.

De olika villkoren ger elever med utvecklingsstörning en underordnad roll. Den underordnade rollen kan betraktas som det pris eleven får betala för sin delaktighet i ojämlika relationer. Ett annat pris kan vara mer konkret. Nordström exemplifierar med Malena, som betalar med godis för att få vara med eller Maria, som byter bort sina stora fina bokmärken mot ”pluttessmå”. Eller Mårten, som har uppvisningsdans och lite pajaskonster för kamraterna på gården hemma.

Nordström konstaterar också att det redan i de tidiga skolåren finns sådana skillnader i de samlade erfarenheterna, att elever med utvecklingsstörning hittar sina likar bland dem som är ett par tre år yngre. Problem uppstår sedan när den åldersskillnad, som måste föreligga för att man ska vara relativt jämspelt, ökar. Barn med utvecklingsstörning kan då ha en generell social erfarenhet som märkbart överstiger det yngre barnets och som försvårar möjligheterna för dem att identifiera sig med varandra. I den situationen blir den egna gruppen och dess möjligheter till samspel allt viktigare.

Det finns vissa skillnader i samspelet mellan individerna i en grupp elever med utvecklingsstörning och en grupp elever utan utvecklingsstörning. I samspelet mellan elever med utvecklingsstörning förekommer mycket lite av verbal ”förhandling”. Eleverna förhandlar i mycket liten utsträckning om vad man ska göra om man har olika idéer eller tycker olika, om man ska göra något annat när det börjar bli tråkigt, hur aktiviteter ska gå till osv. När man förhandlar jämför man den egna och motpartens föreställningar och bedömningar och kommer fram till en handlingslinje som tar hänsyn till båda parter. En lösning i form av kompromiss eller samförstånd förutsätter en rad kompetenser som gäller att förstå, överblicka och kommunicera. Detta överstiger ofta förmågan hos barn och ungdomar med utvecklingsstörning. De löser då konflikter genom att gå åt varsitt håll.

Nordström konstaterar att det är en utmaning för den inkluderande skolan att skapa arenor för eleverna att få mötas i olika relationer, att ge möjligheter till interaktion i jämlika och ömsesidiga relationer, men också i mindre jämlika relationer vars värde vilar på andra grunder.

De likartade funktionella förutsättningarna mellan barn med lindrig utvecklingsstörning skapar lika samspelevillkor och möjliggör en

jämlikhet i relationerna dem emellan. Olikheterna i de funktionella förutsättningarna mellan barn med och utan utvecklingsstörning skapar olika samspelsvillkor, men en annan jämlikhet skapas i denna gemenskap när rum erbjuds också för det annorlunda och för en delaktighet ”i det hela” utifrån det funktionshindrade barnets egna funktionella förutsättningar. Den delaktigheten ger också ett viktigt bidrag till vår förståelse av livets villkor.

Elever i särskolan samspelar lite med varandra

En annan studie om samspel har gjorts av Kerstin Göransson, forskare vid ala-stiftelsen.¹¹ Göransson studerade det interpersonella samspellet mellan elever i särskoleklasser under lärarledd tid. Den empiriska studien visar att den tid eleverna har varit tillsammans i klassen och klassernas sammansättning påverkar samspellet, men överhuvudtaget samspelar särskoleelever inte mycket med varandra. Göranssons slutsatser är att det är vanligare att särskoleelever inte samspelar än att de samspelar under lärarledd tid. Samspel mellan eleverna förekommer relativt sällan och är mycket ojämnt fördelat i klasserna. Ungefär en tredjedel av eleverna betecknas som isolat i sina klasser. De samspelsfarenheter särskoleelever får under sin lärarledda tid kännetecknas av mycket kort varaktighet och sker företrädesvis med vuxna.

Samspel mellan eleverna uppmuntras inte heller nämnvärt av lärarna. Det samspel som uppmuntras är samspellet med lärare och assistenter. Medveten träning av de fem samspelsfärdigheterna, att uppmärksamma andra, ta kontakt, upprätthålla kontakt, tolka känslouttryck och lösa kamratkonflikter, förekommer sparsamt. Det verkar också ovanligt med tydligt formulerade målsättningar för elevernas interpersonella samspel. Göransson menar, att det förefaller som om skolan av tradition betraktar elevers samspel och samspelsförmåga som underordnade kunskaps- och färdighetsutveckling av mer ”skolmässig” karaktär. Den bristande samspelsförmågan påverkas sannolikt av en negativ inställning till den egna personen. Elever med utvecklingsstörning tenderar att ha en sämre tilltro till den egna förmågan och en mindre positiv självbild.

¹¹ Göransson, Kerstin (1995). De liknade varandra men inte mer än andra – begåvningshandikapp och interpersonellt samspel HSL

Delaktighet i skolsituationen

Mats Granlund med flera gjorde under 2001–2002 en undersökning om delaktighet i skolsituationer för barn, ungdomar och vuxna med funktionshinder.¹² 700 personer med funktionshinder från förskoleålder till vuxen ålder har fått svara på frågor om vad de anser delaktighet är och hur de upplever delaktighet i sin skolsituation. Deras upplevelse av sin situation har sedan jämförts med vad deras lärare, föräldrar och specialpedagogiska konsulenter anser om deras delaktighet. Dessutom har upplevelsen av delaktighet jämförts med barn och ungdomar utan funktionshinder i samma åldrar.

Resultatet visar sammanfattningsvis att delaktighet för barn, ungdomar och vuxna med funktionshinder jämfört med motsvarande grupp utan funktionshinder är låg. Men variationen inom gruppen elever med funktionshinder är stor. Elever med funktionshinder är mindre delaktiga i fria situationer, t.ex. raster, än elever utan funktionshinder. De faktorer som påverkar delaktigheten i skolsituationen är självförtroende, ett gott samspel med kamrater och lärare och en god skolmiljö. Även anpassning av miljön och tillgängligheten verkar ha betydelse. Däremot har inte typ av funktionshinder någon större betydelse. Granlund betonar också vikten av att elever med funktionshinder får möjlighet att ingå och samspela i olika gruppsammansättningar, för att stärka sin självständighet och sitt självförtroende.¹³

Enligt handlingsplanen för arbetet med de handikappolitiska målen inom skolsektorn betonas tillgängligheten till lokaler, läromedel och undervisning, liksom delaktighet i undervisningen och i sociala sammanhang.¹⁴ I planen refereras till en utredning om bemötandet av personer med funktionshinder (SOU 1999:21). Utredaren visar på att skolan har ett stort ansvar för att förmedla förhållningssätt och attityder. Det som händer i skolan kan ha en avgörande betydelse för vilken bild av andra man får och den självbild man tar med sig ut i livet. Bemötandet och attityderna hos personal och andra elever har betydelse för möjligheterna att lyckas i skolan. Skolan påverkas liksom andra organisationer av de normer, förväntningar, attityder och värderingar som finns både inom och utanför skolan. Utredaren menar att dessa attityder och

¹² Granlund, Mats, m.fl. (2002). Delaktighetshäftet – ej ännu utgiven

¹³ Föredragning den 27 januari 2003. Carlbeck-kommittén

¹⁴ Skolverket Dnr 2002:01884. Handlingsplan för arbete med de handikappolitiska målen inom skolsektorn för åren 2002-2010

värderingar inte alltid är desamma som de som uttrycks i skolans läroplaner.

Olika sätt att organisera undervisning

Samundervisningsgrupp och andra smågrupper upplevs ofta som positivt

Av Skolverkets utvärderingar framgår av att man från skolans sida lägger både positiva och negativa aspekter på små undervisningsgrupper. Dessa kan ge möjlighet för barn, som finns i gränslandet mellan särskola och grundskola, att få extra stöd. Det kan också vara ett alternativ för dem som har tackat nej till särskolan. Många föräldrar efterfrågar just denna undervisningsform för sina barn. Den lilla gruppen är för många en tro på den ultimata undervisningssituationen. Samtidigt finns risken att man skickar ”besvärliga” elever dit eller elever, som man inte riktigt vet hur man ska stödja i deras lärande. Det kan då bli mycket heterogena grupper eller så små grupper att de inte fungerar bra som undervisningsgrupper. En avart är när man placerar en elev med speciella behov i en korridor eller i ett grupprum med en utbildad assistent. Förfaringssättet bekräftas av olika iakttagelser från både personal och föräldrar.

Att undervisa efter två kursplaner kan vara problematiskt

Problemet med att ge särskoleeleverna undervisning utifrån särskolans kursplaner i en blandad klass kommer fram i Skolverkets intervjuer. Lärare i grundskoleklasser med integrerade elever uppger att de har svårt att avgöra vilka krav de ska ställa på eleverna. Detta gör att det kan vara svårt att avgöra vilken kursplan som ska gälla. Möjligheten att undervisa efter olika kursplaner inom klassens ram, utnyttjas dock av flera lärare. I klasser med särskoleelever tenderar lärarna att bli beroende av att ha assistenter. Detta faktum är inte heller problemfritt, då det krävs ett bra samarbete mellan klasslärare och assistent för att undervisningen ska fungera tillfredsställande. Det är också av avgörande betydelse att assistenterna har kompetens för sitt arbete, vilket långt ifrån alltid är fallet.

Lärare och annan skolpersonal framhåller att integrering många gånger fungerar bättre i åldersblandade klasser och i lägre åldrar,

där det är lättare att hitta kompisar. Det är stor risk att eleverna blir socialt isolerade och upplever ett utanförskap om de inte har kamratrelationer i klassen. Det finns då en tendens till att eleven söker sig till lärare och assistent i alltför hög utsträckning.

Särskoleklasser anses som positivt

Personalen i skolan tycker i allmänhet att det är bra med särskoleklass. I särskolan är man ofta väl försedd med personal och övriga resurser. Eleverna slipper att känna sig utanför och misslyckade och får möjlighet att identifiera sig med och socialisera sig med andra elever med utvecklingsstörning. Även vårdnadshavare får möjlighet att träffa andra vårdnadshavare med barn med liknande förutsättningar att dela erfarenheter med. Samtidigt påpekar Skolverket risken för att miljön blir alltför tillrättalagd och saknar utmaningar. Det finns också röster som menar att elever med utvecklingsstörning måste få möjlighet att socialiseras tillsammans med elever utan utvecklingsstörning. Företrädare för denna syn motiverar detta med att gruppen med utvecklingsstörning är mycket heterogen.

Skälen till olika integrerade undervisningsformer varierar

Skolverket sammanfattar sina erfarenheter av skälen till olika integrerade undervisningsformer i några punkter:

- Integrering kan vara ett sätt att få vårdnadshavare att acceptera särskola,
- integrering kan framstå som den enda organisatoriska lösningen för en skola med få särskoleelever,
- integreringen kan vara ett sätt att ge särskoleelever positiv draghjälp från grundskoleelever,
- särskoleelever i glesbygd slipper långa resor.

De skäl som anges för olika former av integrering av särskoleelever i grundskola och gymnasieskola kan endast på en punkt relateras till undervisning och lärande, vilket kan anses olyckligt.

I Särskolekommitténs betänkande (SOU 1991:30) framhöll man, att för en lyckad integrering bör ett antal villkor vara uppfyllda. Bland annat behöver barn med utvecklingsstörning, som undervisas

i grundskolan, extra resurser i form av stöd från speciallärare och assistenter, dessutom behöver lärarna extra planeringstid. Vidare skriver man, att optimala pedagogiska förutsättningar ska råda, den mottagande personalen måste ha en positiv attityd till eleven och informations- och kommunikationsflödet måste vara tillräckligt. Goda sociala förutsättningar när det gäller kamratkontakter och kontakter med lärarna gynnar integreringen. Kravet på flexibilitet är stor och en undervisning som passar en elev kanske inte passar en annan.

Vid Särskolekommitténs kartläggning av situationen för individintegrerade elever, fann man att det rådde stor skillnad mellan landstingen, men också mellan särskolans former. Kommittén drog följande slutsatser:

- Omfattningen av individintegreringen är inte enbart och kanske inte ens i första hand beroende av geografiska förhållanden eller demografisk struktur. Den kan också vara ett uttryck för en ideologi. Den visar att individintegreringen i sin nuvarande utformning är en tänkbar undervisningsform endast för en mindre del av särskolans elever.
- Elever med mycket stora skolsvårigheter eller vårdkrävande tilläggshandikapp - träningskolans elever och motsvarande elever i gymnasieålder – behöver en så specialanpassad utbildningssituation att den endast med mycket omfattande insatser kan tillgodose inom den vanliga ungdomsskolan.

I en bilaga till Skolverkets rapport *Särskolan i kommunen* behandlas särskoleelevers integrering.¹⁵ I mångt och mycket framkommer i dag samma synpunkter som i Skolverkets utvärdering och i Särskolekommitténs betänkande. I rapporterna betonas de sociala framstegen vid integrering som tydligast. När det gäller de pedagogiska framstegen anser man att eleverna utvecklas efter sin förmåga oavsett var eleven undervisas. Det finns heller inga belägg för att kunskaperna blir bättre eller sämre i särskola än i grundskola. Orsaken kan vara att det är svårt att mäta kunskap, speciellt i särskolan där målen är individuella och villkorade utifrån elevens förutsättningar.

¹⁵ Skolverket (1994). Bilaga. Särskoleelevernas integrering

Särskolan blir lätt en egen skola i skolan

De flesta särskoleklasser finns i dag lokalt integrerade i grundskolan och gymnasieskolan. Trots att rektorer och personal i grundskolan och gymnasieskolan tycker att eleverna i särskolan ”berikar skolan”, sker mycket lite av gemensam planering och elevsamarbete. De elever som undervisas i särskoleklass eller i mindre undervisningsgrupper beskrivs ofta som isolerade från eleverna i den övriga skolan. Även i de fall där särskoleeleverna är fysiskt integrerade i grundskolan tenderar eleverna att vara isolerade. Isoleringen ökar i takt med elevernas stigande ålder.

Vår enkätundersökning om träningskolan bekräftar denna bild. Rektorer och lärare uttalar dock inga egentliga hinder för en samverkan mellan skolformerna och ser gärna en utveckling i detta avseende. Några rektorer svarar att de *arbetar på detta*.

Specialundervisning och pedagogiska resultat

Vi har tagit del av en holländsk studie, som bland annat sökt svar på frågan om elever med svårigheter utvecklas bättre i specialklass/speciellskola, där det finns mer resurser och där de kan få mer uppmärksamhet än i grundskola.¹⁶ Studien har genomförts av en forskargrupp vid Amsterdams universitet, med syfte att besvara ovanstående fråga. Utgångspunkten är att i dagsläget befinner sig Holland i något slags experimentstadium, där barn i behov av särskilt stöd befinner sig i olika typer av skolor; speciella skolor för elever med inlärnings- och beteendeproblem eller skolor för barn med lindrig utvecklingsstörning, vanliga grundskolor som använder sig av olika specialinsatser för att effektivt möta barnens speciella behov och ordinarie grundskolor med färre anpassade insatser.

Studien utgår från två frågeställningar:

- I vilken grad skiljer sig eleverna i specialundervisning och eleverna i vanlig grundskola från varandra beträffande skolresultat och psykosocial utveckling?
- I vilken grad relaterar skolresultat och psykosocial utveckling till varandra och finns det skillnader i detta avseende mellan elever i specialundervisning och i reguljär undervisning?

¹⁶ Sjoed, Karsten (2002). Division for Fundamental Research, SCO Kohnstamm institute, Universitetet i Amsterdam. Rapport presenterad vid en särskolekonferens på Island i augusti 2002.

När det gällde jämförelsen av skolresultat fann man att elever i specialundervisning ligger efter elever i reguljär undervisning när det gäller kognitiv utveckling. Störst är skillnaden mellan elever i reguljär undervisning och elever med utvecklingsstörning i specialskola. Skillnaderna växer med stigande ålder.

När det gällde det psykosociala perspektivet gjorde man bedömningar, när det gällde yngre elever på grundval av lärarnas uttalanden, och när det gällde äldre elever också på självskattning. Man fann att skillnaderna mellan skolformerna framför allt gäller skolor för barn med lindrig utvecklingsstörning, där också vissa barn med inlärningssvårigheter tas emot.

Lärarna i specialskolorna bedömer att deras elever är mindre framgångsrika när det gäller självförtroende, socialt uppförande och attityder till studierna. Däremot är det små skillnader när det gäller elevernas välbefinnande eller deras självuppskattning.

Forskarna kunde konstatera att utbildningen inom specialskolan är framgångsrik när det gäller att ge sina elever erfarenheter i skolan. Specialskolorna lyckas med att få eleverna att må bra i skolan, vilket de inte alltid har gjort innan de kom till specialskolan. Det är inte heller någon större skillnad mellan elevgrupperna när det gäller skolframgång. Skolorna för elever med lindrig utvecklingsstörning lyckas särskilt bra med att ge eleverna en hög tilltro till den egna förmågan. Detta trots de begränsade förutsättningarna för lärande, jämfört med elever i vanlig undervisning eller i skolor för elever med inlärningssvårigheter och beteendestörningar.

Sambandet mellan skolframgång och psykosocial utveckling visade sig svagare i specialskolorna och allra svagast i skolorna för lindrigt utvecklingsstörda jämfört med förhållandena i den vanliga skolan.

Den slutsatsen forskarna framför allt drar av studien är att en elevs utveckling är beroende av en rad faktorer som är unika för varje individ och beroende av elevens egenskaper, hemförhållandena och situationen i skolan. Elever, som i första hand har intellektuella svårigheter klarar sig bättre än elever med psykosociala problem eller en kombination av psykosociala och intellektuella problem. Elever med psykosociala problem verkar klara sig bättre i specialundervisning än i vanlig undervisning. Elever i specialundervisning gör mindre framsteg vad gäller skolresultat än elever i vanlig undervisning och skillnaderna ökar med stigande ålder.

Den psykosociala utvecklingen är tydligt sämre för elever i specialskolor och specialklasser än för elever i ordinarie undervis-

ning. Föräldrar och lärare förväntar sig positiva effekter av en förflyttning till specialskola, men dessa förväntningar tycks inte uppfyllas.

När man undersökte parvis relaterade elever i specialskolor och vanliga skolor förväntade man sig att finna att barn i specialskolor skulle lyckas bättre med hänsyn till specialistinsatser och individuell uppmärksamhet. Man fann emellertid få skillnader. Det fanns skillnader, men dessa hänförde sig huvudsakligen till individuella faktorer och det fanns inget klart mönster.

Forskarna för slutligen ett resonemang kring lärarnas roll och kommer bland annat fram till att lärarnas uppfattning om vilka problem en elev har, när de väljer den utbildningsstrategi som skulle passa barnet bäst, har stor betydelse. Intentionerna, att förse ordinarie skolor med instrument för att ta hand om elever i behov av särskilt stöd, har inte visat sig särskilt lätt att genomföra. Det är inte möjligt att påvisa effekter av olika specialistinsatser för att hjälpa de vanliga skolorna att ta hand om elever i riskzonen. Möjligen har metoderna varit för grova. Å andra sidan har det också visat sig att lärare i den vanliga skolan inte använder sig av de strategier, som man vet är framgångsrika för att underlätta integrering och de gör bara mindre anpassningar för lågpresterande elever.

Flera undersökningar inom OECD visar att elever i behov av särskilt stöd presterar bättre i en inkluderande undervisning än i olika typer av särskiljande undervisning.¹⁷ Enligt en forskningsöversikt över ekonomiska resursers betydelse för pedagogiska resultat, framkommer att permanenta segregerade former av specialundervisning har negativa effekter på elevernas motivation och självbild.¹⁸ Undervisningskvaliteten visar sig också vara sämre, bland annat genom alltför lågt ställda förväntningar och sämre tillgång på erfarna lärare. Översikten visar att argumenten för en inkluderande specialundervisning är mycket framträdande i den internationella diskussionen.

¹⁷ OECD, (1995). och *European Journal of Special Needs Education* 3 (1993)

¹⁸ Gustafsson, Jan-Eric & Myrberg, Eva (2002). Ekonomiska resursers betydelse för pedagogiska resultat. Skolverket

Integrering i Norge och Danmark

Vid ett kommittémöte medverkade professorn Jan Tössebro från Norge, som föreläste om det norska skolsystemet och om arbetet med integrering. Nästan hälften av alla elever med utvecklingsstörning i grundskoleålder undervisas i egna skolor och egna klasser inom kommunen. Speciellt utbredd är segregeringen i de stora städerna. I förskoleåldern finns ungefär 80 procent av barn med utvecklingsstörning i en sammanhållen förskola. I gymnasieskolan går tre fjärdedelar av ungdomar med utvecklingsstörning i specialgrupper inom gymnasieskolan, en fjärdedel finns i specialskolor eller i små grupper.

Hans erfarenheter från integrering i praktiken är att det för elever med lindrig utvecklingsstörning har inneburit positiva effekter. I andra fall vill han uttrycka integreringens utfall som – *det beror på*. Han menar att integrering genomförs med olika resurser, olika entusiasm, olika kompetenser och i olika skolmiljöer. Resultaten är naturligtvis beroende av dessa faktorer. Med andra ord, den kraft man lägger ner på att genomföra integrering, är avgörande för hur det blir för den som är berörd.

Uppslutningen kring integreringstanken som ideal är stor bland föräldrar i Norge.¹⁹ Både föräldrar till barn i folkskola och specialklass anser att en inkluderande undervisning är viktig, men det måste också finnas möjlighet till individuella lösningar.

Studier av integreringens effekter i Danmark har påvisat elevernas erfarenheter av social isolation och ensamhet.²⁰ Forskaren Susan Tetler, som också medverkat vid ett kommittémöte, menar att detta kan tyda på att skolan har stora svårigheter med att låta både den enskildas likhet och olikhet få komma till sin rätt, att få möjlighet till både kontakt och ”spegling” med likasinnade. Hon beskriver problemet med att finnas i *två världar*. Det kan innebära ett dilemma att veta vem man är, vart man hör, vem man bör vara. En inkluderande skola bör ge möjligheter till denna spegling.

Folketinget i Danmark beslutade i maj 2000 om en ändring i folkskolelagen. Ändringen medförde att kommunerna i allt högre grad ska ansvara för den ”vidtgående” specialundervisningen, något som tidigare oftast gavs i amten. Bakgrunden till ändringen är de politiska intentionerna att förbättra möjligheterna till inkluderande

¹⁹ Tössebro, Jan (2002). Utvecklingshemmete i norsk skole

²⁰ Tetler, Susanne (2002). Organisering af undervisningen af born med psykiske udviklingsforstyrrelser – når vi i Danmark ikke har en saerlig skoleform, men dog specialskoler og specialklasser? Danmarks Paedagogiske Universitet

lösningar i skolan. Även barn och ungdomar i behov av ”vidtgående” specialundervisning ska i allt större utsträckning kunna få detta i kommunen. Undervisningsministeriet följer upp denna lagändring genom ett kvalitetsprojekt – KVIS – på nationell- och regional nivå.²¹

I Århus Amt bedrivs ett projekt – kvalitetsutveckling av specialundervisningen, kallat KVAS – projektet.²² Projektet syftar till att kommunen ska utveckla sina möjligheter och förutsättningar så att elever i behov av särskilt stöd kan gå i sin hemskola. Målet för projektet är att allt färre elever ska sändas till amtens specialskolor och att specialundervisning ska kunna erbjudas i hemskolan. Genom stöd från amtens resurscentra har ett flertal skolor lyckats organisera sin undervisning utifrån detta. Stödet från amten består av handledning till arbetslag, rektor och av direkt arbete med eleven. Det kan också innebära att skapa en länk till andra experter inom amtets rådgivningsverksamhet, t.ex. experter på läs- och skrivsvårigheter, hörsel- och synskador osv. Den individuella utvecklingsplanen är ett stort stöd i arbetet med att forma en bra undervisning för elever i behov av särskilt stöd.

Flera faktorer har betydelse för ”hur det blir”

Sammanfattningsvis kan man hävda, att hur integreringen av särskolelever i grundskoleklasser blir i praktiken *beror på* flera faktorer. Detta gäller i såväl Sverige som Danmark och Norge. Skolverket sammanfattar, utifrån sina studier, faktorerna i fyra kategorier:

- Praktiska omständigheter; kommunens storlek och befolkningsstruktur, strävanden att få vårdnadshavarnas acceptans,
- förekomst av generella professionella ”sanningar”,
- förekomsten av kommunala verksamhetsidéer,
- tolkningen av den offentliga retoriken kring ”integrering” och ”en skola för alla”, som ger utrymme för de flesta typer av lösningar.

²¹ www.kvis.org

²² Minnesanteckningar från studiebesök i Århus 021216. Carlbeck-kommittén

Kan samverkan leda till social integrering?

Kerstin Göransson m.fl. driver ett utvecklingsprojekt som rör samverkan mellan särskola och grundskola i fyra skolor (Stiftelsen Ala 2000). I projektet har forskarna bland annat kommit fram till att separata centrala organisationer och regler som t.ex. timplaner, liksom hur olikheter värderas, utgör hinder för samverkan. Samarbetet underlättas däremot om särskolans och grundskolans lärare ingår i ett gemensamt arbetslag. Göransson framhåller att det är viktigt att eleverna i de olika skolformerna lär känna varandra och får arbeta tillsammans. En lärare i rapporten uttrycker det så här:

Jag tror att samverkan med särskolan är väldigt positiv för grundskolans elever. Eleverna kanske inte ser det nu, de kanske inte sätter ord på det, men det är något som de får med sig senare i livet. Det är som med rasism. Man blir inte rasist om man upplevt det på närmare håll.

I arbetet med att utveckla varaktiga samverkansformer mellan särskola och grundskola/gymnasieskola har skolledningen en viktig roll. En klar, tydlig och positiv inställning gynnar samverkan och sprider ringar på vattnet. Det är också av avgörande betydelse om skolledningen involverar personalen på ett tidigt stadium i förändringsarbetet och skapar en gemensam förändringsarena.

Synen på elever och vuxna, menar författarna till rapporten, är nära kopplat till förhållningssätt och bemötande både mellan elever och mellan elever och vuxna. Att diskutera förhållningssätt på skolan är en förutsättning för samverkan och integrering. Synen på huruvida det är personen, som är bärare av problemet eller om det är situationens förutsättningar, som skapar problemet, kan få avgörande betydelse för ett deltagande. Nära kopplat till synen på elevers förutsättningar ligger synen på kunskaper och lärande. Inom skolan finns en lång tradition som förespråkar att undervisningen sker bäst i homogena grupper och att eleverna ska förmedlas kunskaper. Den forskning om kunskap som ligger till grund för nuvarande läroplan beskriver istället att undervisningen bör ske i heterogena grupper och att eleven själv konstruerar kunskap. Undervisningen bör då utgå från elevens tidigare erfarenheter och kunskaper. Det förutsätter också att undervisningen sker i för eleven meningsfulla sammanhang.

Synen på kunskaper eller vilken typ av kunskaper som värderas hänger samman med hur undervisningssituationen utformas vilket alltså i sin tur hänger samman med synen på lärande.

I projektet beskrivs samverkan som både mål och medel. Som uttryck för delaktighet och gemenskap kan samverkan vara ett mål i sig, men det kan också vara ett medel att utveckla andra former av samverkan eller en förutsättning för att uppnå andra mål. Samverkan kan ske på formella eller informella grunder och ha olika syften. Samverkan kan också syfta till kunskapsutbyte mellan olika personalkategorier, kännedom om varandras verksamheter samt didaktiska diskussioner. Syftet kan vara att personal och elever från de olika skolformerna får bättre kännedom om varandra, elever kan delta i andra klasser, gemensamma aktiviteter ordnas, gemensamma mål och planer upprättas, materiella resurser utnyttjas effektivt och vikariesituationen underlättas. Med utgångspunkten att samverkan mellan särskolan och grundskolan kan utvecklas väsentligt sammanfattar författarna resultatet av projektet - *det finns ingen färdig mall för hur denna samverkan ska utformas.*

Sammanfattningsvis visar projektet följande;

- att skillnaden i lokala förutsättningar gör att förändringsarbetet utformas och utvecklas olika på olika skolor och att varje skola måste utveckla de former för samverkan som passar just dem,
- att olika aktörer har olika lång startsträcka innan samverkan börjar,
- att ju fler som upplever en vinst med förändringar, desto större sannolikhet är det att de slår rot och blir varaktiga,
- att påbud om förändringar som upplevs komma uppifrån har mindre sannolikhet att slå rot och leda till ett utvecklande förändringsarbete, än om målet för förändringarna liksom åtgärderna formuleras gemensamt,
- att ju fler delar av skolan som deltar i förändringsarbetet, desto större är sannolikheten att förändringsarbetet utvecklas och slår rot,
- att samverkan börjar lättast kring intressen eller problem som man upplever som gemensamma för att sedan kunna komma in på sådant som är olika.

Ett annat samverkansprojekt mellan grundskola och särskola har nyligen genomförts av Peter Karlsudd.²³ Han beskriver två olika sätt att förhålla sig till specialpedagogiska åtgärder på sju skolor, den snäva respektive den vida verksamheten. Den snäva verksam-

²³ Karlsudd, Peter (2002). Tillsammans: Integreringens möjligheter och villkor – Erfarenheter från ett projekt där mötet mellan särskola och grundskola fokuserats. Rapport D, 2002:1 Höskolan i Kalmar – Institutionen för Hälso- och beteendevetenskap

heten är inriktad på kompenserade åtgärder för särskolans elever, metoder och färdigheter står i fokus. Den vida verksamheten däremot kännetecknas av en ideologisk hållning. All personal på skolan är involverad i samverkansprojektet och det råder en stor acceptans mot dem som är i behov av extra stöd. Innehållet i undervisningen genomsyras av områden som etik, moral, jämlikhet, delaktighet och solidaritet. Karlsudd skriver i sin sammanfattning, att när personalen har en gemensam referensram, är verksamheten lättare att utvärdera, vilket i sin tur ökar möjligheterna för en fördjupad integration.

Vår sammanfattning med kommentarer

Vår utredning kring integrering, delaktighet och samverkan mellan särskolan och grund- och gymnasieskolan ger anledning till många reflexioner. Det sätt som en kommun väljer att organisera undervisning för elever med utvecklingsstörning på, hänger ibland nära samman med synen på *vad sådana elever behöver*. Med detta synsätt kategoriseras elever med utvecklingsstörning tidigt och placeras i särskoleklasser. I andra kommuner har en vision om en sammanhållen klass/skola varit styrande när det gäller organisering. I dessa kommuner sker särskiljandet till särskola så sent som möjligt och man prövar i större omfattning integrering. Skolverkets studie visar att organiseringen ibland är mer relaterad till en enskild skola och/eller person än till någon vision. Även detta sätt speglar ett synsätt. I några kommuner beskriver rektorer och lärare sitt sätt att organisera verksamheten i termer av flexibilitet och anpassning. Detta kan tolkas dels som ett sätt att hitta olika kvalitativa sätt att undervisa, dels som en avsaknad av förmågan att kunna undervisa i en sammanhållen grupp.

För att göra rättvisa åt integreringsbegreppet bör integrering inte bara studeras utifrån den enskilda eleven. Det är väsentligt att studera hur undervisningen organiseras och inte minst vad den innehåller. Alltför många elever kommer tillkorta genom ett enbart individualiserat och forskningsinriktat arbetssätt. Elever med utvecklingsstörning kan behöva en undervisning som både är praktisk, konkret och teoretisk. En anpassning av skolmiljön, både den yttre och den inre, och tillgängligheten, är faktorer som erfarenhetsmässigt har visat sig ha betydelse för elevernas delaktighet.

Det räcker inte enbart med en fysisk integrering. Bemötande, förståelse och attityder hos skolans personal och andra elever har stor betydelse för elevers möjligheter att lyckas i skolan. Lärare måste vara medvetna om de processer som sker i barngruppen och i elevgruppen för att kunna förhindra exkluderande tendenser. Omgivningens attityder påverkar hur elever med utvecklingsstörning känner att de kan klara saker, att de får vara med och att de får ingå i gemenskapen. Studier av elever med funktionshinder har visat att de många gånger har en motsatt känsla. Enligt handlingsplanen för arbete med de handikappolitiska målen inom skolektorn står det klart att delaktighet i undervisning och sociala sammanhang har avgörande betydelse för den självbild man tar med sig ut i livet.

Det är inte med självklarhet elever med utvecklingsstörning samspelar med varandra, inte heller är samspel mellan de med utvecklingsstörning och andra något självklart, bara för att de befinner sig i samma klass. Det verkar vara andra faktorer än funktionshindret som avgör huruvida det blir ett samspel eller ej. Det har betydelse hur lärare och andra vuxna i skolan formar miljöer och på olika sätt stimulerar till samspel. Ansvaret för att ett samspel kommer till stånd kan inte helt och hållet lämnas till eleverna själva. Det är väsentligt att de vuxna i skolan är medvetna om att de tidigt måste utmana eleverna till samspel och också med kamrater som inte är precis som de själva.

Vi har tagit del av forskning som visar att självförtroende snarare än funktionshinder har betydelse för upplevelsen av delaktighet i skolan. Den grad av självförtroende eleven upplever beror på bemötande, uppskattning från lärare och kamrater, men också på vilka samspelsmöjligheter som skapas. Får eleven få möjligheter till samspel upplevs knappast någon delaktighet. Undervisningens uppläggning, lärares möjlighet att stimulera till samspel och till en positiv atmosfär i klassrummet, är faktorer som påverkar den enskildas självförtroende. Känslan av att kunna påverka sin situation är också avgörande. Ett gott självförtroende gör att eleven vill, vågar och kan samspela.

Av andra studier framgår att det finns ett behov av miljöer eller ”träffpunkter” där elever med utvecklingsstörning kan möta varandra. Att få vara jämlik på lika villkor har ett stort värde, men också mindre jämlika relationer är betydelsefulla. Likheten skapar en känsla av trygghet, medan olikheten ger större utmaningar. Vi

anser att både trygghet och utmaningar ska erbjudas elever inom en utbildning med hög kvalitet.

Integrering i sig löser inte alla problem och personer med utvecklingsstörning har behov av stöd på olika sätt för att klara vardagslivet. Särskilda insatser kan tolkas och tolkas också på olika sätt. Det finns en tendens att ensidigt fokusera på särinsatsernas stämplande innebörd och därmed riskera att glömma att de faktiskt är ett uttryck för en social rättighet. Sett ur de berördas perspektiv är detta angeläget att betona.

Vi har inte kommit i kontakt med några studier som visar att en särskiljande lösning har bäst effekt för elevens kognitiva och sociala utveckling. Skolverkets rapporter pekar på små eller inga skillnader mellan elever i särskoleklasser och integrerade elever i grundskolan när det gäller den kognitiva utvecklingen. Det finns också en betydande mängd forskningsresultat som visar på negativa konsekvenser av särskiljande lösningar när det gäller elevernas självbild och motivation.

Vi anser att det för en integrering i dess rätta bemärkelse eller för en inkluderande undervisning, krävs stora insatser på många plan. Den fysiska integreringen kan ses som en grund, men betydligt mer måste till. I detta perspektiv blir grundskolans/gymnasieskolans förutsättningar att undervisa elever med utvecklingsstörning angeläget att studera i olika perspektiv.

I de studier och besök vi gjort har det tydligt framkommit att vissa förutsättningar krävs för att realisera en inkluderande undervisning. Det som sammantaget tas upp är anpassning av arbetsätt, arbetsformer och innehåll i undervisningen, men också tillräckliga ekonomiska resurser och engagerad personal med adekvat utbildning. Rektors inställning och den kraft hon lägger ner på att genomföra en sammanhållen skola visar sig också ha stor betydelse, liksom handledning och stöd till lärarna. Många lärare i grundskolan uttrycker sin osäkerhet i att kunna anpassa sin undervisning till särskoleelevens behov och förutsättningar. Det förefaller vara ett dilemma att både undervisa utifrån det generella och det specifika. Synen på lärande och vilka kunskaper som är värdefulla är i detta sammanhang också betydelsefulla och får konsekvenser för hur den konkreta undervisningssituationen utformas. Vad som sker eller inte sker i skolan har betydelse för vilken bild man tar med sig ut i livet.

Mot bakgrund av erfarenheterna av integrering i praktiken kommer vi i det fortsatta arbetet att fokusera det faktum, att det

trots en fysisk integrering av särskolan är långt kvar till en kvalitativ social integrering. Frågor som måste belysas är bland annat hur skolan och skolans personal kan utnyttja sina möjligheter att skapa den goda skolan, där alla på sina egna villkor bidrar till mönstret ”i en social mosaik”.²⁴ Vi kommer att analysera värdet av en sammanhållen grupp vad det gäller samtliga elevers sociala och kognitiva utveckling. Vi kommer också att analysera vilka resurser, i vid bemärkelse, som skolans personal behöver för att möta en heterogen elevgrupp. Dessutom avser vi att uppmärksamma i vilka sammanhang och under vilka betingelser som elever med utvecklingsstörning bäst utvecklar sitt självförtroende, sin tillit till den egna förmågan och sin sociala kompetens. Elevens bästa är utgångspunkten i denna analys.

²⁴ Begreppet *social mosaik* är hämtat ur Jerry Rosenqvists bidrag till kommittén

12 Kompetens och lärarutbildning

I detta kapitel beskriver vi lärares faktiska och upplevda kompetens. Den nya lärarutbildningen beskrivs liksom behovet av kompetensutveckling för redan verksamma lärare för barn, ungdomar och vuxna med utvecklingsstörning.

Vår bedömning

Vi kommer i vårt fortsatta arbete att analysera hur skolpersonalens kompetens och kunskaper på olika sätt kan utvecklas för att stärka utbildningen för barn, ungdomar och vuxna med utvecklingsstörning i en inkluderande undervisning. Detta sker med hänsyn till:

- lärares grundkompetens,
- specialpedagogiskt stöd,
- assistenters uppdrag, roll och kompetens,
- arbetslagets sammantagna kompetens,
- skolledares erfarenheter och kompetens,
- möjligheterna att bygga nätverk med andra professionella,
- möjligheterna till utvecklingsarbete och forskning inom skolan.

Kompetens och samverkan

Särskolans lärarkår domineras av kvinnor och av att var fjärde lärare är över femtio år. Det är samma bild som går igen i hela skolan, men den är ännu mer uttalad i särskolan. Ungefär 90 procent av lärarna i särskolan har en pedagogisk utbildning, och hälften har speciallärar- eller specialpedagogikutbildning. En tredjedel av lärarna har förskolläraryt utbildning som grundutbildning.

Skolverket genomförde 1999 en enkät till samtliga lärare i nio kommuner som undervisar elever i särskolan eller elever, som har erbjudits särskola, men som har tackat nej.¹ Enkäten tar upp en rad frågor kring lärarnas formella utbildning, tidigare erfarenheter av barn med utvecklingsstörning och hur lärarna själva skattar sin kunskap och kompetens.

Så gott som alla lärare i studien har under de senaste åren deltagit i någon fortbildning avseende elever i behov av särskilt stöd. De beskriver sina kunskaper som goda när det gäller metodik och pedagogik, att upptäcka och stödja elever i behov av särskilt stöd och att individualisera undervisningen. De anser sig ha något mindre goda kunskaper när det gäller särskoleelevers svårigheter och behov.

Den formella kompetensen varierar mellan lärarna i särskoleklass, grundskoleklass och samundervisningsklass. Lärare med specialpedagogisk utbildning finns företrädesvis i särskoleklass. Många lärare menade dock att de hade annan formell utbildning av betydelse för att kunna stödja elever med utvecklingsstörning. Det rörde sig då om kortare kurser om olika funktionshinder.

