

10 Vuxenutbildning

Våra utgångspunkter i detta kapitel är att utbildningen för vuxna med utvecklingsstörning ska ha så nära anknäpning till övrig vuxenutbildning som möjligt såväl när det gäller rättigheter och skyldigheter som struktur och organisation. De avvikelser som kan behöva göras i lagstiftning och andra regelsystem ska vara klart sakligt motiverade med hänsyn till gruppens förutsättningar och behov. Vi har i våra förslag och ställningstaganden tagit vår utgångspunkt i det förslag till lag om Stöd till vuxnas lärande som har utarbetats inom Utbildningsdepartementet (Ds 2002:66.) (Se bilaga 5.)

Vi har i det följande valt att kalla utbildning för vuxna med utvecklingsstörning just detta och använder inte förkortningen särvux annat än när vi refererar till nuvarande förhållanden. Många, både lärare och elever, har framhållit för oss att man inte vill vara "sär". Vi ser heller inget direkt behov av att kalla kurser eller andra utbildningsinsatser för "särvux" eller utbildning inom "särvux". Det handlar om utbildning för vuxna med utvecklingsstörning och det bör räcka som bestämning.

Förslag till ändringar av skollagen framgår av författningsförslagen.

Vi föreslår att

- skollagens 12 kapitel Vuxenutbildning för utvecklingsstörda (Särvux) omarbetas i sin helhet med förslaget till ny lag om Stöd till vuxnas lärande som utgångspunkt,
- kapitlet benämns Utbildning för vuxna med utvecklingsstörning,
- kommunerna ska stödja lärandet för vuxna med utvecklingsstörning. Stödet kan ha form av undervisning, handledning, vägledning, bedömning av måluppfyllelse och kunskaper samt tillhandahållande av lärmiljöer,
- betygsskalan i utbildningen görs tregradig och en rätt till prövning och omprövning införs,

- en bestämmelse införs i lagen om utbildning för vuxna med utvecklingsstörning om att deltagarna ska ha en individuell studieplan som beslutas av rektorn. Planen ska utarbetas tillsammans med den studerande och i förkommande fall god man,
- vuxna med utvecklingsstörning får rätt till utbildning på grundläggande nivå,
- varje kommun ska erbjuda stöd till lärande för vuxna med utvecklingsstörning på gymnasial nivå och påbyggnadsnivå,
- varje kommun ska sträva efter att erbjuda utbildning som svarar mot behov och efterfrågan,
- utbildningen för vuxna med utvecklingsstörning ska utgå från den enskilda vuxnes behov och förutsättningar.

Vi bedömer att

- varje kommun ska sträva efter att samverkan sker mellan utbildningen för vuxna med utvecklingsstörning och såväl annan vuxenutbildning som med daglig verksamhet och arbetsmarknadsinsatser av olika slag,
- kvaliteten bör höjas inom utbildningen för vuxna med utvecklingsstörning,
- huvudmännen bör sträva efter att åstadkomma tillräckligt stora undervisningsgrupper för att kunna erbjuda goda lärmiljöer,
- huvudmännen bör ägna särskild uppmärksamhet åt behovet av grundläggande vuxenutbildning hos vuxna med utvecklingsstörning och invandrabakgrund,
- samverkan mellan sfi och utbildning för vuxna med utvecklingsstörning i övrigt underlättas om rätten till grundläggande vuxenutbildning blir en rättighet,
- folkbildning utgör en viktig del av utbildningen för vuxna med utvecklingsstörning,
- regeringen bör uppmärksamma frågorna om studiesocialt stöd för vuxenstuderande med utvecklingsstörning.

Vi lägger i detta betänkande fram ett förslag till utformning av ett nytt 12 a kapitel i skollagen om utbildning för vuxna med utvecklingsstörning. Vi föreslår att kapitlet utformas i nära anslutning till motsvarande kapitel om kommunalt stöd till vuxnas lärande. Vi föreslår således att huvuddelen av bestämmelserna i det nyligen

framlagda lagförslaget, liksom i den förordning om kommunal vuxenutbildning (2002:1012), som nyligen har trätt i kraft, görs tillämpliga också för vuxna med utvecklingsstörning. Det innebär att kommunerna ska stödja lärande för vuxna med utvecklingsstörning på samma sätt som för andra vuxna och att stödet kan ta sig olika former. Det ska kunna utgå i form av såväl undervisning som handledning, vägledning, bedömning av måluppfyllelse och kunskaper samt tillhandahållande av lärmiljöer. Stödet ska, precis som annat kommunalt stöd till vuxnas lärande, tillhandahållas på grundläggande nivå, gymnasial nivå eller påbyggnadsnivå.