Formell kompetens

Skolverket sammanfattar sina erfarenheter beträffande lärarnas utbildning, den formella kompetensen i ett antal punkter:

- oavsett klasstyp har lärarna i mycket stor utsträckning någon pedagogisk grundutbildning,
- nära en tredjedel av lärarna i särskoleklass har förskolläraryt- bildning som pedagogisk grund,
- lärare med specialpedagogisk utbildning undervisar i störst ut- sträckning i särskoleklass,
- endast var tionde lärare som undervisar särskoleelever i ordinär grundskoleklass har specialpedagogisk utbildning,
- störst andel lärare, med någon annan utbildning som är till nytta för arbetet med särskoleelever, undervisar i samundervisnings- grupp eller i särskoleklass.

¹ Skolverket Dnr 1996:565 Kvalitet i särskolan samt Skolverkets planerade insatser och prioriteringar

Informell kompetens

Vid förfrågan om lärarnas erfarenheter, den informella kompetensen framkom att:

- lärare i särskoleklass har i genomsnitt sex gånger så lång erfarenhet av att undervisa särskoleelever, jämfört med undervisande lärare i grundskoleklass,
- lärare i särskoleklass och lärare i grundskoleklass har i liknande utsträckning erfarenhet av barn med utvecklingsstörning från arbete inom pedagogiska verksamheter,
- nära en tredjedel av lärarna i särskoleklass har erfarenheter av barn med utvecklingsstörning från arbete inom vårdrelaterade verksamheter,
- särskoleklasserna har minst andel lärare som saknar tidigare erfarenhet av barn med utvecklingsstörning.

Egen skattad kompetens

I fråga om lärarnas kunskap, den egna skattade kompetensen, visar utvärderingarna följande:

- nära hälften av lärarna i särskoleklass anser sig kunna upptäcka och stödja elever i behov av särskilt stöd, endast en femtedel av lärarna i ordinär grundskoleklass anser detta,
- två femtedelar av lärarna i särskoleklass anser sig kunna individualisera undervisningen, endast mindre än en femtedel av lärarna i ordinär grundskoleklass anser detta samt
- nästan en tredjedel av lärarna i särskoleklass anser sig ha tillräcklig kunskap om särskoleelevernas svårigheter och behov och endast en lärare i grundskoleklass anser detta.

Lärare i särskoleklass har i större utsträckning specialpedagogisk kompetens, jämfört med dem som arbetar i grundskolan med särskoleelever. De har också generellt längre erfarenhet av att undervisa elever med utvecklingsstörning än vad andra lärare har. Skolverket kan dock inte se några självklara kvalitetskillnader mellan olika undervisningsformer. Enkätstudien visar att det finns grundskollärare och lärare utan pedagogisk grundutbildning som, trots osäkerhet om den egna kompetensen, bedriver kvalitativ och utmanande undervisning för särskoleelever. Det finns också speciallärare/specialpedagoger/pedagoger i särskolan som inte bedriver till-

räckligt utmanande undervisning. I Skolverkets utvärdering skriver man att förklaringen kan vara att många av lärarna i särskolan prioriterar trygghet framför kunskapsutmaning.

Lärarens kompetens väger tyngst

I en nyligen utkommen kunskapsöversikt av aktuell internationell forskning om sambandet mellan ekonomiska resurser och pedagogiska resultat framkommer att lärares kompetens, utbildning och erfarenheter har stor betydelse för kvaliteten på undervisningen och elevernas studieresultat.² Lärarnas kompetens är den resurs som tydligt visar sig ha störst betydelse för elevernas resultat. Att minska antalet elever i klassen utan tillgång till kvalificerade lärare kan leda till försämrade snarare än förbättrade resultat. Författarna konstaterar att erfarna och välutbildade lärare undervisar på ett sätt som gynnar elevernas resultat. Dessa lärare har förmågan att anpassa undervisningen efter elevernas behov och förutsättningar. De har många undervisningsstrategier och kan motivera och väcka nyfikenhet hos eleverna.

Samarbetet med andra lärare och yrkesgrupper i skolan är viktigt

En lärare, som har en särskoleelev i sin klass, måste sätta sig in i vad elevens utvecklingsstörning och/eller andra funktionshinder innebär för elevens lärande och för samspelet med andra i det dagliga livet i skolan. Läraren behöver också samarbeta med andra yrkeskategorier som assistenter, speciallärare, specialpedagoger och skolpsykologer. Det kan också finnas behov av att samarbeta med barnhabiliteringen.

Redan i en av de tidigare rapporterna framhåller Skolverket att en tredjedel av lärarna i särskolan inte har adekvat utbildning, att talpedagogerna, som är en viktig yrkesgrupp för särskolebarnen har minskat i antal, att assistenterna har en mycket skiftande utbildning samt att få arbetsgivare ställer speciella krav på deras utbildning.³ Skolverket konstaterade också att riktade fortbildnings- och kom-

² Gustafsson, Jan-Eric & Myrberg, Eva (2002). Ekonomiska resursers betydelse för pedagogiska resultat. Skolverket.

³ Skolverket (1999b). Kvalitet i särskolan samt Skolverkets planerade insatser och prioriteringar. Dnr 1996:565

petensinsatser för den personal som arbetar med särskolans elever saknas.

Erfarenheterna från kommunerna visar att de lärare som undervisar särskoleelever i första hand samarbetar med assistenter och i mindre utsträckning med andra grupper. Långt mindre än hälften av lärarna uppger att de samarbetar med lärare i särskoleklass, mindre än hälften med speciallärare och mindre än en femtedel med skolpsykolog. Också studiebesöken i kommunerna visar att många lärare, som undervisar i särskoleklass och i andra mindre undervisningsgrupper, upplever sig ha lite kontakt med lärare i grundskolan.

Nästan alla lärare som undervisar särskoleelever i grundskoleklass – 97 procent – uppger i Skolverkets enkät att de alltid eller ofta deltar i skolans formella verksamhet. Bland lärarna som undervisar i samundervisningsgrupper är andelen 75 procent och bland lärare i särskoleklass sjunker andelen till 66 procent. Nära 75 procent av de tillfrågade lärarna i särskoleklass anser sig i stor eller ganska stor utsträckning ingå i skolans sociala sammanhang jämfört med 88 procent av lärarna i grundskoleklass.

Våra egna studier och kontakter bekräftar Skolverkets bild. Även om särskoleklasser och grupper finns lokalt integrerade i grundskolan och gymnasieskolan, blir de gärna isolerade öar och lärarna i särskolan har lite samarbete med övriga lärare. Vi har stött på många exempel där lärarna i särskolan känner sig bortglömda i skolan. De blir inte kallade till samlingar och möten, eller också är dessa inte anpassade efter scheman och studieplanering i särskolan. Lärarna i särskolan ingår inte heller på ett naturligt sätt i arbetslagen utan bildar ofta egna lärarlag.

Vi har också tagit del av exempel där lärare i obligatoriska särskolan och grundskolelärare samarbetar nära med varandra. I de fallen är det ofta resultatet av en mycket medveten övergripande strategi från kommunen eller skolledningens sida. I en kommun har vi sett exempel på att alla särskoleelever finns med i en grundskoleklass och deltar i skolarbetet i den klassen parallellt med att de får specialundervisning i en särskild grupp. En sådan modell tvingar fram samarbete mellan lärarna i klassen och de som arbetar med gruppen.

Samverkan kan öka möjlighet till integrering

I rapporten "Om alla är lika är det inte roligt" beskriver författarna fem grupper av faktorer som påverkar samverkan.⁴ Visionen och målet är ledstjärnan för arbetet. Utan en diskussion kring vad arbetet syftar till sker ingen utveckling skriver de. *En levande vision är inte statiskt oföränderlig utan existerar i ett dynamiskt samspel med den verksamhet den utgör en del av.* Författarna menar att visionen om en skola för alla har att göra med delaktighet och gemenskap, rättvisa och jämlikhet och synen på olikhet. Synen på olikhet påverkar i hög grad hur man ser möjligheter att utveckla en skola för alla. Å ena sidan kan man se olikhet som ett problem som bör lösas någon annanstans än inom den ordinarie gruppen. Å andra sidan kan man se olikhet som en naturlig tillgång i det gemensamma. Detta får naturligtvis konsekvenser för hur undervisningen organiseras.

Delaktighet och gemenskap är centrala begrepp i en skola för alla. Det handlar då om att få vara med och påverka sin skolsituation och att få känna samhörighet. En lärare från träningskolan uttrycker det så här:

Att vi alltid på ett naturligt sätt är självklara redan från början. Att slippa att hela tiden tala om att vi finns.

När det gäller organisatoriska förutsättningar kan det ha betydelse om arbetslag/arbetsenhet består av lärare från både särskola och grundskola. På kommunal nivå kan det vara väsentligt att samma rektor ansvarar för både grundskola och särskola och att inte någon sidoorganisation finns.

Om särskolan har ett eget anslag i kommunen och/eller om det finns olika anslag, kan ha betydelse för hur samverkan kan utvecklas, menar författarna. Författarna poängterar att styrdokument och policydokument i form av skolplan, lokal arbetsplan och handlingsplaner måste omsättas i praktiken i den egna verksamheten. Dessa måste vara kända av alla på skolan och kunna diskuteras.

Hur särskolan lokalmässigt är förlagd kan inverka på möjligheterna till samverkan. Finns särskolans lokaler i separata byggnader inom skolområdet eller är de integrerade i skolan? Vad signalerar en klassrumssegregation?

⁴ Göransson, Kerstin m.fl. (2000). "Om alla är lika skulle det inte vara lika roligt" – Att bygga en skola – Samverkan mellan särskola och grundskola. Stiftelsen ala

Att de finns i ett särskilt hus är kanske en nackdel och jag menar inte bara för barnen, men även personalen. Jag vet inte, de måste lägga ner mer arbete på att kommunicera, att vara tillsammans, så det inte uppstår några konstigheter. (Från ett samtal med sjuksyster på skolan.)

Flera av de lärare som intervjuades ansåg att det krävdes mer tid för att planera samverkan. Olika arbetstidsavtal sätter ibland käppar i hjulet, t.ex. assistenternas tid som helt och hållet går åt till eleverna. Författarna undrar dock om det handlar om tidsbrist eller snarare är en fråga om prioriteringar.

Lärarna får ofta det stöd de behöver av andra yrkeskategorier

I Skolverkets studie har man också undersökt i vilken mån lärarna kan få konsultationer om enskilda elevers skolsvårigheter av andra yrkeskategorier. I stort sett alla lärare uppger att de har tillgång till skolhälsovård och nära tre fjärdedelar att de också kan få stöd och råd hos speciallärare och skolpsykologer. Däremot uppger färre än hälften av lärarna att de har möjlighet att konsultera andra yrkeskategorier som t.ex. handikappkonsulenter eller specialister för elevernas specifika svårigheter eller funktionshinder.

När det gäller skolhälsovården har vi i olika sammanhang fått lite andra signaler. Skolhälsovården anser sig inte alltid ha resurser och kompetens att ta emot särskoleelever med olika funktionshinder eller andra problem och vill gärna hänvisa dem till barnhabilitering eller till den ordinarie sjukvården.

En majoritet av lärarna anser att de i hög eller ganska hög grad får det stöd de behöver för att kunna undervisa elever i särskolan. I två kommuner av de nio fallkommunerna är det dock bara en tredjedel respektive hälften av lärarna som anser sig få sådant stöd. Två tredjedelar av lärarna uppger att de får det stöd de behöver för att kunna bedriva särskoleundervisning, men det finns en tydlig skillnad mellan olika undervisningsformer. Lärare i grundskoleklasser med integrerade särskoleelever anser i många fall att de inte får tillräckligt stöd i sitt arbete. Särskoleelever kan därigenom upplevas som en belastning för grundskolan.⁵

Majoriteten av lärarna uppger att de får tillräcklig information om vilka svårigheter särskoleeleverna i klassen har genom psykologiska utredningar eller av vårdnadshavare. Kontakten med barnens föräldrar tycker man fungerar bra.

⁵ Skolverkets rapport nr 216 I särskola eller grundskola? (2002)

Lärarutbildning

Lärarnas kompetens är av avgörande betydelse för utbildningens kvalitet. I skollagen 2 kap. 3 § finns bestämmelser om att kommunen är skyldig att använda lärare, förskollärare eller fritidspedagoger som har en utbildning avsedd för den undervisning de i huvudsak ska bedriva. Tidigare då tjänsterna var statligt reglerade fanns detaljerade bestämmelser om behörighetsvillkor för olika tjänster. Exempelvis krävde man adekvat speciallärarutbildning för särskolans del utom för tjänster i praktisk-estetiska ämnen och i yrkesämnen.

Utbildningen till speciallärare har förändrats under årens lopp. Gemensamt under åren har varit att det är en utbildning som bygger på grundläggande lärarutbildning. Under 1980-talet var utbildningen uppdelad på tre grenar. Inom gren 1 utbildades i första hand lärare som skulle tjänstgöra i grundskolan, grundsärskolan och gymnasieskolan. 1981/82 delades denna ettåriga utbildning i två terminer. 20 poäng, gav behörighet att undervisa inom grundskola respektive gymnasieskola. Därefter gavs en kompletteringsutbildning om 20 poäng, som gav behörighet för tjänstgöring i särskolan.

Inom gren 2 utbildades lärare för hörselskadade, döva och synskadade elever. Dessutom utbildades lärare till talpedagoger.

Gren 3 utbildade lärare för undervisning inom särskolans förskola, träningskola och för gymnasiesärskolans verksamhets- och yrkesträning. Till gren 3 antogs förskollärare, lärare i praktisk-estetisk ämnen, yrkeslärare, fritidspedagoger, arbetsterapeuter och socialpedagoger.

1990/91 ändrades speciallärarutbildningen till att omfatta en utbildning på 60 poäng som ledde till specialpedagogexamen. Enligt den då gällande examensordningen hade det specialpedagogiska programmet fyra inriktningar – mot komplicerad inlärnings-situation, mot dövhet eller hörselskada, mot synskada och mot utvecklingsstörning. Utbildningen för respektive inriktning gav kompetens för arbete som lärare för elever med främst funktionsnedsättningar inom särskolan och specialskolan samt kompetens för arbete med elever inom förskolan och grundskolan. Detsamma gäller för gymnasieskolan och vuxenutbildningen. Det specialpedagogiska programmet gav studenten kompetens att arbeta som specialpedagog i förskola, skola och vuxenutbildning med

utvidgade arbetsuppgifter bland annat pedagogisk rådgivning, arbete med åtgärdsprogram och klassrumsobservationer.

En förnyad lärarutbildning

I Lärarutbildningskommitténs slutbetänkande Att lära och leda (SOU 1999:63) diskuteras betydelsen av specialpedagogisk kompetens inom hela utbildningsområdet för att barn med utvecklingshinder/funktionshinder ska få adekvat stöd så tidigt som möjligt. Kommittén är tveksam till om segregerade lärandemiljöer är det bästa för elever med funktionsnedsättningar. Det är inte heller självklart att de på grund av funktionsnedsättningen behöver eller ska undervisas av specialpedagoger. Man menar att de flesta barn är som andra barn och behöver lärare som kan tillgodose de behov som alla elever har. Varje lärare ska omfatta värderingen, att hon/han är lärare för alla barn och ungdomar.

Detta innebär att varje lärare skall kunna svara för att alla elever som behöver särskilt stöd och hjälp både får rätt typ av insats och i tillräcklig omfattning. Detta förutsätter bl.a. samarbete med specialpedagoger och annan elevvårdspersonal.

Specialpedagogisk forskning visar att skolan inte förmår att ta tillvara den naturliga variationen av olikhet.⁶ Specialundervisningen får då till uppgift att lösa differentieringsproblemen genom att ta hand om dem som presterar minst i klassen. Det blir en organisatorisk snarare än en pedagogisk differentiering. I lärarutbildningskommitténs betänkande skriver man:

Det är en av specialpedagogikens mest angelägna uppgifter att bidra till att personal i skola och förskola kan möta den naturliga variationen av elevers olikheter. Specialpedagogik är i dagens skola ett nödvändigt kompetensområde i utvecklingen av skolans pedagogiska arbete. Det handlar då om varje individs rättighet att få utbyte av skolan genom att få delta utifrån sina unika erfarenheter, kunskaper, förutsättningar och behov.

Lärarutbildningskommittén konstaterar att traditioner och föreställningar om specialpedagogiska insatser tycks vara djupt rotade i synsätt och värderingar. Dessa stämmer dåligt med de utbildningspolitiska och ideologiska intentionerna i offentliga styrdokument. Med anledning av detta är det enligt lärarutbildningskommittén av

⁶ Persson, Bengt (1998). Specialundervisning och differentiering En studie av grundskolans användning av specialpedagogiska resurser Göteborgs Universitet

största vikt att studenter på olika sätt och i olika sammanhang i sin utbildning aktivt tar del av intentioner och överenskommelser som uppmärksammar specialpedagogiska frågor.

Alla lärare behöver kunskap om den sociala gemenskapens betydelse för utveckling och kunskaper om hur man skapar förutsättningar för en god lärandemiljö för både de elever, som går snabbt fram i sitt lärande, och de som har funktionshinder av olika slag. Ibland behöver elever stöd av lärare som har en djupare specialpedagogisk kompetens. I arbetslaget är det därför önskvärt att det finns lärare med inriktning och/eller specialisering i specialpedagogik. Detta, menar Lärarutbildningskommittén, ökar möjligheterna för den enskilda skolan att leva upp till de utbildningspolitiska målen om en skola för alla. Kommittén är tveksam till att lärare utbildas för att enbart arbeta med specialpedagogiska frågor. Genom att kombinera inriktningen specialpedagogik med annat ämne/ämnesområde kopplas den specialpedagogiska kompetensen till ett kvalificerat kunskapsinnehåll i undervisningsämnena.

Efter förslag i propositionen (prop. 1999/2000:135) En förnyad lärarutbildning finns numera specialpedagogisk kompetens på fyra nivåer;

- grundläggande specialpedagogiska kunskaper ges inom det allmänna utbildningsområdet och omfattar alla lärare oavsett ålder och skolform,
- vissa blivande lärare utvecklar en mera specifik kompetens i specialpedagogik genom val av inriktning,
- studenterna erbjuds olika slags specialiseringar inom området specialpedagogik; en specialisering kan då utgöra ett komplement till utbildningen som helhet - antingen i form av en fördjupning eller breddning,
- det specialpedagogiska programmet utvecklas och förstärks. Specialpedagogens överordnade uppgift är att identifiera och undanröja faktorer i undervisnings- och lärandemiljöerna, som orsakar att elever får svårigheter. Det medför att specialpedagogen knyts närmare skolans ledning och får en mera utpräglad funktion som kvalificerad samtalspartner i det pedagogiska arbetet.

Det allmänna utbildningsområdet – specialpedagogisk grundkompetens

Det allmänna utbildningsområdet omfattar centrala kunskapsområden som lärande, undervisning och specialpedagogik. Ett annat kunskapsområde behandlar socialisation, kulturfrågor och samhälle. Ytterligare kunskapsområde tar upp frågor om värdegrund och yrkesverksamhetens samhällsuppdrag. Utbildningsområdet ingår i alla blivande lärares utbildning och ska ge alla lärare förutsättningar för att möta alla barn och ungdomar. Enligt propositionen bör alla blivande lärare utveckla kompetens för att kunna organisera arbetet med hänsyn till elevers olika behov av tid, stimulans och stöd. De blivande lärarna ska utveckla kunskaper för att kunna möta de utmaningar det innebär att elever i svårigheter och med funktionshinder ska kunna ingå i den vanliga skolans gemenskap. Det innebär också att kunna förstå de pedagogiska konsekvenserna av utvecklingshinder/funktionshinder.

Specialpedagogik som inriktning

Den nya lärarutbildningen ger möjlighet för blivande lärare att utveckla en mer specifik kompetens i specialpedagogik genom val av en sådan inriktning. I samtliga skolformer, inklusive förskolan, behövs lärare med en sådan kompetensprofil för att bidra med kunskaper om hur olika faktorer påverkar möjligheterna till delaktighet och lärande. Denna kompetens kan komma att bli betydelsefull inom arbetslagets kompetens. Det kan innebära att stödja och utveckla arbetsformer och arbetssätt, men också att initiera samtal om förhållningssätt och värderingar.

Lärarutbildningskommittén skriver att det är angeläget att elever med utvecklingsstörning så långt som möjligt undervisas av samma lärare som övriga elever. Därför är det väsentligt att läraren utvecklar kompetens för detta genom olika slags inriktningar i utbildningen. Innehållet i inriktningarna bör fokusera förutsättningar för lärande, där begåvningsmässig funktionsnedsättning kan leda till komplicerade inlärnings- och/eller samspels- och kommunikationssituationer. Studenten ska också tillägna sig kunskaper om utvecklingsstörning kombinerat med flerfunktionshinder. Särskolans behov av lärare bör tillgodoses inom ramen för inriktningen specialpedagogik.

Eftersom särskolan har ett akut behov av utbildade lärare, bör även redan verksamma lärare inom särskolan, som saknar erforderlig kompetens, ges möjlighet att läsa inriktning mot specialpedagogik som kompetensutveckling. En del av den verksamhetsförlagda utbildningen inom inriktningen bör förläggas till verksamheter där elever med utvecklingsstörning får sin undervisning. Detta för att ge studenterna möjligheter att möta elever med utvecklingsstörning och få en bild av deras skolsituation.

I lärarutbildningspropositionen bedömer regeringen att behovet av lärare för elever med utvecklingsstörning bör kunna tillgodoses inom ramen för specialpedagogisk inriktning. Den specialpedagogiska kompetens, som behövs i särskolan, är av didaktisk karaktär. Med anledning av detta kan det ifrågasättas om man fortsättningsvis bör kräva specialpedagogexamen för undervisning inom särskolan. Det kan snarare vara så att den sammantagna kompetensen i särskolan kompletteras med specialpedagogens kompetens.

Även FUNKIS-utredningen (SOU 1998:66) ifrågasatte om alla lärare i särskolan behöver en påbyggnadsutbildning. Kommittén menade, att möjligheten att utbilda lärare redan i grundutbildningen med särskild inriktning mot att i första hand undervisa i grundsärskolan, borde finnas. På detta sätt skulle möjligheterna att få fram lärare med relevant utbildning till grundsärskolan öka. Detta behov såg kommittén som angeläget, då prognoser visade på bristen på grundskollärare med specialpedagogutbildning. Grundsärskolan rekryterar alltfler förskollärare och fritidspedagoger med specialpedagogutbildning.

FUNKIS-utredningen hävdar också att det finns behov av en ökad specialpedagogisk kompetens. För att denna ska kunna tillgodoses krävs en stor flexibilitet i utbildningsutbudet. Möjligheter att samordna olika utbildningar bör prövas. Man lyfter också fram möjligheten för andra än pedagoger att följa enstaka kurser i specialpedagogik, dock utan att erhålla examen.

Specialpedagogik som specialisering

Ytterligare en möjlighet till kunskap inom det specialpedagogiska fältet erbjuds genom specialisering i den nya lärarutbildningen. Detta betyder att blivande lärare kan fördjupa sig inom områden

som flerfunktionshinder, utvecklingsstörning, autism, tal- och språk och kommunikationssvårigheter, syn-/hörselnedsättningar och alternativa kommunikationsformer. Specialiseringskurserna är även tillgängliga för redan verksamma lärare.

Specialpedagogens kompetens

Specialpedagogen får genom påbyggnadsutbildningen en viktig funktion i det pedagogiska arbetet inom alla skolformer och i förskolan. Av examensförordningen framgår att specialpedagogen förväntas ägna sig åt uppgifter relaterade till utredning, rådgivning och utvärdering. Dessutom ska hon besitta sådana kunskaper att hon aktivt kan arbeta med barn, ungdomar och vuxna i behov av särskilt stöd. Därutöver handlar det om att kunna utveckla goda lärandemiljöer. En strävan är att utbildningen till specialpedagog ska få en djupare vetenskaplig anknytning.

Skolledarutbildning och specialpedagogisk kompetens

I Särskolekommitténs betänkande (SOU 1991:30) diskuteras skolledarnas kompetens inför kommunaliseringen. Kommittén poängterar betydelsen av att kommunerna tar tillvara den stora kompetens som skolledarna inom särskolan har. Det är angeläget att blivande skolledare får en specialpedagogisk kompetens för utbildning av elever med utvecklingsstörning. FUNKIS-utredningen betonar också behovet av att rektorsutbildningen innehåller kunskaper om elever med funktionshinder och deras behov av insatser. De menar, i sin utredning, att rektor/skolledare har en avgörande betydelse för hur skolan klarar sina olika uppgifter. I lärarutbildningspropositionen beskrivs det ökade kravet på skolledarens förmåga att kunna möta omvärldsförändringar, bevaka skolans arbete med integration och mångfald så att det överensstämmer med läroplanens värdegrund.

Statlig rektorsutbildning

Från och med år 2002 utbildas nyutnämnda rektorer och andra befattningshavare med ledningsansvar i verksamheter som omfattas av läroplanerna (Lpo 94, Lpf 94 och Lpfö 98) i en förnyad rektors-

utbildning. Även rektorer och ledare i godkända fristående skolor omfattas. Rektorsutbildningen bedrivs på åtta platser i landet. Grunden för rektorsutbildningen är statens ansvar för en likvärdig utbildning, där rektor står som garant för likvärdighet, rättssäkerhet och kvalitet i det decentraliserade skolsystemet. Särskilda satsningar har gjorts kring värdegrundsfrågor.

I mål och riktlinjer för den statliga skolledarutbildningen står att det utbildningsledarskap som utövas i skolor av lärare och deras rektorer är baserat på läroplansuppdraget. Grundläggande för detta är idéer om att människors olikheter ska beaktas och att var och en ska utvecklas efter sina förutsättningar.

Vår sammanfattning med kommentarer

I Skolverkets utvärdering framkommer att en fjärdedel av de särskoleansvariga i landets kommuner anser att de kan erbjuda särskoleeleverna adekvat utbildning. Det man efterlyser är specialpedagogiskt utbildad personal. Hälften av de lärare som undervisar elever mottagna i, eller erbjudna särskola, saknar speciallärar- eller specialpedagogutbildning. Majoriteten anser dock att de får det stöd de behöver för att kunna undervisa särskoleelever.

Enligt nämnda utvärdering anser nästan en tredjedel av de undervisande lärarna i särskoleklass att de har tillräcklig kunskap om särskoleelevernas svårigheter och behov medan endast en lärare i grundskolan anser detta. Det framkommer inte i rapporten vad detta innebär mera konkret. Den stora frågan om kompetens är huruvida den nya lärarutbildningen kan möta de behov som finns och kommer att finnas ute i verksamheterna.

En konsekvens av en inkluderande skola är att alla lärare i princip ska klara att arbeta med alla elever oavsett elevens förmåga, förutsättningar och behov. Den stora utmaningen för förskolan och skolan är att kunna forma sådana lärandemiljöer där den pedagogiska differentieringen sker inom klassen. Enligt Skolverkets studie ansluter sig många lärare och rektorer till integreringsidealerna, men de efterlyser också möjligheten att flexibelt kunna göra grupperingar. Detta kan vara ett uttryck för att det saknas kompetens att undervisa heterogena grupper.

För att kunna ge vissa elever undervisning kan det vara nödvändigt med specialistkompetens som bara ett fåtal lärare kan och bör ha. Detta medför dock inte att elever, som behöver denna hjälp av

specialister, ska vara utanför den vanliga klassen eller få sin undervisning bara av specialister. Det leder också till kravet på att alla lärare måste få en specialpedagogisk grundkompetens som stödjer idealen om en skola för alla. En utmaning för förskolans och skolans personal är att kunna hantera och se olikheten som en resurs.

Regeringen har i propositionen (prop. 1998/99:105) Elever med funktionshinder – ansvar för utbildning och stöd och i lärarutbildningspropositionen behandlat behovet av specialpedagogisk kunskap och kompetens. Regeringen gör i propositionerna bedömningen att skolans samlade specialpedagogiska kompetens behöver förstärkas och att alla lärare bör ha grundläggande kunskaper inom det specialpedagogiska kunskapsområdet. Skolledare med ansvar för utbildning av elever med utvecklingsstörning har ett stort behov av specialpedagogisk kompetens för att kunna garantera likvärdighet, rättssäkerhet och kvalitet i utbildningen.

Vi förlitar oss på att den nya lärarutbildningen ska ge blivande lärare kompetens att undervisa barn, ungdomar och vuxna med utvecklingsstörning, men det finns ett dilemma ifråga om tid. Det tar några år innan lärare med den nya lärarutbildningen finns ute i arbetslagen. Dessutom kommer antalet pensionsavgångar totalt inom skolan att bli stort de kommande åren, vilket kan medföra en ökning av andelen lärare utan både specialpedagogisk och adekvat pedagogisk utbildning. Lärarkompetens måste ses som en långsiktig investering i kommunen. Kompetensutveckling för redan verk-samma lärare inom det specialpedagogiska kunskapsfältet är därför nödvändigt. Särskoleansvariga i kommunerna uttrycker detta behov tydligt. I dag finns kommuner, som i samarbete med högskolor och universitet anordnar utbildningar inom detta kunskapsfält. Specialpedagogiska Institutet är en instans som kommunerna nu utvecklar samarbete med. Det framstår som angeläget att vidareutveckla detta samarbete till att också gälla högskolor och universitet.

Vi anser att det finns anledning att analysera assistenters uppdrag och roll i skolan, liksom den utbildning och kompetens de assistenter har som kommer i kontakt med barn, ungdomar och vuxna med utvecklingsstörning. Vår bild från våra besök och från Skolverkets utvärderingar, visar att assistenterna har en betydelsefull roll både i det sociala och det pedagogiska arbetet i skolan. Om skolan anser att den är i behov av assistenter som förstärkning i undervisningen för elever med utvecklingsstörning är det rimligt att de också får möjlighet till någon form av pedagogisk utbildning.

Det pedagogiska arbetet med barn, ungdomar och vuxna med utvecklingsstörning förutsätter ibland även andra kontakter och samarbete med bland annat social, psykologisk och medicinsk expertis. Det medför att utbildningen behöver uppmärksamma gränser och kontaktytor mot andra professionella kompetensområden.

Vi kommer i det fortsatta arbetet att återkomma till frågorna om lärarutbildning och kompetensutveckling för personal som arbetar med barn, ungdomar och vuxna med utvecklingsstörning.

13 Internationella erfarenheter

I detta kapitel beskriver vi utvecklingstrender när det gäller stödet till barn och ungdomar i behov av särskilt stöd i ett antal europeiska länder samt i Kanada och USA. Vi redovisar också lagstiftningen i de nordiska länderna. Erfarenheter av utvecklingen i Norge och Danmark redovisas i två bilagor (Bilaga 5 och 6).

Vår bedömning

Utvecklingen i flertalet europeiska länder och också i USA och Kanada går mot en ökad integration av elever i behov av särskilt stöd i reguljära skolor.

Olika finansieringsmodeller kan antingen utgöra ett stöd eller ett hinder för integration. I övrigt har två faktorer avgörande betydelse för integrationssträvandena, dels synen på fördelen med specialundervisning i resurs- och kompetenshänseende, dels en växande tendens att ställa krav på mätbara resultat i olika utbildningsprocesser.

Vi avser att i det fortsatta arbetet följa upp den internationella översikten och närmare studera exempel på framgångsrika vägar att nå integration.

Elever i behov av särskilt stöd

Det finns vissa generella svårigheter när det gäller att jämföra utvecklingen på skolområdet i olika länder. Jämförelsen kräver ofta en grundläggande kännedom om berört lands hela skolsystem och också om det samhälle skolan är en del av. När det gäller särskoleområdet är svårigheterna speciellt påtagliga, eftersom särskola i svensk mening inte existerar i andra länder. Däremot finns det i alla länder speciella utbildnings- och/eller undervisningsarrangemang för barn och ungdomar i behov av särskilt stöd. Barn och ung-

domar med utvecklingsstörning definieras således vanligen i skol-sammanhang som elever i behov av särskilt stöd. I många länder finns inte barn och ungdomar på låg utvecklingsnivå i skolsystemet överhuvudtaget och ingår således inte heller i gruppen elever i behov av särskilt stöd. Vi har i detta kapitel valt att som huvudsaklig källa använda material framtaget av European Agency for Development in Special Needs Education (European Agency), som är en europeisk sammanslutning för att främja kunskapsutveckling när det gäller barn och ungdomar i behov av särskilt stöd samt av OECD.

De uppgifter vi har tagit fram ur de olika rapporterna måste ses mot bakgrund av de ovan nämnda svårigheterna att direkt jämföra förhållanden i olika länder och med reservation för att begrepp och definitioner kan skilja sig åt mellan länderna. Det viktiga är att rapporterna ändå pekar på trender och tendenser.

European Agency utgår i sina studier från de strävanden till integration som en rad internationella konventioner och överenskommelser påbjuder och presenterar således sitt material med utgångspunkten att integration är det önskvärda tillståndet.

Utvecklingstrender i Europa

European Agency har i en rapport från 1998 redovisat en omfattande studie av utvecklingstrender när det gäller utbildning för barn och ungdomar i behov av särskilt stöd och av de integrationssträvanden som förekommer i hela Europa.¹ Rådet arbetar med begreppet "Special Needs Education" och skiljer inte på barn och ungdomar med utvecklingsstörning och barn och ungdomar med andra former av handikapp. Av de numerära uppgifter som lämnas i rapporten framgår dock att barn och ungdomar med utvecklingsstörning (mentally retarded or with learning disabilities) utgör den största gruppen bland de elever som är i behov av särskilt stöd.

Rapporten innefattar en enkät till 14 medlemsländer: Österrike, Belgien, Danmark, England och Wales, Finland, Frankrike, Tyskland, Grekland, Italien, Nederländerna, Norge, Portugal, Spanien och Sverige. Enkäten utgör underlag för en kortfattad beskrivning av situationen i de medverkande länderna. Mot bakgrund av denna sammanställning görs sedan en analys av utveck-

¹ European Agency for Development in Special Needs Education (1998). Provisions for Pupils with Special Educational Needs – Trends in 14 European Countries.

lingen och en genomgång av aktuella trender och tendenser på några viktiga områden. Enkäten omfattar följande områden:

1. integrationspolitik, lagstiftning och reglering,
2. definitioner och bedömningar,
3. åtgärder för elever i behov av särskilt stöd,
4. antal elever i behov av olika former av speciella åtgärder,
5. läroplaner och undervisning,
6. specialskolor,
7. övriga uppgifter som berör speciella åtgärder och integrationssträvanden.

Tidigare resultat visar en utveckling mot större integrering

En liknande studie genomfördes 1992, vilket gör det möjligt att följa utvecklingen under 1990-talet och jämföra med de förhållanden som rådde i början av decenniet. I studien från 1992 anges några mer genomgående tendenser i medlemsländerna. De flesta medlemsländer arbetade med individuella studieplaner eller individuella program för att anpassa nationella läroplaner och mål efter individuella behov och förutsättningar. Flera medlemsländer ifrågasatte idén om homogena grupper och såg dem som oförenliga med behovet av att hantera olikheter i klassrummet och som ett hinder för integration. Behovet av en differentierad undervisning framstod som särskilt tydlig i de högre årskurserna (secondary level). I några medlemsländer hade specialskolorna utvecklats till stödcentra för enbart elever med mycket grava funktionshinder. Lärarna vid sådana centra användes ibland som experter i det vanliga skolsystemet. I 1992 års studie kunde man konstatera stora framgångar i integrationsprocessen jämfört med en tidigare studie från 1986. Det stora återstående problemet konstaterades vara att identifiera och möta de problem som uppstår när skolan ska undervisa alla elever och möta deras behov. Integrering kräver, konstaterade man i rapporten, genomgripande förändringar av läroplanerna.

Sammanfattande resultat från 1998 års undersökning

I en avslutande sammanfattning av studien från 1998 konstaterar man bland annat följande;

- några länder har tydligt definierat sitt specialskolesystem som ett resurssystem för den vanliga skolan. Flera länder är på väg att följa denna modell,
- föräldrarnas val har givit upphov till förändringar i lagstiftningen i några länder,
- länder som fortfarande har en skild lagstiftning för specialskolor och vanliga skolor är nu på väg att utveckla en gemensam lagstiftning. Lagstiftning som rör specialundervisning för högre årskurser är på väg att utvecklas eller har nyligen utvecklats i några länder,
- i ett land (Nederländerna) ses ett förändrat bidragssystem för specialundervisningen som en viktig innovation.

Åtgärder, elevantal och inriktning varierar

I flertalet länder finns, enligt rapporten, ett brett urval av åtgärder för att möta behovet av särskilt stöd tillgängligt. Alla länder har redan genomfört eller är på väg att genomföra strategier för att göra integrerad eller inkluderande undervisning möjlig. Några länder betonar undervisning av elever i behov av särskilt stöd i vanliga klassrum, medan andra fortfarande arbetar med olika specialskolesystem.

Stora skillnader mellan länderna

Det är stor skillnad mellan länderna när det gäller det antal elever som definieras som elever i behov av särskilt stöd. Ländernas egna uppgifter om antalet varierar mellan 10 procent och färre än 0,5 procent. Skillnaderna förklaras i rapporten snarare bero på olikheter i bedömningsförfarande, resursfördelningssystem, utbildningsanordningar osv. än på faktiska skillnader mellan eleverna i de olika länderna.

Skillnaderna är lika stora när det gäller antalet elever placerade i specialskolor. I några länder går mindre än 1 procent av alla elever i speciella skolor eller klasser, medan det i andra rör sig om mer än 4 procent. Det är framför allt länder som t.ex. Holland, Belgien och

Tyskland, som placerar barn med olika former av handikapp i specialskolor, medan olika former av integrering är vanligare i de Skandinaviska länderna och Sydeuropa.

Man kan i studien inte identifiera några speciella gemensamma drag när det gäller policy eller praktik som kan förklara skillnaderna. Däremot konstaterar man att det finns demografiska faktorer som kan utgöra åtminstone en del av förklaringen. I de tätast befolkade länderna är specialskolesystemen vanligare än i de mer glesbefolkade. Detta, framhålls i rapporten, kan i sin tur hänga samman med de klara nackdelar som specialskolor kan innebära i glesbefolkade länder med långa resor, negativa sociala konsekvenser för elever som rycks upp ur sina sociala sammanhang och sämre kostnadseffektivitet. Dessa nackdelar är i varje fall betydligt mindre uttalade i mer tätbefolkade områden. Statistiken visar ett klart samband mellan antalet barn i specialskolor och befolkningstäthet. England avviker dock från det generella mönstret. I England finns det färre elever i segregerade miljöer än som skulle kunna förväntas med hänsyn till befolkningstätheten.

I teorin, skriver man i rapporten, finns det en rad förklaringsfaktorer till olikheter i hur integrationstanken har implementerats i olika länder. Generellt spelar ideologiska argument en viktig roll. Nära anknytning till de ideologiska argumenten har sociala skäl med utgångspunkten att en elev inte ska utbildas utanför den egna sociala miljön. Praktiska faktorer har också betydelse, t.ex. ekonomiska förhållanden och tillgången till service.

Olika trender

Med hänsyn till integrationspolitik grupperar European Agency de fjorton länderna i studien i tre kategorier: enspåriga, parallellspåriga och flerspåriga länder. Till den första gruppen förs de länder som integrerar nästan alla elever i vanliga skolor och som för en politik och utvecklar en praxis som är orienterad mot en mer eller mindre fullständig integrering. Hit räknar rapporten Italien, Sverige, Spanien, Portugal, Norge och Grekland.