Vi menar att det inte ska vara någon skillnad när det gäller ansvarsfrågor för utbildning för vuxna med eller utan utvecklingsstörning. De kommunala huvudmännen har skyldighet att erbjuda utbildning i den utsträckning som lag och förordning stadgar. De föreslagna bestämmelserna rörande stöd till vuxnas lärande är mycket flexibla och ska anpassas efter individens behov och förutsättningar. Men eftersom utbildning för vuxna med utvecklingsstörning är en särskild skolform, måste man ändå kunna fastställa om en individ hör hemma i denna skolform. Det behöver normalt inte innebära några svåra avgöranden, eftersom flertalet vuxna med utvecklingsstörning har gått i särskola och deras behov av särskolans kursplaner redan är fastställt. Det är självklart en extra komplikation när det gäller valet av utbildning för personer med utvecklingsstörning om de har en utländsk bakgrund och bristande kunskaper i svenska. En kommun kan ha olika skäl, som inte nödvändigtvis har samband med en utbildningssituation, för att utreda om en vuxen har en utvecklingsstörning. En utredning inom vuxenutbildningen eller på initiativ av vuxenutbildningen, bör vara pedagogiskt motiverad, dvs. ge svar på frågan om vilka förutsättningar individen har för ett lärande och vilka behov som behöver tillgodoses. Ibland kan frågan säkert besvaras utan utredning. Om grundläggande vuxenutbildning för personer med utvecklingsstörning på samma sätt som övrig vuxenutbildning görs till en rättighet, bör individen i samråd med kommunen kunna planera hur utbildningen bäst ska läggas upp. I en del kommuner förekommer det redan att deltagare med lindrig utvecklingsstörning deltar i grundläggande vuxenutbildning. Dessa studerande får intyg istället för betyg. Lärare i komvux vittnar om att dessa elever bemöts med tolerans från andra studerande, de är inte utanför, men kan ibland få andra uppgifter när övriga studerande arbetar i grupp.

10.1 Utvecklingen av vuxenutbildningen

Regeringen utvecklar i propositionen *Vuxnas lärande och utvecklingen av vuxenutbildningen* (prop. 2000/01:72) mål och strategier för utvecklingen av vuxnas lärande. De resonemang som förs i propositionen är i hög grad relevanta även för utbildningen för vuxna med utvecklingsstörning.

Regeringen konstaterar bl.a. att den pågående och snabba samhällsförändringen ställer nya krav på alla medborgare. Därför har vuxnas behov av och förutsättningar för lärande förändrats. Lärandet kan inte avgränsas till ungdomsåren eller några avgränsade perioder under yrkeslivet därefter. Istället är kraven på flexibilitet och förändring stora såväl inom arbetslivet som inom samhällslivet i övrigt.

Regeringens slutsatser i propositionen är att en nationell strategi för ett livslångt lärande behöver utformas så att den stöder både de arrangerade lärandesituationerna och de icke arrangerade. En utveckling av samverkansformer mellan olika politiska verksamhetsområden är av stor betydelse för att utveckla stödet för det livslånga lärandet. Behovet av att erkänna och ta tillvara kunskap, oberoende av hur den har förvärvats, är tydlig. Slutsatserna av resonemangen leder bland annat till en starkare betoning av individens behov och förutsättningar. Regeringen skriver:

De resurser som stat och kommun kan avsätta för att stödja vuxnas lärande måste användas effektivt. Utgångspunkterna måste vara att individen, inom ramen för givna resurser, skall kunna få ett stöd vid den tidpunkt, i det sammanhang och med den inriktning han eller hon behöver. Möjligheten till lärande och stödet till detta måste i ökad grad finnas när och där medborgarna behöver och söker ny kunskap.

Fokus förskjuts från undervisning i skollika former till ett mer flexibelt stöd för individens lärande. På kommunal nivå innebär detta att planeringsfaktorer som skolhus, klassrum, grupper, lektioner och undervisning får minskad betydelse, medan faktorer som handledning och IT samt lärande på arbetsplatsen, i studiecentra och på fritiden blir viktigare.