Till parallellspårgruppen förs länder som har en klart tudelad policy. Det är länder som arbetar med att förbättra sitt vanliga skolväsende och sitt specialskolesystem parallellt. Det är länder som har, eller till helt nyligen har haft, en skild lagstiftning för det ordinarie skolväsendet och för specialskolorna. Länderna har

3 procent eller mer av sina elever i ett högt differentierat och separat specialskolesystem. Hit räknar rapporten länder som Belgien, Tyskland och Nederländerna.

Den tredje gruppen har en inriktning mot flera olika spår. Länderna i denna grupp har varken en klar inriktning mot att ta hand om alla elever i vanliga skolor eller att ge bara två valmöjligheter, den vanliga skolan eller specialskolealternativet. I stället har de utvecklat en rad alternativ mellan de två systemen. De erbjuder olika specialklasser på hel- eller halvtid, olika samarbetsformer mellan skolor, samverkansaktiviteter osv. I dessa länder återfinns mellan 1 och 3 procent av eleverna i specialskolor. Till gruppen räknas England och Wales, Österrike, Finland, Frankrike och Danmark.

Utvecklingen under de senaste tio åren visar enligt rapporten att parallellspårsländerna rör sig mot mer flerspåriga inriktningar. I Tyskland, Belgien och Nederländerna går utvecklingen mot att fler möjligheter utvecklas mellan specialskolesystemet och det ordinarie skolsystemet. I dessa länder har man också vidtagit juridiska åtgärder för att komma förbi den skarpa gränsen mellan vanlig undervisning och specialundervisning. I länderna med huvudsakligen ett spår, finns en tydlig utveckling mot att de få återstående specialskolorna omvandlas till resurscentra, en utveckling som också kan ses i länderna med flera alternativ.

Några policyfrågor

Rapporten sammanfattar policyn när det gäller specialundervisning på några viktiga områden:

- finansiering
- resultat
- främjande och utvärdering av speciella behov
- regeringsansvar

Finansieringsfrågorna är viktiga ur en integrationsaspekt

I rapporten hävdar man, att om ett land ska främja integration måste den juridiska och speciellt den finansiella regleringen anpassas till detta mål. Finansieringsfrågorna kan bli avgörande när det gäller möjligheterna att nå uppställda integrationsmål. Man menar

att redogörelserna från de olika länderna tydligt visar att finansieringssystemen kan förhindra integrationsprocesser.

Studien visar också att finansieringsfrågorna i några länder spelar en betydande roll när det gäller såväl policy som praktiska lösningar för specialskoleundervisning. Tyskland, Belgien och Nederländerna uppger själva att deras respektive finansieringssystem är ett hinder för integrationslösningar. Österrike uppger att resursfördelningssystemet har fått till följd att fler elever identifieras vara i behov av särskilt stöd. Det finns klara samband mellan det ordinarie skolsystemets beredskap att ta emot elever i behov av särskilt stöd och resurssystemens utformning.

I några länder är resurserna inte kopplade till de enskilda eleverna, utan till utbildningsinstitutionen. I praktiken innebär detta att en hänvisning till en specialskola är lönsam. Vanliga skolor, som behåller elever med särskilda behov, eller som tar emot elever som flyttas från specialskolor, får inte tillräcklig ekonomisk täckning i ett sådant system. I praktiken gynnar systemet därför segregering, medan integrering missgynnas. Ett separat specialskolesystem speglar attityden att speciallärare och andra professionella experter måste ta hand om utbildningen av elever med särskilda behov. En sådan attityd leder till att det nödvändiga stödet knyts till en speciell utbildningsform, med påföljden att fler och fler elever placeras i sådana utbildningsformer.

I ytterligare en studie från 1999 har European Agency fortsatt sina studier av finansieringssystemens betydelse för integrationsprocesser.² Studien visar att finansieringen av specialundervisning är en av de tydligaste faktorerna för utveckling mot totalintegrering. Finansieringsmodellerna kan förklara avvikelser mellan allmänna riktlinjer, praktisk organisation och implementering.

I de länder där finansieringssystemet karaktäriseras av att mer bidrag utgår ju fler elever som deltar i specialundervisning finns de mest kritiska rösterna mot systemet. Föräldrars, lärares och andra aktörers värderingar och förhållningssätt visar att det sker mer av etikettering och kategorisering i länder med en finansiering som gynnar specialundervisning, samtidigt som medel avsätts för sådant som inte hör till undervisningen t.ex. diagnostisering och organisation av separata grupper.

² European Agency for Development in Special Needs Education (1999). Finansiering av specialundervisning. En studie i 17 länder om förhållandet mellan finansiering av specialundervisning och totalintegrering.

Däremot ser man positivt på sina fördelningssystem i de länder som tillämpar ett starkt decentraliserat system, där kommunerna har huvudansvaret för specialundervisningen. Systemen kan t.ex. innebära att en kommun beslutar om fördelning på grundval av information från stödorganisationer eller rådgivande institutioner och ofta har möjlighet att på grundval av deras utlåtanden få ytterligare resurser.

System, som bygger på elevrelaterade bidrag, tycks ha klara nackdelar. Skolor kan vara beredda att ta emot elever i behov av särskilt stöd, men föredrar ofta elever som inte orsakar för mycket extra arbete. De elevrelaterade systemen fungerar sämst för elever med ett mindre uttalat behov av särskilt stöd, där kriterierna är vaga och förändras över tid. Om bidragen ska vara elevrelaterade krävs mycket klara direktiv och kriterier.

Finansieringssystemen är under utveckling i många länder. European Agency ger mot bakgrund av sina studier vissa rekommendationer för systemens utformning. Totalintegrering uppnås lättare med en decentraliserad bidragsmodell. Sådana modeller gör det lättare att på den lokala nivån förändra och anpassa systemet efter behoven. Behovet av utvärdering är, enligt rapporten, större i ett decentraliserat system än i ett centraliserat system.

Mätbara resultat efterfrågas

European Agency konstaterar att i hela Europa finns ett växande intresse för resultaten av olika utbildningsprocesser i termer av mätbara akademiska utfall. Det efterfrågas allmänt i de europeiska samhällena efter graden av lönsamhet i investeringar i utbildning. Skolor görs redovisningsskyldiga för uppnådda resultat och det finns en växande tendens att bedöma skolor på grundval av deras resultat. I rapporten understryks att dessa tendenser utgör en fara för mer utsatta elever och deras föräldrar. För det första tenderar föräldrar till barn utan svårigheter att välja skolor där lärandeprocesserna inte hindras eller saktas ned av barn med inlärningssvårigheter. För det andra kommer skolor att prioritera elever som bidrar till bättre utfall. Elever i behov av särskilt stöd bidrar inte bara till en större heterogenitet i klassrummet, utan sänker också de genomsnittliga resultaten. Dessa två faktorer utgör ett direkt hot mot integrering av elever med speciella behov i vanliga skolor. Detta blir särskilt tydligt i samband med fria skolval och frånvaron

av obligatoriska åtaganden för skolor att ta emot alla elever inom ett speciellt upptagningsområde. En rad länder pekar i rapporten på detta dilemma.

Samlat regeringsansvar och utvärdering viktigt

I rapporten hävdas vikten av att det i ett land finns ett samlat ansvar för skolgången för barn med speciella behov. I de länder där ansvaret för specialskolor eller i varje fall vissa typer av specialundervisning ligger under t.ex. socialministeriet och andra skolfrågor under utbildningsministeriet uppstår samordningsproblem.

European Agency konstaterar avslutningsvis att utvärdering och resultatkontroll blir allt viktigare. Man hävdar också att det i segregerade system är lättare att konstatera vilka resurser som faktiskt går till elever i behov av särskilt stöd, medan det i decentraliserade och integrerade system är svårt att få fram sådana uppgifter. Därför, menar man, är det ännu mer väsentligt att man på alla nivåer följer upp och utvärderar vad som faktiskt händer när man decentraliserar beslutsfattande och när man integrerar elever i behov av särskilt stöd i vanliga skolor.

Ytterligare utblickar

Jämförelser mellan resultat i specialundervisning och vanliga skolor – erfarenheter från Nederländerna

I det internationella material vi har haft tillfälle att ta del av finns mycket lite av bedömningar av de faktiska prestationerna och elevernas trivsel i olika undervisningsmodeller. Från Nederländerna finns dock en sådan studie. I Nederländerna placeras fler barn med funktionshinder än i flertalet övriga länder i Europa i specialskolor och specialundervisning. Under 1990-talet har den holländska regeringen försökt bryta denna trend. I avsikt att få ett bättre beslutsunderlag har regeringen givit en forskargrupp från universitetet i Amsterdam i uppgift att genomföra en omfattande studie för att undersöka om elever i specialskolan med dess speciallärare och större resurser klarar sig bättre än integrerade elever. Forskargruppen har funnit mycket små skillnader i resultat

antingen det gäller skolprestationer eller psykosocial utveckling.³ En närmare redogörelse för den nederländska studien återfinns i kapitel 11.

Integrationssträvanden i Kanada

Kanada framhålls i olika sammanhang som ett av de länder som har kommit långt när det gäller att integrera elever i behov av särskilt stöd i vanliga skolor. Särskilt framhålls New Brunswick (NB) som ett föredöme i detta avseende.⁴

Kanada utformade en integrationspolicy redan i slutet av 1960-talet. NB har intagit en ledande position när det gäller att genomföra de officiellt påbjudna integrationssträvandena. I 1985 års Act to Amend the Schools Act, Bill 85, lagfästas provinsens beslut att integrera alla barn med funktionshinder i vanliga skolor. Varje skola i provinsen har således en skyldighet att ge alla barn inom respektive åldersgrupp en inkluderande undervisning. Enda undantaget är om en skolstyrelse kan övertyga utbildningsministeriet om att en sådan placering strider mot ett visst barns eller övriga barns behov.

Provinsen har också utfärdat speciella riktlinjer för integrationsarbetet. Riktlinjerna innehåller bland annat anvisningar om hur god praxis för en inkluderande undervisning kan se ut och ger vägledning för lärarassistenter. En grupp lärare och utbildningskonsulenter inom provinsen har utarbetat riktlinjer för arbetet i klassrummet.

Specialundervisningen är en integrerad del av skolväsendet och finansieringen är delegerad till det enskilda skoldistriktet och fördelas till distriktet på basis av en schablon. Respektive skola kan sedan själva disponera sina resurser och barnens föräldrar kan vara med och välja bland olika serviceåtgärder.

Läroutbildningen i NB ger inte längre särskilda kurser i specialundervisning, utan i stället innehåller alla läroutbildningsprogram ett visst antal uppgifter som rör barn i behov av särskilt stöd. Man ska i utbildningen få kännedom om en rad undervisningsstrategier för att kunna svara mot behoven hos alla elever.

³ Sjoerd, Karsten (2002). Division for Fundamental Research, SCO-Kohnstamm Institute, Universitetet i Amsterdam. Rapport presenterad vid en sarskolekonferens på Island i augusti 2002.

⁴ OECD (1999). Inclusive Education at Work – Students with Disabilities in Mainstream Schools.

Ovannämnda riktlinjer ger exempel på olika stödåtgärder som läroplansanpassning, utvärderingsinsatser, anpassade undervisningsmetoder, anpassade scheman och fysiska förändringar i skolmiljön. För de lärare som har ansvaret för barnen i klassrummet inkluderar förslagen till stödåtgärder stöd av rektor, tillgång till speciallärare och assisterande lärare samt frivilliga insatser från föräldrar och samhället i övrigt.

Det finns också en extern service för stöd åt elever i behov av särskilt stöd som drivs av *the Student Service Branch of the Department of Education*. Detta serviceorgan arbetar t.ex. med att minimera avhopp, studievägledning, övergången till arbetslivet, läroplansutveckling, fort- och vidareutbildning av lärare, aktiviteter vid sidan av läroplanen och datorbaserad inlärning.

Sedan provinsen introducerade Bill 85 har Utbildningsministeriet följt utvecklingen. Som ett resultat av denna uppföljning har man kunnat identifiera ett antal nyckelfaktorer, som kan bidra till god praxis för en inkluderande undervisning. Dessa faktorer tycks relevanta för alla elever, inte bara för dem med inlärningssvårigheter. Nyckelfaktorerna inkluderar tron på att alla barn kan lära sig om de får tillräckligt adekvata läromöjligheter och en planerad, individualiserad undervisning. Utvecklingen av stödteam har betydelse, liksom att arbeta med att främja sociala färdigheter och ansvarstagande bland barnen, att utvärdera barnens prestationer, att planera för övergången från ett undervisningsstadium till nästa, att samarbeta med föräldrarna och andra i näringslivet, att implementera utvecklingsplaner för personal samt att ställa krav på redovisning.

Särslagstiftning i USA skyddar elever med funktionshinder

USA har en särslagstiftning för barn som på grund av funktionshinder har behov av stöd.⁵ Den återfinns i Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) som är en federal lag och gäller i de delstater som mottar federal finansiering för utbildning av elever med funktionshinder.

IDEA ger barn med funktionshinder rätt till en kostnadsfri, individuellt anpassad och lämplig utbildning. Lagen är en rättighetslag som garanterar eleverna det stöd och de för utbildningen

⁵ Stärk elevens rättigheter – En jämförande studie om rätten till stöd i skolan. Handikappombudsmannen 2001

nödvändiga andra insatser, som krävs för att rätten ska uppnås. Dessutom finns tillämpningsföreskrifter och regler om rättigheter. För varje barn i behov av särskilt stöd upprättas en individuell utbildningsplan. Lagen och dess tillämpningsföreskrifter ger sedan förslag på åtgärder såväl vad gäller pedagogiska behov som andra icke-undervisningsrelaterade insatser.

Föräldrar kan begära att en utredning görs. Utredningen ska utföras av personer med olika kompetens och föräldrarna ska medverka. Anser en förälder att utredningen inte utförts tillfredsställande, har hon rätt att få den omprövad.

I den amerikanska lagstiftningen finns dessutom ett särskilt avsnitt om olika garantier för att tillförsäkra barn och föräldrar rättssäkerhet och för att ge dem och skolorna ett instrument att lösa tvister. Vid en eventuell tvist kan en oberoende tjänsteman utses, som ska ompröva beslutet. Det kan gälla beslut om identifiering av elever i behov av särskilt stöd, utredningar, placeringar etc.

Den amerikanska lagstiftningen ger också ett uttryckligt skydd mot diskriminering av elever med funktionshinder. Två lagar förbjuder diskriminering av barn med funktionshinder i skolväsendet, ADA (American with Disabilities Act) och sektion 54 i Rehabilitation Act.

Specialundervisning i Norden

Särskola som egen skolform finns inte i något annat nordiskt land än i Sverige. I detta avsnitt presenteras de bestämmelser i övriga nordiska länders skollagstiftning som reglerar utbildningen för de barn, som i Sverige har rätt att gå i särskola.

DANMARK

Någon särreglering för de barn som i Sverige har rätt till särskola, finns inte i dansk lagstiftning. Lov om Folkeskolen (Folkeskolagen), gäller för alla barn och ger rätt till stöd och specialundervisning när det behövs.

Undervisningen i Danmark kan fullföljas i folkeskole (nedan kallad folkskolan) specialskola, privatskola eller genom skola i hemmet. Grundutbildningen är nio år. De allra flesta barn går i folkskolan, vilket är motsvarigheten till vår grundskola. ”Undervis-

ningspligt” gäller (5 kap. 32 § folkeskolelagen). För dem som vill finns möjlighet att gå ett tionde skolår. Undervisningen är avgiftsfri och folkskolan är kommunal (1 kap 2 § folkeskolelagen). Även amten – som kan sägas motsvara svenska landsting – bedriver viss undervisning.

Specialundervisning

Möjligheten att få specialundervisning och specialpedagogisk hjälp finns lagstadgad i 2 kap 3 § andra stycket folkeskolelagen:

Til børn, hvis udvikling kræver en særlig hensyntagen eller støtte, gives der specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand.

En förutsättning för att få specialundervisning eller specialpedagogiskt bistånd är att hjälp inte kan ges inom ramarna för den allmänna undervisningen. Specialundervisning kan organiseras på följande sätt:

1. Eleven går kvar i folkskolan och får specialundervisning i ett eller fler ämnen, antingen som ett komplement till den ordinarie undervisningen eller istället för denna.
2. Eleven flyttar till en specialklass i en folk- eller specialskola.
3. Eleven är inskriven i en folkskole- eller specialklass, men får utbildning i båda klasserna.

Såväl kommunerna som amten organiserar undervisning i specialklasser och specialskolor. Amtens skolor tar emot barn med mer omfattande hjälpbehov.

Vanligtvis ges specialundervisning i folkskolan genom undervisning i allmän klass eller i specialklass. Det förekommer att elever med utvecklingsstörning går i en allmän klass i folkskolan. Det vanligaste är dock att dessa elever undervisas i specialklasser i folkskolan eller i en specialskola för elever med utvecklingsstörning.

När elevens hjälpbehov ställer krav på omfattande stöd eller hänsynstagande, ska kommunstyrelsen – om så behövs - hänvisa eleven till specialundervisning och specialpedagogiskt bistånd vid amten, s.k. hänvisning. Hänvisning som inte är av tillfällig karaktär får ske först efter pedagogisk-psykologisk rådgivning och efter samråd med elev och förälder (2 kap. 12 § andra stycket folkeskolelagen). Kommunen bestämmer således vilka elever som ska ges undervis-

ning genom amtens försorg. Sedan hänvisning skett, utformar amten undervisningen.

1998/99 fick 12-13 % av alla elever specialundervisning under en längre eller kortare tid. Av dessa gick mindre än 0.5 % i specialskolor och 1 % i specialklass i folkskolan.

Specialundervisning och specialpedagogiskt bistånd kan förutom undervisning också omfatta specialpedagogisk rådgivning till föräldrar, lärare och andra personer, särskilt undervisningsmaterial och tekniska hjälpmedel, personlig assistans och särskilda aktiviteter som ges i anslutning till undervisningen.

Utredning

Innan en elev kommer ifråga för specialundervisning utreds elevens hjälpbehov. En sådan utredning kan initieras av bland annat klassläraren, rektor eller föräldrar. En utredning ska göras om det kan antas att behov av särskilt stöd, som inte kan tillgodoses inom ramen för den allmänna (almindelige) undervisningen föreligger, eller om elevens skolsituation i övrigt ger anledning till allvarlig oro (2 kap 3 § folkeskolelagen). Sedan skolans rektor utfärdat remiss utförs utredningen av ett utredningskontor; Pedagogiskt och psykologiskt Rådgivningscenter (PPR). Om föräldrarna motsätter sig att en utredning görs får en sådan göras endast om skolledningen anser att synnerliga skäl föreligger (absolut påkraevet). Föräldrarna ska informeras om innehållet i utredningen. Om denna visar behov av specialundervisning ska en rapport skrivas. Dessförinnan konsulteras föräldrarna till den utredda eleven. Deras uppfattning om vilka åtgärder som ska vidtas har stor betydelse. Särskilda skäl erfordras för att påbörja specialundervisning i strid med föräldrarnas vilja. Beslut om att ge specialundervisning eller specialpedagogisk assistans fattas av rektor.

Mål

Någon särskild kursplan eller annat måldokument för elever med behov av särskilt stöd finns inte. Huvudregeln är att alla läser efter samma kursplan. I 2 kap. 5 § andra stycket folkeskolelagen anges vad utbildningen ska omfatta. Målen är inte utformade som mål som ska uppnås. De elever som får specialundervisning kan därför

få viss lättnad i sin undervisningsplikt inom ramen för de mål som gäller i stort. Fr.o.m. den 1 juli i år förväntas en lagändring beträffande målens utformning.

Överklagande

Beslut som fattats av skolan kan – inom fyra veckor från det att beslutet mottogs – överklagas hos kommunen (9 kap. 51 § folkeskolelagen).

Beslutet om hänvisning och avslag på sådan framställan kan överklagas inom fyra veckor från det att beslutet mottogs. Överprövningsinstans är Klagenævnet for vidtgående specialundervisning.

Såväl beslut om hänvisning som beslut om specialundervisning i skolan går alltså att få överprövat. Beslut om specialundervisning ska omprövas av utredningskontoret minst en gång om året.

NORGE

Norge hör till de länder som är orienterade mot en mer eller mindre fullständig integrering. Elever i behov av särskilt stöd ska så långt som möjligt få det i "grundskoleklassen". Möjlighet till mer specialiserad hjälp finns också. Kapitel 5 i Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringsloven) innehåller regler om specialundervisning. Någon skillnad på olika typer av specialundervisning görs inte i lagen. Inte heller i Norge finns således några specialregler för de elever som i Sverige har rätt till undervisning i särskolan.

Sedan 1969 har alla elever i Norge rätt till nio års grunnskole. Kommunerna ansvarar för denna utbildning. Syftet med undervisningen är att ge en utbildning anpassad till varje individs förutsättningar. I opplæringsloven stadgas att barn och unga har skolplikt och rätt till undervisning.

Specialundervisning

I opplæringsloven återfinns vissa regler om specialundervisning. Bland annat stadgas i 5 kap 1 §:

Elever som ikkje har eller som ikkje kan få tilfresstillande utbytte av det ordinaere oppaeringstilbodet, har rett til spesialundervisning.

Rätt till specialundervisning har alltså i princip den som har behov av det. Ca 6 procent av eleverna får specialundervisning. Lagen gör ingen skillnad mellan olika former av sådan undervisning. Elever som behöver extra hjälp ska så långt som möjligt få det i sin ordinarie klass och inom ramen för den allmänna undervisningen. Specialundervisningen ska utformas i samråd med föräldrarna och de har stort inflytande över hur undervisningen organiseras. De elever som får specialundervisning, har en laglig rätt till samma antal undervisningstimmar som de som följer undervisningen i skolan i övrigt.

Många specialskolor stängdes år 1992. Det finns dock fortfarande specialklasser i grunnskolen där elever med allvarliga inlärningssvårigheter undervisas. I en del kommuner - främst de större - har också särskilda avdelningar i grunnskolen etablerats, bland annat för elever med utvecklingsstörning.

Specialundervisningen kan organiseras på olika sätt. Det kan exempelvis ske genom att den ordinarie läraren arbetar tillsammans med en extrainsatt lärare, som delar sin tid mellan flera klasser. Undervisning kan också ges på speciella enheter, dvs. utanför grunnskolen. Föräldrarna måste lämna sitt tillstånd innan sådan undervisning får ges.

Utredning

Innan ett beslut om specialundervisning och särskild specialpedagogisk hjälp fattas ska en sakkunnigvärdering utföras. I denna ska elevens särskilda behov identifieras. Utredningen ska visa om eleven har behov av specialundervisning. Om så är fallet ska utredningen klarlägga vilken typ av undervisning som är lämplig och vilka mål som är realistiska för eleven. Innan en sådan utredning påbörjas krävs samtycke av elev och föräldrar. En elev och dennes föräldrar kan begära att skolan genomför en sakkunnigvärdering

(5 kap 4 § opplaeringsloven). En sådan undersökning kan också tillkomma på initiativ av skolpersonal.

Mål

För en elev som får specialundervisning ska en individuell plan upprättas. Av denna ska framgå vilka mål som gäller för undervisningen.

Överklagande

I de fall beslut kan överklagas är departementet överprövningsorgan (15 kap 2 § opplaeringsloven).

FINLAND

Finland hör till de länder som varken har en klar inriktning mot att ta hand om alla elever i grundskolan eller att bara ge dem möjlighet att välja mellan grundskola och specialskola.

Genom den s.k. läropliktslagen från 1921, blev alla barn utom de med utvecklingsstörning läropliktiga. 1972 infördes grundskolan i Finland. Vid samma tidpunkt fick principen om normalisering och integrering inflytande. Det var dock först genom 1983 års grundskolelag som inget barn längre fick befrias från läroplikt.

Läroplikten är vanligen nio år. Elever i behov av särskilt stöd fullgör också i allmänhet sin läroplikt på nio år. Om det inte bedöms möjligt börjar läroplikten ett år tidigare och fortgår i elva år, s.k. förlängd läroplikt.

Specialundervisning

Elever, som inte klarar sig i allmänundervisningen i grundskolan, kan få specialundervisning. Eleven kan "intas" i specialundervisning när förskoleundervisningen inleds, eller överförs till denna från en senare årskurs. Specialundervisningen ska i första hand anordnas i anslutning till den allmänna undervisningen. Förutom undervisning på deltid i samband med den allmänna undervisningen kan special-

undervisning också ges som klassutformad undervisning eller på annat lämpligt sätt.

Elever med flerfunktionshinder får sin utbildning vid en av åtta statliga specialskolor. Förutom läroanstalter är skolorna riksomfattande utvecklings- och servicecenter, som ger sakkunnigtjänster åt kommunala skolor. Skolorna ger också tillfällig rehabilitering till elever i syfte att stödja deras studier på andra håll. Grundläggande utbildning ges vidare i sju statliga skolhems skolor. Där studerar barn och unga med "allvarliga störningar i känslolivet" eller "social missanpassning". Undervisningen anordnas delvis i form av specialundervisning.

De elever, som får specialundervisning, delas in i nio olika undervisningsgrupper, enligt den läroplan som fastställts för dem. Exempelvis anordnas anpassad undervisning för elever som är "sent utvecklade eller lindrigt utvecklingsstörda". Träningsundervisning anordnas för "elever som är medelsvårt eller gravt utvecklingsstörda". Träningsundervisning anordnas också "för gravast handikappade" och bygger då på undervisning i olika verksamhetsområden. För varje elev som har intagits eller överförs till specialundervisning upprättas en individuell plan för hur undervisningen ska anordnas. Planen ska innehålla en beskrivning av elevens prestationsnivå, interaktionsförmåga och intressen i olika inlärningsmiljöer. Planen ska också innehålla kort- och långsiktiga mål och metodiska lösningar för hur målen ska uppnås.

Utredning

Innan beslut om specialundervisning fattas ska – vid behov – en psykologisk/medicinsk undersökning eller en social utredning göras. Utlåtanden av olika sakkunniga, t.ex. talterapeuter och de lärare som undervisar eleven kan införskaffas efter behov.

Beslut om att överföra en elev till specialundervisning tas av det organ som nämns i instruktionen för elevens hemort. Innan en överföring kan ske krävs samråd med föräldrarna. Dessa har dock inte – som i Sverige – beslutanderätt i frågan. Beslut om specialundervisning på visst sätt kan alltså fattas i strid med vårdnadshavarens vilja.

Mål

Allmänna mål liksom det centrala innehållet i specialundervisningen är desamma som i undervisningen i övrigt. Mål och innehåll är dock inte bindande i de särskilda lärokurser som fastställts för elever som får specialundervisning. Lärokurserna för specialundervisning kan också användas vid integrerad specialundervisning i en grundskoleklass. I fall där konflikt uppstår mellan målen för den godkända läroplanen och en elevs individuella inlärningsmål, har elevens inlärningsmål företräde.

Målen för de elever som får specialundervisning är således inte desamma som för övriga elever.

Överklagande

Beslut om att inta eller överföra en elev till specialundervisning i strid mot föräldrarnas vilja kan överklagas hos länsstyrelsen.

ISLAND

Också Island använder sig av olika sätt att organisera specialundervisningen på. Lagstiftningen betonar varje barns rätt att studera vid den skola som ligger närmast hemmet.

1922 fick barn med utvecklingsstörning rätt till viss undervisning. Det var dock först när the Education Act antogs år 1974, som alla barn – oaktat eventuella funktionshinder - fick en legal rätt till utbildning. Skolplikten är tio år. Denna infaller från det år barnet fyller sex år. Grundskolan är kommunal, men några få privatskolor finns också.

Isländsk utbildning brukar delas in i förskola, grundskola, gymnasium och högre utbildning. De tre första stadierna har var sin skollag; lög um leikskola, lög um grunnskola och lög um framhaldsskola. Fr.o.m. 1992 gäller en särskild handikapplag som ger handikappade vissa generella rättigheter. Lagen definierar bland annat utvecklingsstörning som ett handikapp. Barn med utvecklingsstörning garanteras genom lagen bland annat den hjälp och stöd de behöver för att kunna få sin undervisning i grundskolan.

Specialundervisning

I den lag som reglerar undervisningen i grundskolan återfinns termen specialundervisning överhuvudtaget inte. Lagen understryker varje barns rätt att få erforderlig undervisning i närmast belägna skola. Grundskolan ska vara inkluderande och ta hand om elever med behov av specialundervisning, likväl som elever med andra behov i undervisningshänseende. Alla elever som behöver specialundervisning har rätt till sådan. Undervisningen ska i första hand ges i den skola som skulle ha givit undervisning om inte behov av särskilt stöd förelåg. Föräldrar, lärare och skolans specialistteam måste dock vara ense om att detta är lämpligt. Om enighet inte kan nås, hänskjuts ärendet till en lokal nämnd för beslut. Elevens föräldrar har dock rätt att ansöka till en specialskola när de anser att den allmänna skolan inte lyckas ge undervisning anpassad till deras barns förutsättningar.

Specialundervisning kan arrangeras på olika sätt:

- med specialassistent i den ordinarie klassen,
- med utbytta timmar i den ordinarie klassen, antingen i form av specialundervisning i samma ämnen som övriga eller i andra ämnen,
- genom individuella instruktioner utanför klassen, eller i speciella grupper på hel- eller deltid. I det senare fallet undervisas eleven både i grundskole- och specialklass,
- i en specialklass i en grundskola eller i en specialskola,
- på annat sätt om detta är den lämpligaste lösning, t.ex. i ett hem eller på en institution.

När specialundervisning ges, ska en särskild utbildningsplan upprättas för eleven.

På förskolenivå finns inga speciella enheter som bedriver specialundervisning. Alla barn tas emot i förskolan. Personalen i förskolan har rätt till professionell handledning och psykologisk rådgivning. På grundskolenivå finns det sju specialskolor, varav två ger undervisning till elever med utvecklingsstörning. Ingen av skolorna har internat. Också specialskolorna är numera kommunala. En del av specialskolorna fungerar också som ett specialistcenter som ger rådgivning till bland annat andra skolor.

Utöver specialskolorna finns det sex specialenheter på grund- och gymnasieskolor för elever med olika typer av handikapp. En av enheterna tar emot elever med utvecklingsstörning och flerfunk-

tionshinder. På en del skolor anordnas tillfälliga specialenheter. Dessa är således inte permanenta utan existerar bara så länge det finns elever på orten som behöver denna hjälp. Sådana avdelningar har som regel ett nära samarbete med övriga på skolan.

Utredning

De flesta barn med allvarliga funktionshinder upptäcks redan i förskoleåldern (0-5 år). I allmänhet remitteras de till utredning på ett statligt rådgivningscentrum där de undergår en medicinsk, psykologisk, fysiologisk och social utredning.

Beslut om vem som är berättigad till utbildning vid en segregerad utbildningsenhet fattas i samråd med bl.a. rektor, speciallärare och föräldrar.

Mål

För elever som får specialundervisning upprättas en särskild utbildningsplan med såväl kortsiktiga som långsiktiga mål. Det finns inga särskilda regler för betyg till elever med behov av specialundervisning. De som har fått sin specialundervisning i gymnasiet genomgår dock inte samma examination som andra elever utan får istället ett intyg efter slutförd utbildning.

Överklagande

Föräldrar vars barn har nekats specialundervisning kan hänskjuta frågan om rätt härtill till en lokal nämnd.

Vår sammanfattning med kommentarer

Med reservation för de inledningsvis nämnda svårigheterna att jämföra länder och skolsystem, kan vi ändå konstatera att utvecklingen i flertalet europeiska länder och också i USA och Kanada, går mot en ökad inkludering av elever i behov av särskilt stöd i reguljära skolor. Utvecklingen kan kanske delvis vara som en effekt av de internationella deklARATIONER och överenskommelser om

barns rättigheter som har vunnit stor uppmärksamhet och anklang i många länder.

De svårigheter att uppnå en ökad inkludering som redovisas, sammanhänger i första hand med två avgörande faktorer. Den ena är synen på specialundervisning och på önskvärdheten av att koncentrera resurser till speciella skolor. I länder med många specialskolor anser man att man når det bästa resursutnyttjandet, både vad avser medel och kompetens, genom att koncentrera insatserna. Det är också påtagligt att i tätbefolkade länder, där kravet på att barn ska få sin skolgång så nära hemmet som möjligt inte kolliderar med specialskoletanken, är specialskolor vanligt förekommande. Noteras bör att specialskolor internationellt ofta står för skolor, som undervisar elever med en rad olika funktionshinder, medan specialskolor i Sverige endast finns för döva och hörselskadade elever.

Den andra faktorn sammanhänger med olika finansieringsmodeller. Decentraliserade modeller, där finansieringen inte knyts till institutioner, främjar integration.

Särskolan som egen skolform finns inte i de övriga nordiska länderna. Finland har olika läroplaner för olika elevgrupper, t.ex. finns en särskild läroplan för elever med utvecklingsstörning. I de övriga länderna används en läroplan som är gemensam för alla elever. Ländernas lagstiftning skiljer sig också åt i andra avseenden. Exempelvis är föräldrarnas rätt olika betonad i olika länder. Krav på utredning av behovet av specialundervisning är formaliserad i olika hög grad. I Danmark görs utredningen av ett särskilt utredningskontor och beslut om specialundervisning ska omprövas varje år. Möjligheterna att överklaga beslut i samband med specialundervisning är inte heller desamma i de olika länderna. Vi avser att använda oss av de praktiska erfarenheterna från våra grannländer i vårt fortsatta arbete.

I den internationella utvecklingen kan man urskilja två motstridiga tendenser. Den ena visar en utveckling mot en större integration av elever med olika typer av funktionshinder i ordinarie skolor, framför allt på grundskolenivå. Samtidigt utvecklas specialskolorna till resurscentra för olika typer av funktionshinder. Men det finns också en motsatt tendens, där prestationskrav, fria skolval och ekonomisk press motverkar inkluderingsprocesser och leder till krav på segregerade skolor och homogent sammansatta klasser. Vi kan se paralleller i den utveckling vi har försökt spegla i detta betänkande och i den debatt som förs i Sverige.

Vi avser att i det fortsatta arbetet följa upp den internationella översikten och framför allt försöka hitta goda exempel på integration och på inkluderande undervisning. Vi avser att såväl i Europa som i andra länder, framför allt i USA och Kanada, söka exempel som kan visa på framgångsrika vägar att nå högt ställda integrationsmål.

Kommittédirektiv



Översyn av utbildningen för barn, ungdomar
och vuxna med utvecklingsstörning

Dir.
2001:100

Beslut vid regeringssammanträde den 6 december 2001

Sammanfattning av uppdraget

En parlamentariskt sammansatt kommitté skall se över utbildningen för barn, ungdomar och vuxna med utvecklingsstörning. Utgångspunkterna för detta arbete skall vara att utbildningen skall hålla en hög kvalitet och att kontakterna och samverkan mellan elever med och utan utvecklingsstörning skall öka.

Kommitténs övergripande uppdrag är att föreslå hur den framtida utbildningen bör utformas t.ex. i fråga om mål, innehåll, organisation och personalens kompetens. Kommittén skall arbeta med två parallella alternativ, nämligen att särskolan och särsvux kvarstår alternativt upphör som egna skolformer.

Kommittén skall utifrån pedagogiska, sociala och ekonomiska aspekter analysera för- och nackdelar med den föreslagna utformningen inom respektive alternativ samt göra en samlad bedömning och ta ställning för ett av alternativen. Kommittén skall lämna författningsförslag beträffande båda alternativen.

Bakgrund

Särskolans och särsvux framväxt

Undervisningen för barn och ungdomar med utvecklingsstörning startade under 1860-talet som filantropisk verksamhet. Med 1944 års lag om undervisning och vård av sinnesslöa fick barn med utvecklingsstörning som bedömdes vara "bildbart sinnesslöa" rätt till skolgång. På 1960-talet började man tala om normalisering och integrering. Det var i denna anda som 1967 års omsorgslag antogs.

Begreppet *obildbar* försvann då ur bestämmelserna. Först genom denna lag fick alla barn och ungdomar, oavsett funktionshinder, rätt till utbildning. År 1970 påbörjades en försöksverksamhet med utbildning för vuxna med utvecklingsstörning. Nästan 20 år senare inrättades särsvux som egen skolform.

När nuvarande skollag (1985:1100) antogs överfördes särskolan från omsorgslagen till skollagen. Sedan 1988 har särskolan och särsvux successivt också överförts från landstingen till kommunerna, en process som var helt genomförd 1996.

Utbildning i dag för barn, ungdomar och vuxna med utvecklingsstörning

Dagens utbildning av barn och ungdomar med utvecklingsstörning sker i huvudsak i särskolan. Särskolan och särsvux vänder sig även till elever som har fått ett betydande och bestående begåvningsmässigt funktionshinder på grund av hjärnskada, föranledd av yttre våld eller kroppslig sjukdom samt elever med autism eller autismliknande tillstånd. I direktivet används begreppen "elever med utvecklingsstörning" och "barn, ungdomar och vuxna med utvecklingsstörning" även för dessa elever.

Särskolan som skolform omfattar den obligatoriska särskolan och gymnasiesärskolan. Utbildningen i särskolan syftar till att ge barn och ungdomar med utvecklingsstörning en till varje elevs förutsättningar anpassad utbildning som så långt möjligt motsvarar den som ges i grundskolan och gymnasieskolan.

I *den obligatoriska särskolan* går elever som bedöms inte kunna nå grundskolans kunskapsmål därför att de är utvecklingsstörda. Den obligatoriska särskolan är uppdelad på grundsärskolan och träningsskolan. Träningsskolan är avsedd för elever som inte kan gå i grundsärskolan. Enligt statistik från Statens skolverk (Barnomsorg, skola och vuxenutbildning i siffror 2001 del 2, rapport 198) deltog läsåret 2000/01 omkring 13 500 elever i undervisningen i den obligatoriska särskolan, varav ca 9 400 i grundsärskolan och drygt 4 000 i träningsskolan. Omkring 22 procent av inskrivna elever i grundsärskolan var individ- eller gruppintegrerade i grundskolan.

Sedan 1996 pågår en försöksverksamhet som innebär att skolpliktiga barn inte tas emot i särskolan utan föräldrars medgivande. Detta innebär att barn med utvecklingsstörning har rätt att gå i en

grundskola och följa grundskolans mål och kursplaner. Försöksverksamheten gäller t.o.m. juni 2005.

Gymnasiesärskolan bygger på den obligatoriska särskolan och vänder sig till ungdomar som inte kan gå i gymnasieskolan därför att de är utvecklingsstörda. Gymnasiesärskolan skall utifrån varje elevs förutsättningar fördjupa och utveckla elevernas kunskaper som en förberedelse för ett meningsfullt vuxenliv i arbete, boende och fritid (Läroplanen för de frivilliga skolformerna, Lpf 94, SKOLFS 1994:2).

I gymnasiesärskolan anordnas nationella, specialutformade och individuella program, vilka alla är fyraåriga. Det finns åtta nationella program. Inom det individuella programmet får eleverna antingen yrkesträning eller verksamhetsträning. Särskolans styrelse avgör om en elev skall gå på ett nationellt, specialutformat eller individuellt program.

Ungdomar med utvecklingsstörning har även möjlighet att få undervisning på ett individuellt program i gymnasieskolan, om de bedöms ha förutsättningar för detta.

Enligt Skolverkets statistik deltog drygt 5 100 elever i gymnasiesärskolan läsåret 2000/01. Av dessa gick knappt 2 220 på individuella program, varav 1 300 i yrkesträning och ca 850 i verksamhetssträning. Övriga elever gick på ett nationellt eller specialutformat program. Av samtliga elever i gymnasiesärskolan är cirka fem procent individ- eller gruppintegrerade i gymnasieskolan.

Särvux vänder sig till vuxna med utvecklingsstörning som önskar komplettera sin utbildning. Enligt Lpf 94 skall särvux - med elevernas tidigare utbildning och erfarenheter som utgångspunkt samt utifrån varje elevs förutsättningar - fördjupa och utveckla elevernas kunskaper som grund för deltagande i samhällsliv och yrkesliv.

Utbildningen inom särvux, som bedrivs i form av fristående kurser, syftar till att ge kunskaper motsvarande de som ungdomar kan få i den obligatoriska särskolan och på nationella och specialutformade program i gymnasiesärskolan.

Lsåret 2000/01 hade särvux drygt 4 300 elever enligt Skolverkets statistik. I Kunskapslyftskommitténs delbetänkande Vuxenutbildning för alla (SOU 1993:39) beräknas målgruppen för särvux uppgå till ca 45 000 personer. I genomsnitt fick varje elev i särvux undervisning motsvarande 2,4 timmar per vecka. I propositionen Vuxnas lärande och utvecklingen av vuxenutbildningen (prop. 2000/01:72) föreslås en utbyggnad av särvux verksamhet i syfte att öka undervisningstiden och förbättra den enskildes

möjligheter att nå målen. I budgetpropositionen för 2002 (prop. 2001/02:1) har medel avsatts för detta ändamål.

Huvudmannaskap

Majoriteten av särskolor och särvox bedrivs i kommunal regi. Därutöver finns det omkring 30 *fristående särskolor* med knappt 600 elever. Landstinget driver särskola i 10 kommuner och omfattar knappt 200 elever. *Landstinget* Sörmland respektive Landstinget i Västmanland anordnar enligt avtal med staten riksrekryterande utbildning för ungdomar med utvecklingsstörning. Dessa ungdomar kan på grund av svåra beteendestörningar inte bo och utbildas inom hemkommunernas reguljära verksamhet.

För döva eller hörselskadade barn respektive ungdomar med utvecklingsstörning finns en nationell tvåspråkig (teckenspråk och svenska) *specialskola* respektive gymnasiesärskola. Vidare kan Specialskolemyndigheten från och med läsåret 2001/02 skriva in elever på grundsärskolenivå i de regionala specialskolorna och särskolans kursplaner och övriga måldokument tillämpas då för denna elevgrupp.

Utvecklingen mot en skola för alla

Ideologin om en skola för alla, i den meningen att man inte skall särskilja elever med olika funktionshinder från andra elever, utvecklades framför allt i början av 1960-talet då man började tala om normalisering och integrering. En skola för alla har sedan dess utvecklats till att bli ett av de centrala politiska målen för svensk skola.

Strävan mot en skola för alla har inneburit att möjligheterna till ökad samverkan mellan särskolan respektive särvox och övriga skolformer utretts vid ett flertal tillfällen. Den s.k. omsorgsutredningen från 1981 (Omsorgen om vissa handikappade SOU 1981:26) resulterade i att särskolan överfördes från omsorgslagen till skollagen i syfte att skapa ett närmande till det allmänna skolväsendet. Tio år senare utreddes frågan om huvudmannaskap för särskolan och särvox (Särskolan - en primärkommunal skola SOU 1991:30). Som tidigare nämnts överfördes huvudmannaskapet från landstingen till kommunerna. I propositionen om ändrat huvudmannaskap

(prop. 1991/92:94) framfördes att "kommunaliseringen" bör innebära att utbytet mellan skolformerna ökar och att de därigenom berikar varandra.

Frågan om det ändamålsenliga i att ha särskilda skolformer för elever med utvecklingsstörning har också väckts flera gånger, bl.a. i nämnda utredningar. I slutet av 1990-talet genomfördes en omfattande utredning om funktionshindrade i skolan (FUNKIS - funktionshindrade elever i skolan SOU 1998:66). Den s.k. Funkiskommittén konstaterade att en långsiktig vision om en skola för alla borde innebära en skola där barn och ungdomar inte skiljs åt genom olika skolformer. Inom ramen för *en* grundskola och *en* gymnasieskola skulle i stället möjligheter ges att helt eller delvis följa alternativa kursplaner.

Även internationellt sett går utvecklingen mot en skola för alla. Viktiga internationella överenskommelser är i detta sammanhang FN:s konvention om barnets rättigheter, FN:s standardregler för människor med funktionshinder, den så kallade Salamancadeklarationen samt Dakaröverenskommelsen om utbildning för alla. Salamancadeklarationen uppmanar regeringar och FN, särskilt UNESCO, att främja integrerad undervisning och att inkludera specialpedagogik i all lärarutbildning. Enligt deklarationen skall barn gå i vanliga skolor (inclusive education), möjligen med särskilt stöd eller i specialklasser, och undervisningen ska ta hänsyn till att barn är olika och har olika behov. Både standardreglerna och Salamancadeklarationen hävdar att integrerade åtgärder generellt sett skall prioriteras framför speciallösningar.

Behovet av en översyn

Stärka principen om en skola för alla

En långsiktig vision för den svenska skolan är, som nämnts ovan, att den skall utvecklas till en skola för alla där barn, ungdomar och vuxna inte särskiljs därför att de har olika förutsättningar och behov.

Sverige har kommit en bra bit på väg mot en skola för alla. Grundskolans, gymnasieskolans och den kommunala vuxenutbildningens (komvux) verksamhet har utvecklats i en mer flexibel, individanpassad och integrerad riktning. Detta har i många fall inneburit ökade möjligheter för elever med svårigheter i skolarbetet

eller med olika typer av funktionshinder att få undervisningen anpassad efter sina behov och förutsättningar. Under senare år har också genomförts en rad förändringar i syfte att öka samverkan mellan särskolan respektive särsvux och övriga skolformer. Skolformerna har också en gemensam plattform genom att de följer samma läroplan (Lpo 94 respektive Lpf 94).

Skolverkets rapport Kvalitet i särskolan - en fråga om värderingar (dnr 2000:2037) visar dock på svårigheten att öka kontakterna mellan elever med och utan utvecklingsstörning. Skolverket uppger att särskoleklasser tenderar att vara som isolerade öar i grundskolan. Även de särskoleelever som går i andra typer av undervisningsgrupper är förhållandevis isolerade från skolan i övrigt. Skolverkets rapport visar att isoleringen ökar i takt med att eleverna blir äldre.

Skolverkets utvärdering av försöksverksamheten med ökat föräldrainflytande över val av skolform visar att i endast hälften av de undersökta kommunerna hade undervisningen ändrats eller anpassats efter de elever med utvecklingsstörning som fick sin utbildning där (Uppföljning och utvärdering av försöksverksamheten med ökat föräldrainflytande över val av skolform för utvecklingsstörda barn, dnr 96:565). De förändringar som gjordes uppgavs vara marginella. Utvärderingen visade också att assistenterna ensamma fick ta ett allt för stort pedagogiskt ansvar. Knappast någon av de aktuella eleverna nådde eller hade förutsättningar att nå kunskapsmålen för grundskolan. Ungefär 40 procent av eleverna övergick till särskolan under de tre läsår som följts upp. Skälet var bland annat elevernas svårigheter att nå målen i grundskolan.

I Skolverkets rapport En utvärdering av särsvux (dnr 96:565) framkom att något samarbete mellan särsvux och komvux knappast förekom, trots att detta betonas i förarbetena till bestämmelserna om särsvux.

Ökad måluppfyllelse

Alla elever har enligt skollagen rätt att få sådan undervisning att de ges möjlighet att nå målen för utbildningen. Ökad måluppfyllelse är därför ett prioriterat område i regeringens politik.

Betyg används ofta som ett mått på graden av måluppfyllelse. När det gäller särskolan och särsvux är det dock förenat med vissa svårigheter att använda betyg som måttstock. I träningskolan ges inga betyg och i grundsärskolan ges betyg endast på elevens eller vårdnadshavarens begäran. Då målen i grundsärskolan är satta utifrån elevens förutsättningar speglar betyget inte heller någon generell kunskapsnivå utan snarare elevens utveckling utifrån dennes förutsättningar. Inom särsvux ges sällan betyg, trots att skolan är skyldig att göra detta. Någon nationell statistik över betyg i särskolan och särsvux finns heller inte.

Elevers möjlighet att nå målen är i hög grad kopplad till utbildningens kvalitet. I Skolverkets rapport om kvaliteten i särskolan uppges att kvaliteten i undervisningen kan relateras till i vilken utsträckning kommuner, skolor och lärare har strategier, planer och mål och därigenom en gemensam verksamhetsidé om hur undervisningen bör bedrivas. Skolverkets studie visar att rektorer och lärare upplever en bristande kommunal planering för särskolans organisering. Även undervisningen i särskolan saknar ibland tydlig planering. Kortsiktiga mål snarare än långsiktiga strategier styr undervisningen. Vidare uppges att särskolans verksamhet i vissa fall är mer omsorgsorienterad än kunskapsorienterad.

Av Skolverkets rapport framgår också att hälften av lärarna som undervisar elever mottagna i särskolan saknar specialpedagogisk utbildning som är inriktad på de behov som finns bland elever med utvecklingsstörning. Överförandet av ansvaret för särskolan till kommunerna har också medfört att allt fler rektorer och lärare, som inte tidigare kommit i kontakt med särskolan, nu ansvarar för undervisningen av särskoleelever.

Det är viktigt att framhålla att Skolverkets rapport också visar på en mer positiv bild av särskolan. En majoritet av vårdnadshavarna var nöjda med det stöd och den kunskap deras barn får i särskolan liksom bemötandet de själva och barnen får. Ungefär tre fjärdedelar av de tillfrågade lärarna ansåg att de elever som mottagits i särskolan alltid eller ofta får den undervisning de har rätt till.

Enligt Skolverkets utvärdering av särsvux genomförs inte utbildningen i särsvux i enlighet med intentionerna i de nationella

styrdokumenten. Timplaner och kursplaner används i någon mån som riktlinjer, men det är snarare elevernas önskemål och tillgången på resurser som styr utbildningen. Flera skolor har utarbetat egna kursplaner eftersom lärarna anser att målen i många kursplaner är för högt ställda. Skolverket har även i rapporten *Med vuxenutbildning i fokus* (dnr 2000:2528) tagit upp problemen med kursplanerna för särsvux. Skolverket skall inom kort påbörja en översyn av särsvux kursplaner.

Markant ökning av antalet elever i särskolan och särsvux

Antalet elever i den obligatoriska särskolan har mellan läsåren 1992/93 och 2000/01 ökat från drygt 8 250 till 13 500, vilket motsvarar 64 procent. Elevökningen i grundsärskolan var under samma period hela 77 procent. Detta skall jämföras med en ökning av antalet elever i grundskolan på 15 procent. Under samma tidsperiod ökade antalet elever i gymnasiesärskolan från 3 650 till 5 150 (39 %) och i särsvux från 2 700 till 4 350 (62 %). Spridningen mellan kommuner och län är stor, både beträffande ökning och beträffande andel elever i särskolan.

Skolverket uppger i sin rapport *Hur särskild får man vara?* En analys av elevökningen i särskolan (dnr 2000:2037) att övergången från grundskolan till särskolan sker vid en senare tidpunkt än tidigare år. För några år sedan upphörde i stort övergångar till särskolan efter grundskolans årskurs 6, men i dag pågår de grundskoletiden ut.

Skolverket pekar i sin rapport på flera orsaker till elevökningen. En orsak är att särskolan blivit mer synlig genom att den ofta finns i samma lokaler som grundskolan och gymnasieskolan och att personalen i större utsträckning än tidigare arbetar inom båda skolformerna. En annan viktig orsak uppges vara att gränsen mellan framför allt grundskola och särskola har blivit svårare att dra. Många barn som befinner sig i denna gråzon och som tidigare bereddes plats i grundskolan tas nu in i särskolan. Enligt Skolverket har brist på resurser och kompetens i grundskolan, i kombination med det nya betygssystemet och det förändrade kursplaneinnehållet, gjort det svårare för grundskolan att klara av dessa elever. Skolverket uppger också att en ökad ambition att testa och diagnostisera barn som på något sätt avviker mot en allt snävare begåvnings-

norm har medfört ett ökat tryck på särskolan att ta emot fler elever.

Ökningen inom särsvux kan troligtvis förklaras med att huvudmannskapet övergått till kommunen och att särsvux därigenom på många håll integrerats i den kommunala vuxenutbildningen. Särsvux har sedan 1992 möjlighet att anordna yrkesutbildning, vilket också kan vara en orsak till ökningen av antalet deltagare.

Enligt Skolverkets rapport har sammansättningen av elevgrupperna förändrats sedan kommunen blev huvudman för särskolan. Elever med autism eller autismliknande tillstånd har ökat, liksom elever med ytterligare funktionshinder såsom damp/adhd och elever med koncentrations- eller emotionella svårigheter. Skolverket uppger också att elever med invandrarbakgrund har ökat och att de är överrepresenterade i särskolan, främst i storstadskommunerna.

I den tillsyn av den obligatoriska särskolan som Skolverket genomförde 1999-2000 framkom att i nio av de elva aktuella kommunerna fanns brister relaterade till utredningar och beslut om mottagande. Det förekom i några kommuner att elever gick i särskolan utan att det dessförinnan var utrett om eleven uppfyllde kriterierna för att kunna tas emot. Det är enligt regeringen viktigt att ett beslut om mottagande i särskolan fattas på korrekta grunder eftersom beslutet har vittgående konsekvenser för den enskilde, t.ex. när det gäller möjligheter till fortsatta studier. Elever i behov av särskilt stöd skall inte tas emot i särskolan om de inte tillhör särskolans personkrets. Skolverket har därför på regeringens uppdrag utarbetat allmänna råd om utredning och beslut om mottagande i särskolan. Det bör dock utredas om ytterligare åtgärder bör vidtas för att säkerställa att särskolan enbart tar emot de elever som den är avsedd för. Förändringarna i elevgruppen aktualiserar också frågan om nuvarande personkrets är tillräckligt tydligt definierad och om den behöver förändras.

Elevers och föräldrars valmöjligheter

Skolverkets utredning om kvaliteten i särskolan visar att valmöjligheterna för elever i den obligatoriska särskolan, både i fråga om val av skola och tillgång till elevens val, är relativt begränsade. Det är också, enligt Skolverket, tydligt att eleverna i särskolan många gånger inte tilltros förmågan att välja. Samma bild ger Skolverkets tillsyn där fyra av de elva kommunerna inte erbjöd ett allsidigt urval

av ämnen, vilket innebar att eleverna inte gavs möjlighet till den fördjupning och breddning som avses. I tre kommuner hade eleverna inte ens möjlighet att delta i elevens val.

Enligt Skolverkets utredning anser vårdnadshavare i hälften av de undersökta kommunerna att valmöjligheterna inför gymnasiesärskolan är begränsade. I en skrivelse till regeringen (dnr 99:870) påtalar Skolverket behovet av att se över elevers och vårdnadshavares rätt att välja skolform och program. En avgörande skillnad mellan gymnasieskolan och gymnasiesärskolan är, enligt Skolverket, att eleverna i den senare inte har någon rätt att välja program och inriktning och att de därmed inte heller har någon rätt att välja skola utanför den egna kommunen. Detta får konsekvenser särskilt för elever som bor i kommuner där få program erbjuds.

Få deltagare i undervisningsgrupperna inom särsvux

Som tidigare nämnts består undervisningsgrupperna inom särsvux av ett litet antal elever. I de kommuner som ingick i Skolverkets utvärdering av särsvux bedrevs undervisningen på grundsärskolenivå oftast i grupper om två till fem elever. På träningskolenivå var det vanligt med enskild undervisning. I intervjuer uppgav eleverna att de önskade ett större samarbete med andra. Det finns därför ett behov av en närmare analys av gruppdynamikens betydelse för elever inom särsvux liksom av det pedagogiska värdet av gruppundervisning.

Olikheter i regelverket

Om särskolan och särsvux skall finnas kvar som egna skolformer finns det skäl att se över de olikheter som finns i det regelverk som gäller för de olika särskoleformerna. En sådan skillnad är utformningen av målbeskrivningar i läroplaner och kursplaner. Olikheter finns också i fråga om kurs- och ämnesbeteckningar, betygsnivåer samt i bestämmelser om intyg och betyg. I syfte att förenkla regelverket och så långt möjligt skapa enhetlighet finns skäl att utreda om de skillnader som finns är motiverade utifrån pedagogiska, sociala och ekonomiska aspekter.

Det finns också skäl att utreda om reglerna för särskolan och särsvux i större utsträckning än nu bör och kan harmoniseras med

reglerna för grundskolan, gymnasieskolan respektive komvux. Därigenom skulle möjligheterna till samverkan mellan de olika skolformerna kunna underlättas. Harmonisering av reglerna måste självklart göras med hänsyn till de behov och förutsättningar som elever inom de olika skolformerna har. I tidigare nämnda skrivelse till regeringen har Skolverket även ställt frågan om gymnasieskolan skall vara en spegelbild av gymnasieskolan eller ha en struktur med bredare program. Även detta bör utredas närmare, bl.a. mot bakgrund av de förslag till programstruktur i gymnasieskolan som Gymnasiekommittén 2000 har i uppdrag att lägga fram. Motsvarande frågeställning är också relevant för särsvux. Skall särsvux vara en spegelbild av särskolan, komvux eller vara uppbyggd på ett helt annat sätt?

Uppdraget

Kommitténs övergripande uppdrag

Utgångspunkten för kommitténs arbete skall vara att utbildningen för barn, ungdomar och vuxna med utvecklingsstörning skall hålla en hög kvalitet samtidigt som principen om en skola för alla skall stärkas. För att ge varje elev möjlighet att nå målen för utbildningen måste undervisningen och personalens kompetens vara anpassad efter elevernas behov och förutsättningar. Eleverna skall vara delaktiga i skolans verksamhet och utvecklas i en trygg och socialt god miljö tillsammans med andra barn, ungdomar och vuxna.

Utifrån de ovan angivna utgångspunkterna, nationella och internationella utvärderingar samt forskning inom området, skall kommittén föreslå hur den framtida utbildningen för barn, ungdomar och vuxna med utvecklingsstörning skall gestaltas och utformas. Här bör bl.a. lyftas fram vilka mål som bör gälla samt hur dessa skall utformas, vilket innehåll utbildningen bör ha och vilka valmöjligheter som bör finnas, hur verksamheten bör organiseras samt vilken utbildning och kompetensutveckling som personalen bör ha.

Ett första steg i detta arbete skall vara att analysera i vilken utsträckning nuvarande utbildning och undervisning för barn, ungdomar och vuxna med utvecklingsstörning svarar mot deras behov och förutsättningar. Erfarenheter från de olika former av integre-

ring som förekommer och från den pågående försöksverksamheten skall ingå i analysen. Som en utgångspunkt för denna analys skall kommittén göra en internationell studie av hur utbildningen för elever med utvecklingsstörning är utformad i andra länder. Studien skall bl.a. omfatta länder och skolor som på ett framgångsrikt sätt inkluderat elever med utvecklingsstörning i den undervisning som ges till övriga barn, ungdomar och vuxna.

Två alternativ

Kommittén skall, när det gäller att ge förslag till den framtida utbildningens utformning, arbeta med två parallella alternativ, nämligen att särskolan och särvux kvarstår alternativt upphör som skolformer. Kommittén skall analysera för- och nackdelar med den föreslagna utbildningen inom respektive alternativ. Analysen skall, med utgångspunkt i det livslånga och livsvida lärandet, omfatta konsekvenserna för såväl elever med utvecklingsstörning som för de elever som i dag går i grundskolan, gymnasieskolan och komvux. Analysen skall även omfatta konsekvenserna för befintliga fristående särskolor.

Kommittén skall därefter, utifrån såväl pedagogiska, sociala som ekonomiska aspekter, göra en samlad bedömning och ta ställning för ett av alternativen. Om kommittén kommer fram till skilda lösningar för barn, ungdomar respektive vuxna med utvecklingsstörning skall detta motiveras utifrån tidigare angivna utgångspunkter.

Kommitténs arbete skall även omfatta de elevgrupper som i skollagen jämföras med utvecklingsstörda.

Frågor att särskilt behandla under alternativet att särskolan och särvux förblir egna skolformer

Kommittén skall utreda hur samverkan mellan skolformer för elever med utvecklingsstörning och övriga skolformer kan öka. I detta ingår att belysa vilka hinder för ökad samverkan som finns i nuvarande system samt föreslå hur dessa hinder kan undanröjas.

Kommittén skall utreda och vid behov föreslå en mer enhetlig reglering av den obligatoriska särskolan, gymnasiesärskolan och särvux, bl.a. i fråga om styrdokumentens (läroplaner, program mål, kursplaner och timplaner) och betygssystemens uppbyggnad,

såvida inte skillnaderna kan motiveras utifrån skolformernas syfte och elevernas behov och förutsättningar.

Vidare skall kommittén ta ställning till om bestämmelser om särskolans och särsvux personkrets bör tydliggöras och eventuellt förändras.

Kommittén skall även ta ställning till om försöksverksamheten avseende vårdnadshavarens inflytande över val av skolform bör permanentas.

Frågor att särskilt behandla under alternativet att särskolan och särsvux upphör som skolformer

Kommittén skall utreda vilka förutsättningar grundskolan, gymnasieskolan och komvux har i dag att ge utbildning åt elever med utvecklingsstörning. Det kan röra sig om praktiska förutsättningar, t.ex. om lokalerna är handikappanpassade och kan utrustas med sådana hjälpmedel som eleverna kan behöva. Det handlar också om grundskolans, gymnasieskolans och komvux möjligheter och förmåga att anpassa undervisningen efter de aktuella elevernas behov och förutsättningar samt att utveckla en god social miljö som genomsyras av tolerans och acceptans gentemot elevers olikheter. Mot denna bakgrund skall kommittén ge förslag till vilka förändringar som krävs för att möjliggöra att elever med utvecklingsstörning får sin undervisning i grundskolan, gymnasieskolan respektive komvux. Kommittén skall även utreda hur man kan tillvarata den kompetens och det kunnande som personalen inom särskolan och särsvux besitter.

Kommittén skall vidare utreda vilka författningsändringar som krävs. En viktig aspekt i detta sammanhang är om elever med utvecklingsstörning skall ha särskilda mål och vem som i så fall skall fatta beslut om vilka mål som skall gälla för en enskild elev. Kommittén skall även utreda hur betygssystemet skall vara utformat om det inom en skolform finns olika mål och vilka konsekvenser detta får för behörighet och urval till gymnasieskola respektive högskola.

Exempel på andra områden som kommittén skall pröva är rätten till utbildning, valmöjligheterna inom ramen för utbildningen samt möjligheterna att välja skola.

Författningsförslag och ekonomiska konsekvenser

Kommittén skall lämna författningsförslag beträffande de två alternativen som redovisas samt förslag som kommittén i övrigt ger. Kommittén skall också analysera och redovisa de ekonomiska konsekvenserna av de åtgärder som föreslås. I de fall förslagen innebär kostnadsökningar och intäktsminskningar för staten, kommuner eller landsting, skall kommittén ta fram förslag till finansiering.

Arbetsformer

Kommittén skall arbeta med stor öppenhet och stimulera en bred diskussion, bl.a. med skolhuvudmän, myndigheter och berörda organisationer, t.ex. handikapporganisationer. Kommittén skall i arbetet även samråda med andra kommittéer såsom 1999 års skollagskommitté (U 1999:1), Gymnasiekommittén 2000 (U 2000:6), Utredningen om läromedel för barn, elever och vuxenstuderande med funktionshinder (U 2001:5), Utredningen om vissa hjälpmedel för personer med funktionshinder samt om vissa insatser enligt lagen (1993:387) om stöd och service till vissa funktionshindrade (S 2001:6) samt beakta kommande förslag från dessa kommittéer.

Kommittén skall beakta regeringens nationella handlingsplan för handikappolitiken (prop. 1999/2000:79) och vad som sägs i propositionen om vuxnas lärande och utvecklingen av vuxenutbildningen (prop. 2000/01:72). Vidare skall kommittén följa försöksverksamheten med utbildning utan timplan i grundskolan (SFS 1999:90). Kommittén skall också uppmärksamma Sveriges internationella åtaganden inom utbildningsområdet samt beakta FN:s konvention om barnets rättigheter, FN:s standardregler för att tillförsäkra människor med funktionsnedsättning delaktighet och jämlikhet, Salamancadeklarationen samt Dakaröverenskommelsen.

Kommittén skall i betänkandet särskilt redovisa konsekvenserna för små företags villkor i enlighet med 15 § kommittéförordningen (1998:1474). Utredaren skall i detta arbete samråda med Näringslivets Nämnd för Regelgranskning.

Redovisning av uppdraget

Kommittén skall i ett första skede redovisa dels kommitténs analys av hur den utbildning och den undervisning som i dag ges till barn,

ungdomar och vuxna med utvecklingsstörning svarar mot deras behov och förutsättningar, dels den internationella studie som skall genomföras. Detta uppdrag skall redovisas senast den 1 januari 2003.

Kommittén skall slutredovisa sitt uppdrag senast den 1 oktober 2004.

(Utbildningsdepartementet)

Kommittédirektiv



Tilläggsdirektiv till kommittén för översyn av utbildningen för barn, ungdomar och vuxna med utvecklingsstörning

**Dir.
2002:162,**

Beslut vid regeringssammanträde den 21 november 2002.

Förlängd tid för deluppdrag

Med stöd av regeringens bemyndigande den 6 december 2001 har chefen för Utbildningsdepartementet tillkallat en parlamentarisk kommitté med uppdrag att se över utbildningen för barn, ungdomar och vuxna med utvecklingsstörning. Kommittén skall, enligt direktiven, senast den 1 januari 2003 redovisa dels en analys av hur den utbildning och den undervisning som i dag ges till barn, ungdomar och vuxna med utvecklingsstörning svarar mot deras behov och förutsättningar, dels en internationell studie av hur utbildningen för elever med utvecklingsstörning är utformad i andra länder. Kommittén skall slutredovisa sitt uppdrag senast den 1 oktober 2004.

Utredningstiden för kommitténs deluppdrag förlängs, vilket innebär att kommittén skall redovisa sitt delbetänkande senast den 1 april 2003. Slutbetänkandet skall redovisas i enlighet med tidigare direktiv.

(Utbildningsdepartementet)

Kommittédirektiv



Tilläggsdirektiv till kommittén för översyn av utbildningen för barn, ungdomar och vuxna med utvecklingsstörning

**Dir.
2003:32**

Beslut vid regeringssammanträde den 13 mars 2003.

Sammanfattning av nuvarande uppdrag

Med stöd av regeringens bemyndigande den 6 december 2001 har chefen för Utbildningsdepartementet tillkallat en parlamentarisk kommitté med uppdrag att se över utbildningen för barn, ungdomar och vuxna med utvecklingsstörning. Utgångspunkterna för detta arbete skall vara att utbildningen skall hålla en hög kvalitet och att kontakterna och samverkan mellan elever med och utan utvecklingsstörning skall öka.

Kommitténs övergripande uppdrag är att föreslå hur den framtida utbildningen bör utformas t.ex. i fråga om mål, innehåll, organisation och personalens kompetens. Kommittén skall arbeta med två parallella alternativ, nämligen att särskolan och särsvux kvarstår alternativt upphör som egna skolformer.

Kommittén skall utifrån pedagogiska, sociala och ekonomiska aspekter analysera för- och nackdelar med den föreslagna utformningen inom respektive alternativ samt göra en samlad bedömning och ta ställning för ett av alternativen. Kommittén skall lämna författningsförslag beträffande båda alternativen.

Förändrat uppdrag

Kommitténs fortsatta arbete skall främst avse den del i uppdraget som syftar till att förbättra kvaliteten i utbildningen för elever med utvecklingsstörning i såväl särskolan och särsvux som i övriga skolformer. Mot denna bakgrund skall författningsförslag endast lämnas

för det alternativ som innebär att särskolan och särsvux skall kvarstå som egna skolformer.

En viktig utgångspunkt för det fortsatta arbetet är att kontakterna och samverkan mellan elever med och utan utvecklingsstörning skall öka.

(Utbildningsdepartementet)

Integreringens praktik och teori

Jerry Rosenqvist

I framställningen nedan diskuteras begreppsutvecklingen beträffande integration med utgångspunkt i några officiella dokument liksom de praktiska konsekvenser som kan utläsas ur antagna begrepps innebörder och stipuleringar.

Inledning

Som en avslutning på Förenta Nationernas handikappårtionde 1983-1992 kunde organisationen i december 1993 enas om och publicera "Standardregler för att tillförsäkra människor med funktionsnedsättning delaktighet och jämlikhet". Dessa, populärt kallade standardregler är inte juridiskt bindande men betraktas som ett moraliskt och politiskt åtagande för de stater som godtagit och ratificerat dem.

I förordet till den svenska versionen (United Nations, 1995) skriver de ansvariga statsråden, Ingela Thalén och Lena Hjelm-Wallén, att "det finns en klar överensstämmelse mellan innehållet i reglerna och målet för den svenska handikappolitiken" (a a, s 1). Det kan bl.a. av denna anledning vara intressant att här lyfta fram några av de texter som ryms i dokumentet.

I presentationen av reglernas innehåll framhålls syftet att reglerna skall "säkerställa att flickor, pojkar, män och kvinnor med funktionsnedsättning som medborgare har samma rättigheter *och skyldigheter* som andra medborgare i samhället (a a, s 8, vår kursiv). Skyldigheterna lyfts åter fram i samband med att begreppen delaktighet och jämlikhet utvecklas: "I takt med att människor med funktionsnedsättning får samma rättigheter som andra bör de också få samma skyldigheter som andra" (a a, s 11). De rättigheter

som då framhållits rör tillgänglighet beträffande service, aktiviteter, information och dokumentation. Vidare förknippas lika rättigheter med varje individs lika värde, och att individens behov skall ligga till grund för samhällsplaneringen. Man framhåller också rätten ”att få stanna kvar där man bor” och att detta får konsekvenser för ”de reguljära systemen för utbildning, hälso- och sjukvård, arbetsmarknad och social service” (a a, s 11).

Innan vi lämnar standardreglerna skall vi kort framhålla några ytterligare konsekvenser på skolområdet. De egentliga standardreglerna är 22 till antalet och nr 6 av dessa har rubriken Utbildning och omfattar nio punkter. Det kan vara av värde att citera den inledande sentensen i sin helhet:

Staterna bör erkänna principen om lika möjligheter till utbildning på grundskole-, gymnasie- och högskolenivå för barn, ungdomar och vuxna med funktionsnedsättning. De bör se till att sådan utbildning är en integrerad del av den ordinarie utbildningen. (A a, s 22.)

Här framhålles sålunda utbildningen som en integrerad del av ordinarie utbildning. Detta påbud förstärks under punkt 1 i samma regel där man poängterar myndighetens ”ansvar för att utbildningen av människor med funktionsnedsättning äger rum i en integrerad miljö” (a a, s 23). På samma sida nämns under punkt 2 att det bör finnas rutiner för lämpligt stöd som gör utbildningen tillgänglig och under punkt 7 framhålles att människor skall kunna få sin undervisning nära hemmet.

Under punkt 8 (a a, s 24) heter det att specialundervisning kan övervägas när det ordinarie skolsystemet inte kan tillgodose behovet av utbildning hos alla människor, men att målet för sådan särskild undervisning skall vara ”att förbereda de studerande för undervisning i det ordinarie skolsystemet”. ”Vissa fall” och ”tillfälligt” lyfts fram för att visa på att inga permanenta undantag bör medges, och som en allmän anvisning där sådana undantag existerar skriver man:

Medlemsländerna bör ha som mål att stegvis integrera specialundervisningen i den vanliga undervisningen.” (A a, s 24.)

I standardreglerna, vilka kan ses som en breddning och fördjupning av tidigare av FN antagna regler om mänskliga rättigheter, och då särskilt konventionen om barns rättigheter tar upp demokratins grundfrågor med fokus på allas lika värde och okränkbarhet. I dessa dokument framhålls eller undantas ingen särskild grupp människor.

I stället skriver man om ”människor med funktionsnedsättning” utan vidare precisering.

Detta bör ses som en viktig markering beträffande integrationsprincipen och att denna bör betraktas på ett generellt plan. Denna principiella inställning stärks ytterligare genom Salamancadeklarationen (Unesco, 2001) i den uppföljning Unesco gör ett halvår efter att standardreglerna publicerats. Salamancadeklarationen antogs som ett ”normativt instrument” tillsammans med ett ”handlingsprogram för undervisning av elever med behov av särskilt stöd” vid den internationella konferensen om specialundervisning i Salamanca, Spanien, 1994.

Salamancadeklarationen fick ytterligare en viktig betydelse, eftersom den, i sin engelska version, sågs som en plattform där man kunde saluföra ett nytt begreppsnamn för att beskriva icke-segregerad undervisning, nämligen ”inclusion” eller ”inclusive education”. Dessa termer skulle ersätta det, främst i den anglosaxiska världen som utjänt betraktade begreppsnamnet ”integration”. Vi skall nedan vidareutveckla semantiken kring använda begrepp men kan redan här, som ett litet kuriosum, framhålla översättarens anmärkning anförd på s 14 i den svenska versionen (Unesco, 2001). Översättaren skriver där att begreppen ”inclusion” och ”inclusive education” används flitigt i (den engelska) rapporten men att de här översatts med ”integration”.

Salamancadeklarationen är, genom att den koncentreras till ”undervisning av elever med behov av särskilt stöd”, mera avgränsad och riktad än FN:s standardregler. Målsättningen är undervisning för alla och man framhåller summan av varje barns unika egenskaper som en mångfald som bör tillvaratas (a a, ss 15-16). Vidare deklarerar man att

elever med behov av särskilt stöd måste ha tillgång till ordinarie skolor som skall tillgodose dem inom en pedagogik som sätter barnet i centrum och som kan tillgodose dessa behov (Å a, s 16.)

Detta innebär att

ordinarie skolor med denna integrationsinriktning är det effektivaste sättet att bekämpa diskriminerande attityder, att skapa en välkomnande närmiljö, att bygga upp ett integrerat samhälle och att åstadkomma skolundervisning för alla; (Å a, s 16.)

De undantag från principen om integrerad undervisning man kan godkänna är om det finns ”tvingande skäl att handla på annat sätt” (a a, s 16).

I en särskild avdelning av skriften där man anger en handlingsram för specialpedagogiska åtgärder (ss 21 ff.) ventileras också "Nytänkande i specialpedagogiken". Ett sådant nytänkande innefattar den "grundläggande principen för den integrerade skolan () att alla barn, närhelst så är möjligt, skall undervisas tillsammans, oberoende av eventuella svårigheter eller inbördes skillnader" (a a, s 24). Som en extra förpliktelse framhålles också att "barn med behov av särskilt stöd" inom de integrerade skolorna skall få "allt det extra stöd de eventuellt behöver för att de skall kunna undervisas på effektivaste sätt" (a a, s 25).

Som det normativa instrument Salamancadeklarationen är kan det endast rekommendera, inte tvinga medlemsländerna att handla i enlighet med rekommendationerna. Detta försvagar naturligtvis instrumentet som sådant, men deklarationen har under de åtta åren efter publiceringen tagits emot ovanligt positivt. Dess genomslagskraft kan till dels avläsas i den snabba spridningen av termerna inclusion och inclusive education i stora delar av världen, även om de därigenom också utsätts för hotet att innebörden urvattnas till intet förpliktande honnörsord. Ambitionsgraden i dokumentet är emellertid hög och vi avrundar referenserna till Salamancadeklarationen med ett i sig mycket förpliktande utdrag, där man även kan ana några uppmjukande kompromisser:

Integrerad skolgång är det effektivaste sättet att bygga upp en solidaritet mellan barn med behov av särskilt stöd och deras kamrater. Att sända barn till särskilda skolor – eller att sammanföra dem i specialklasser eller avdelningar inom en viss skola på varaktig basis – bör vara en undantagslösning att förordas endast i de sällsynta fall där det har klart påvisats att undervisning i vanlig klass inte kan tillgodose ett barns undervisningsrelaterade eller sociala behov eller när så krävs med hänsyn till det barnets eller andra barns bästa. (A a, s 25.)

I ett betänkande (SOU 1991:30), där den s k särskolekommittén förordade en övergång från ett landstingskommunalt till ett primärkommunalt huvudmannaskap för särskolan, introduceras även en ny begreppsapparat. Riksdagen beslutade i enlighet med kommittéförslaget att ett sådant skifte av huvudmannaskap skulle ske senast 1 januari 1996. En väntad konsekvens av denna ändring var då att den skulle leda till en ökad grad av så kallade individintegrerade särskoleelever i vanlig grundskoleklass. Så blev emellertid inte fallet, utan tvärtom kom allt fler elever från grundskolan att skrivas in i särskolan (Blom, 1999; Skolverket, 2000 Tideman, 2000).

Betänkande lyfte fram betydelsen av 1967 års omsorgslag som startskottet för de egentliga integreringssträvandena, vilka brukar tillskrivas sent 60-tal och tidigt 70-tal. Eftersom omsorgslagen, när den trädde i kraft 1968, innebar både skolrätt och skolplikt för alla barn "utan avseende på handikapp" (a a, s 32), fick den också andra konsekvenser. Antalet elever i särskolan närmast fördubblades genom lagen, och det uppstod brist på skollokaler. Rent fysiskt behövde man utrymme och detta behov löstes till dels genom att man sökte samverkan med grundskolan om skollokaler. Startskottet till det som senare kom att kallas "lokal integrering av särskolan" hade därmed skjutits.

I SOU 1991:30 sker en viss definitionsdiskussion. Med hänvisning till bl.a. Söder (1979) menar man att ovan nämnda "lokala integrering" under 1980-talet kommit att övergå i en "individintegrering" (s 50). Detta begrepp blir sedan bärande i kommitténs resonemang och det tilldelas också i samband med skrivningen av förslag som gällde elevfrågor en direkt definition:

Begreppet *individintegrering* begränsas till att omfatta sådana elever som enligt särskilt beslut mottagits för särskoleundervisning men som får sin undervisning i vanlig klass i grundskolan eller gymnasieskolan minst halva antalet veckotimmar, som enligt timplanen gäller för aktuell årskurs. (A a, s 68.)

Definitions försöket bör förstås som en markering gentemot de många varianter av "individintegrering" man fått kännedom om, såsom "enskild verksamhet utanför klassgemenskapen /där/ man knappast kan tala om 'integrerad undervisning', snarare om tillsyn och segregering" (a a, s 51). Även om betänkandet sålunda i sina definitionsresonemang andas en viss omedvetenhet om en mera modern förståelse av innebörden i begreppet integration, kan man skönja en öppning genom att man använder kombinationen "integrerad undervisning", i stället för att enbart tala om "integrerade elever".

Den pedagogiska praktiken låter sig ibland bättre förstås genom det sätt på vilket den återspeglas i forskningen, och vi ska i nästa avsnitt lyfta fram några forskningsinriktningar med anknytning till särskola.

Något om forskning med anknytning till särskola och integration

Forskning om särskola i Sverige under den senaste tioårsperioden ger en något spretig bild. Detta gäller framför allt om området utvidgas till att omfatta även forskning om utvecklingsstörning och några till detta område associerade benämningar, såsom elever med "autism eller autismliknande tillstånd".

Forskningsprojekten spänner över ett vitt fält, alltifrån starkt individinriktade studier med ett tydligt kategoriskt perspektiv (se tabell 1, s 22 i Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001) till flervetenskapliga och väl samhällsförankrade studier med ett tydligt relationistiskt perspektiv.