Flexibilitet och anpassning är grundförutsättningar för utbildning för vuxna med utvecklingsstörning

Mycket av den diskussion som förs i Kunskapslyftskommitténs betänkande¹ och i regeringens proposition om behovet av en fortsatt utveckling av vuxenutbildningen och dess former är i hög grad relevant för vuxna med utvecklingsstörning. I den inledande paragrafen i förslaget till ny lag om stöd till vuxnas lärande (Ds 2002:66) slås fast att vuxna ska ges möjligheter att utvidga sina kunskaper och att utveckla sin kompetens i syfte att främja personlig utveckling, demokrati, jämställdhet, ekonomisk tillväxt samt en rättvis fördelning. Dessa mål är lika aktuella för vuxna med utvecklingsstörning som för andra vuxna. Att stödet ska utformas med utgångspunkt i den enskildes behov och förutsättningar passar som hand i handske för utbildning för vuxna med utvecklingsstörning. En stor flexibilitet när det gäller mål, inriktning, innehåll och arbetsformer är grundförutsättningar för att kunna erbjuda vuxna med funktionshinder en utbildning som är anpassad efter deras villkor.

Rätt till individuell studieplan

Vi föreslår att de studerande inom vuxenutbildningen får rätt till en *individuell studieplan* och att detta regleras i skollagen. I dag regleras kravet på studieplaner i läroplanen (Lpf 94), men vi vill således stärka rätten på att få en studieplan genom en reglering i skollagen. Den individuella studieplanen ska beskriva den studerandes kunskapsutveckling och sociala utveckling i relation till de nationella målen i läroplaner och kursplaner. Den ska också ligga till grund för planering av hel- eller deltidsstudier samt innehålla hur samverkan med eventuell arbetsplats och annan vuxenutbildning ska ske. Planen ska utarbetas tillsammans med den studerande och i förekommande fall med god man och beslutas av rektorn. Genom lagen (1993:387) om stöd och service till vissa funktionshindrade, LSS, kan den som får insatser också begära en *individuell plan* som innefattar beslutade och planerade insatser från olika kompetensområden. Planen syftar till att stärka individens inflytande och självbestämmande samt att underlätta samordning av stödinsatser. Den upprättas i samråd med den enskilde och dennes vårdnads-

¹ SOU 1999:39 *Vuxenutbildning för alla? Andra året med Kunskapslyftet.*

havare, god man, förmyndare eller förvaltare. I de fall där det förekommer en individuell plan enligt LSS bör denna kopplas samman med den individuella studieplanen.

Stort behov av samordning och samverkan

Vi anser att det är nödvändigt att höja kvaliteten på verksamheten för vuxna med utvecklingsstörning. En viktig åtgärd från kommunernas sida är att utöka samverkan med annan vuxenutbildning och i högre grad än vad som i dag sker innefatta utbildningen för vuxna med utvecklingsstörning i den planering som gäller övrig vuxenutbildning.

Om de föreslagna lagbestämmelserna och den nyligen antagna förordningen om kommunal vuxenutbildning får en i största möjliga utsträckning likalydande utformning för utbildning för vuxna med utvecklingsstörning, bör det bli naturligt att organisatoriskt samordna den kommunala vuxenutbildningen och nuvarande sär-vux. Även i övrigt bör man kunna använda samma organisation för vuxenutbildningen i en kommun, oberoende av om utbildningen vänder sig till vuxna med eller utan utvecklingsstörning.

Vår utredning visar att nuvarande sär-vux är mycket ojämnt utbyggd i kommunerna. I en del kommuner finns sär-vux i anslutning till övrig kommunal vuxenutbildning och i andra till gymnasiesärskolan. I ytterligare andra finns utbildningen organiserad i egna lokaler med egen personal. I ännu högre grad än vad som gäller särskolan saknar många kommuner helt verksamhetsidéer eller strategier för sär-vux. Utbildningen blir därför ofta eftersatt och lever ett eget liv. I många kommuner saknas sär-vux helt.

Kunskapslyftskommittén konstaterar också stora brister i sär-vux och diskuterar bland annat för- och nackdelar med att utbildningen är en egen skolform. Den egna skolformen ger enligt kommittén inga garantier för ett bättre omhändertagande i undervisningssituationen. Den kan däremot ge upphov till gränsdragningsproblem och utanförskap från övrig vuxenutbildning.