I det förra renodlade fallet – det kategoriska perspektivet - går det att utläsa att forskaren tar sin utgångspunkt i att det är barnet/eleven som *har* symtomet/diagnosen/bristen eller är bärare av problemet. I det senare, likaledes renodlade perspektivet – det relationella - går det att utläsa att forskaren tar sin utgångspunkt i att barnet/eleven befinner sig i en situation med vissa kännetecken, dvs. i ett relationellt spänningsfält.

Problemställningen kan illustreras med ett stycke från den ovan refererade Salamancadeklarationen där vi kan notera att man använder uttrycket människor/barn/elever "*med* behov av särskilt stöd" vilket avslöjar ett synsätt med rötterna i ett s k kategoriskt perspektiv, i stället för att tala om t ex "elever i behov av särskilt stöd", dvs. i ett s k relationellt perspektiv.

I flertalet studier går det inte att utläsa någon sådan tydlig utgångspunkt. Det kan emellertid skönjas att forskaren i sådana studier likväl, underförstått eller omedvetet, tar för givet ett slags kategoriskt perspektiv, dvs. ansluter till den tradition som länge varit förhärskande i forskning inom det specialpedagogiska fältet.

Ett exempel på forskning där det kategoriska perspektivet blir tydligt är flera studier inom områdena dyslexi och DAMP/ADHD. Särskilt den senare syndromdiagnosen har fått viss betydelse för särskolan, eftersom man börjat hänvisa till sådan forskning och diagnostisering för att motivera placering av elever i särskola.

Exempel på forskning med en tydlig förankring i ett relationellt perspektiv går – paradoxalt nog – att finna inom samma fält, nämligen kritiska studier beträffande sådan diagnostisering.

Inom det bredare fältet specialpedagogisk forskning verkar allt fler projekt ansluta sig till ett relationellt perspektiv beträffande

synen på svårigheter i skolan. Forskning om särskola/utvecklingsstörning tycks emellertid mera uppbounden i den på sätt och vis naturliga utgångspunkten att det är eleven som bär problemet. Detta leder emellertid till olyckliga läsningar rent forskningsmässigt. Genom ett förgivettagande att barnet/eleven har en utvecklingsstörning behöver man inte utsätta själva diagnosen eller diagnostiseringsförfarandet för kritisk granskning. Risken är därmed att forskningen frånhänder sig möjligheten att gå utöver mera metodiskt inriktade och tämligen kortsiktiga utvecklingsförsök. Särskolan som fenomen och dess funktion i samhället blir därvid inte ifrågasatt på ett vetenskapligt sätt.

Några lovvärda försök i motsatt riktning har kunnat utläsas ur pågående forskning vid några institutioner, t ex vid pedagogiska institutionen i Stockholm där man studerar hur "dessa fenomen och deras konstruktion verkar praxislegitimerande framför allt i ett postmodernt perspektiv grundat på Foucaults teorier" (se Rosenqvist, 2001, s 16). Vidare kan nämnas Magnus Tidemans doktorsavhandling (2000) "Normalisering och kategorisering". I avhandlingen påvisas en ökad benägenhet till diagnostisering som kan sättas i samband med ett ökat behov att skriva in elever i särskolan. Och detta inte i första hand för att bistå eleven ifråga utan snarare för att skaffa fram extra resurser så att eleven kan avskiljas från den reguljära undervisningen.

Då det gäller forskning om integrationsproblem har frågor på en mera trivsel- och attitydmässig nivå intagit en dominerande ställning. Undervisningsprocessen - utöver mera organisatoriskt betingade frågor - har ägnats mindre uppmärksamhet. I Sverige liksom i många andra åtminstone västligt orienterade länder har hittills medicinskt/psykologiskt individinriktad forskning varit den mest omfattande. Sociologiskt/pedagogiskt orienterade frågor tycks vinna terräng, inte minst på det teoretiska planet, där "post-modernistiska" samhälls- och organisationsteorier är i kommande, men ännu är av mera blygsam omfattning än den förra typen (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001). Den senare typen av forskning är i sin tur uppbydd av ett tämligen litet antal forskare, vilka genom sina ideologiskt knutna teoriutvecklande ansatser rönt stor uppmärksamhet. Man kan alltså se ett slags dikotomisering i individ- respektive samhällsburna problem i inriktning av forskning som rör särskola.

Detta kan ses som en motstridig trend i det dagsaktuella läget beträffande skol- och undervisningsfrågor. Alltmedan den - låt oss

kalla det - radikala forskningsfronten brottas med problemet att uppnå målen "inclusive education" och "a school for all" finns en rörelse, både på det politiskt praktiska planet och inom delar av forskarsamhället, som går i precis motsatt riktning. De politiska målen, både internationellt och för Sverige, är entydiga i en riktning mot en skola för alla och därmed ökad integration. FN:s standardregler, Salamancadeklarationen, USA:s lag om "least restricted environment", OECD-projektet "Integration in the school", LUK:s slutbetänkande (SOU 1999:63) samt tillhörande proposition) har segregationstendenser inte varit så starka på länge. Dessa är avläsbara främst i statistik (Skolverket, 2000), forskningsöversikter (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001) och studier över ökad inskrivning av elever i särskolan (Blom, 1999; Tideman, 2000). Denna dikotomisering blir i sig intressant att vidare studera, särskilt i ljuset av en samhällsideologi som befrämjar integration och "en skola för alla".

Vad gäller undervisning av särskoleelever i vanlig grundskoleklass finns en del studier redovisade, dock även dessa - med något undantag - mera inriktade på attitydfrågor och organisatoriska problem än på undervisningsprocessen. Här skall nämnas ett exempel på ett sådant undantag, nämligen en studie om integreringens möjligheter och villkor av Peter Karlsudd (2002).

Karlsudd har undersökt samverkan mellan grundskola och särskola på sju projektskolor. Undersökningen resulterar i vad man kallar "den specialpedagogiska motsägelsen" (s 42) vilket innebär att två tämligen disparata ansatser finns representerade på alla projektskolorna. Dessa olika ansatser kallas den snäva respektive den vida verksamheten. Den förra, som också är den vanligast förekommande, kännetecknas av kompenserande åtgärder vad gäller särskolans elever. Den är inriktad på metoder och färdigheter, och de s k basämnena matematik och svenska står i centrum för verksamheten. Vissa ämnen värderas också högre än andra. Den andra inriktningen, den vida verksamheten, kännetecknas av en väl förankrad ideologisk hållning. Likheter och möjligheter är centrala och samtliga medarbetare på skolan är engagerade i samverkan. Här finns positiva attityder och "acceptans mot den grupp som behöver extra stöd" (a a, s 42). I undervisningens innehåll lämnas stort utrymme åt områden som etik, moral, jämlikhet och solidaritet, "vilka integreras i övriga ämnen" (a a, s 43). Karlsudds slutsats är att när personalen har en gemensam referensram är verksamheten

lättare att utvärdera, vilket i sin tur ökar möjligheterna för en fördjupad integration (s 39).

Beträffande forskning om särskola i övrigt fram t o m 2000 hänvisas till Rosenqvist, 2001.

Semantisk exkurs

Med hänsyn till de många olika tolkningar och praktiker som förekommit under namn av integrering/integration i Sverige och på många andra håll i världen, presenteras här resultatet av en granskning av de *innebörder* man på skilda håll lägger i begreppen. Därigenom försöker vi också visa att en benämning som "individintegrering" vilken används i här ovan refererade SOU 1991:30 egentligen är felaktig, för att inte säga omöjlig. Vi menar nu inte att det finns någon fullständigt enhetlig tolkning av nämnda begrepp och dess innebörder, men vi tror att väl underbyggda begreppsdefinitioner kan tjäna som bättre rättesnören för en mera reflekterad och verklighetsnära omsättning av begreppen i praktiken. Förhoppningen är också att vi härigenom kan bidra till en mera enhetlig bestämning av begreppen och dess innebörder på sätt att de kan tjäna som underlag vid en omsättning i praktiken.

Givetvis är det inte så, att integration av mänskligheten brister pga. skilda tolkningar av innebörden i nämnda begrepp, men det ligger nära till hands att jämföra uttalade och outtalade uppfattningar av begrepps innebörder ungefär på samma sätt som att "det dunkelt sagda är det dunkelt tänkta". Med andra ord kan en medveten reflektion om innebörden i de termer vi använder för att beskriva ett begrepps innehåll också föra med sig en fördjupad reflektion om den praktik där begreppen används. Därigenom kan resultaten av den semantiska studien bidra till en mera enhetlig bestämning av de använda termerna/begreppen och dess innebörder. Vi tänker oss därför att ett framhävande av bristfälliga begreppsbestämningar kan leda till eftertanke och inspiration till nya grepp hos dem som har makt och inflytande över andra människors inlemmande i samhället, framför allt på skolans område.

Avsikten med denna semantiska exkurs är att försöka identifiera förpliktande innebörder i de ord vi väljer för att beskriva en viss praktik och i detta avsnitt kan vi finna olika argument i en diskussion om värdet av just integration.

I ett internationellt perspektiv har en rad termer använts för att beskriva begreppet integration. Begrepps innebörden har därmed också kommit att bli något diffus, och under en tid på 70- och 80-talen kunde integration i skolsammanhang betyda i det närmaste all undervisning som inte var helt segregerad, dvs. som försiggick i avskilda skolbyggnader för elever med funktionshinder. Söders (1979) och andras, t ex Nirje (1969), försök till en indelning av integrationens praktik i olika nivåer eller grader beträffande funktion (fysisk, funktionell, social och samhällelig) innebar en precisering men kan samtidigt ha bidragit till en acceptans av att integration råder, bara man inte medvetet segregerar eleverna. Ett exempel är att man talade om en integrerad särskola, så snart man börjat överföra särskoleelever från separata specialskolor till vanliga grundskolor, fastän eleverna gick kvar i särskilda klasser.

I den anglosaxiska världen upplevde man för ett drygt decennium sedan att begreppsnamnet integration inte täckte den betydelse av full delaktighet och – för amerikanskt vidkommande – undervisning ”in the least restricted environment” som varit avsikten, och ordet inclusion kom att användas allt flitigare i ett försök att beskriva den innebörd man eftersträvade. Förmodligen har den praktik som gått under namn av integration visat samma diffusa mångfald av innebörder och därmed tillkortakommanden beträffande exakthet i den anglosaxiska världen som i övriga kontinentala Europa och i Sverige för den delen.

Ovan citerade översättaranmärkning i Salamancadeklarationen (Unesco 2001) vittnar dock om att vi i Sverige, åtminstone år 1994 då Salamancadeklarationen antogs, inte hade samma besvär med förståelsen av begreppsnamnet integration som man haft i den anglosaxiska världen, kanske beroende på att vi faktiskt har haft två substantiv till förfogande – ett för att beskriva process och ett för att beskriva ett uppnått tillstånd. Denna nyansering medger alltså inte engelskan, vilket skall visas nedan.

Sättet att benämna en företeelse kan ha en viss betydelse för hur begreppet uppfattas. Det är onekligen en skillnad mellan att säga "en funktionshindrad person" och "en person med funktionshinder". I det förra fallet blir funktionshindret det centrala kännetecknet för denna person, i det senare är det personen som accentueras, även om hon/han har en viss egenskap.

Som nämnts ovan i samband med diskussionen om Salamancadeklarationen har man i den anglosaxiska världen, framför allt i USA, under senare år alltmer använt ordet "inclusion", för att

beskriva en skolorganisation där man eftersträvar integration. Ordet inklusion används också alltmer i Sverige, även om det känns onaturligt för många. Under en period var det förhärskande engelska uttrycket "mainstreaming" (att föras till huvudfåran), sedan detta namn antagits av "The council of exceptional children" i USA år 1973. Ordet fick då också en särskild definition, där det skulle stå för ett skifte av tyngdpunkt från skolklassen till individen som bas för organisation, planering och genomförande av specialpedagogiska åtgärder (Birch, 1974, s 2). En annan term, som lite trevande prövats som ersättare för integrering, är delaktighet/deltagande (participation på engelska). Bl.a. pläderade man vid dåvarande SIH (Statens institut för handikappfrågor i skolan, numera SIT: Specialpedagogiska institutet) för denna term för att beskriva en integrativ process, och vi kan notera att man i den nya klassificeringen av funktionshinder och handikapp, ICF eller ICIDH2, håller fram just individens delaktighet/participation i åtgärder som rör henne/honom.

Vi skall nu diskutera några av de här nämnda termernas semantik.

Integration

Termen och begreppet integration kommer, vilket ofta framförs, från det latinska adjektivet "integer", som i sin tur är uppbyggt av motsatsprefixet "in-" och verbet "tangere", som betyder röra. "Integer" brukar därför på svenska översättas med "orörd, hel, odelad, jungfrulig", och i dessa svenska adjektiv framstår egentligen hela vitsen med integrationen. Yttrycket säger ju nämligen att integration innebär något helt, något som inte kan, får eller bör delas.

Begreppet lämnar också utrymme för en utvecklade betydelse, med innebörden att man restaurerar - återställer - något till en ursprunglig helhet, eller att man bygger upp en helhet av olika beståndsdelar; betydelser som i sin tur kan ses som en beskrivning av den process som kännetecknar skolintegrering. På officiellt håll, bl.a. i SOU 1980:34, men även hos t ex Hill och Rabe (1987) har man försökt en annan form av precisering, där de båda substantiven integrering och integration tilldelades olika innebörder. Sålunda stipulerades beträffande *integrering* den process som skulle leda fram till ett tillstånd av *integration*, dvs. när icke-segregering eller s.k. normalisering råder. Integrering skulle därmed kunna ses som

en ofullgången eller återställande process, vilken kan sägas ha haft sin motsvarighet i de ovan angivna nivåerna av integrering som fysisk, funktionell, social och samhällelig.

Organisatoriskt genomför man alltså vid integrering en medveten restauration eller en rekonstruktion av en skola/skolklass genom att sammanföra elever med olika förutsättningar med förhoppningen att detta skall leda till en helhet (Jfr: The Oxford English Dictionary, Vol. V, 1961, ss 367-368: "Integration: renewal, restoration to wholeness; the making up or composition of a whole by adding together or combining the separate parts or elements".) The Oxford English Dictionary belägger för ordet integration för första gången i text till år 1638, då en protestantisk författare vid namn Chillingway skrev om: "The particular doctrines which integrate Christianity" (a a, Vol. V, 1961, p 367).

Integrationsbegreppets förpliktande innebörd kan styrkas med ytterligare några latinska citat. Substantivet "integrum" tilldelas en innebörd som blir särskilt intressant i diskussionen om "en skola för alla". Detta ord återfinns exempelvis i frasen "Aliquem in integrum restituere", vilket betyder "Att återinsätta någon i hennes eller hans *ursprungliga rättstillstånd*" (Ahlberg et al., 1960, s 455, vår kursiv). Här kan man alltså, som förespråkare för "en skola för alla", hävda att integration betyder att man äntligen upprättar ett ursprungligt rättstillstånd.

En dubbel ursprungsbetydelse skall illustreras med hjälp av en fram till förra sekelskiftet inte ovanlig inskription på gravstenar. Där kunde läsas: "Integer vitæ scelerisque purus", vilket betyder, att här vilar en som levtt ett oförvitligt liv och hade en ren själ. Oförvitligt betyder egentligen att personen inte kunde klandras för något (jfr vite = böter) men kan också ses som att människan ifråga levtt ett fullkomnat liv, vilket, i detta fall, kan ses som att denna människa hade *integritet* och alltså var en "hel" människa. Betydelsen blir intressant även i samband med en diskussion om integration som målsättning i skolan, eftersom man kan utläsa ett ytterligare syfte med en sådan, nämligen att den kan bevara (eller skapa) hela, sunda, ofördärvade människor!

Denna senare tolkning av ordets mening avtäckert samtidigt två nivåer av integration, nämligen en individuell, att bevara sin integritet, och en social, att sammanföra människor till, eller att inte avskilja dem från, en helhet.

Segregation

Motsatsen till integration – segregation - kommer av latinets prefix "se-" eller "sed-", vilket betyder "bort, ifrån" och substantivet "grex" (som i genitiv heter "gregis"), vilket betyder "flock" (av t ex djur). Att segregera betyder sålunda en aktiv och kanske medveten process där man tar bort någon eller något från dess naturliga hemvist, nämligen den flock denna eller detta tillhör.

Inclusion

Substantivet "inklusion", liksom verbet 'inkludera', har sitt ursprung i det latinska verbet includere = att innesluta, stänga inne, och substantivet inclusio = inneslutning, instängning, fängelse, av in- = in i och claudere eller cludere = stänga, låsa (Ahlberg et al., 1960, s 143 & 427). Det kan i sammanhanget vara intressant att framhålla att orden kloster och klaustrofobi har sina ursprung i detta verb, vilket antyder att termen som sådan inte är direkt överlägsen termen integration.

Webster's Dictionary (1968, s. 923) ger tre betydelser av det engelska verbet "include": 1) att innesluta, att låsa in ("to enclose, to shut up or in"); 2) att få som en del av det hela, att innehålla, att inbegripa; 3) att anse som en del av helheten; att sätta in i en helhet eller i en kategori. Det engelska substantivet "inclusion" har tilldelats en ursprungsmening av tillstängning ("a shutting up") med två avledningar: 1) handlingen att inkludera eller ett tillstånd av att vara inkluderad; 2) i mineralogi, vilken som helst främmande materia ... som finns innesluten i en massa av mineral eller kristall ("any foreign matter ... enclosed within the mass of a mineral or crystal").

Samtliga dessa betydelser är intressanta för en diskussion om hur man bör tolka och använda uttryck med anknytning till begreppet integration. Min tolkning är att man, trots den lätt pejorativa innebörden nämnd ovan, bör kunna se positivt på "inclusion" som det nu används i engelskspråkiga länder. Anledningen till min positiva hållning är de citerade ordböckernas framhållande av "to have as part of a whole", alltså att vara med som del i en helhet. Denna tolkning innefattar integrationens dubbla betydelse, nämligen att bevara den personliga integriteten samtidigt som personen i fråga utgör en del i en helhet. En viss risk för feltolkning av betydelsen kan dock framhållas med hänsyn till ovan nämnda mineralogiska

innebörd - "främmande materia" som finns innesluten "i en massa", liksom beträffande orden fängelse, kloster och klaustrofobi.

Precis som fallet är med den engelska termen "integration" har "inclusion" den dubbla meningen av processen - att integrera - och av ett tillstånd - att vara integrerad/inkluderad i ett sammanhang.

Participation

Participation (av *pars*, *-tes* = del och *capere* = taga, alltså = deltagande) är ingen dålig ersättare, eftersom denna term kan tolkas som att man deltar i en helhet och då på sina egna villkor, dvs. med sina förtjänster och tillkortakommanden. Man deltar alltså i ett sammanhang som en jämbördig människa. Deltagande eller delaktighet kan på så vis sägas ha en innebörd som "inkluderar" alla människor, och som dessutom ser alla som resurser. Termen känns dock något klumpig som beskrivning för en undervisningsprocess.

Slutsats

Anledningen till sökandet efter nya uttryck beror ofta på att etablerade termer känns slitna eller blir missbrukade. De övergår från sin neutrala, ursprungligen avsedda, så kallade denotativa betydelse till en konnotativ, där känslor och värderingar finns med i uppfattningen av termen ifråga. Det kan här vara intressant att jämföra med den numera nästan enbart i nedsättande avsikt använda termen "idiot". Vi vet att den in på 1900-talet stod för en - tämligen värde-neutral - beskrivning av personer på en låg intellektuell utvecklingsnivå. Den gammalgrekiska ursprungsbetydelsen var faktiskt "privatperson", men vem skulle idag i denna egenskap vilja bli kallad idiot?

Det finns, med andra ord, ofta ett behov av att byta uttryck för att ersätta ett slitet, eller för att finna en mera adekvat term. Begreppsnamnet integration har i Sverige egentligen inte utsatts för någon konnotation, dvs. så att det har blivit förknippat med känslor. På annat håll, och då främst i den anglosaxiska världen, har det uppstått ett behov att ersätta begreppsnamnet integration med andra termer. Corbet och Slee (2000) anför som skäl ett missförstånd av innebörden i integration, genom att denna term ofta fått beskriva en anpassningsprocess där någon integreras på andras

villkor. Corbet och Slee diskuterar ett slags integrationssynsätt och kritiserar detta för att det i stort sett innebär att en person kan bli integrerad endast om den anpassar sig till de rådande villkoren, vilka i sin tur statueras av "de normala" i den miljön där individen skall "integreras". Samtidigt som de kritiserar detta synsätt (view) markerar de innebörden i "inclusion", nämligen att var och en ingår i en viss miljö på sina egna villkor och med sina eventuella tillkörtakommanden där alla och en var bidrar till mönstret "i en social mosaik".

This view accepts that the technical approach often amounts to little more than variations upon an assimilation score. *Inclusion is not assimilation, it speaks to the value and contribution to the patterns within the social mosaic.* (Corbett & Slee, 2000, s 143, vår emfas.)

Även i vårt eget land har integrering som process uppfattats som att något måste göras med en viss individ så att denna skall kunna bli integrerad. Innebörden av en helhet eller – med de ord Corbet och Slee använder – mosaik, dvs. en process som alla går in i på lika villkor, har därvid gått förlorad, och tänkandet om integrering blir åter igen att det bara är vissa elever, t ex de som tillhör särskolan, som skall integreras. I detta tänkande ser man på något vis majoriteten av elever som stående över, eller åtminstone utanför integrationsprocessen.

Eftersom integrering/integration egentligen inte utsatts för annan förslitning än att praktiken tagit sig många olika uttryck, vill vi gärna plädera för att man behåller dessa termer för att beskriva en process respektive ett tillstånd där ingen utesluts. Anledningen till detta är dels dess egentliga betydelse, dels att de termer den kan ersättas med – och då särskilt "inklusion" har motsvarande rent innebördsmässiga brister. Vad gäller inklusion måste dessutom framföras en reservation beträffande dess rent stilmässiga användbarhet. "Inkluderad undervisning" eller "inkluderad skola" låter helt enkelt inte bra rent språkligt.

En ideologisk synpunkt hos företrädare med en positiv syn på integration mellan människor är att om fysiskt och psykiskt avvikande personer kunde inlemmas som fullvärdiga medborgare på arbetsplatser och i samhället i övrigt skulle detta, på sikt, föra med sig att de inte skulle framstå som i första hand avvikare, utan som medmänniskor vars välbefinnande vi alla har ansvar för och vars resurser vi har ömsesidig nytta av. Dessa medmänniskor skulle helt

enkelt inte längre vara avvikare utan, som Emanuelsson (1996) uttryckt det "normalt förekommande varianter".

Skolans bidrag till en sådan förändrad syn på avvikelse skulle vara att i minsta möjliga utsträckning avskilja elever från den allmänna gemenskapen och att aldrig göra detta utan att den berörda personen själv vill det. Varje pedagogisk åtgärd, inklusive segregerad undervisning, måste, enligt en sådan grundsyn, ske med den berörda personens bästa för ögonen och utan slentrian.

Integrationen som idé - att föra människor närmare varandra - kan ses som en del i en samhällsutveckling där man strävar efter fördjupad demokrati. Om man utgår från att det är naturligt för människor att vara tillsammans innebär en sådan strävan samtidigt att något har hänt i den tidigare samhällsutvecklingen, något som fört människor bort från varandra, alltså en segregationsprocess.

Skolan med målsättningen en skola för alla kan, just genom sin sammanhållande idé, bli till en särskilt väsentlig miljö för utveckling av integration. Om segregering eller dess motsats, integration blir, eller görs nödvändig redan där, får det konsekvenser även på andra områden i samhället.

På vems villkor sker skolintegration? Om vi utgår från att integration är ett idealtillstånd för mänskligt umgänge på så vis att alla då är inkluderade och delaktiga i ett sammanhang är självfallet också gemensam undervisning det ideala. I detta ligger då en människosyn som innebär att man är beredd att bejaka olika personers olika förutsättningar, där alla, beroende av situationen, kan visa både starka sidor och tillkortakommanden. Vidare innebär denna människosyn att man ser på skolan som en service åt både individ och samhälle. Ytterligare en förutsättning är att man vågar visa tilltro till människor och att man ser alla människor som utvecklingsbara och beredda att ta ansvar både för sig själv och andra. Häri ligger att man ser en av skolans huvuduppgifter som social, dvs. att skolan har att befrämja människors "harmoniska utveckling till ansvarskännande människor och samhällsmedlemmar" (Lpo 94, s 2), eller, m a o, till demokratiska medborgare beredda att axla ansvaret för en positiv utveckling av hela mänskligheten. Ytterligare en förutsättning är att man har förmåga att se även människor med påtagliga funktionshinder - eller, uttryckt på ett annat sätt, med uppenbara handikapp - som personer som i olika sammanhang kan vara resurspersoner, vilka kan tillföra undervisning och inlärning väsentliga bidrag. Med andra ord ser man då i första hand människan och inte funktionshindret som det väsentliga, även om

funktionshindret kan innebära att denna människa behöver särskild hjälp i vissa sammanhang.

Detta skulle i sin tur kunna innebära ett förverkligande av "den goda skolan" på sätt som denna har diskuterats i olika sammanhang under decennier. Vi citerar en uppfordrande sentens ur Lärarutbildningskommitténs (LUK) slutbetänkande:

Den stora utmaningen är - utbildningspolitiskt och verksamhetsmässigt - hur förskolans och skolans personal skall hantera det faktum att elever har olika förutsättningar, erfarenheter, kunskaper och behov. Hur skall elevers olikheter framstå som resurser och utgöra styrande förutsättningar i skolans pedagogiska arbete i en för alla elever gynnsam riktning? (SOU 1999:63, s 192.)

Ett samhälle kan inte bortse från att vi alla föds med olika förtjänster och brister. Normen får aldrig bli "den perfektes rätt". Ett samhälle som utvecklar eller strävar efter en sådan norm bör i stället betraktas som handikappat i den meningen att det är oförmöget att inlemma alla sina medborgare. Rätten att delta i olika samhällsaktiviteter borde i ett välfärdssamhälle vara självklar.

Vi är alla födda lika oavsett våra brister och förtjänster. Vad som anses som normalt eller onormalt är på det hela taget en social konstruktion, och i humanismens namn måste vi alla hjälpa varandra att överbygga handikapp som orsakas av bristande funktioner.

Att delta är att ta del i en helhet och att göra detta med både sina möjligheter att bidra och sitt behov av stöd. Med detta synsätt kan man inte se personer med funktionshinder eller funktionella brister bara som människor som behöver saker. De är också människor som, genom sina unika erfarenheter, kan bidra med något - kanske något vi alla behöver. Då kan dessa människor ses som resurspersoner som kan lära oss att inse existensen av andra livskvaliteter än dem vi vant oss vid. På så vis kan dessa människor ge ett väsentligt bidrag till vår förståelse av livet - ett liv som inte alltid är perfekt.

Särskolans uppgift avgränsas av skollagen av år 1995 från vars första kapitel, "Allmänna föreskrifter beträffande utbildning för barn och ungdom" vi här lyfter fram två paragrafer angående den personkrets särskolan är avsedd för, dvs. egenskaper hos de elever som kan få sin undervisning i särskola.

5 § För barn och ungdomar som inte kan gå i grundskolan och gymnasieskolan därför att de är utvecklingsstörda finns särskolan. Kommunerna är huvudmän för särskolan.

16 § Det som i lagen sägs om utvecklingsstörda gäller även dem som har 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.

Personkretsens tämligen snäva avgränsning innebär att om särskolan skall behållas måste man också finna mycket säkra metoder för att diagnostisera utvecklingsstörning, liksom ”betydande och bestående begåvningsmässigt funktionshinder på grund av hjärnskada, föranledd av yttre våld eller kroppslig sjukdom”, samt ”personer med autism eller autismliknande tillstånd”.

Frågor som därvid måste besvaras noga är: Vad är utvecklingsstörning? Vem är utvecklingsstörd? och Vem skall genomföra diagnosen? En väsentlig fråga är om detta är möjligt.

Ofta ses särskilda skolformer, bland lärare och föräldrar, som en garanti för ett gott stöd för barnet/eleven. Särskolans vara eller icke vara måste emellertid bygga på väl grundade, helst vetenskapligt förankrade argument. I vilket fall får debatten om dess fortsatta existens inte stanna vid eller grundas på ett mera känslomässigt engagemang bland t ex lärare och föräldrar. Särskolan måste själv kunna visa på vilket sätt den tillämpar särskild pedagogik, eller - med en något sliten fras - kunna besvara frågan om vad som är särskilt med särskola. Det är dock viktigt att framhålla att man inte kan ”ta bort särskolan”, dvs. låta denna gå upp i grundskolan, utan att grundskolan ändrar sig radikalt. Den måste, om den skall kunna ta emot de elever som nu får sin utbildning i särskolan, reorganiseras på ett sådant sätt att den verkligen kan möta alla elever.

Referenser

- Ahlberg, A., Lundqvist, N. & Sörbom, G. (1960) *Latinsk-svensk ordbok*. Stockholm: Bonniers.
- Birch, J. (1974) *Mainstreaming: Educable mentally retarded children in regular classes*. Reston, VA: The Council of Exceptional Children.
- Blom, A (1999). *Särskilda elever*. FoU-rapport 1999:28. Stockholm: Forsknings- och Utvecklingsenheten, Socialtjänstförvaltningen.
- Blom, A (1999). *Särskilda elever*. FoU-rapport 1999:28. Stockholm: Forsknings- och Utvecklingsenheten, Socialtjänstförvaltningen.
- Corbet, J. & Slee, R. (2000) An intensive conversation on inclusive education. In: F. Armstrong, D. Armstrong & L. Barton (Eds.) *Inclusive education – Policy, contexts and comparative perspectives*. London: David-Fulton Publishers.
- Emanuelsson, I.(1996) Integrering - bevarad normal variation i olikheter. I: A. Hill & T. Rabe (Red.) *Boken om integrering: Idé, teori, praktik*. Malmö: Corona förlag. Ss. 9-22.
- Emanuelsson, I; Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt. Stockholm: Skolverket.
- Hill, A. & Rabe, T. (1987) *Psykiskt utvecklingsstörda barn i kommunal förskola. Integrering belyst ur ett socialpsykologiskt perspektiv*. (Studies in Educational Sciences, 61.) Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.
- Karlsudd, Peter (2002) *Tillsammans: Integreringens möjligheter och villkor – Erfarenheter från ett projekt där mötet mellan särskola och grundskola fokuserats*. Rapport D, 2002:1, Högskolan i Kalmar - Institutionen för Hälso- och beteendevetenskap.
- Lpo 94. (u.å.) *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Nirje, B. (1969) Normaliseringsprincipen. *Psykisk utvecklingshämning*, 71(1), 1-9.
- Rask, L., Svensson, G. & Wennbo, U. (1985) *En skola för alla: Att arbeta förebyggande och stödjande*. Stockholm: Skolöverstyrelsen & Liber.
- Rosenqvist, J. (2001). Aktuell svensk forskning om särskola. *Pedagogisk-psykologiska problem* (Lärarytbildningen: Malmö Högskola), Nr 674.

- SOU 1980:34. *Handikappad, integrerad, normaliserad, utvärderad*. (Statens offentliga utredningar.) Stockholm: LiberFörlag.
- SOU 1991:30. Särskolan – en primärkommunal skola. /Betänkande avgivet av särskolekommittén. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1999:63. *Att lära och leda*. /Lärarytbildningskommitténs slutbetänkande, LUK 99/. Utbildningsdepartementet.
- Söder, M. (1979) Skolintegrering av utvecklingsstörda – begreppsanalys, forskning och forskningsbehov. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- The concise Oxford dictionary*. (1989) Oxford: University Press.
- The Oxford English dictionary*. Vol. V. (1961) Oxford at the Clarendon Press.
- Tideman, M. (2000). *Normalisering och kategorisering*. Stockholm: Johansson & Skyttmo förlag.
- Unesco (2001). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca + 5*. Stockholm: Svenska Unescorådet.
- Unesco. (1994) The Salamanca Statement and Framework for Action. On special needs education. (Paris:) United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- United Nations (1995). *Standardregler för att tillförsäkra människor med funktionsnedsättning delaktighet och jämlikhet*. Utrikesdepartementet/Socialdepartementet (ISBN 91-38-13999-5).
- Webster's new twentieth century dictionary*. (1968) New York: The World Publishing Company.

Synen på "avvikande" barn och på särskolan över tid

Magnus Tideman

I takt med utvecklingen och förändringen av samhället har också synen skiftat på hur barn och vuxna med olika typer av avvikelser ska betraktas och bemötas. Det generella förhållningssättet gentemot personer med mer omfattande nedsatt intellektuell förmåga, utvecklingsstörning, har pendlat mellan mer eller mindre optimistiska och pessimistiska förväntningar. Ideologierna har, sedan de första skolorna och anstalterna startades på 1800-talet, ibland betonat de utvecklingsstördas potential, förmåga och rätt till behandling och undervisning och ibland markerat deras oförmåga, de moraliska bristerna och samhällsfarligheten. De exempel på förändringar och skiftningar i synsätt och bemötande som en historisk tillbakablick ger, kan medföra insikt om att flera av dagens meningsutbyten om utformning och innehåll i undervisning och stöd till utvecklingsstörda och andra "avvikare" på intet sätt är helt nya diskussioner. Dessutom kan kunskap om historien bidra till förklaringar om hur dagens verklighet vuxit fram.

Före 1800-talet

Föreställningar kring människor med avvikande utseende eller förmågor i olika avseenden har alltid funnits. Redan i det gamla Grekland kunde en avståndstagande inställning noteras. Så skriver t.ex. Platon i boken "Staten":

De mindervärdiga föräldrarnas barn, även som andra barn, som råkar vara ofärdiga eller missbildade, skola de gömma, som sig bör, på någon hemlig och okänd plats.

Detta ogillande av det annorlunda kan lite förenklat sägas vara den dominerande inställningen under många hundra år. Orsaksförklaringarna till att vissa blir annorlunda varierar över tid. Folkliga föreställningar om funktionshinder och handikapp som förorsakat av övernaturliga väsen eller av kvinnans bristfälliga beteende under graviditeten är känt (se t.ex. Olsson 1999) liksom en mer officiell förklaringsmodell där det avvikande barnet ses som Guds straff riktat till föräldrar eller en släkt som på något sätt satt sig upp mot kyrkas normer och regler. Oavsett typ av förklaringsmodeller är det dock aldrig det barnets eget fel att det är funktionshindrat, det kan vara föräldrarnas eller trollpackans, men inte barnets. Därför tillhör de funktionshindrade barnen under 1600- och 1700-talet de "värdiga fattiga" i motsats till de ovärdiga som själva ansågs vara skuld till att de var beroende av andras hjälp och stöd för sin överlevnad.

1800-talet

Först på 1800-talet, och i spåren av utvecklingen av den moderna läkarvetenskapen och pedagogiska erfarenheter, började man att tydligt dela upp och särskilja på olika grupper av funktionshindrade/handikappade. Genom kunskapsutvecklingen kunde olika avvikelser namnges och skiljas från varandra. Användningen av nya diagnoser och kategorier som t.ex. sinnesslöhet medförde att den hittills övervägande negativa inställningen till människor med avvikelser delvis förändrades. Det hängde samman med den optimism som föddes ur vetenskapen om de olika kategorierna av avvikelser, vilket i sin tur gav en tro på att det med den nya kunskapen som bas skulle vara möjligt att hitta metoder och behandlingar att göra de sinnesslöa till samhällsdugliga medborgare.

1842 tillkom Sveriges första folkskolestadga och från 1882 ett reellt skoltvång för alla barn mellan 7 och 12 år. Detta, tillsammans med andra förändringar i skolväsendet, gjorde att en ny skolsituation uppstod. En mängd barn med olika förutsättningar samlades i folkskolan. En gemensam undervisningsplan, betygssystem och åldershomogena klasser utgjorde förutsättningarna för att det normala skolbarnet skulle kunna identifieras, liksom de som var avvikande. De som kunde tillgodogöra sig undervisningen, sitta still och komma i tid betraktades som normala medan övriga ofta

ansågs utgöra problem som skulle lösas genom olika former av specialundervisning (Areschough 2000).

De som hade mer omfattande svårigheter som t.ex. en ansenlig nedsatt intellektuell förmåga var inte aktuella för den vanliga folkskolan. I början av 1870-talet växte i stället de första anstalterna fram och ett system av institutioner/skolor för sinneslöa barn etablerades. Det var enskilda privatpersoner som tog initiativ till omhändertagande av sinneslöa och byggde upp verksamheter på filantropisk grund med kristen förankring (Söder 1981). Emanuella Carlbeck startade t.ex. 1866 "idiotskola" på Nya varvet i Göteborg. 1875 flyttade hon till Mariestad och byggde där upp den första anstalten för sinneslöa i landet. Samtidigt bildades "Föreningen för sinneslöas barns vård" (Rosenqvist 1988), en förening som sedermera fick ett betydande inflytande på utvecklingen inom området. Utgångspunkten var att på egna anstalter fostra sinneslöa till medvetna och nyttiga samhällsmedborgare. Föreningen startade landets första seminarium för sinneslöslärare på 1870-talet (Brockstedt 2000). Den mest kända föreståndarinnan för seminariet, Thorborg Rappe, gav 1903 ut den första läroboken för utbildning av sinneslöslärare: "Några råd och anvisningar vid sinneslöa barns (idioters) vård, uppfostran och undervisning" (Rappe 1903). I slutet av 1800-talet började även landstingen att ordna sinneslöskolor (SOU 1991:30).

Tre drag utmärkte den vårdideologi som präglade slutet av 1800-talet; barmhärtighetstanken där insatserna för de sinneslöa var ett sätt att leva upp till det kristna kärleksbudskapet, skyddstanken som innebar att man ville skydda de utsatta för den onda och oförstående omvärlden och optimismens som framför allt omsattes i pedagogiska ambitioner att genom specialpedagogiska åtgärder få barnen att som vuxna klara sig själva ute i samhället. Ett kärleksfullt omhändertagande av de sinneslöa skulle enligt psykiatern Sondén kunna förvandla en stor del av dem:

/.../ från odugliga och blott tärande medlemmar till verksamma och närande /.../ (Nordström 1968 sid 15).

1900-talet

Mot slutet av 1800-talet och inledningen av 1900-talet gav optimismen vika. Trots särskild undervisning på särskilda anstalter blev de sinneslöa inte de självständiga och närande medborgare som man hoppats på, utan var ofta i fortsatt behov av stöd och hjälp

även som vuxna. Detta ledde till en målsättningskris och tanken på livslång anstaltsvård i stället för bot och lindring blev efterhand ett allt tydligare alternativ (Söder 1981). Denna resignation sammanföll på 1920-talet med en ny vårdideologi med starka inslag av rasbiologi och arvshygien. Nu var det inte längre de sinneslöa som skulle skyddas från ett ont samhälle utan samhället som skulle skyddas från den fara som de sinneslöa utgjorde ur moraliskt, ekonomiskt och arvshygieniskt perspektiv. Föreställningarna om de sinneslöas defekter rörde nu inte enbart deras intellektuella förmåga utan också deras låga moraliska kvaliteter. De sågs som t.ex. opålitliga, lata och potentiella brottslingar och genom sin översexuella läggning också som en arvshygienisk fara. Deras dåliga anlag kunde genom fortplantning spridas vidare och därmed hota hela befolkningens kvalitet. Detta betydde också att de på olika sätt ansågs ligga samhället till last och utgöra en ekonomisk belastning, något som medförde att det låg samhällsekonomiskt intresse i att begränsa och förhindra fler sinneslöa medborgare. Bland annat mot den bakgrunden infördes steriliseringslagar 1934 resp. 1941.