Skolverket framhåller i olika sammanhang behovet av en bättre samordning mellan den kommunala vuxenutbildningen och sär-vux. Skolverket menar också att sär-vux målgrupp kan ha svårt att ta till sig formellt lärande och därför kan ha nytta av ett förstärkt informellt lärande. En lärande och utvecklande miljö i hem, daglig verk-

samhet eller förvärvsarbete skulle kunna främja lärandet mot kursplanernas mål och bidra till att individen vidmakthåller sina kunskaper. Utbildningssystemets resurser och expertis skulle kanske för vissa studerande kunna användas effektivare för att utbilda t.ex. handledare på arbetsplatsen, assistenter, personal i daglig verksamhet etc.

Kunskapslyftskommittén lyfter också fram svårigheterna att få en samlad bild av samhällets stöd till vuxna med funktionshinder. Många myndigheter och instanser är involverade och det finns klara brister i samordningen. Handikapporganisationernas Samarbetsorganisation (HSO) har i detta sammanhang uttalat att det i kommunerna borde finnas särskilda samordnare för kontakterna mellan olika myndigheter och organ. Vi kan konstatera att det finns sådana kontaktpersoner i en del kommuner och att man där betraktar detta som mycket viktigt.

Ändrad betygsskala i utbildningen

I den nuvarande särsvuxförordningen finns bestämmelser om betygssättning. Vi föreslår att betygsskalan i vuxenutbildningen blir densamma som i grundsärskolan och gymnasiesärskolan, dvs. tregradig med betygen Godkänt, Väl Godkänt och Mycket Väl Godkänt. Rätten till prövning och omprövning av betyg bör också finnas för vuxna studerande.

Vuxenutbildning som självständig utbildningsform

Vi anser att utbildningen för personer med utvecklingsstörning i lika stor utsträckning som annan vuxenutbildning bör ta sin utgångspunkt i individens situation när det gäller arbete, boende och fritid. I vårt remissvar på förslaget till ny lag om stöd till vuxnas lärande anförde vi att det är olyckligt att regelsystemet för särsvux *”låser fast utbildningen i innehåll, former och metoder som speglar barn- och ungdomsutbildningen”*.

Riksförbundet för kommunal och statlig vuxenutbildning (Rvux) skriver i ett brev till Carlbeck-kommittén följande:

Vi som arbetar inom Särsvux har ringa förståelse för att skolformen hela tiden ska relatera till ungdomsskolans kursplaner och nivåer. Det är dags att skilja vuxenutbildningen från ungdomsskolan! Särsvux måste få ett mycket starkare drag av framåtblickande och vuxenperspektiv.

Vi behöver författningar och kursplaner som anpassas till målgruppen. En vuxenanpassad utbildningsform där studierna främjar personlig utveckling och ger kunskaper som ökar möjligheterna till ett meningsfullt liv i samhälle, arbete och vardagen. Studierna måste utgå från den studerandes erfarenheter och ha betydelse för den studerandes eget liv.

Vi delar Rvux synpunkter i dessa avseenden och menar att de väl tillgodoses i våra lagförslag.

10.2 Rätt till grundläggande utbildning

Vi föreslår att också vuxna med utvecklingsstörning ska ha rätt till stöd för sitt lärande på grundläggande nivå från och med andra kalenderhalvåret det år han eller hon fyller 20 år, om hon eller han saknar sådana kunskaper och färdigheter som normalt uppnås i den obligatoriska särskolan. Det går inte att försvara att vuxna med utvecklingsstörning inte har samma rättigheter som övriga vuxna att få grundläggande utbildningsbehov tillgodosedda. Självfallet fyller utbildningen olika behov för olika vuxna beroende på graden av funktionshinder. Men detta gäller i hög grad även för övriga vuxenstuderande och de nu föreslagna mer flexibla bestämmelserna är ju också avsedda att tillgodose individuellt skilda behov.

Grundläggande utbildning för vuxna med utvecklingsstörning kan många gånger handla lika mycket om att vidmakthålla eller återta redan förvärvade kunskaper som att lära sig nya saker. Detta har framförts som ett avgörande problem i samband med en rättighetslagstiftning. Vi instämmer i att det kan vara svårt att hitta naturliga slutpunkter för en utbildning för vuxna med utvecklingsstörning. I de diskussioner vi har fört med kommunföreträdare och företrädare för personalgrupper i särsvux har det dock framförts att svårigheterna i praktiken inte behöver vara oöverstigliga. I den individuella studieplanen kan studieanordnaren lägga upp en studiegång för den vuxne, där man försöker täcka in det utbildningsbehov på grundläggande nivå som han eller hon kan bedömas ha. Slutpunkten för utbildningen blir då när studiegången är genomförd på ett sätt som med hänsyn till den vuxnes behov och förutsättningar kan bedömas som tillfredsställande. Ett annat problem i sammanhanget är att en rättighet till grundläggande utbildning förutsätter att det går att fastställa nivån även på sådana kurser som inte direkt ansluter till ungdomsskolans kurser. Samma

svårigheter torde dock finnas också i övrig kommunal vuxenutbildning. Vi menar att Skolverket, i samband med att man fastställer kursplaner, också bör få i uppdrag att ange på vilken nivå respektive kurs ligger.

När det gäller grundläggande utbildning finns det en grupp vuxna i äldre åldrar som helt uppenbart inte har fått de kunskaper man kan förvärva i den obligatoriska särskolan. Det finns också nyanlända flyktingar eller personer med invandrarbakgrund som aldrig har gått i skola eller har en bristfällig skolgång. De bör få en rimlig möjlighet att förvärva de kunskaperna. Svårigheterna med att fastställa en rätt till utbildning gäller framför allt vuxna, som en tid efter genomgången grundsärskola, har tappat en del av de en gång förvärvade kunskaperna. En person som i vuxen ålder inte har kvar de kunskaper han eller hon har förvärvat i den obligatoriska särskolan, bör kunna erbjudas ett nytt utbildningstillfälle i vuxen ålder. Pedagoger i vuxenutbildningen bör kunna en göra bedömning av om vederbörande har förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen. Det slutliga avgörandet om en sökande har rätt till en viss utbildning bör göras av den ordinarie antagningsmyndigheten i kommunen. Efter genomgången utbildning på grundläggande nivå bör ytterligare utbildningstillfällen erbjudas på samma villkor som annan vuxenutbildning. Den studerande får då ansöka om en utbildningsplats på samma sätt som andra vuxenstuderande och kommunerna ska i likhet med vad som gäller annan vuxenutbildning sträva efter att erbjuda utbildning som svarar mot behov och efterfrågan.

Krav på att man ska göra framsteg i all vuxenutbildning

Det finns redan i dag en möjlighet för huvudmannen att avbryta en utbildning för en studerande i komvux. Enligt Utbildningsdepartementets förslag ska huvudmannen även i fortsättningen kunna avbryta stödet till vuxnas lärande om en deltagare saknar förutsättningar att tillgodogöra sig stödet eller annars inte gör tillfredsställande framsteg. Med tillämpning på vuxenutbildning för personer med utvecklingsstörning skulle det vara möjligt för en kommunal huvudman att neka en person utbildning om det är uppenbart att vederbörande inte kan tillgodogöra sig utbildningen eller inte gör några framsteg. Bestämmelserna ger således varken i

dag eller i framtiden något utrymme för obegränsade krav på utbildningsinsatser.

Många kommuner positiva till utvidgade rättigheter

Flera kommuner och organisationer, som har kommit in med sypunkter på kommitténs delbetänkande, tar upp särvox och framför t.ex. i likhet med *Trollhättans stad* att det är anmärkningsvärt att en vuxen person som är behörig att söka särvoxutbildning inte har samma ovillkorliga rätt till grundläggande vuxenutbildning som andra vuxna. *Stockholms stad* betonar att vuxna med utvecklingsstörning måste tillförsäkras samma rätt till vuxenutbildning som andra vuxna som saknar grundskoleutbildning eller utbildning inom den obligatoriska särskolan.