Sinneslöskolorna hade under denna period svårt att hävda sin identitet. De belastades av den allmänna negativa synen på sinneslöhet och av ett betydande antal landsting byggde ut skolorna till s.k. centralanstalter för att inkludera andra grupper. Parallellt utvecklades på Slagsta seminarium kunskaper om diagnostik och testning av intelligens och tal- och språkstörningar hos sinneslöa, en kunskapsutveckling som medförde att sinneslöskolornas status sakta ökade. Det växte också fram specialskolor för barn med epilepsi, för blinda, döva och för asociala barn. En stor del av dessa barn var också sinneslöa men ansågs inte tillhöra det som sedermera kom att kallas särskolan, där skulle ända fram till 1960-talet enbart barn utan andra funktionshinder än utvecklingsstörning gå.

Differentiering – bra för alla

I diskussionen om den s.k. sinneslöundervisningen handlade argumentationen oftast om att enbart de som hade förutsättningar att tillgodogöra sig undervisning skulle få den, enligt dåtidens bedömning de s.k. bildbara sinneslöa. Även för förespråkare för den s.k. bottenskolan och en allmän folkbildning fanns det självklart gränser för vilka barn som skulle omfattas av den allmänna folkundervisningen (Helldin 1997). Inga barn skulle hindras av ekonomiska

eller sociala skäl men de svagt begåvade barnen omfattades inte av denna strävan. Under 1920- och 1930-talen började man avskilja avvikande barn från den vanliga undervisningen och placera dem i särskilda grupper. Barnens intellektuella förmåga ansågs vara mätbar genom vetenskapligt utprovade instrument som intelligenstest och därmed kunde förmågan att tillgodogöra sig undervisning och kapacitet i övrigt bedömas på ett objektivet sätt. De intellektuella avvikelserna blev medikaliserade och psykologiserade för att underlätta ambitionerna att differentiera eleverna (Palmblad 1994).

Att anordna särskild sinneslöundervisning för de svagt begåvade motiverades på flera sätt (Areschough 2000). Det påstods vara nödvändigt att skilja de sinneslöa barnen från barnen i folkskolan eftersom de sinneslöa eleverna inte kunde lära sig något i folkskolans klasser. De krävde, menade man, särskild anpassad pedagogik för att underlätta inläringen. Undervisning i särskilda klasser i sinneslöskolan skulle också främjas av samvaron med jämbördiga och väcka arbetslust och stärka självkänslan hos eleverna. Den slutgiltiga målsättningen från 1800-talet levde kvar, att med pedagogiska metoder skapa arbetsdugliga, socialt anpassade och ansvarstagande vuxna. Denna beskrivning av de sinneslöa, å ena sidan som utvecklingsbara och presumtivet kompetenta, och å andra sidan som predestinerat asociala och samhällsfarliga, är utmärkande för den dubbelhet som under långa perioder präglar samhällets syn på människor med svag begåvning och utvecklingsstörning. De olika argumenten används ofta parallellt med varandra men under 1940- och 1950-talet märks en ökad betoning av de pedagogiska förtjänsterna med sinneslöskolan. 1944-års lagstiftning gav landstingen ansvar för obligatorisk utbildning för alla bildbara sinneslöa barn. Denna undervisning anordnas företrädesvis i internatform, som skolor på anstalter där de utvecklingsstörda barnen ofta tillbringade sin uppväxt. 1944-års lag var till sin karaktär en tvångslag där barn kunde tvingas till sinneslöskolan och kanske stanna där i åtta år för att sedan tvingas vidare till arbetshem. Tvånget försämrade naturligtvis sinneslöskolans/särskolans rykte och hotet var väl känt bland föräldrar till svagbegåvade barn. 1954-års lag ger landstingen ett större ansvar för utbildningen för utvecklingsstörda och ansvar för uppbyggnad av vårdhem. Genom en tydligare betoning av undervisningens betydelse och en strävan efter ökad närhet till skolsystemet i övrigt började det sakta dock växa fram undervisning i externatform.

Utvecklingsstörning som kronisk sjukdom

Under efterkrigstiden dominerade ett medicinskt orienterat synsätt på psykisk efterblivna, som var det begrepp som ersatte sinneslöhet. Föräldrar som fick efterblivna/utvecklingsstörda barn fick besked om att barnet var att betrakta som kroniskt sjukt och att det inte fanns något hopp om "tillfrisknande". Rådet föräldrarna fick från sjukvården var att lämna barnet ifrån sig till samhällets institutioner. Där, på den geografiskt och socialt segregerade anstalten, skulle den psykiskt efterblivne, som ansågs vara som ett barn hela livet, tas om hand och skyddas från samhällets faror.

Samtidigt överlevde allt fler gravt utvecklingsstörda barn de tidiga barnåren till följd av den medicinska kunskapsutvecklingen. De framväxande barnklinikerna och barnavårdscentralerna uppmärksammade olika typer av svårigheter hos barn och som en följd därav ökade diagnostiseringen av nya grupper som t.ex. barn med Cerebral Pares.

Institutionskritiken växer fram

Utbildningssystemet fortsatte på 1950-talet att skilja ut och särbehandla elever med sociala och/eller intellektuella problem i hjälpklasser och de mer traditionellt funktionshindrade segregerades i specialskolesystem (t.ex. särskolan). På 1960-talet infördes grundskolan och hjälpklasserna avvecklades i takt med att behovet minskade, de fattiga och understimulerade barnen blev allt sällsyntare. På 1960-talet började också värderingsförskjutningar inom handikappområdet göra sig gällande. De tog sig uttryck i kritik av den mer än 100-åriga dominansen av institutionsvård av utvecklingsstörda, i första hand mot vårdhemmen för barn och de stora specialsjukhusen för vuxna.

Från olika utgångspunkter sammanföll anstaltskritiken innehållsmässigt och i tid. Det handlade bland annat om att forskningen kunde visa, förenklat uttryckt, att det skapades fler problem än det löstes när personer placerades på anstalt, att ny medicinering och nya metoder bidrog till att personer inte längre behövde institutionens dygnetruntomhändertagande samt att det uppmärksammades att handikappade stått utanför den välståndsökning som samhället i övrigt upplevt efter kriget. Till detta kom också ekonomiska argument om att det var dyrt att ha särskilda anstalter och skolor för

olika grupper och att det vore ekonomiskt effektivt att t.ex. lokalmässigt integrera särskolebarn i den vanliga skolan (Tössebro 1999). Det gjordes också jämförelser mellan hur det gick för de barn som undervisades i internat- resp. externatsrörskolor. Internatförespråkarna hävdade behovet av heldygnspåverkan medan Skolöverstyrelsen argumenterade för externatformen. Sammantaget resulterade kritiken av institutionsvården i att det formulerades en ny ideologi inom handikappområdet. De nya ledstjärnorna blev normalisering och integrering (se vidare särskilt avsnitt/kapitel). Dessa idéer låg i stort utsträckning bakom Omsorgslagen som trädde i kraft 1968 och som bland annat innebar att även personer med grav utvecklingsstörning för första gången gavs rätt till undervisning. Under 1960-talet skedde en betydande tillväxt av särskoleexternat. Rätten till förskola och träningskola liksom att särskolan tog emot elever med grav utvecklingsstörning och med flerhandikapp ledde till nya synsätt, metoder och läromedel. Särskolans rykte som i första hand isolering och tvång klingade långsamt av.

Ifrågasättandet av avskiljning av vissa elever till speciella skolor och klasser hade både ideologiska och ekonomiska skäl. Avskiljningen sågs dels som en kostnadskrävande åtgärd, dels som en stämpling av eleverna vars konsekvenser bland annat innebar fara för social utslutning. För att motverka det senare började man placera avvikande elever och elever med funktionshinder tillsammans med de "normala" eleverna i olika organisatoriska konstellationer, de integrerades. Detta hade samtidigt ekonomiska fördelar eftersom man kunde samutnyttja lokaler m.m. Integreringsutvecklingen innebar ett visst ifrågasättande av det allmänna skolsystemets förmåga att ta hänsyn till barns olikheter men det var fortfarande i första hand den avvikande individen som skulle anpassas och rättas till, inte skolsystemet.

Integreringsprocessen startar

Integrerings- och normaliseringssträvandena liksom introduktionen av ett relativt handikappbegrepp (se särskilt avsnitt/kapitel om begrepp) följs av en expansion av de s.k. öppna handikappomsorgerna och fysisk integrering av utvecklingsstörda i skola och samhälle. På 1970-talet tog den fysiska integreringen av särskolan fart på allvar av såväl ideologiska som ekonomiska skäl (Söder 1984).

Särskoleklasser ”flyttade in” i den vanliga skolans lokaler och kunde därigenom samutnyttja t.ex. matbetspising, skolsköterskeinsatser och gymnastiksal. En förhoppning som knöts till den fysiska integreringen var att den skulle bana väg för social integrering. En avgörande anledning till att barn med utvecklingsstörning haft mycket begränsade relationer med icke-funktionshindrade barn ansågs vara att de varit fysiskt segregerade. Nu när det vistades i samma skolbyggnad och på samma skolgård fanns hopp om och tro på att den s.k. sociala integreringen skulle komma automatiskt. Så småningom började integreringsmodellens framkomlighet att ifrågasättas och diskuteras. I slutet på 1970-talet och inledningen av 1980-talet kommer utvärderingar och studier (se t.ex. Söder 1981) som visar att det inte var så enkelt. Den vanliga bilden var att särskoleklassen och grundskoleklassen fanns sida vid sida i samma byggnad men att kontakterna dem emellan var mycket sporadiska eller nästan helt saknades. Eleverna hade inga lektioner gemensamt, åt på olika tider och umgicks inte på rasterna. Förhoppningarna om en automatisk social integrering infriades inte. I diskussionerna om vilka hinder som fanns för att förverkliga integreringsambitionerna blev frågan om huvudmannaskap en betydande faktor. För särskolans del hade utvecklingen inneburit att man alltmer fjärrat sig från vårdorganisationen inom landstinget och närmade sig den kommunala ungdomsskolan. Ett tecken på denna utveckling var att regleringen av särskolan togs bort ur omsorgslagen och flyttades in i skollagen 1985. Att ta steget fullt ut och göra särskolan till ett primärkommunalt ansvar sågs som ett avgörande steg i utvecklingen mot ökad normalisering och integrering (SOU 1991:30). Kommunaliseringen av särskolan och de s.k. särskilda omsorgerna för personer med utvecklingsstörning genomfördes under 1990-talet.

Välfärdens utveckling och de funktionshindrade

Det råder knappast något tvivel om att den välfärdspolitiska utvecklingen har varit och fortfarande är nära knuten till samhällets ekonomiska utveckling. De förändringar i utformningen av social- och utbildningspolitiken som under årens lopp förekommit kan ofta kopplas till motsvarande förändringar i ekonomin. En expansiv samhällsekonomi har medfört en expansiv social- och utbildningspolitik och tvärtom. De förändringar som sker inom exempelvis

handikappområdet är därför inte isolerade företeelser eller enbart ett resultat av diskussioner inom området/verksamheterna utan ofta i hög grad en del av en generell utveckling.

Förutom de ekonomiska förutsättningarna betyder ideologin och visionerna om vad man vill åstadkomma mycket. Drömmen om folkhemmet som en garant för alla medborgares välfärd, och särskilt för de svaga grupperna, präglade särskilt 1950- till 1970-talet, en period som innehåller många reformer inom det välfärds-politiska området. Den starka staten sågs som en garanti för en mer jämlik utveckling än tidigare. Genom transfereringar skulle en grundläggande ekonomisk trygghet garanteras alla medborgare och genom bl.a. detaljreglering och öronmärkta statsbidrag skulle staten styra de insatser och den omsorg landsting och kommuner bedrev så att likvärdighet mellan invånare med olika förutsättningar uppnåddes. Under 1980-talet kom en politisk motreaktion mot den statliga styrningen av service och tjänster. I stället skulle ökad decentralisering, ramlagstiftning, avskaffande av styrande regelverk och ökad frihet att på lokal nivå bestämma hur verksamheter skulle utformas och bedrivas leda till en bättre verksamhet. Bland dessa förväntningar fanns även starka inslag av förhoppningar om ekonomiska rationaliseringsvinster genom t.ex. effektivisering.

Under 1980-talet påbörjades således en utveckling med ökad decentralisering av uppgifter och ansvar till kommunerna samtidigt som kommunerna fick en ökad frihet från statlig styrning. Ett exempel är att lagstiftningen på centrala områden blivit alltmer av ramlagskaraktär. Dessa lagar utmärks av ambitiösa målformuleringar men utan tvingande regler. I stället för att som tidigare på central nivå utfärda detaljerade regler för hur verksamheten ska bedrivas, försöker staten styra med centralt formulerade mål (Söder & Kebbon 1990). Lagstiftningsförändringar, minskad detaljstyrning, frångående av öronmärkta statsbidrag och decentralisering av ansvar betecknar den offentliga välfärdsutvecklingen under 1980- och 1990-talen.

Decentraliseringstrenden, som avspeglar sig på många områden, når även utbildning, service och tjänster för personer med utvecklingsstörning när ansvaret för verksamheterna under 1990-talet överförs från landstingen till kommunerna. Som en del av den generella decentraliseringsutvecklingen av välfärdssystemet ligger det som kan kallas en strävan efter administrativ enhetlighet. Kommunaliseringen är i detta perspektiv en förvaltningsreform som ändrar ansvarsfördelningen mellan landsting och kommuner

och som bl.a. bygger på principen att ansvaret ska ligga på lägsta effektiva nivån. Via kommunaliseringen likställs också ansvarsfördelningen för olika grupper när ansvaret för utbildning samt stöd och service för personer med utvecklingsstörning liksom för andra medborgare förläggs till primärkommunal nivå.

Kommunaliseringen av verksamheterna för personer med utvecklingsstörning är en av åtminstone fyra mer omfattande förändringar eller reformer av välfärdssamhället under 1990-talet, som gått i decentraliserande riktning. Skolans decentralisering, kommunaliseringen av särskolan och omsorgsverksamheten, ÄDEL-reformen och psykiatrireformen har alla ökat kommunernas ansvar. Även på andra områden har kommunernas förpliktelser ökat, t.ex. när det gäller miljö- och hälsoskydd och sysselsättning för arbetslösa ungdomar. Sverige är i dag, sett ur ett europeiskt perspektiv, den stat som har den längst drivna kommunala självständigheten och mest vidsträckt ansvarsområdet på lokal nivå (Andersson 1996, Daun 1997). Kommunaliseringen av särskolan och omsorgsverksamheten kan mot denna bakgrund betraktas som en del av en generell trend där ansvaret för verksamheter flyttas från en högre till en lägre nivå (se t.ex. Lindqvist 1998).

Handikappideologiska motiv

Ett annat mer specifikt och idealistiskt perspektiv på kommunaliseringsreformen och dess orsaker är att utgå från de handikappideologiska motiven. Kommunaliseringen är ur denna aspekt främst att betrakta som en följd av och fortsättning på den ideologiska utvecklingen inom handikappområdet. Det är de handikappideologiska ledstjärnorna normalisering och integrering, som lanserades på 1960-talet, och utvecklingen med t.ex. skolintegrering och institutionsavveckling, som leder fram till ett behov av större kommunalt ansvarstagande för personer med utvecklingsstörning.

Ett kommunalt huvudmannaskap ansågs stämma bäst med den rådande synen på hur samhället ska hjälpa och stödja personer med utvecklingsstörning. Ur detta perspektiv blev kommunaliseringen därför en följdriktig effekt av utvecklingen och framför allt ett medel för att lättare och bättre kunna uppnå de handikappideologiska och handikappolitiska målsättningarna om normalisering och integrering.

Segregeringen av personer med utvecklingsstörning på särskilda institutioner har kritiserats under de senaste 40 åren. Utvecklingen har under de senare årtiondena i stället präglats av insatser för att så långt som möjligt i stället normalisera och integrera tillvaron (se t.ex. Sandvin 1992, 1996 och Tössebro, Gustavsson & Dyrendahl 1996). Ur det handikappideologiska perspektivet framstod sår- omsorg i form av ett landstingskommunalt ansvar för undervisning samt stöd och service för personer med utvecklingsstörning som ett hinder för att uppnå de handikappolitiska målsättningarna att ge personer med utvecklingsstörning möjlighet att leva så likt andra människor som möjligt och i gemenskap med andra. Genom ett kommunalt ansvar för särskolan och omsorgsverksamheten kan alla medborgare vända sig till samma skol- och socialförvaltning för att få den undervisning eller det stöd de behöver och den sår- omsorg ett landstingsansvar utgör försvinner.

Särskolan expanderar

Några år efter kommunaliseringen av särskolan uppmärksammades en kraftigt ökad tillströmning av elever till särskolan (se t.ex. Blom 1999, Tideman 2000). Under en åttaårsperiod (läsåret 1992/93–2001/02) ökade elevantalet med 67 procent i landet i stort men med stora lokala skillnader. Flera olika faktorer antas samverka till denna expansion. Bland annat sammanfaller ökningen med förändringar inom grundskolan i riktning med betoning av teoretiska kunskaper, nytt betygssystem och lokal frihet att bestämma hur inskrivningsprocessen ska gå till. En av de mer avgörande faktorerna bedöms dock vara att grundskolan under motsvarande tid varit utsatt för betydande nedskärningar som bland annat lett till att elever som har intellektuella svårigheter i minskad utsträckning kunnat ges adekvat hjälp pga. resursbrist. För en del av dessa elever har särskolan blivit alternativet (se för fördjupning och vidare diskussion Blom 1999, Tideman 2000, Skolverket 2000, 2002).

I undersökningar av föräldrars syn på särskolan på 1990-talet (se t.ex. Tideman 2000, Skolverket 2002) är en majoritet av föräldrarna till elever i särskolan nöjda med barnens skolgång. Detta gäller såväl träningsskolan som grundsärskolan. En kritik som dock återkommer är att särskolan är för omsorgsinriktad och i för liten utsträckning stimulerar en maximal kunskapsutveckling hos eleverna.

Motstridig syn

Särskolan och skolväsendet i stort kommunaliserades under 1990-talet och under de senaste 15–20 åren har utvecklingen gått från en mycket centraliserad och detaljstyrd skola till en av västvärldens minst reglerade skolsystem (Daun 1997). Detta innebär att den lokala friheten att forma skolans innehåll ökat betydligt, vilket torde leda till ökade skillnader på flera sätt, t.ex. i den pedagogiska praktiken liksom när det gäller synen på och organisationen av specialpedagogik och särskola.

Specialpedagogiken, inräknat särskolan, har flera olika och ofta motstridiga uppgifter (Börjesson 1997). Man ska upptäcka och etikettera det särartade, prognostisera enskildas framtid och med det som utgångspunkt motivera särskilda undervisningsformer, försöka normalisera elever så att framtida avvikelser förebyggs samt fungera som "ordningshållare" i den normala undervisningen. Genom att identifiera de avvikande eleverna och ge dem enskild eller gruppvis undervisning mer eller mindre avskild från den vanliga klassen är ambitionen att korrigerera individuella "fel" och återföra till normaliteten. Samtidigt fungerar avskiljandet som en regulator för normalundervisningen. Genom att fjärma de mest avvikande underlättas undervisningen av de "normala", elevgruppen blir mer homogen. Historiskt kan vi se att drivkrafterna till särskiljandet i skolan innehåller en vilja att hjälpa "de avvikande", men också en strävan efter att homogenisera elevmaterialet (Persson 1998).

Sammanfattningsvis kan man säga att det ideologiskt i skoldebatten länge hävdats att barn med skolsvårigheter ska vara delaktiga i den vanliga undervisningen, men en historisk tillbakablick visar att det inte varit så i praktiken. Avskiljning har emellanåt setts som ett sätt att ge de avvikande den bästa hjälpen, ibland har avskiljningen kritiserats för att den stämplar dem som skiljs ut och ibland har debatten inriktats på att avskiljning är skadligt för de elever som är kvar i den vanliga skolan eftersom den normala variationen uteblir när några sorteras bort (Börjesson 1997).

Avskiljning har i ett historiskt perspektiv ofta genomförts för att underlätta för "de normala". Genom att inrätta specialklasser för avvikande elever blir undervisningssituationen lättare för "de normala" eleverna och deras lärare. Hjälpklasser, OBS-klasser och särskola är exempel på hur man inom skolsystemet har sorterat och avskilt avvikande elever. Ett problem för skolan under åren har varit att övertyga föräldrarna om att det är en förmån och inte ett

straff för barnet att placeras t.ex. i specialklass. Argumenten har, när föräldrarna motsatt sig segregering åtgärder, oftast gått ut på att föräldrarna inte inser eller förstår sitt barns bästa. Om motstånd uppstått har detta ofta skyllts på föräldrarnas dåliga kunskap och insikt. Det har varit de professionellas uppgift att förmå de motsträviga föräldrarna att se placeringen som en rationell och god åtgärd för barnet. För att minska föräldrarnas motstånd har också strategier som att byta namn på den segregering insatsen (t.ex. lilla klassen i stället för OBS-klass) använts.

Dagens syn på elever med, eller i, skolsvårigheter är, precis som tidigare, motstridig. Å ena sidan talas det i den offentliga retoriken om "En skola för alla" där alla barn, oavsett förmåga, förutsättningar och svårigheter ska vara välkomna, å andra sidan präglas 1990-talet av ett uppsving för diagnostisering av avvikelser med därpå följande sortering och kategorisering av elever.

Synsätt över tid

Tillbakablicken har kunnat visa på variationer över tid i synen på och ideologin om svagt begåvade och utvecklingsstörda personer. Hur kan då dessa skiftningar förklaras? Vad är det som styr vilken ideologi som anses vara den korrekta? En avgörande faktor historiskt sett tycks vara det samhällsekonomiska utrymmet. Söder (1981) menar t.ex. att vårdideologins optimism respektive pessimism till stor del bestäms av de funktionshinderade möjligheter att försörja sig och bidra till produktionen, vilka i sin tur är avhängig behovet av arbetskraft. Den ekonomiska faktorn har enligt detta perspektiv haft ett betydande inflytande på det officiella synsättet och handlandet gentemot människor med olika avvikelser. Till sammans med olika tiders kunskapssyn och ideologier har ekonomin präglat samhällets bemötande av funktionshinderade över tid.

Den optimistiska och beskyddande verksamheten som filantroperna stod för under slutet av 1800-talet förbyttes en bit in på 1900-talet i samhällsskyddande institutionsförvaring av sinneslöa. Sterilisering och inspärning motiverades framför allt utifrån att omvärlden skulle skyddas från de funktionshinderade. Institutions-tänkandet för sinneslöa levde kvar även sedan de mest rasbiologiska åsikterna försvunnit. T.ex. rekommenderades föräldrar långt in på 1950-talet att lämna bort sina barn med utvecklingsstörning till experterna på vårdhemmen. Under 1960-talet började en mer

humanitär och psykologisk syn dominera handikappområdet och institutionsboendets negativa effekter uppmärksammades alltmer. Formerna och innehållet i den vård och omsorg som gavs på institutionerna och särskoleinternaten ifrågasattes och medvetenheten ökade om att välfärdssamhällets expansion inte hade berört alla grupper. Västlandsökningen hos befolkningen i stort efter andra världskriget och framför allt under 1960- och 1970-talet hade varit betydande. Men även om välfärden efterhand i viss utsträckning vidgats till att även omfatta personer med olika typer av funktionshinder var gapet mellan funktionshindrade och andra betydande. Utifrån dessa insikter formulerades den övergripande målsättningen med handikappolitiken under 1970- och 1980-talet. De två viktigaste målen var normalisering och integrering. Handikappolitiken skulle främja levnadsvillkoren för personer med funktionshinder till nivå med andra människors. En ambition som för personer med utvecklingsstörning och andra funktionshindrade innebar att de skulle få en större del av den välfärd som skapats och det skulle ske i det vanliga samhället. Som en följd började institutionerna avvecklas, särskolan flyttade in i den vanliga skolans lokaler, öppna omsorger och stödinsatser etablerades. Barn med utvecklingsstörning ansågs inte längre behöva bo på institutioner utan skulle i stället växa upp hos sina föräldrar och gå i samma skolbyggnader som andra barn. På 1980-talet etablerades i Sverige en vision där målet var att skapa "Ett samhälle för alla", ett samhälle där även personer med funktionshinder var delaktiga. Med denna strävan om jämlikhet och lika rättigheter framstod ett särskilt landstingsansvar för undervisning och stöd till personer med utvecklingsstörning som ett hinder för förverkligandet. Under 1990-talet kommunaliserades ansvaret för särskolan. Diskussionerna om för och nackdelar med att bevara särskolan som en egen skolform aktualiseras på nytt bland annat efter ett kraftigt ökat elevantal i särskolan.

Vårt sätt att se på människor och hur vi väljer att särskilja olika människor hänger samman med vilka värderingar och idéstrukturer som är rådande i samhället. I varje tid finns grupper som strider om rätten att formulera vad som är normalt och vad som är avvikande, om problemens innehåll och dess utbredning. För att skilja ut någon som onormal eller särskild finns en föreställning om vad som är normalt. Det normala är dels det mot vilket allt kan jämföras, det genomsnittliga, det vanliga, dels en moralisk idé om hur det bör vara. Vilka grupper och individer som har varit objekt för

segregerande åtgärder har skiftat över tid. Leprasjuka, vansinniga, fattiga, vagabonder, utvecklingsstörda, kriminella är några grupper som pekats ut som avvikande under det senaste århundradet, men exemplen kan göras många.

Berger och Luckman (1979) menar att vi till stor del konstruerar verkligheten. Dessa sociala konstruktioner om vad som är normalt och vad som är avvikande är föreställningar som uppkommer genom och i människors samhällstillvaro. Det innebär att diagnoser och problembestämmningar inte är en gång för alla givna. Från tid till annan varierar synsätt och värderingar till följd av bland annat ekonomiska förutsättningar och kunskapsutvecklingen i olika discipliner, så även inom skolan. Skolan är den kliniska miljö där barns svårigheter ofta uppdagas – inte för att barnen nödvändigtvis ”har” problem, utan för att skolan vid varje tidpunkt kräver vissa sätt att fungera (Börjesson 1997).

Referenser

- Andersson, S (1996). *Den regionala samhällsförvaltningen i Sverige – en översikt*. I: Länsstyrelsen 2000. Rapport från Arbetstagar-konsult.
- Areschough, J (2000). *Det sinnesslöa skolbarnet. Undervisning, tvång och medborgarskap 1925 – 1954*. Linköping Studies in Art and science 220. Linköping: LTAB Linköpings tryckeri.
- Berger, P & Luckman, T (1984). *The social construction of reality*. Harmondsworth: Pelican.
- Blom, A (1999). *Särskilda elever*. FoU-rapport 1999:28. Stockholm: Forsknings- och Utvecklingsenheten, Socialtjänst-förvaltningen.
- Brockstedt, H (2000). *Slagsta skola och seminarium och dess föregångare skolan för sinnesslöa barn i Stockholm – Ideologi och praktik i undervisning av barn med utvecklingsstörning 1870 – 1950*. Stockholm: Pedagogiska institutionen.
- Börjesson, M (1997). *Om skolbarns olikheter. Diskurser kring "särskilda behov" i skolan – med historiska jämförelsepunkter*. Stockholm: Skolverket.
- Daun, H (1997). Omstrukturering av det svenska skolsystemet. Gensvar på globaliseringstendenser eller nationella krav? *Pedagogisk forskning i Sverige*. 2–3, sid 161–181.
- Helldin, R (1997). *Specialpedagogisk kunskap som ett socialt problem. En historisk analys av avvikelser och segregation*. Stockholm: HLS Förlag.
- Lindqvist, R (red) (1998). *Organisation och välfärdsstat*. Lund: Studentlitteratur.
- Nordström, S (1968). *Hjälpskola och särskola i Sverige tom 1921*. Föreningen för svensk utbildningshistoria 119. Stockholm.
- Olsson, C G (1999). Folkliga föreställningar om skador och funktionshinder. I M Tideman (red) *Handikapp, synsätt, principer, perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Palmblad, E (1994). Om betydelsen av "det psykiska" i svensk skolhalsodebatt 1880–1950. I T Svensson (red) *Samhälle, psykiatrisk vård och psykisk hälsa*. Linköping:
- Persson, B (1998). *Den motsägelsefulla specialpedagogiken*. Specialpedagogiska rapporter Göteborgs universitet: Institutionen för specialpedagogik, Nr 11.

- Rappe, T (1903). *Några råd och anvisningar vid sinneslöa barns (idioters) vård, uppfostran och undervisning*. Stockholm: FSBV:s förlag.
- Rosenqvist, J (1988). *Särskolan i ett arbetsmarkandsperspektiv: Om lärares och handledares uppfattningar av arbete och elevernas framtid i arbetslivet*. Studia psychologica et paedagogica 89. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Sandvin, J (1992). Fra normalisering til sosial integrasjon. I J, Sandvin (red). *Mot normalt? Omsorgsideologier i forandring*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Sandvin, J (1996). *Velferdsstatens vendepunkt*. Bodö: Nordlandsforskning.
- Skolverket (2000). *Hur särskild får man vara? En analys av elevökningen i särskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2002). *I särskola eller grundskola?* Skolverkets rapport nr 216. Stockholm: Skolverket.
- SOU (1991:30). *Särskolan, en primärkommunal skola*. Slutbetänkande av skolbarnomsorgskommittén. Stockholm: Allmänna förlaget.
- Söder, M (1981). *Vårdorganisation, vårdideologi och integrering: Sociologiska perspektiv på omsorger om utvecklingsstörda*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Söder, M (1984). The mentally retarded: ideologies of care and surplus population. I L, Barton & S, Tomlinson (eds) *Special education and social interests*. London: Croom Helm.
- Söder, M & Kebbon, L (1990). Socialpolitisk bakgrund. I Kebbon, L., Sonnander, K., Windahl, S-I., Ericsson, K., Tideman, M. & Åkerström, B. (1992) *KOM-UT-projektet. Utvärdering av kommunalisering av omsorger om utvecklingsstörda, bakgrund och metod*. Uppsala: Centrum för handikappforskning. Uppsala Universitet.
- Tideman, M (2000) *Normalisering och kategorisering*. Lund: Studentlitteratur.
- Tössebro, J (1999). Integreringsprincipen i teori och praktik. I M Tideman (red) *Handikapp, synsätt, principer, perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Tössebro, J, Gustavsson, A & Dyrendahl, G (eds) (1996). *Intellectual disabilities in the Nordic welfare states. Policies and experiences*. Kristiansand: Norwegian Academic Press.

Utviklingshemmete i norsk skole

Jan Tøssebro

Kort historikk

Som i mange andre europeiske land vokste spesialundervisningen i Norge fram på slutten av 1800-tallet, men med forløpere noen tiår før. Den første spesialskolen var en døveskole, etablert i 1825. I 1875 er det registrert fem spesialskoler for funksjonshemmete; fire for døde og en for blinde. På det tidspunktet var også den første "ettermiddagsskole for aandelig abnorme børn" i gang som et prøveprosjekt (fra 1874). I løpet av det følgende tiåret kom enda to skoler for utviklingshemmete, slik at en hadde en skole for Østlandet, en for Vestlandet og en for det Nordenfjeldske. Flere ble ikke opprettet før mot slutten av 1930-tallet.

De første spesialskolene var opprettet av private, men med offentlig driftsstøtte. Staten kom imidlertid sterkere inn fra 1880-årene, om med abnormskoleloven av 1881 innfører Norge statlig ansvar for spesialskolene. Det innføres også skoleplikt for døde, blinde og (danningsdyktige) utviklingshemmete, noe som var unikt i internasjonal sammenheng. Skolene var basert på internatdrift. De tre skolene for utviklingshemmete hadde fram til 1936 et elevtall som til sammen vekslet mellom knapt 300 og drøyt 500. Vi snakker med andre ord om middels store skoler. Grunnen til at antallet elever ikke vokste i denne perioden handler om policy fra statlige myndigheter (direktøren for abnormskolene). En stilte relativt store krav til opplæringsdyktighet. De som ikke tilfredstilte kravene ble sendt hjem.

Den store byggeperioden for skoler for utviklingshemmete i Norge var 1950- og 60-årene. Antall skoler vokste fra 8 i 1945 til 54 i 1975, og antall elever fra 600 til 2 400 i samme tidsrom. Fram til omtrent 1960 foregikk utbyggingen stort sett etter det gamle

mønsteret, med internatskoler. Rundt 1960 kan en imidlertid registrere et klart brudd. Fra da av skjedde praktisk talt all utbygging i byer og større tettsteder; dvs. der folk bodde; og barna ble boende hjemme hos familien. Årene fra 1960 til 1975 var også perioden med de store konfliktene knyttet til veivalg i spesialundervisningen i Norge.

De konfliktene som begynte å utspille seg på 1960-tallet kan beskrives på ulike måter, men oftest med utgangspunkt i ideologiske skillelinjer. Og ideologi var klart en del av bildet, men betydningen er kanskje noe overdrevet. Det var også flere trekk av mer praktisk karakter som tilsa at den eksisterende utbyggingsmodellen kom under press. Dette hadde flere aspekter:

- I løpet av femten år fra 1945 var kapasiteten i spesialskolene mer enn fordoblet. Likevel konkluderer et offentlig utvalg at behovet er ytterligere tredobling (vedlegg til St meld 42 (1965–66)).
- Grensene mellom den undervisningen staten hadde ansvar for, og den kommunene hadde ansvar for, ble stadig vanskeligere å trekke:
 - Folkeskoleloven hjemlet hjelpeundervisning, og det var vokst fram stadig mer slik undervisning innen rammen av den vanlige skolen.
 - Folkeskolens hjemmel for hjelpeundervisning ble gradvis tolket slik at sterkt utviklingshemmete (ikke opplæringsdyktige) kunne eller burde få undervisning, og det vanlige skoleverket bygde gradvis ut undervisning i institusjoner for utviklingshemmete fra 1962.
 - På denne måten fikk kommunene ansvar for undervisning av de som hadde litt lærevansker, og de som tidligere ble ansett som ikke opplæringsdyktige – mens staten hadde ansvar for en ikke klart avgrenset gruppe som kom imellom.
- Fra 1959 ble de fleste spesialskoler bygd uten internat, av økonomiske grunner. Det kostet en tredel å bygge skoler for utviklingshemmete uten internat, og på det viset kunne en for de samme pengene gjøre mye større innhogg i plassmangelen.

Den ideologiske kritikken var også flersidig, mer enn en enhetlig opposisjon – og noe av kritikken var strengt tatt ikke ideologisk i vanlig forstand:

- Kort tid etter at en kom til at en burde bygge uten internat, slo også de nye teoriene om effekter av institusjonalisering av barn inn: Barn bør vokse opp i familielignende enheter, og helst hos sin familie. Bildet av familien forandret seg i løpet av kort tid fra "å mangle kompetanse" til det at "mødre kan gi bedre omsorg enn noen institusjon". I en forsterket variant handler det om at de som ikke vokser opp hjemme, berøves en alminnelig barndom og vanlige stimuli.
- Det ble reist kritikk mot den faglige kvaliteten på tilbudet i spesialskolene og argumentert for at en ikke kunne bygge videre ut før en hadde flere kompetente fagfolk.
- Det ble reist kritikk om levekårene på institusjoner og spesialskoler.
- Det ble reist kritikk om at segregerte spesialskoler kunne medføre stemping av elevene.

Disse punktene kan ses som det praktiske og ideologiske bakteppet til det arbeidet med å revidere spesialskolelovgivningen som startet i 1969 (oppnevning av "Blom-komiteen"). Det er imidlertid verd å merke seg at på samme tid (1970) ble det også oppnevnt en komité for å utvikle nye retningslinjer også for institusjonene for utviklingshemmete. Vi var med andre ord inne i en generell brytningstid når det gjaldt tiltak for utviklingshemmete.

Avviklingen av spesialskolesystemet

Loven som i Norge går under navnet "integreringsloven", er fra 1975 og handler strengt tatt mest om integrering av lover: Lov om spesialskoler og Lov om grunnskolen. Da den ble vedtatt, var den ideologiske temperaturen fra 1960-tallet kjølnet, og på mange måter var selve saken blitt en annen. Den ideologiske kritikken av spesialskolene handlet om kompetanse, oppvekst utenfor familien, elevers levekår, segregering og stemping. Og kritikken møtte et rasende svar fra spesialskolekretser. I 1975 handlet det mer om en teknisk integrering av to lover, og at én administrativ enhet; kommunen; skulle ha ansvar for all grunnskoleundervisning. Integreringsloven betydde ikke nødvendigvis at elever ble integrert eller at spesialskoler ble avviklet. Loven uttrykte en ambisjon om at spesialundervisningen "så langt som mulig og faglig forsvarlig" skulle pågå innen den vanlige skolens rammer, men samtidig hevdet flere

Stortingsrepresentanter at en ikke måtte gå for fort fram: Det ville være uheldig med en ukritisk forfølgelse av idealene før skolene var klar for det. Kommunene skulle nå ha ansvar for spesialundervisningen, men de sto relativt fritt i hvordan de organiserte dette. De kunne blant annet fortsatt kjøpe plass i gjenværende statlige spesialskoler.

I statistisk forstand skjedde en kraftig reduksjon av elever i spesialskoler, men mye av dette var rent teknisk: I 1977 ble en hel serie av statlige spesialskoler overført til kommunene, herunder 16 skoler for utviklingshemmete. Disse ble ikke nødvendigvis avviklet som skoler spesielt for utviklingshemmete. Visse beregninger kan tyde på at andelen barn i segregerte former for undervisning endret seg lite før ut på 1990-tallet. Segregert undervisning inkluderer da statlige spesialskoler, kommunale spesialskoler, skoler under institusjonsomsorgen – men også spesialklasser på vanlige skoler (se Skårbrevik 1996:13–14, 324).

Det hersker følgelig noe uklarhet om hvor mye integrering som fulgte i kjølvannet av ”integreringsloven”. Det som imidlertid er ubestridt er at formen for segregering endret seg sterkt fra 1960-tall til 1990-tall. De statlige spesialskolene ble gradvis avviklet, og forsvant helt da de i 1992 ble nedlagt eller omdannet til kompetansesentra. Videre ble undervisning i institusjonsomsorgens skoler avviklet sammen med institusjonsomsorgen (1991). Skoleinternatene er avviklet og avløst av at utviklingshemmete barn vokser opp hjemme hos familien og har en vanlig skoledag. Alternativet til egen familie ble fosterfamilier. Retten til likeverdig undervisning, forstått som like mange timer per uke som jamnaldrende, er klart mye bedre ivaretatt i dag. Det er også slik at endringer i lovgivningen og de statlige føringene etter 1975 har lagt et økende trykk på kommunene om at spesialundervisningen bør skje innen rammen av vanlig undervisning. Dette kommer for eksempel til uttrykk i lovbestemmelser om at alle ”har rett til å gå på den skolen som ligg nærast eller ved den skolen i nærmiljøet som dei soknar til” og at ”alle elevar har rett til å høyre til ein klasse” (Opplæringslova, paragraf 8–1 og -2). En finner tilsvarende uttrykk for et økt press for å realisere integreringsidealet i Stortingsmeldinger, læreplaner og lignende fra 1980- og 90-årene.