I våra underhandskontakter med kommuner har vi i olika sammanhang tagit upp särvox. Det stora flertalet kommuner menar att det går att finna lösningar på gränsdragningsproblemen och att man redan arbetar med detta i kommunerna. Flera större kommuner anger att de redan i princip beviljar grundläggande särvoxutbildning till alla sökande. Några kommuner framhåller att de har klarat en utvidgning av särvox inom relativt oförändrade kostnadsramar genom att öka gruppstorleken. En ökning av gruppstorleken har man inte uppfattat som en nackdel, utan snarare tvärtom sett det som en fördel att kunna medverka till att skapa sociala kontaktnät. Man upplever inte heller att det finns en stor latent grupp sökande, som inte har nåtts av information om studiemöjligheterna inom särvox. Många kommuner som vi har varit i kontakt med anser sig inte ha några problem med köer och tror inte heller att en utvidgad rättighet till grundläggande utbildning skulle leda till sådana.

Mer samverkan och mindre gränsdragning

Det som anförs som problem när det gäller att ge vuxna med utvecklingsstörning rätt till grundläggande vuxenutbildning är också svårigheterna att dra en gräns mot daglig verksamhet, liksom svårigheterna att avgöra vad som faktiskt är utbildning. Frågan är om inte svårigheterna överdrivs. Det borde vara fullt möjligt att, med den nya öppenheten beträffande formerna för stöd till vuxnas

lärande och flexibiliteten i tid och rum, istället för att dra skarpa gränser mellan olika verksamheter öppna för samverkan och samarbete. Även här bör den individuella studieplanen ge möjligheter att planera utbildning och annan verksamhet på ett sådant sätt att det framgår att rätten till grundläggande utbildning uppfylls.

De föreslagna möjligheterna till olika former av stöd och den stora flexibiliteten skulle också för utbildningen för vuxna med utvecklingsstörning öppna för det som många efterlyser, nämligen en närmare anknytning till arbets- och vardagsliv och samverkan med andra myndigheter och organ. Det kanske inte är kurser motsvarande grundsärskolans som är mest väsentligt för denna målgrupp. Behovet kan i stället handla om att utöka möjligheterna att utveckla kompetens för att hantera vardagliga livs- och arbetssituationer.

Rvux framhåller i sitt ovan nämnda brev att man instämmer i att särsvux roll inte är daglig omsorg och stimulans. Däremot menar man att en god samverkan mellan utbildning, arbetsplats och boende kan vara viktigt för att nå målsättningar och för att kunskaper ska bli användbara redskap i vardagen.

Vi har i våra kontakter med kommunföreträdare och pedagoger inom särsvux sett exempel på en aktiv samverkan med framför allt daglig verksamhet. I någon kommun arrangeras särsvux i daglig verksamhets lokaler med personal från särsvux. Kursverksamheten planeras ihop med daglig verksamhets personal och syftet är att genom utbildningsinsatser förbättra de vuxnas förmåga att hantera arbets- och fritidssituationer och få en mer teoretisk bas för sina olika verksamheter. Man uppger sig inte ha några svårigheter att skilja på utbildningsinsatser och en mer allmänt stimulerande verksamhet.

Vi kan konstatera att det i de kommuner där särsvux under senare år har byggts ut, finns det ett ökat intresse för att förbättra innehållet i utbildningen. Framför allt strävar man efter att hitta anknytningspunkter till elevernas arbetsliv. Det kan handla om så enkla men väsentliga utbildningsinsatser som att träna räkneförmåga, förmåga att hantera pengar, tidsuppfattning och kanske också att ge en grund för att sätta in den egna arbetsinsatsen i ett större sammanhang.

När det gäller vuxna med en lindrig utvecklingsstörning har de samma behov som andra yrkesverksamma att få möjligheter att förbättra grundkunskaper och få tillgång till fort- och vidareutbild-

ning för att kunna förkovra sig inom det egna yrket eller för att kunna byta arbete eller yrkesinriktning.

I sina synpunkter på kommitténs delbetänkande framhåller *Stockholms stad* att särvox mål och inriktning behöver tydliggöras. En stor del av kritiken mot och problematiken inom särvox hänger enligt staden samman med att styrdokumentet inte är anpassade och uppbyggda ur ett vuxenperspektiv. För invandrare i målgruppen innebär det bland annat svårigheter att kombinera sfi och särvox.

Ökade kostnader

Skolverket anger i sina jämförelsetal att antalet studerande i särvox har ökat med drygt 2 procent, vilket motsvarar 105 studerande, under det senaste läsåret.² Sedan läsåret 1992/93 har det totala antalet studerande i särvox ökat med 69 procent. Ökningen har skett från en mycket låg nivå. Särvox omfattade således 4 500 studerande år 2002 till en total kostnad om ca 132,6 milj. kronor. Den senaste statistiken gäller läsåret 2003/04 och då fanns 4 700 studerande i särvox. De genomsnittliga kostnaderna låg på ca 29 000 kronor per elev. Ca 3 000 av de studerande i särvox går på grundsärskolenivå (45 procent) och träningskolenivå (35 procent).

Ett antal kommuner har inga elever i särvox, det gäller dels förortskommuner, kommuner i kategorin industrikommuner, gles- och landsbygdskommuner samt övriga mindre kommuner. De flesta kommuner utan särvox elever återfinns i glesbygd, där bara drygt en tredjedel av kommunerna har några särvox elever.

De förslag vi lägger i detta kapitel om att rätten till grundläggande utbildning ska omfatta även vuxna med utvecklingsstörning kan medföra ökade kostnader för kommunerna. Det är emellertid omöjligt att med någon säkerhet beräkna hur många studerande som faktiskt skulle efterfråga utbildning och hur stor en eventuell ökning av antalet studerande skulle bli. De stora skillnaderna i särvox utbyggnad i olika kommuner bidrar till osäkerheten i beräkningarna.

Med Skolverkets jämförelsetal som utgångspunkt skulle en ökning av antalet studerande på grundsärskolenivå och träningskolenivå (sammanlagt 3 000 studerande) med 10 procent till en genomsnittlig kostnad av 29 000 kr per elev innebära en ökad kost-

² Skolverket. Dnr 01-2003:1547.

nad på ca 8,7 milj. kronor. Antagandet om en tioprocentig ökning är inte ett helt orimligt med hänsyn till att de senaste årens satsningar i och med Kunskapslyftet resulterat i en tvåprocentig ökning av det totala antalet studerande i särvox. En fördubbling av elevantalet skulle ge en ökad kostnad på ca 87 miljoner kronor.

Vi förordar också en utökning av antalet timmar i utbildningen för vuxna med utvecklingsstörning. Nuvarande genomsnittliga timantal på 2,7 timmar per vecka är en mycket låg nivå. Om vuxna med utvecklingsstörning får rätt till grundläggande utbildning kan det naturligtvis också innebära krav på fler timmar. En nivå på tio till tolv timmar per vecka har t.ex. framförts på konferenser med företrädare för särvox som en mer rimlig nivå.

Det finns emellertid en rad faktorer som påverkar kostnaderna, ett ökat studerandantal som resulterar i större gruppstorlekar sänker de genomsnittliga elevkostnaderna. En ökad samverkan med andra utbildningar och/eller verksamheter kan sänka kostnaderna. Samverkan mellan kommuner kan också påverka kostnadsbilden. Slutligen kan en ökad satsning på utbildning för personer med utvecklingsstörning innebära minskade kostnader för andra samhällsinsatser t.ex. socialtjänst och daglig verksamhet.

Särvox har under budgetåren 2002 till 2005 tilldelats 7,5 miljoner för att utveckla verksamheten. Vi är medvetna om att dessa medel efter 2005 avses ingå i statsbidraget till kommunerna. Men eftersom medlen fram till 2005 är projektmedel, är de inte uppbundna i reguljär verksamhet. Vi menar därför att de efter 2005 bör kunna utnyttjas för att täcka eventuellt ökade kostnader för grundläggande utbildning för personer med utvecklingsstörning. Övriga eventuella kostnadsökningar bör kunna täckas genom prioriteringar inom den totala ramen för kommunernas vuxenutbildning som år 2002 ligger på närmare 6 miljarder kronor. Med tanke på hur svårt det är att göra kostnadsberäkningar med många osäkra faktorer, kan det dock finnas anledning att fastställa, att en uppföljning av den föreslagna reformen ska göras senast fyra år efter genomförandet och att finansieringsfrågan då ska kunna aktualiseras på nytt.

Kunskapslyftskommittén föreslog i sitt slutbetänkande dels att vuxna med utvecklingsstörning skulle få en lagstadgad rätt till grundläggande vuxenutbildning, dels att folkbildningens aktörer genom en tilldelning av utbildningsplatser via Folkbildningsrådet skulle ges en betydande roll inom framtidens lärande för vuxna. Folkbildningsrådet har i sin slutrapport *Folkbildningens Framsyn*

bland annat lyft fram folkbildningens roll inom både Framtidens lärande och Folkbildningen i utbildningssamhället.