Utviklingen fra 1970-tallet til 90-tallet illustrerer etter mitt syn en forskjell mellom Norge og Sverige når det gjelder behandlingen av integreringsspørsmål. I Norge legges det større vekt på den ”administrative” siden av saken; at en og samme administrasjon har

ansvar for tiltak for utviklingshemmete og for øvrig befolkning. Derfor kunne Norge avvikle spesialskolesystemet uten å avvikle segregert undervisning, mens Sverige kunne redusere segregeringen mens særskolen ble beholdt. En har sett tendenser til det samme i forbindelse med avviklingen av institusjoner. I Norge "måtte" avinstitusjonalisering medføre kommunalisering. I Sverige var det to prosesser. Og i Norge var trykket på å integrere tjenestene til voksne utviklingshemmete i andre omsorgstjenester tydelig større enn i Sverige (men om resultatet ble så forskjellig er mer uklart).

Utviklingshemmetes undervisning i dag – I. Førskolealder og barnehager

Barnehager regnes ikke som en del av skolen i Norge, og skole og barnehager er regulert av forskjellig lovverk. Når jeg likevel tar med en kort kommentar til førskolealder her, har det flere grunner : Også barnehage handler om utviklingshemmete barns oppvekst, det handler om offentlige institusjoner der integrering har vært et formål lenge, spesialundervisning i førskolealder ytes etter skolens lovverk og barnehager regnes som et pedagogisk tilbud.

Spørsmålet om integrering i barnehagen kan deles i to: Får utviklingshemmete plass i barnehage? Hvilken type barnehage går de i? Til det første: Funksjonshemmete barn har siden 1975 har prioritet ved opptak til barnehager i Norge, men dette har ikke vært noen rett til plass. Kommunens ansvar var avgrenset av "så langt som mulig" og av at "barnet har nytte av oppholdet". Det har jamnlig vært diskutert om dette er tilstrekkelig, og etter ny lov er teksten skjerpet (fra 1995) – dog ikke slik at funksjonshemmete barn har rett til plass. Statistikken over opptak etter fortrinnsretten har også gitt grunn til bekymring, antallet stagnerte og sank på 1990-tallet. Alle nærmere undersøkelser tyder imidlertid på at funksjonshemmete barn får plass i barnehage, og at dette i dag er så selvsagt at kommunene ikke bryr seg om å registrere at opptaket er knyttet til fortrinnsrett (Eriksen 1994, Tøssebro og Lundeby 2002). De eneste problemene en kunne registrere i vår undersøkelse fra 1998 (intervju med 31 familier) og 1999 (spørreskjema til 601 familier) var 1) at noen måtte vente litt før de fikk plass, og 2) at en del flere følte at de ble presset inn i barnehagen – at det ikke bare var en rett men også en plikt. Presset hadde gjerne form av at kommunen krevde opptak i barnehage før en utløste annen spesial-

pedagogisk hjelp (et krav som er ulovlig). Men altså – utviklingshemmete førskolebarn i Norge går i dag i barnehage.

Det er også slik at de aller fleste går i vanlig barnehage. I vår spørreundersøkelse fra 1999 oppgir 81 prosent av foreldrene at barnet går i vanlig barnehage, mens til sammen 15 prosent oppgir enten spesialbarnehage eller spesiell avdeling på vanlig barnehage. Segregerte spesielle barnehager har aldri vært en viktig del av oppveksten til funksjonshemmete barn i Norge, og de er enda mindre viktig i dag. Spesialbarnehager er i første rekke et storbyfenomen, mens spesialavdelinger i vanlige barnehager også fins i mindre kommuner. Det synes ikke som om foreldrenes egne valg har avgjørende betydning for hvilken type barnehage barnet går i. Det synes snarere å være kommunen som tilbyr, og da tilbyr de én løsning (Tøssebro og Lundeby 2002: 91 ff). Samtidig synes det ikke som om valget spesial vs. vanlig barnehage er like sentralt for foreldrene som for politikere og forskere. Det er andre spørsmål som står i sentrum for foreldrene. På direkte spørsmål gir de likevel klart uttrykk for støtte til integreringspolitikken.

En ting er plass i vanlig barnehage, men blir dette en sosial integrering? Er de virkelig inkludert? Det fins ikke ett svar på det spørsmålet. Det er stor variasjon mellom ulike barn. Samtidig synes undersøkelser fra barnehagene å tegne ett mye mer optimistisk bilde enn når en kommer til grunnskolen og videregående skole. Det synes å være slik at flertallet stort sett deltar på aktiviteter med de andre barna, men mange får en litt marginal rolle. Foreldrene er unisone i sitt syn på at barnet har glede av samværet med de andre barna (op.cit., s 105). Det samme inntrykket gir en observasjonsstudie. En finner svært få eksempler på aktiv utstøting dersom barnet er erklært funksjonshemmet, men i lekens alminnelige og hastige dynamikk kan de ofte falle utenfor eller bli perifere (Ytterhus 2002). Alt i alt framstår utviklingshemmete barn derfor som i randsonen av et miljø som er ganske åpent for forskjellighet.

En bør samtidig notere to andre forhold: Svært mange foreldre rapporterer problemer med å få den spesialpedagogiske hjelpen de mener barnet trenger. I våre undersøkelser oppgir over 40 prosent av foreldrene at de har klaget på dette. Svært mange beretter også om personalgjennomtrekk og et system som er svært sårbart, dvs. avhengig av enkeltpersoner. Selve personalforvaltningen av spesialpedagogikken synes å halte.

Det synes videre som om spesialpedagogene har en tendens til å ta med barnet ut av gruppa. De synes å være orientert mot arbeid

med enkeltbarn eller i små grupper, snarere enn å yte spesialpedagogisk hjelp inkludert i et miljø av andre barn. Den oppgaven overlates mindre kvalifiserte assistenter og øvrig pedagogisk personale. En skal være forsiktig med å spekulere for mye i hvorfor dette skjer, men en kan fristes til å tro at spesialpedagogers arbeidsform og kunnskapsrepertoar i for stor grad er orientert mot det ensomme møtet med eleven. I så fall ligger her definitivt en faglig utfordring.

Utviklingshemmetes undervisning i dag – II. Grunnskolen

Sett i et historisk perspektiv kan det være grunn til å understreke følgende lovgrunnlag for undervisningen av utviklingshemmete i Norge i dag: Alle har rett til undervisning, og bare i spesielle tilfeller kan en fritas for plikten til undervisning. Det er et bærende prinsipp at undervisningen skal tilpasses den enkelte, men i tillegg har elever som ikke får godt nok utbytte av vanlig undervisning, rett til spesialundervisning. Omfanget, arten og organiseringen av spesialundervisningen skal være basert på en sakkyndig vurdering, og det fattes oftest et særskilt årlig vedtak om antall timer spesialundervisning. Elever med spesialundervisning har rett til det samme antallet timer som andre elever på samme klasstrinn (men alle timene er sjelden spesialundervisning) og samme antall år grunnskoleopplæring (ti år).

Kommunen er ansvarlig for all undervisning i grunnskolen og avgjør innen visse grenser hvordan undervisningen skal organiseres. Disse grensene handler blant annet om maksimum antall elever i en klasse og at klasser ikke kan deles inn etter kjønn, etnisitet eller faglige ferdigheter. I forhold til debatten om inkludering av utviklingshemmete er det spesielt relevant at alle har rett til å gå på den skolen som de geografisk sokner til og at alle har rett til å høre til i en klasse. En kan imidlertid søke om/avtale opptak ved en annen skole, og deler av undervisningen kan organiseres utenfor klassen. Så vidt jeg vet har ikke forbudet mot inndeling etter faglige ferdigheter vært rettslig prøvd i forhold til de egne klassene for utviklingshemmete som fins rundt omkring, og det er neppe utviklingshemmete paragrafen sikter til (men at ungdomsskolen tidligere var inndelt ut fra faglige prestasjoner).

Så til praksis. Det som sies nedenfor er, når ikke annet er nevnt, bygd på et datamateriale om utviklingshemmete i grunnskolen fra

skoleåret 2000/2001 som undertegnede og Borgunn Ytterhus har hatt ansvar for. Det foreligger ennå ikke publikasjoner fra dette materialet, ut over en dokumentasjonsrapport (Ytterhus 2001). Både foreldre (N=312) og lærere (N=306) har besvart et postalt spørreskjema. Om ikke annet er nevnt er det foreldrenes svar jeg bygger på her (se for øvrig Ytterhus, kommer).

På spørsmål om hvilken type skole barnet mottar opplæring i, svarer foreldrene som vist i tabell 1. Som en ser får 84 prosent undervisningen på vanlig skole. Om en legger til de som er på vanlig skole i tillegg til andre ordninger, kommer en til over 90 prosent. Samtidig er det bare noe over 40 prosent som har den normale forankringen i en vanlig klasse. I følge foreldrene går også en av tre utviklingshemmete på en annen skole enn den andre barn i nabolaget går på. Stort sett går de på en annen skole for å gå i en spesialklasse (55 %) eller spesialskole (29 %).

Tabell 1: Type skole/undervisningsorganisering. Foreldres svar. Prosent. N=312

| | |
|---|------------|
| Vanlig klasse på vanlig skole | 43 |
| Spesialgruppe på vanlig skole | 41 |
| Spesialskole | 9 |
| Noen dager spesialskole, andre vanlig skole | 4 |
| Vanlig skole m/spes.ped. utenfor | 3 |
| Opplæring utenfor skole | 1 |
| <i>Sum prosent</i> | <i>101</i> |

Det å gå i en vanlig klasse på en vanlig skole betyr ikke nødvendigvis at en er sammen med klassen i alle timene. En tidligere undersøkelse av sterkt funksjonshemmete barn viste at under halvparten som "gikk i vanlig klasse" var mer enn fem timer uka i klassen (Østrem 1998). I vår undersøkelse av utviklingshemmete er det ikke fullt så galt. Vi har en del ubesvart på disse spørsmålene, men både lærere og foreldre oppgir at elever som går i vanlig klasse i gjennomsnitt er omtrent 13 timer i uka sammen med klassen. Dette er noe over halvparten av skoletida. En av tre utviklingshemmete elever er 10 timer eller mindre sammen med klassen.

En kan med andre ord både si at over 90 prosent går i vanlig skole, men også at bare omtrent 20 prosent er sammen med en klasse av jamnaldrende i halvparten eller mer av skoleuka.

Det hører med å nevne at det er stor forskjell mellom ulike spesialgrupper på vanlige skoler. Noen fungerer nærmest som spesialskoler, i egne bygninger og med eget personale. Andre er tettere integrert fysisk og personalmessig, og har også større utveksling med aktiviteter som pågår for alle elever på deres alderstrinn. Våre data gir imidlertid ikke grunnlag for å beskrive dette nærmere.

La oss imidlertid se litt nærmere på selve hovedorganiseringen av undervisningen. Ett spørsmål i så måte er om tilbudet er i pakt med foreldrenes ønsker. En skal riktignok være forsiktig med å legge for mye i slike svar, for foreldre har en tilbøyelighet til å forsvare det de har. Når 89 prosent svarer at tilbudet er i pakt med deres ønsker, skal det derfor tas med en klype salt. Når foreldre til de som er segregert (ikke går i vanlig klasse) oftere sier tilbudet ikke følger deres ønsker, er det mer interessant. De ønsker seg imidlertid like ofte et mer segregert som et mer integrert tilbud.

Våre data viser en klar bevegelse bort fra andre barn ved overgangen fra barnehage til skole. Mens 81 prosent går på en vanlig barnehageavdeling, går altså 43 prosent i en vanlig klasse. Dersom vi deler opp grunnskolen i de tre hovedtrinnene forsterkes inntrykket av progredierende segregering, jf. tabell 2. Fallet i antall som går sammen med andre barn er fra 81 prosent i barnehagen til 22 prosent i ungdomsskolen (klassetrinn 8–10).

Tabell 2: Andel av elevene som går i en vanlig klasse på en vanlig skole etter klassetrinn. Prosent. N=307.

| | |
|----------------------------------|----|
| Barneskolen, klassetrinn 1–4 | 56 |
| Barneskolen, klassetrinn 5–7 | 43 |
| Ungdomsskolen (klassetrinn 8–10) | 22 |

Det å gå i en vanlig klasse er imidlertid ikke bare avhengig av klassetrinn. Mens halvparten av elevene går i vanlig klasse i tettsteder og mindre byer (under 20 000 innbyggere), gjelder tilsvarende en av fire i store byer (over 100 000). Tilsvarende går sterkt utviklingshemmete, og utviklingshemmete som også har atferds- eller konsentrasjonsvansker, sjeldnere i vanlige klasser. Barn med Downs syndrom derimot skiller seg ut ved oftere å gå i en vanlig klasse.

Om en foretar en samlet analyse av hva som påvirker om en går i vanlig klasse, blir bildet som vist i tabell 3. Analysen er gjen-

nomført ved hjelp av logistisk regresjon.¹ Sifrene skal tolkes som for eksempel hvor stor sjansen for at en elev fra ungdomsskolen er segregert sammenlignet med en elev fra referansekategori (som her er klassetrinn 1–4, verdi per definisjon 1). Vi ser at sjansen er omtrent 5 ganger større for at elever ikke går i en vanlig klasse i ungdomsskolen. Merk at det er kontrollert for påvirkningen fra både funksjonsnivå, atferds- og konsentrasjonsvansker, størrelsen på stedet en bor, barnets diagnose², barnets kjønn og tilleggshandikap som sansehemninger, medisinske problemer eller bevegelsesvansker.

Som en ser handler det å gå i en vanlig klasse både om kjennetegn ved elevene, men også omgivelsene. Både hvor en bor og klassetrinn slår sterkt ut. Selve diagnosen slår ikke ut når en kontrollerer for mer funksjonelle beskrivelser av barnet, dvs. grad av utviklingshemming og atferds-/konsentrasjonsvansker. Barn med for eksempel autisme er ikke i seg selv oftere segregert i Norge.

Tabell 3: Relativ sjanse for å ikke gå i vanlig klasse. Logistisk regresjon. Oddsreter.

| | | |
|-----------------------------------|--------------|-----|
| Grad av utviklingshemming | Sterk | 1 |
| | Medi | 0,6 |
| | Svak | 0,4 |
| Klassetrinn | 1–4 | 1 |
| | 5–7 | 1,5 |
| | 8–10 | 4,9 |
| Størrelse på stedet en bor | Under 20 000 | 1 |
| | 20–100 000 | 1,8 |
| | Over 100 000 | 3,1 |
| Atferds- og konsentrasjonsvansker | Ja | 1 |
| | Nej | 0,3 |

I tillegg kan det også nevnes at et funn fra barnehagene også synes å gjelde i skolen. Spesialpedagogene tar med elevene ut av klassen. I klassen er det mest klassestyrer og assistent som arbeider med utviklingshemmete elever, mens spesialpedagogen kommer inn i ene-timer og gruppetimer. At spesialpedagoger definerer sin jobb

¹ Først er de originale uavhengige variablene brukt i en forward inclusion prosedyre. Deretter er de med signifikant utslag delt opp i dummies og satt inn i modellen ved tvungen entry. Tabellen viser resultatet av sistnevnte.

² Fire dummy-variabler, Downs syndrom, autisme, CP, medfødt/ ervervet hjerneskade (ingen diagnose referansekategori).

på en slik måte, og får lov til det, virker unektelig spesielt i lys av dagens skolelovgivning og målsetningene i utdanningspolitikken for utviklingshemmete.

Integrering eller inkludering er ikke bare et spørsmål om en fysisk sett er til stede i en vanlig klasse, og i så fall i hvor mange av skoletimene. Det fins en rekke måter å inndele integreringsbegrepet på, blant annet fins forslag av Söder (1979), Hegarty et al. (1981) og Meijer & Pijl (1994). Her skal jeg bare kort kommentere til det som handler om læreplanmessig integrering og sosial integrering. Når det gjelder læreplan og opplæringsopplegg følger de fleste utviklingshemmete elever som går i vanlig klasse sitt eget opplegg, men samtidig er det store forskjeller med hensyn på hvilke konsekvenser det har. Både lærere og foreldre oppgir at om lag halvparten i "moderat" eller sterkere grad følger opplegget til resten av klassen, mens om lag en av fire følger det i stor grad. Nøyaktig hva det vil si, kan jeg ikke svare på.

Når det gjelder sosiale forhold, er beskrivelsene fra både foreldre og lærere mer positive enn en kunne forvente ut fra det bildet den offentlige debatten tegner. Tre av fire foreldre sier at den utviklingshemmete har venner på skolen, og flertallet blir invitert i fødselsdagsselskap til andre i klassen. 85 prosent av lærerne avviser at mobbing og erting er et problem, og i bare ett tilfelle svarer de at det "stemmer bra" at medelever mobber/ ertes eleven med utviklingshemming. Lærerne sier de tror den utviklingshemmete oppfatter seg som "delaktig, men litt i randsonen". Bare 12 prosent oppgir at de tror vedkommende føler seg ensom i skolen. Alle tall gjelder barn som går i vanlige klasser.

Disse opplysningene om den sosiale situasjonen er i strid med andre undersøkelser om utviklingshemmetes sosiale situasjon i skolen (for eksempel Tronvoll 2000). En bør derfor være forsiktig med bastante konklusjoner. Resultatene kan være påvirket av metoden en bruker i undersøkelsene, og der avkrysning i spørreskjema har en tendens til å gi mer positive svar enn andre metoder.

Vi har ikke spesielle data fra Norge som kan gi godt svar på om elever har best utbytte av integrert vs. segregert undervisning. Trolig er den sikreste antagelsen den som ble foreslått av Gustavsson og Söder for 12 år siden (1990): *Det beror på*. Omfattende internasjonale litteraturgjennomganger fra 1970-tallet (Carlberg and Kavale 1980) og 1980-tallet (Evans et al. 1993) har problemer med å finne dokumentasjon på klare fordeler av det ene eller det andre skoleslaget. Resultatene fra ulike undersøkelser spriker. I vårt

materiale fins spørsmål om foreldres tilfredshet med skolens tilrettelegging av tilbudet til barnet, det faglige tilbudet, og deres oppfatning om barnets trivsel. Vi finner ingen forskjell på foreldre til barn i og utenfor vanlige klasser. Det er heller ingen forskjell på hvor mange av foreldrene som har fremmet klager, eller hva de har klaget på. Men at så mange som 45 prosent i løpet av sin skolekarriere har klaget, stort sett på tildelingen av spesialpedagogiske ressurser, er urovekkende høyt. Det sier mest av alt noe om hvilke administrative merbelastninger det er å ha et funksjonshemmet barn.

Til slutt en kort kommentar til foreldres syn på integrering eller det å gå i en vanlig klasse. Når vi spør om hvilket råd foreldrene vil gi kommunens politikere på dette punktet, er svarene overraskende like fra foreldre til barn i og utenfor vanlige klasser. Det store flertallet svarer uansett ”integreerte opplæringstilbud er viktig, men det må være rom for individuelle løsninger”. Foreldrene skiller mer lag når vi spør om deres barn har eller vil ha fordel av kontakt med en vanlig klasse. Det store flertallet i en vanlig klasse (75 %) svarer at det er en stor fordel – og til sammen 97 prosent at det er en fordel. Blant foreldre til barn som ikke går i en vanlig klasse er det imidlertid også hele 69 prosent som hadde sett slik kontakt som en fordel. Bare 15 prosent mener det ville vært en ulempe. Oppslutningen om integreringsidealet er med andre ord stor, så lenge det lages løsninger tilpasset den enkelte.

Utviklingshemmetes undervisning i dag – III. Videregående skole

Når det gjelder videregående skole, spenner erfaringene med utviklingshemmete elever over et mye kortere tidsrom. Spesialskolene hadde riktignok videregående avdelinger, og ordningen med opptak på særskilte vilkår har eksistert lenge. At alle fikk rett til videregående opplæring er imidlertid nyere. Den kom med den såkalte Reform 94. Denne ga rett til tre års videregående opplæring, og at elever med behov for særskilt tilrettelagt opplæring kunne søke om inntil to år ut over dette. En har heller plikt til videregående opplæring.

Fylkeskommunene er ansvarlig for videregående opplæring.

Så vidt jeg vet er det ikke gjennomført noen nyere undersøkelse av utviklingshemmete i videregående skole. Utviklingshemmete

inngår imidlertid i generelle undersøkelser (blant annet Markussen, f eks 2000). De publiserte data derfra forteller imidlertid ikke hvor mange som ikke benytter retten, hvor mange som søker ekstra år og hva innvilgelsesprosenten er. Undersøkelsene tyder imidlertid på at utviklingshemmete skiller seg klart ut fra andre kategorier av elever med særskilt tilrettelagt undervisning; de går mye oftere i segregerte grupper. Rundt 60 prosent av de som defineres som å ha generelle eller sammensatte lærevansker er i segregerte grupper, mens rundt 90 prosent av som kalles utviklingshemmet er i slike grupper.

Selve tiltakene for utviklingshemmete i videregående skole har gjerne form av såkalte 4-grupper og 8-grupper. Dette er små klasser på en vanlig videregående skole, og der tallene henviser til størrelsen på gruppa (omtrentlig).

Går en tilbake til 1994–95 fins det noe data spesielt om utviklingshemmete. En må ta forbehold om at de er utgått på dato, men bildet de gir er i alle fall følgende (Kilder: NFPU 1996; Sitter 1994)³: De aller fleste i aktuell aldersgruppe går i videregående skole. Kun 3 prosent i NFPU's undersøkelse gjør ikke det. Vi har ikke oversikt over hvor mange som går flere enn 3 år. Det viser seg videre at det store flertallet går i klasser som kun er for utviklingshemmete. 11 prosent gjør ikke det (NFPU 1996). Det store flertallet går i firergrupper (58 %) eller åttergrupper (17 %). NFPU's undersøkelse forteller ikke om disse gruppene er på en spesialskole eller på en vanlig videregående skole. Ut fra Sitter's (1994) data kan en imidlertid anta at størstedelen går på vanlige videregående skoler. Hun oppgir at 77 prosent går i spesialklasser på vanlige skoler, 12 prosent på spesialskoler og 7 prosent med tilknytning til en vanlig klasse. Mønsteret er med andre ord ganske ensartet, og graden av integrering/inkludering begrenset.

Konkluderende merknader

Idealer og praktisk virkelighet

I Norge står idealene om integrering høyt. Det legges større vekt på den administrative siden enn i Sverige, men også idealet om "en skole for alle" forstått som integrering og inkludering av elever står

³ NFPU 1996, postal spørreundersøkelse, N=965 hvorav 151 i videregående skoles alder, informasjonen som gjengis her er ikke fra publikasjonen, men datafilen; Sitter 1994, intervju med spørreskjema, N=202 hvorav 69 i videregående skoles alder

politisk sterkt. Det synes også å være betydelig lydhørhet hos sentrale myndigheter overfor den kritikken NFU (Norsk Forbund for Utviklingshemmede) har reist omkring kommunal praksis, blant annet knyttet til "forsterkede skoler" (vanlige skoler der alle utviklingshemmete i en kommune samles) og at elever går på en annen skole enn den de sogner til. Det å gå på "hjemmeskolen" ble innført som en rettighet ved siste revisjon av utdanningslovgivningen.

Om den ideologiske og politiske støtten til prinsippet er sterk, kan en neppe si det samme om forståelsen av hva idealene vil innebære. Mye forskning om spesialundervisning i norsk skole peker på tendensen til å trekke slik undervisning bort fra annen undervisning. Det er riktignok i hovedsak elever med utviklingshemming eller med alvorlige atferdsproblemer, samt døve, som havner i egne klasser eller skoler. For andre elever med spesialpedagogisk hjelp, handler det mer om hvordan hjelpen gis. Det typiske er at det organiseres som egne timer utenfor klassen og uavhengig av klassens undervisning (jf Haug, Tøssebro og Dalen (red) 1999, kapittel 6, 7 og 9). Det kan således synes som om "integrasjonen" av spesialundervisningen får en form som minimaliserer konsekvensene for skolens vante arbeidsformer og for spesialpedagogenes didaktikk. Selv om det stadig pågår en pedagogisk og organisatorisk fornying av skolen, synes en ikke å ha tatt inn over seg en forståelse av inkludering som primært et program for endring av skolen; et program for å skape en skole som gir rom for alle.

På sett og vis kan en se dette som et resultat av at skolen stilles overfor store og motstridende krav. Den skal være en skole for alle; en inkluderende skole. Den skal også stimulere til faglige prestasjoner, og den skal belønne slike. Når en kommer opp i høyere klassetrinn skal også skolen sortere elever etter prestasjoner, først ved karakterer og senere ved inntak til høyere utdanning. Skolen blir derfor også et konkurransesamfunn. Å balansere slike hensyn, særlig når det også er press på ressursene, er ingen lett utfordring. Og per i dag ser det ut til at en velger delvis utslusing av spesialundervisningen som løsning – som vei ut av et dilemma eller krysspress. Det får som konsekvens at undervisning av utviklingshemmete i stor grad forgår i egne klasser eller grupper, spesielt etter at de når 11–12 års alderen.

Utslusingen fra vanlige klasser kan trolig tolkes på ulike måter, men selve mønsteret har en form som gjør det fristende å se det som tilpasninger til en praktisk hverdag. Utslusingen henger sam-

men med størrelsen på stedet; mer integrering på mindre steder. På et større sted er det selvsagt lettere å lage egne klasser enn på et lite sted med lite elevgrunnlag. På det lille stedet vil en derfor av praktiske grunner være fristet til å strekke seg lenger for å integrere alle elever. Mønsteret internt i Norge blir slik lik det som i internasjonale sammenligninger kalle "the population desity thesis" (f eks Meijer & de Jager, 2001).

Utviklingshemmete med atferdsvansker er oftere segregert. Praktisk er det selvsagt vanskelig å ivareta hensynet til disse elevene samtidig som og sammen med at en forfølger faglige mål for andre elever. Elever som er mer utviklingshemmet er sjeldnere i en vanlig klasse; fordi forskjellen til andre elever blir større. Og eldre elever er oftere segregert, kanskje også der fordi forskjellen fra andre elever etter hvert blir større, men også fordi preget av konkurranse både i skolen og i elevgruppa øker med alder. Ser en barnehage, grunnskolens tre hovedtrinn og videregående skole i sammenheng, blir forskjellene påtrengende. Dette er oppsummert i tabell 4.

På et vis kan alt som er nevnt over sies å handle om idealer som møter den praktiske virkeligheten. Det er likevel alt for lett å slutte at idealene er urealistiske. Virkeligheten handler i stor grad om tenkemåter – om vante arbeidsformer, om hvilke forestillinger en har om hvordan en skole kan organiseres, om spesialpedagogiske kunnskapsformer, om hva en oppfatter som naturlig plassering av sterkt utviklingshemmete. Ikke noe av dette må være slik det er i dag. Men per i dag skaper det den tilpasningen som er beskrevet i kapitlene foran.

Tabell 4: Tiltagende segregering: Andel av elevene i vanlige klasser/grupper etter alder/ klassetrinn/ skoleslag. Prosent. Ulike datakilder (se kapitlene over)

| | |
|----------------------------|----|
| Barnehagen | 81 |
| Barneskolen; 1–4 trinn | 56 |
| Barneskolen; 5–7 trinn | 43 |
| Ungdomsskolen (8–10 trinn) | 22 |
| Videregående skole | 7 |

Spørsmålet om administrativ integrering

Jeg forstår det slik at det store spørsmålet i Sverige i dag, når det gjelder undervisning av utviklingshemmete elever, er om særskolan skal avvikles. Dette ville i så fall trolig bety et system som ligner mye på det norske. Spørsmålet er om de norske erfaringene gjør dette til noe å trakte etter.

Min vurdering av de norske erfaringene kan oppsummeres som følger: Den administrative integreringen er antagelig i seg selv av begrenset betydning, og er langt fra noen garanti for inkludering. Selv om Norge på hvert alderstrinn bare har ett skoleslag, bestemmer i praksis kommunene og fylkeskommunene hvordan organiseringen av undervisningen gjøres i praksis. Og slik må det antagelig være. Alternativet ville ikke bare stride mot det kommunale selvstyret, men også medføre et regelverk som ville bli alt for rigid. Men kommunene og fylkeskommunene har altså organisert undervisningen slik at spesielt fra 11–12 års alderen har få utviklingshemmete forankring i en vanlig klasse.

For i større grad å realisere idealet om en inkluderende skole, er det nok andre ting enn selve den administrative ordningen som er avgjørende. Et element handler om oppslutning om idealene. Er det noe en brenner for ute i kommunene, eller er det oppfattet som et sett av krav en må finne noen enkle, praktiske og juridisk holdbare minimumsløsninger på? Et annet element handler om vante arbeidsformer, både i klassen og spesielt blant spesialpedagoger. Begge deler må nok utfordres. Mange føler også stor usikkerhet i forhold til hva en inkluderende skole i praksis vil innebære, særlig gitt alle de andre hensynene skolen må balansere. Trolig trengs en betydelig villighet til å prøve ut organisasjonsformer som gir rom

for større forskjellighet innen rammen av klassen – kanskje også avvikling av klassen. Sentrale politiske myndigheter burde trolig også selv ta et større ansvar for utvikling av eksempler eller ”konkrete utopier”.

Om den administrative integreringen neppe har avgjørende betydning, er det også vanskelig å se at den har gjort noen skade. En kan muligens se for seg at slik integrering gjør at sektoren mister talsmenn og at trusler om innsparinger derfor lettere blir gjennomført. Så vidt jeg vet, finnes det imidlertid ikke noe erfaringsgrunnlag som kan støtte en slik antagelse.

En kan også tenke seg situasjoner der administrativ integrering kan være en betydelig fordel; ikke alene og i seg selv, men som en del av et program for en mer inkluderende skole. Dersom en skal gjennomføre et program for en mer inkluderende skole, vil det være nødvendig med en del eksperimentering med skolens arbeidsformer. Personlig tror jeg at slik eksperimentering vil falle lettere dersom en også administrativt knytter spesialundervisning og annen undervisning tettere sammen. En fjerner i alle fall noen mulige administrative hinder. En administrativ reform bør imidlertid, om den har en slik begrunnelse, ses som en del av en større reform og et politisk program, og ikke som saken i seg selv.

Referanser

- Carlberg, C. & K. Kavale (1980): The efficacy of special versus regular class placement for exceptional children: a meta-analysis. *The Journal of Special Education*, 14: 295–309
- Eriksen, J. (1994): *Hvorfor er det ikke flere funksjonshemmete barn i barnehager?* Oslo, INAS-rapport 1994-4
- Evans, P. et al. (1993): Special issue on integration. *European Journal of Special Needs Education*, 8 (3)
- Gustravsson, A. & M. Söder (1990): *Social forskning om människor med psykisk utviklingsforring*. FoU-rapport 1990:1, Stockholm, Vårdhögskolan
- Haug, P., J. Tøssebro & M. Dalen (red) (1999): *Den mangfoldige spesialundervisninga*. Oslo, Universitetsforlaget
- Hegarty et al. (1981): *Educating pupils with special needs in ordinary school*. Windsor, NFER-Nelson
- Markussen, E. (2000): *Særskilt tilrettelagt opplæring i videregående – hjelper det?* Oslo, Fafa-rapport 341
- Meijer, C. & S. Pijl (1994): Frameworks, methods and procedures. In Meijer, C., S. Pijl & s. Hegarty (Eds.): *New Perspectives on Special Education: A Six-Country Study of Integration*. London, Routledge, pp. 1–8
- Meijer, C. & B. de Jager (2001): Population density and special education. *European Journal of Special Needs Education*, 16: 143–148
- NFPU (Norsk Forbund for Psykisk Utviklingshemmede) (1996): *Rapport fra en brukerundersøkelse*. Oslo, NFPU
- Sitter, M. (1994): *Offentlige tilbud til barn og unge med psykisk utviklingshemming i 1991 og 1994 – dagaktivitet, støttekontakt og avlastning*. Trondheim, Allforsk/NTNU
- Skårbrevik, K.J. (1996): *Spesialpedagogiske tiltak på dagsorden*. Volda, Møreforskning
- Stortingsmelding 42 (1965–66): *Om utbygging av spesialskolene*.
- Söder, M. (1979): *Skolmiljö och integrering*. Uppsala, Uppsala Universitet
- Tronvoll, I.M. (2000): "Usynlighetskappen". I Romøren, T.I. (red): *Usynlighetskappen. Levekår for funksjonshemmete*. Oslo, Akribe forlag, ss. 105–124
- Tøssebro, J. og H. Lundeby (2002): *Å vokse opp med funksjonshemming – de første årene*. Oslo, Gyldendal Akademisk

- Ytterhus, B. (2001): En skole for alle? Gjennomføring og frekvensfordelinger. Trondheim, NTNU, ISH
- Ytterhus, (2002): *Sosialt samvær mellom barn – inklusjon og eksklusjon i barnehagen*. Oslo, Abstrakt forlag
- Ytterhus, B. (kommer): *En skole for alle?* Trondheim, NTNU, ISH
- Østrem, K (1998): *Hvordan opplever foreldre til barn med store funksjonshemninger møtet med skolen?* Oslo: Funksjonshemmede barns forelderforening

Organisering af undervisningen af børn med psykiske udviklingsforstyrrelser

Organisering af undervisningen af børn med psykiske udviklingsforstyrrelser - når vi i Danmark ikke har en særlig skoleform, men dog specialskoler og specialklasser?

Susan Tetler
Danmarks Pædagogiske Universitet

”Skolen for alle” blev sat på den danske skolepolitiske dagsorden i løbet af 1950’erne. I første række handlede debatten om den prøve i 5. klasse, der sorterede eleverne til boglige og ikke-boglige klasser; en prøve, som efter manges mening reelt afgjorde en persons fremtidige sociale placering i samfundet. Debatten refererede således til den gruppe af elever, som havde vanskeligheder med at leve op til skolens faglige krav. Senere blev også undervisningen af børn med psykisk udviklingshæmning et af de centrale omdrejningspunkter. Et af de første konkrete initiativer i denne sammenhæng blev oprettelsen af centerklasser i Herning 1961 (Ellehammer Andersen & Lambert, 1977).

I en parlamentarisk sammenhæng var et af de første initiativer Folketingets vedtagelse af en reform af de grundlæggende uddannelser, hvori der blev fastsat retningslinier for, at undervisningen skulle tilgodese principperne om mindsteindgreb og nærhed:

Undervisningen skal søges udbygget på en sådan måde, at børnene kan undervises i et almindeligt skolemiljø, såfremt forældrene ønsker det og kan påtage sig opdragelsen i hjemmet, og institutionsophold ikke er et nødvendigt led i behandlingen.

Det blev samtidig startskuddet til en række pædagogiske udviklingsarbejder, hvoraf flere handlede om integration af elever med psykiske udviklingsforstyrrelser. I samme periode påbegyndtes en

decentralisering af de statslige opgaver til amter og kommuner. En konsekvens heraf var særforborgens udlægning i 1980, hvorved amterne fik overdraget ansvaret for undervisning af børn med behov for vidtgående specialundervisning, mens kommunerne skulle tage vare på folkeskolens øvrige specialundervisning. Fra statens side var der således tale om en målstyring, idet målet var integration, hvorimod den praktiske gennemførelse af disse mål var uddelegeret til amterne – og i sidste instans kommunernes skoler, hvor integreringen skulle finde sted.

Det blev ved lovforslagets behandling i Folketinget understreget, at særforborgens udlægning primært var en administrativ reform, hvor der ikke skulle tages stilling til, i hvilken form og i hvilket omfang, der skulle integreres. Med denne drejning af forslaget blev der opnået bred konsensus i Folketinget.

Debatten på det tidspunkt handlede også om, hvorvidt skridtet skulle tages fuldt ud, så ansvaret for den vidtgående specialundervisning blev lagt helt ud til den enkelte kommune, men på grund af stærk modstand fra de samvirkende invalideorganisationer undlod den danske regering at fremsætte denne del af forslaget. I stedet har skiftende undervisningsministre tilstræbt en glidende decentralisering, som i praksis kom til at betyde stor forskel på, hvordan den vidtgående specialundervisning blev tilrettelagt i de enkelte amter. I nogle amter blev relativt mange elever visiteret til specialskoler, mens der i andre amter var en klar politisk målsætning om at integrere flest mulige elever i de kommunale skoler.

Den glidende decentralisering kom desuden til at indebære, at der ikke centralt fra Undervisningsministeriet blev iværksat en udviklingsplan for området, fx for hvordan ekspertisen kunne fastholdes og bringes i anvendelse i forhold til de kommunale skolars behov for rådgivning og vejledning.

Det var endvidere karakteristisk for denne periode, at der i langt de fleste tilfælde var tale om enkeltintegration, og en typisk løsning var at tildele en integreret elev et antal støttetimer og overdrage til en støttelærer ansvaret for at tilrettelægge en individualiseret undervisning for den pågældende; en undervisning, som ofte var uden sammenhæng med, hvad der foregik i den øvrige klasse, fremgår det bl.a. af en dansk undersøgelse fra slutningen af 80'erne af Poul Erik Jensen (1989).

Et parallelt undervisningsforløb af denne karakter, hvor en støttelærer blev så tæt tilknyttet den enkelte elev, kom ofte til at isolere den pågældende, fordi klassens andre elever og lærere på den

måde fik frataget eller selv fraskrev sig ansvar og interesse. Det ”integrerede” barn blev gradvist skubbet ud af det faglige og sociale fællesskab, og fra 7. klassetrin faldt integrationen brat, idet mange af de enkeltintegrerede elever blev overflyttet til specialskoler, konkluderer undersøgelsen.

Denne måde at integrere på førte primært til nye former for udskillelse, nu blot inden for rammerne af den almindelige undervisning i den lokale skole, og derfor har der op gennem 90’erne bredt sig en følelse af resignation over for idéen om at enkeltintegrere elever med psykiske udviklingsforstyrrelser. I stedet har man flere steder valgt gruppeintegration som organisationsform, fx i form af specialklasser på de lokale skoler – og med en samtidig intention om at inddrage eleverne i videst muligt omfang i skolens aktiviteter (Tetler, 2000).

Folkeskolelovens bestemmelser

Uanset hvor ansvaret for undervisningen af denne kategori af elever placeres (amt eller kommune), omfatter den danske folkeskolelov alle børn. Skolens formål, fagenes mængde og omfang, undervisningens ordning på klassetrin, evaluering etc. retter sig mod vel fungerende børn såvel som mod børn med svære funktionsevnedssættelser. Der er dog i skolelovens §3 mulighed for at give visse børn særlige rettigheder, ligesom det også er muligt at fravige bestemmelserne i relation til disse børn (fx i forhold til folkeskolens fagrække, standpunktsbedømmelser, det ugentlige timetal). Det er ligeledes karakteristisk for denne §3, at der ikke er angivet nogen form for objektiv eller kategorisk afgrænsning af den specialpædagogiske elevgruppe. Afgørelsen af, hvornår et barns udvikling kræver særlig hensyntagen eller støtte beror tværtimod på en konkret vurdering i hvert enkelt tilfælde, og denne afgørelse skal ifølge folkeskolelovens §12 ske på grundlag af en pædagogisk-psykologisk vurdering efter samråd med eleven og forældrene.

PPR's opbygning og opgaver

Alle landets kommuner skal ifølge bestemmelser i bekendtgørelser fra Undervisningsministeriet være dækket af en pædagogisk-psykologisk rådgivning (PPR) med ansvar for de 0-18 årige. PPR

består primært af psykologer og pædagogiske konsulenter (fx tale/hørepedagoger, læsepædagoger etc.). De fleste kommuner har i dag egne rådgivninger, men der er også en del mindre kommuner, der har en fælles rådgivning med nabokommuner. PPR's arbejdsområde er specialundervisning og andre specialpædagogiske foranstaltninger i skolen samt specialpædagogisk bistand til småbørn. Ifølge bekendtgørelsen om specialundervisning fra 1990 er PPR forpligtet på at foretage en vurdering af børnenes situation og problemernes omfang og karakter med henblik på at udarbejde konkrete forslag. PPR kan desuden gå ind i det forebyggende arbejde, ligesom der er sket en opprioritering af de rådgivende funktioner over for forældre og lærere. Ca. 25% af alle skolebørn antages i løbet af deres skolegang at komme i forbindelse med det skolepsykologiske personale.

To slags specialundervisning

I folkeskoleloven skelnes der mellem to slags specialundervisning: den almindelige specialundervisning (§ 20 stk. 1), som kommunerne har ansvaret for, og den vidtgående specialundervisning (§ 20 stk. 2), som amterne er ansvarlige for. Denne skelnen er først og fremmest foretaget med henblik på at klarlægge den økonomiske byrdefordeling mellem amter og kommuner, men siger samtidig noget om foranstaltningernes indhold.

Ansvaret for den almindelige specialundervisning er udlagt til den enkelte kommune. I praksis er det et specialcenter på hver skole, som administrerer skolens samlede specialundervisningsressourcer. Hensigten er effektivt og fleksibelt at udnytte de forskellige ressourcer samt at sikre et fagligt forum til at prioritere og kvalificere skolens samlede specialundervisningsindsats i et tæt samarbejde mellem skolens ledelse og PPR samt mellem almen- og specialundervisningen. Det er en vigtig pointe er, at der med dette begreb om specialcentret ikke forstås et fysisk sted på den enkelte skole, men derimod et rådgivnings-, planlægnings- og styringsorgan.

Specialundervisning efter § 20 stk. 1 gives som supplement til den almindelige undervisning, enten ved specialundervisning i klassen eller uden for elevens almindelige skoledag. Er der behov for yderligere støtte, anbefales et intensivt kursus med mange timer

inden for et specifikt område, som så træder i stedet for den almindelige undervisning i en periode (Bjarne Nielsen, 2002).

Den vidtgående specialundervisning har indtil august 2000 været det enkelte amts ansvarsområde, pædagogisk og budgetmæssigt. Hertil blev visiteret de elever med et handicap (ca. 2 %), som krævede mere vidtgående foranstaltninger, og som den enkelte kommune ikke mente at kunne påtage sig undervisningen af. Kommunen indstillede det enkelte barn til vidtgående specialundervisning, men det var amtet, som suverænt afgjorde, hvorvidt der var grundlag for en visitation til en amtslig foranstaltning. I mange tilfælde var der så stor uenighed mellem amt og kommune, at de endte som klagesager på Undervisningsministeriets bord.

Den nye lovændring fra august 2000

Op gennem 90'erne blev stadig flere børn henvist til vidtgående foranstaltninger i amternes specialtilbud, og situationen forekom uholdbar. Med virkning fra august 2000 vedtog Folketinget derfor en lov om ændret opgavefordeling vedr. den vidtgående specialundervisning⁴, som indebærer, at det fremover er den enkelte kommune, som har visitationskompetencen og således afgør, hvorvidt undervisningen kan varetages i eget kommunalt regi eller skal overdrages til amtet, hvis man ikke mener sig i besiddelse af den nødvendige ekspertise.

Loven har en klar intention om, at også undervisning af børn med mere vidtgående behov er et kommunalt anliggende, og at de skal søges integreret i nærmiljøets skoletilbud. Derfor er der i den nye lovændring indbygget et økonomisk incitament for kommunerne ved bl.a. at hæve det årlige takstbeløb til over det tredobbelte. Tidligere måtte en kommune betale ca. 50 000 kr. for at få et barn undervist i amtets specialtilbud, og hertil kommer udgifter til transport. I dag må en kommune udover transportomkostningerne betale 170 000 kr. Til gengæld har kommunerne via statens bloktilskud fået dette beløb til rådighed.

Den nye lov har kun virket i to år, men en af konsekvenserne synes at blive, at den enkelte kommune visiterer sine børn med mere moderate udviklingsforstyrrelser til kommunale specialundervisningsforanstaltninger (LÆS: de børn, hvis behov kun kræver støtteforanstaltninger på op til de 170 000 kr.), mens de elever, som er mere udgiftskrævende, fortsat visiteres til amtets specialtilbud.

Derfor diskuteres det nu for tiden, hvorvidt det årlige takstbeløb skal hæves yderligere.

Loven er således et udtryk for et kommunalt ønske om at varetage det pædagogiske ansvar for alle sine i kommunen hjemmehørende elever, men der er i de samvirkende invalideorganisationer fortsat en udbredt frygt for en forringelse af *kvaliteten* i de kommunale pædagogiske tilbud, som børn med behov for mere vidtgående specialundervisning gives. Derfor er der igangsat et nationalt kvalitetsudviklingsprogram med henblik på en kompetenceudvikling hos de pædagoger og lærere, som i kommunerne skal overtage ansvaret for undervisningen. Programmet skal endvidere følge de regionale udviklinger tæt med henblik på en justering af loven i 2004.

Der er angivet otte punkter, som kvalitetsudviklingen regionalt skal dreje sig om:

- Individuel tilrettelæggelse og gennemførelse af undervisningen
- Forældre-skolesamarbejde
- Skolens indretning og undervisningsmidler
- Leder- og lærerkvalifikationer
- Overgang fra grundskole til fortsat uddannelse og erhverv
- Samordnet indsats skole-fritid
- Småbørn
- Ansvars- og opgavefordelingen, formidling af viden

Dette kvalitetsudviklingsprogram baserer sig primært på e-learning strategier via en portal på Undervisningsministeriets hjemmeside (www.kvis.org)

Rummelighedsdebattens omdrejningspunkter

Der foregår i Danmark i dag en intens debat på flere niveauer om udviklingen af en mere rummelig folkeskole. En debat, som synes at have tre centrale omdrejningspunkter. Det første omdrejningspunkt er effektiviteten af den almindelige specialundervisning, hvor der især sættes spørgsmålstegn ved, om de læringsresultater eleverne opnår via et sådant tiltag, egentlig står mål med de ressourcer, der tildeles området? Det antages, at 20 % af skolens samlede budget går til specialundervisning, og heraf anvendes de 60 % til den almindelige specialundervisning. Det bagvedliggende spørgsmål

drejer sig om, hvorvidt disse ressourcer vil kunne anvendes bedre på anden vis?

Denne del af debatten udspringer af ønsket om en generel skoleudvikling, idet man forestiller sig, at principperne om fleksibel og differentieret undervisning, selvforvaltende teams og skolen som en lærende organisation kan reducere antallet af elever til specialundervisningen, så der derved kan overføres ressourcer til almenundervisningen

Det andet omdrejningspunkt er den stigende udskillelse af børn med en for skolen udfordrende adfærd. Det er elever, som har vanskeligheder i forhold til adfærd, kontakt og trivsel, og hvoraf flere har fået stillet diagnoser som autisme, Asperger, DAMP eller andre tilsvarende socialt, emotionelt og psykisk betingede diagnoser. En udskillelse, som synes at foregå i ganske god overensstemmelse mellem skoleledere, lærere og forældre, og som vækker dyb bekymring, bl.a. fordi udviklingen opleves ustyrlig. Spørgsmålet er, hvilke former for tiltag, der kan bryde den udviklingstendens og sætte gang i et mere konstruktivt skoleforløb for denne gruppe elever.

Det tredje omdrejningspunkt handler om kvaliteten af de undervisningstilbud, vi giver børn med generelle indlæringsvanskeligheder og/eller psykisk udviklingshæmning. Denne del af debatten refererer til de elever, som i dag befinder sig i amtets specialskoler og -klasser eller i kommunale specialklasserækker. Spørgsmålet er, hvor og med hvilket indhold skal tiltag for denne gruppe børn foregå fremover – og hvordan kan kvaliteten af de kommunale undervisningstilbud sikres?

Hvor det i begyndelsen var dette omdrejningspunkt, der stod øverst på den pædagogiske dagsorden, er det i dag snarere de to andre omdrejningspunkter, som dominerer debatten, fordi den i høj grad er kommet til at handle om den økonomiske ressourceanvendelse.

Skolegangen for elever med vidtgående specialundervisningsbehov

Selvom intentionerne, som ligger til grund for lovændringen af folkeskoleloven i 2002, handler om en mere rummelig folkeskole, har der ikke været et mærkbart fald i det samlede antal af elever, som visiteres ud af kommunen. På tidspunktet for lovens vedtagelse (2000/2001) kan der iagttages et mindre fald, men allerede året efter er tallet atter i stigning (Amtsrådsforeningen 2002).

| Skoleår | 1990/1991 | 1999/2000 | 2000/2001 | 2001/2002 |
|---|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Elever i den vidtgående specialundervisning | 5 800 | 9 122 | 8 636 | 8 842 |

Samlet set tegner der sig et billede af, at et stigende antal elever i folkeskolen i disse år henvises til specialundervisningsforanstaltninger uden for hjemskolen, som fordeler sig på følgende undervisningsformer: specialskoler, specialklasser, individuel støtte i almindelige klasser samt skolegang i forbindelse med dagbehandling eller døgninstitution. En nærmere analyse af tallene viser, at det er i gruppen af børn med sociale, emotionelle og psykiske vanskeligheder, at der er en stigning i henvisningen til amtets mere specialiserede tilbud, mens antallet af elever med fysiske funktionsevnenedsættelser, elever med kommunikationsvanskeligheder og elever med psykisk udviklingshæmning er faldende.

Som yderligere illustration af udviklingen kan det nævnes, at gruppen af henviste elever med adfærdsmæssige og psykiske problemstillinger i 1985 udgjorde 9 % af den samlede gruppe med behov for mere vidtgående specialundervisning, mens de i 2001 udgjorde knap 30 %. Alene i løbet af det seneste år er der sket en stigning på 25 % i antallet af elever med henholdsvis autisme og Aspergers sygdom. Denne gruppe af elever bliver primært placeret i specialskoler eller i specialklasser, og kun ca. 12 % af samtlige elever i den vidtgående specialundervisning får individuel støtte i folkeskolens almindelige klasser. Det er dog meget forskelligt fra amt til amt, i hvilken udstrækning der gøres brug af enkeltintegration.

En forventet udvikling ville være, at kommunerne i stigende grad påtager sig undervisningsansvaret for børn med behov for mere vidtgående foranstaltninger og etablerer undervisningstilbud inden for egne rammer, men manglen på kvalificerede pædagoger og lærere synes at udgøre en alvorlig barriere. Kommunerne føler sig ikke tilstrækkeligt klædt på til denne opgave, især fordi lærernes grunduddannelse er mangelfuld.

Specialpædagogisk grund-, efter- og videreuddannelse

Specialpædagogisk viden og indsigt er i Danmark blevet en mangelvare i takt med, at den udgrænses af lærernes grunduddannelse.

Indtil 1982 skulle de lærerstuderende vælge pædagogisk speciale: indskoling, udskoling, specialundervisning eller voksenundervisning. Efterfølgende har specialundervisning som tema i læreruddannelsen fået stadig mindre plads, og i dag er der kun mulighed for at følge et 40 timers frivilligt kursus om undervisning af børn med særlige behov, og dette kursus vælges af blot 5-10 % af de lærerstuderende.

Ifølge Ole Vig Jensen, undervisningsminister i løbet af 90'erne, hører specialundervisning hjemme i efter- og videreuddannelsen, enten i form af kurser eller af en egentlig speciallæreruddannelse (Bjarne Nielsen, 2002). Speciallæreruddannelsen, som blev udbudt på Danmarks Lærerhøjskoles ni afdelinger, var normeret til 1½ år på fuld tid eller 3 år på deltid. Den bestod af en første del, som var specialpædagogisk generel og fælles for alle, mens der på anden del skulle vælges to specialer inden for en vifte af ni specialer. I løbet af 90'erne blev omkring 200 speciallærere uddannet om året, men det var ikke i stand til at dække behovet, fordi langt de fleste valgte at specialisere sig inden for områderne: tale/sprogvanskeligheder og hørenedsættelser med henblik på en fremtidig funktion som tale/hørepedagog.

I 2003 afvikles speciallæreruddannelsen, idet der er udviklet et nyt efter- og videreuddannelsessystem, som for det specialpædagogiske område indebærer to nye uddannelser: en etårig pædagogisk diplomuddannelse i specialpædagogik, som består af en række moduler, hvoraf nogle er obligatoriske, og andre er valgfrie. Uddannelsen sigter mod en praksis som lærer i specialpædagogiske foranstaltninger og ses som en erstatning for den hidtidige speciallæreruddannelse.

Endvidere igangsættes en masteruddannelse i specialpædagogik i september 2003, hvortil en speciallæreruddannelse, en pædagogisk diplomuddannelse i specialpædagogik eller en anden relevant bacheloruddannelse er adgangsgivende. Masteruddannelsen er etårig og i sit indhold generelt specialpædagogisk, men med mulighed for specialisering igennem hele studiet. Uddannelsen sigter mod mere overordnede funktioner inden for det specialpædagogiske område, primært konsulent- og ledelsesfunktioner - og forventes desuden at blive adgangsgivende til en forskeruddannelse.

Den danske læreruddannelse er normeret til fire år – og kvalificerer til at varetage undervisningen i hele folkeskolens forløb (fra 1.-10. klassetrin). Der er efterhånden udbredt enighed om, at den er mangelfuld, hvad angår specialpædagogisk indhold, set i lyset af, at

20 % af skolens samlede budget anvendes til specialundervisning og således må varetages af lærere, som ingen grunduddannelse har på dette felt. Det forhold, at de danske skoleelevers faglige færdigheder i de komparative internationale undersøgelser i læsning, matematik og science ikke anses for tilfredsstillende, stiller på den anden side samtidig krav om, at de kommende lærere, hvad angår skolens fag, må være bedre fagligt funderet. En ændring synes ikke umiddelbart forestående, idet der i løbet af blot det sidste tiår allerede har været to læreruddannelsesreformer.

Kvalitetsudviklingsprojektet i Århus Amt

Specialundervisning fremover kommer således i vid udstrækning til at påhvile lærere med en almen pædagogisk viden og indsigt. Det kræver en kontinuerlig tæt-på-praksis forankret rådgivning og vejledning af de lærere, som gerne vil påtage sig et undervisningsansvar for disse børn, men som i sagens natur føler sig meget usikre på, om de nu gør det godt nok.

Udviklingen af en sådan tæt-på-praksis forankret rådgivning er et centralt omdrejningspunkt i et treårigt kvalitetsudviklingsprojekt i Århus Amt, hvor formålet er at udvikle specialundervisningen i Århus Amt gennem et målrettet og systematisk samarbejde mellem kommuner og amt (Projektbeskrivelse af 18. juni 1999, s. 1). Konkret har projektet et dobbelt formål, dels at opbygge et amtsligt rådgivningstilbud til de kommuner, som ønsker at deltage i et samarbejde herom (konkret drejer det sig om 12 kommuner), dels at kvalitetsudvikle specialundervisningen, så de elever, der modtager specialundervisning, opnår en mere kvalificeret undervisning i forhold til deres behov i det lokalmiljø, de kender, og så eleverne derved oplever færre nederlag fagligt og socialt.

Projekterne repræsenterer en bred vifte af specialpædagogiske tilbud. Der er således fokus på skolens almindelige støtte/specialcenterundervisning, specialklasseundervisning for børn med specifikke og generelle vanskeligheder samt heldagsklassetilbud med både den social- og specialpædagogiske dimension som udviklingstema. Endvidere sættes der fokus på den fælleskommunale forståelse for udviklingen af kommunens specialundervisning.

Der er i amtet ansat tre projektmedarbejdere til at forestå rådgivning, sparring og supervision i forhold til de nye specialunder-

visningstilbud, og det har vist sig at være en helt nødvendig indsats. De nye kommunale specialundervisningsopgaver blev primært overdraget til ganske nye og uerfarne pædagoger og lærere, og for dem har det første år været en kamp for at overleve fra dag til dag, men allerede det andet år har de overskud til at fokusere på det mere grundlæggende og langsigtede, fremgår det af midtvejsevalueringen (Boye & Tetler, 2002). Mange af de involverede lærere og pædagoger fremhæver rådgiverens store betydning for et positivt udfald af denne opstartproces, hvor alt opleves turbulent, som fx: *”hun har samlet os op, og hun har samlet trådene”* og *”hun har givet os mod, gode råd, en snak om alle de problemer, vi står med i det daglige, og hjælp til at komme videre, så vi igen kan se lyset.*

Rådgivningen er praksisforankret, idet der tages udgangspunkt i de problemstillinger, der fremtræder i gruppen/klassen – og retter sig mod hele teamet ud fra en forestilling om, at det er i teamet, at lærerne internt skal forsøge at analysere og løse de konkrete problemstillinger. Den udvikling synes at være godt i gang i de forskellige teams. Hvor der i det første år ofte opstod akut behov for hjælp, er der nu et meget større beredskab: *”Nu synes jeg, at vi er blevet så rutinerede, at vi kan hjælpe hinanden. Projektmedarbejderen har lært os at bruge hinanden”.*

Rådgivningens indhold er naturligvis i en vis grad forskelligt, men mange af rådgivningens temaer går alligevel igen i de delprojekter, der omhandler specialklassetilbud. Følgende temaer er taget op:

- elevbeskrivelser og handleplaner (alle projekter)
- årsplaner (flere projekter)
- værdigrundlaget (flere projekter)
- teamsamarbejdet (alle projekter)
- samarbejdet mellem lærer og pædagog (heldagsklasseprojekter)
- elevernes inddragelse i skolens øvrige virksomhed (mere sporadisk)
- øget forståelse for de pågældende elever (alle elever)

Udover det team, som er omkring klassen, deltager i flere af disse møder den psykolog, som er tilknyttet klassen, eller den skoleleder, som har det pædagogiske ansvar for den pågældende klasse.

Arbejdsdelingen er typisk, at den mere proces- og relationsorienterede supervision samt udredningen af det enkelte barns vanskeligheder foretages af psykologen, mens amtets projektmedarbejder

primært rådgiver i forhold til udredning af den pædagogiske praksis. *"Hun kan sætte det i perspektiv for os. Hun giver os de værktøjer. Hun giver os gode råd og feedback på noget af det, vi gør. Hun kan se nogle ting, som vi endnu ikke helt selv kan se"*.

Der er en forestilling i flere af de tolv deltagende kommuner om selv at ansætte en konsulent, som fremover skal varetage den pædagogiske rådgivning, men formentlig vil der kun være økonomisk basis for det i de større kommuner. I de mindre kommuner må der i højere grad arbejdes på at tilvejebringe mere tværkommunale løsninger på den mangel på specialpædagogisk erfaring og ekspertise, der i meget lang tid fremover vil være.

Integrative processer

På trods af 30 års intense bestræbelser i Danmark på at realisere skolen for alle er betingelserne langt fra optimale for elever med psykiske udviklingsforstyrrelser, og den hidtidige kommunalisering af den vidtgående specialundervisning synes ikke grundlæggende at ændre det billede.

Det gælder også i en vis udstrækning de tolv kommuner, som deltager i kvalitetsudviklingsprojektet i Århus Amt, hvor integration i den lokale skoles virksomhed er en højt prioriteret målsætning. På trods af det indtager flere af de specialklasser, som børn med vidtgående specialundervisningsbehov placeres i, en isoleret position på deres respektive skoler, og det gælder for så vidt både børnene og de pædagoger og lærere, som skal tage vare på deres undervisning. Projektet afsluttes først i 2003, og det skal blive interessant at følge udviklingen på dette område i projektets tredje og sidste år.

Det står dog klart, at de ændringer, som må til, er langt mere grundlæggende i deres karakter - og kræver en systemisk indsats, hvor flere arenaer må spille sammen. Det kræver en målrettet handlingsplan, som er udtryk for en prioriteret politik, og som tages alvorligt af alle dens aktører.

De niveauer, som det er nødvendigt at inddrage, og som må samvirke, er:

- Det samfundsmæssige plan, hvor det handler om at tilvejebringe et lovgrundlag for inklusion samt de nødvendige ressourcer til en kompetenceudvikling.

- Det lokalsamfundsmæssige plan, hvor det handler om at analysere den lokale kapacitet, så det bliver klart, hvilke specialpædagogiske opgaver den enkelte kommune selv er i stand til at tage vare på, og hvilke, der må hentes udefrakommende ekspertise til.
- Det institutionelle plan, hvor ledelsen har en afgørende rolle. Flere engelske undersøgelser peger således på, at positive idéer til inklusion ikke breder sig tilstrækkeligt, med mindre skolelederen tager aktivt og understøttende del i processen. Bl.a. må skoleledelsen formulere en vision om et inkluderende læringsmiljø, som udtrykker interesse for - og påtager sig ansvar for alle elevers læringsprocesser; en institutionsfilosofi, som hele skolen må forpligtes på, idet mangfoldighed og rummelighed aldrig vil blive rigtigt værdsat, hvis det blot bliver en mindre parentes i skolens virksomhed.
- Den enkelte klasse, hvor opgaven for lærerne består i at differentiere undervisningen i forhold til mål, indhold, arbejdsformer og tid. Samtidig må den sociale dimension indflettes i den skolefaglige ramme, så der udvikles en klasserumskultur, præget af tolerance, respekt for og anerkendelse af hinandens forskelligheder. I den sammenhæng må der tillige fokuseres på, hvordan man i klassen kan støtte og hjælpe hinanden på naturlige måder - og give den enkelte mulighed for at yde sit bidrag til fællesskabets udviklingsmuligheder. Ansvar for at understøtte sådanne konstruktive udviklingsforløb, hvor udgangspunktet er accept af det enkelte barn, og konsekvensen bliver synlighed og aktiv deltagelse, påhviler lærerne.
- Det enkelte barn er også væsentligt at medtænke i denne sammenhæng, for selvom det først og fremmest handler om at udvikle rummelighed og fleksibilitet i systemet, så er også den enkelte elevs motivation en afgørende drivkraft. I en norsk undersøgelse af elevers oplevelse af skolelivskvalitet peges bl.a. på det at have kontrol over egen skolegang som en væsentlig dimension (Tangen, 1996). Tilsyneladende knyttes både bekymringer og positive forventninger til fremtiden til opfattelsen af *egne muligheder for at påvirke skolegangen*. Det synes således ganske afgørende, hvorvidt man oplever sig som *aktør* eller *brik* i sit eget skoleliv.

Hvad der karakteriserer folkeskolen i dag, er en stadig mere udbredt fokusering på faglige standarder, som er centralt definerede. Det skaber i Danmarks Lærerforening og Kommunernes Landsforening frygt for en yderligere udskillelse af elever til specialundervisningsforanstaltninger. Omvendt er det også problema-

tisk, når undervisningen af børn med vidtgående specialundervisningsbehov præges af for megen omsorg og for få faglige krav, for ifølge chefkonsulent i LEV (Landsforeningen for Evnesvages Vel), Frank Ulmer Jørgensen, handler klagerne i dag fra forældrene til den gruppe børn om, at undervisningen er for tilfældig og usystematisk - og præget af for meget "hygge" i forhold til psykisk udviklingshæmmede børn.

Udfordringer til den inkluderende skole

At være inkluderet i folkeskolens læringsfællesskab føjer yderligere en dimension til spørgsmålet om skolelivskvalitet, især når det drejer sig om et barn med en væsentligt nedsat funktionsevnedssættelse. Mange integrerede elevers erfaringer har handlet om social isolation og ensomhed, hvilket tyder på, at skolen har haft store vanskeligheder med at lade både den enkeltes lighed og forskellighed komme til sin ret. Ikke mindst den enkeltes identitet synes truet.

Tilstedeværelsen af fire væsensforskellige selvobjekter i individets omverden synes nødvendig, hvis selvet skal kunne udvikle sig optimalt (Jan Tønnes Hansen, 1998). Disse fire selvobjekter er henholdsvis gensidigt spejlende, betydningsbærende, samhørighedsskabende og udfordrende selvobjekter. Børn har således brug for nogle at spejle sig i – og vil være tilbøjelige til at sammenligne sig med de jævnaldrende, de omgås. Her vil en funktionsevnedssættelse umiddelbart betyde et ugunstigt udgangspunkt, og det kan give sig udslag i en følelse af utilstrækkelighed og føre til et lavt selvværd. Blandt jævnaldrende med lignende funktionsevnedssættelser vil de kunne få et slags spejlbillede af sig selv og komme til at kende sig selv bedre. De vil kunne blive sikrere på, hvem de er, hvad de kan, og hvad de ønsker. At tilhøre "to verdener" har positive sider, men indebærer også, at det enkelte barn må forholde sig til dilemmaer om, hvor det hører til, hvem det er, og hvem det bør være, og det har de brug for støtte i forhold til.

Skolen må forpligtige sig på den enkelte elevs selvudviklingsproces og støtte op om hans/hendes bestræbelser på at afbalancere de forskellige - og ofte modsigelsesfulde - subjektive og objektive behov, men et af problemerne i en inkluderende skole vil være de manglende spejlingsmuligheder for elever med forskellige former for funktionsevnedssættelse.

Da de "ligeværdige" i mange små lokalsamfund må søges på andre arenaer end lige netop hjemskolen, kræver det et udvidet tværkommunalt eller regionalt samarbejde med henblik på at tilbyde børn og unge med særlige behov flere læringsarenaer (camps, weekendkurser etc.), men også interaktive medier kan inddrages som en mulighed for at knytte an til andre unge med lignende problemstillinger. På tilsvarende vis er der behov for en tværkommunal netværksorganisering af de lærerteams, som har påtaget sig meget specifikke opgaver på deres hjemskole – med henblik på erfaringsudveksling og gensidig inspiration med andre i lignende funktioner. Endvidere kræver det, at skole- og fritidstilbuddet til det enkelte barn samtænkes og koordineres med henblik på tilsammen at kunne imødekomme barnets udviklingsbehov.

Referencer:

- Amtsrådsforeningen (2002). *Udviklingstendenser i den vidtgående specialundervisning 2000-2003*.
- Andersen, Sven Ellehammer & Lambert, Finn (1977). *Specialpædagogik 1 – Almene synspunkter. 2.* udgave. Haslev: Gyldendals Pædagogiske bibliotek
- Boye, Connie & Tetler, Susan (2002).
- Hansen, Jan Tønnes (1999). Selvspsykologi som tydningshorisont for forståelsen af pædagogiske samspilsrelationers psykodynamiske dimensioner. I: K. Baltzer, E. Axel, C. Rosenberg Hansen & J. Mammen (red.), *Virksomhed – læring – viden*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Jensen, Poul Erik (1989). *§ 19 stk. 2-elevs integration*. København: Forlaget Skolepsykologi.
- Nielsen, Bjarne (2002). *Udvikling af folkeskolens specialundervisning*. Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, nr. 5-6. København: Forlaget Skolepsykologi.
- Tangen, Reidun (1996). Skolelivskvalitet. *Specialpedagogikk, nr. 8*.
- Tetler, Susan (2000). *Den inkluderende skole – fra vision til virkelighed*. København: Gyldendal.

Referenslista

- Bel Habib, Ingela (2001), *Elever med invandrarbakgrund i särskolan: specialpedagogik eller disciplinär makt*. Forskningsrapport.
- Blom, Anna (1998:28), *Särskilda elever – Om barn i särskola – bedömningsgrund ställningstaganden och erfarenheter*. Stockholm stad. Fou-rapport.
- Börjesson, Mats (1997), *Om skolbarns olikheter. Diskurser kring "särskilda behov" i skolan – med historiska jämförelsepunkter*. Skolverket.
- Dahl, Magne (2002), *Hur särskild får man vara där? – Tio kommuner svarar på frågor om träningskolan*. Carlbeck-kommittén.
- Dahl, Magne (2003), *Hur ser det ut i träningskolan? Bilder – Frågor och Svar från fem träningskolor i tre kommuner*. Carlbeck-kommittén.
- Emanuelsson, Ingemar (1996), *Integrering – bevarad normal variation i olikheter*. Boken om integrering. Malmö Corona AB.
- Falkeby, Ann-Kristin (2002), *Folkhögskolan som integrerande miljö för elever med intellektuella funktionshinder*. Ljungskile folkhögskola.
- Granlund, Mats m.fl. (2002), *Delaktighetshäftet*. Ännu ej utgivet.
- Gruffman Gejel, Inger (2002), *Särskolan i Östergötland*. Östsam.
- Grünewald, Karl (1994), *Medicinska omsorgsboken*. Stockholm.
- Gustavsson, Anders (2001), *Inifrån utanförskapet. Om att vara annorlunda och delaktig*. Studentlitteratur, Lund.
- Gustafsson, Jan-Erik & Myrberg, Eva (2002), *Ekonomiska resursers betydelse för pedagogiska resultat*. Skolverket. Stockholm.
- Göransson, Kerstin m.fl. (2000), *"Om alla är lika skulle det inte vara lika roligt" – Att bygga en skola – Samverkan mellan särskola och grundskola*. Stiftelsen Ala.

- Hahne Lundström, Kari (2001), *Intagningskriterier till gymnasie-särskolan i Göteborg*. Projektarbete vid Arbetslivsinstitutets Företagsläkarutbildning 2000/2001.
- Handikappombudsmannen (2002), *Stärk elevens rättigheter – En jämförande studie om rätten till stöd i skolan*.
- Haug, Peder (1998), *Pedagogiska dilemma: Specialundervisning*. Skolverket. Stockholm.
- Haug, Peder (2001), *Den inkluderande skolen som utfordring*. En artikel, Högskolan i Volda.
- Hill, Anders & Rabe, Tullie (1985, 1986, 1987, 1994), *Integration i förskolan. Institutionen för pedagogik*. Göteborgs universitet.
- Holmberg, Ola (2000), *Funktionshindrade och folkhögskola*. Folkbildningsrådet, Stockholm.
- Hultgren, Kerstin (1996), *Redovisning av Konsekvenserna av det ändrade huvudmannskapet för särskolan och särvox samt Obligatoriska särskolans uppdelning i grundsärskola och träningskola*. Skolverkets rapport Dnr 96:565.
- Jensen, Lena & Olsson, Ingemar (1991), *Integrering av särskoleelever i grundskolan. Hur fungerar det?* Högskolan i Kristianstad.
- Jörlén, Tina (2002), *Specialpedagogik C-uppsats. Insläppt efter 100 år; de utvecklingsstördas bildningsresa*. Institutionen för utbildningsvetenskap. Karlstads universitet. Rapport 3:2002.
- Karlsudd, Peter (1999), *Särskolebarn i integrerad skolbarnsomsorg*. Institutionen för pedagogik, Lärarhögskolan i Malmö.
- Karlsudd, Peter (2002), *Tillsammans: Integreringens möjligheter och villkor – Erfarenheter från ett projekt där mötet mellan särskola och grundskola fokuseras*. Rapport D, 2001:1. Högskolan i Kalmar – Institutionen för Hälso- och beteendevetenskap.
- Lindell, Britt-Marie (1998), *Enkätundersökning till Folkhögskolor med långa kurser för personer med utvecklingsstörning läsåret 1996/1997*. Sibus.
- Nirje, Bengt (1969), *Normaliseringsprincipen och dess innebörd för omsorgerna om de psykiskt utvecklingsstörda*.
- Nordström, S. (1968), *Hjälpskola och särskola i Sverige t.o.m. 1921*. Föreningen för svensk utbildningshistoria, 119. Stockholm.
- Oliver, M. (1991), *Education for all? A perspective on an inclusive society*. London.
- Rabe, Tullie & Hill, Anders (1996), *Boken om integrering*. Malmö Corona AB.
- Rosenqvist, Jerry (1996), *Integration – ett entydigt begrepp med många innebörder*. Boken om integrering. Malmö Corona AB.

- Rosenqvist, Jerry (2000), *Den stora utmaningen: Ett synsätt från 1900-talet – för 2000-talet*. Att undervisa.
- Rosenqvist, Jerry (2002), *Integreringens praktik och teori*. Artikel skriven för Carlbeck-kommittén.
- Sjoerd, Karsten (2002), Division for Fundamental Research, SCO-Kohnstamm Institute, Universitetet i Amsterdam. Rapport presenterad vid en särskolekonferens på Island i augusti 2002.
- Skrtic, T. (1996), *Students with special educational needs: artefacts of the traditional curriculum*. London.
- Sonnander, Karin & Emanuelsson, Ingemar (1993). *Utvärdering genom uppföljning av elever. VIII: Svagbegåvades inträde på arbetsmarknaden. En uppföljningsstudie till 23 års ålder av svagbegåvade elever i vanlig skola*. Uppsala: Institutionen för pedagogik och Institutionen för psykiatri, Uppsala universitet.
- Sonnander, Karin m.fl. (1997), *Forskare om utvecklingsstörning perspektiv – kunskaper – utmaningar*. Uppsala universitets Förlag.
- Söder, Mårten (1979), *Skolmiljö och integrering: En empirisk studie av särskolans integrering i olika skolmiljöer*. Uppsala, Sociologiska institutionen.
- Söder, Mårten (1981b), *Vårdorganisation, vårdideologi och integrering. Sociologiska perspektiv på omsorger om utvecklingsstörda*. Stockholm, Almqvist & Wiksell International.
- Tetler, Susanne (2002), *Organisering av undervisningen av barn med psykiska utvecklingsförstyrrelser – när vi i Danmark ikke har en saerlig skoleform, men dog specialskoler och specialklasser?* Danmarks Paedagogiske Universitet.
- Tideman, Magnus (1996), *Perspektiv på handikapp*. Studentlitteratur, Lund.
- Tideman, Magnus (1998), *I gränslandet mellan grundskola och särskola – intervjuer med föräldrar till barn som blivit individuellt integrerade*. Högskolan i Halmstad: Wigforsinstitutet.
- Tideman, Magnus (2000), *Normalisering och kategorisering – om handikappideologi och välfärdspolitik i teori och praktik för personer med utvecklingsstörning*. Studentlitteratur, Lund.
- Tideman, Magnus (2003), *Synen på "avvikande barn" och på särskolan över tid*. Artikel skriven för Carlbeck-kommittén.
- Tössebro, Jan (2002), *Utvecklingshemmet i norsk skole*. Artikel skriven för Carlbeck-kommittén.

Ullmar, Monica (2001), *Åsbackaskolan i dag och i framtiden. En analys av orsakerna till att elevantalet på skolan ökar*. Åsbackaskolan.

Offentligt tryck

Ds 2002:66, *Stöd till vuxnas lärande – Förslag till lag*.

PM U 2003/532/G, *Ökade möjligheter för elever i gymnasieskolan att följa undervisningen på ett programriktat individuellt program*.

Proposition (1985/86:10), *Om ny skollag m.m.*

Proposition (1990/91:18), *Om ansvaret för skolan*.

Proposition (1990/91:115), *Om vissa skolfrågor*.

Proposition (1990/91:85), *Växa med kunskaper – om gymnasieskolan och vuxenutbildningen*.

Proposition (1990/91:85), *Växa med kunskaper – om gymnasieskolan och vuxenutbildningen*. Bilagedel.

Proposition (1991/92:94), *Om ändrat huvudmannaskap för särskola och sårvox m.m.*

Proposition (1992/93:159), *Om stöd och service till vissa funktionshindrade*.

Proposition (1992/93:231), *Valfrihet i skolan*.

Proposition (1992/93:250), *Ny läroplan och ett nytt betygssystem för gymnasieskolan, komvux, gymnasiesärskolan och sårvox*.

Proposition (1994/95:212), *Ökat föräldrainflytande över utvecklingsstörda barns skolgång: en försöksverksamhet*.

Proposition (1997/98:115), *Folkbildning*.

Proposition (1999/2000:135), *En förnyad lärarutbildning*.

Proposition (2000/2001:72), *Vuxnas lärande och utvecklingen av vuxenutbildningen*.

Riksdagens protokoll 1934, prop. 103

SOU 1980:34, *Handikappad, integrerad, normaliserad, utvärderad*. Stockholm, Liber Förlag.

SOU 1981:26, *Omsorger om vissa handikappade*. Betänkande från Omsorgskommittén.

SOU 1991:30, *Särskolan – en primärkommunal skola*. Stockholm, Allmänna Förlaget.

SOU 1996:167, *Gymnasieutbildning för vissa ungdomar med funktionshinder*. Stockholm.

- SOU 1998:66, *FUNKIS – funktionshindrade elever i Stockholm*. Stockholm.
- SOU 1999:39, *Vuxenutbildning för alla? – andra året med Kunskapslyftet*.
- SOU 199:63, *Att lära och leda: En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. Stockholm.
- SOU 2002:106, *Visstidsutbildning vid statliga resurscenter*. Stockholm
- SOU 2002:120, *Åtta vägar till kunskap – en ny struktur för gymnasieskolan*.
- SOU 2002:121, *Skollag för kvalitet och likvärdighet*.
- Skolverket (1994), *Särskolan i kommunen*.
- Skolverket (1994), *Särskoleelevers integrering*.
- Skolverket (1994), Bilaga, *Särskoleelevernas integrering*.
- Skolverket (1996), *Kvalitet i särskolan samt Skolverkets planerade insatser och prioriteringar*. Dnr 1996:565.
- Skolverket (1996), *En utvärdering av särskolan*. Dnr 96:565.
- Skolverket (1996), *En utvärdering av särsvux*. Dnr 96:565.
- Skolverket (1997), *Lärare i särskolan*.
- Skolverket (1998), Dnr 1998h.
- Skolverket (1999a), *Uppföljning och utvärdering av försöksverksamheten med ökat föräldrainflytande över val av skolform för utvecklingsstörda barn*. Dnr 96:565.
- Skolverket (1999b), *Kvalitet i särskolan samt Skolverkets planerade insatser och prioriteringar*. Dnr 1996:565.
- Skolverket (2000a), *Hur särskild får man vara? En analys av elevökningen i särskolan*. Dnr 2000:2037.
- Skolverket (2000b), *Barnomsorg och skola i siffror 2000*. Del 2, Rapport.
- Skolverket (2001a), *Kvalitet i särskolan – en fråga om värderingar*. Regeringsuppdrag om särskolan. Dnr 2000:2037.
- Skolverket (2001) – *Elevens framgång – skolans ansvar*. Dnr 2001:19.
- Skolverket (2001b), *Rutiner för utredning och beslut om mottagande i den obligatoriska särskolan. Med allmänna råd (SKOLFS 2001:23) och kommentarer*. Stockholm: Liber distribution.
- Skolverket (2001c), *Barnomsorg, skola och vuxenutbildning. Jämförelsetal för huvudmän*.
- Skolverket (2002), *I särskola eller grundskola - Integrering Kvalitet Föräldrainflytande*. Dnr 2002:103404.
- Skolverket (2002), *Handlingsplan för arbete med de handikappolitiska målen inom skolsektorn för åren 2002–2010*. Dnr 2002:01884.

Övrigt tryck

Affärsplan Salbohedsskolan 2002.

Dammsdalsskolans verksamhetsberättelse för 2001.

Folkhögskolornas informationstjänst 2002, Folkhögskolor 2002/2003.

Folkhögskolornas informationstjänst 2002, *Folkhögskolornas sommarkurser 2002*.

European Agency for Development in Special Needs Education (1998), *Provisions for Pupils with Special Educational Needs – Trends in 14 European Countries*.

Kommunförbundet 2001, *Vad kostar det i din Kommun?*

OECD (1999), *Inclusive Education at Work – Students with Disabilities in Mainstream Schools*.

Minnesanteckningar från studiebesök vid Valla folkhögskola.

Carlbeck-kommittén (december 2002), Carlbeck-kommittén.

Minnesanteckningar från studiebesök i Gislaved (2002), Carlbeck-kommittén.

Minnesanteckningar från studiebesök i Århus (december 2002), Carlbeck-kommittén.

Specialskolemyndighetens verksamhetsplan 2002.