Inga köer till sÄrvux

När vi har talat med kommunföreträdare i de kommuner som anordnar sÄrvux, uppger de att det inte finns några egentliga köer till utbildningen. Man gör också bedömningen att det inte finns någon stor latent efterfrågan, även om det säkert finns brister i information och rekrytering. Mot denna bakgrund gör vi bedömningen att kostnaderna om vuxna med utvecklingsstörning får samma rättighet till grundläggande utbildning som övriga vuxna inte skulle bli särskilt stora.

Däremot kan efterfrågan på utbildning för vuxna med utvecklingsstörning och därmed kostnaderna för denna utbildning öka om man förändrar förutsättningarna för utbildningen och höjer dess kvalitet. Men då handlar det om att inrymma också vuxna med utvecklingsstörning i de kommunala utbildningsinsatserna och låta gruppen ingå i de diskussioner om bedömningar och prioriteringar man alltid måste göra i en kommun.

Samtidigt tror vi således att eventuellt ökade kostnader delvis kan balanseras av sänkta kostnader på grund av större gruppstorlekar och samordningsvinster. Vi har i det föregående hävdad att det är pedagogiskt och socialt mindre lämpligt med enskild undervisning eller undervisning i mycket små grupper. Att organisera en individualiserad undervisning i grupper med något fler deltagare bör kunna leda till kostnadsbesparingar. Personaltätheten är den stora kostnaden i all utbildning och en minskad lärartäthet bör kunna minska kostnaderna per elev väsentligt. En ökad samverkan med de sociala myndigheterna kring utbildningstillfällen för personer i daglig verksamhet eller annan social omsorg borde också kunna innebära kostnadsbesparingar för kommunen, även om besparingen kanske inte faller ut på vuxenutbildningsbudgeten. Vi har testat våra ställningstaganden i underhandskontakter med ett relativt stort antal kommuner av varierande storlek och flertalet delar vår bedömning att en utvidgad rättighet till grundläggande vuxenutbildning för vuxna med utvecklingsstörning inte skulle behöva innebära några stora kostnadsökningar i kommunerna. Många kommuner tar redan idag emot alla sökande.

10.3 Kvalitet i utbildningen

Vi konstaterade i vårt delbetänkande att en allvarlig kritik mot sär-
vux är att utbildningen ges i för liten omfattning, med för få under-
visningstimmar och i för små undervisningsgrupper.

Skolverkets jämförelsetal visar att verksamheten är i växande och
de förändringar som vi nu föreslår bör innebära ytterligare
förbättrade förutsättningar för en utbyggd verksamhet. Det bör
finnas utrymme för ökade insatser, speciellt i kombination med ett
förbättrat innehåll i kurserna. Men vi har också erfarit att
efterfrågan på ett ökat timantal kanske inte är så stor i praktiken.
Det finns precis som när det gäller andra vuxna många olika skäl till
att vuxna med utvecklingsstörning inte efterfrågar utbildning.
Bland andra Särvuxpedagogerna vittnar om svårigheter att rekrytera
deltagare, som kanske inte orkar med studier vid sidan av ett
arbete, som inte anser det mödan värt att ta sig till och från någon
kurslokal eller som helt enkelt inte vill gå någon kurs. Samtidigt
utgör orsakerna till att vuxna inte efterfrågar utbildning i sig ett
skäl att förbättra rekryteringsinsatserna, men framförallt utbudet
både när det gäller lokalisering, form och innehåll.

De små undervisningsgrupperna är ett större problem. I dag
förekommer i relativt hög utsträckning undervisning i mycket små
grupper eller t.o.m. enskilt. Såväl av pedagogiska som av sociala skäl
bör man undvika enskild undervisning, om inte detta av alldeles
bestämda skäl är det mest lämpliga för en enskild person. Istället är
det viktigt ta vara på det stora värde som ligger i att ge kursdel-
tagarna möjligheter att berika varandra genom att dela med sig av
varandras erfarenheter och att få social träning i umgänget med
andra. Erfarna pedagoger inom särvux vittnar om att det finns stora
möjligheter att samla elever i undervisningsgrupper även om de har
olika förutsättningar. Eleverna inom gruppen kan mycket väl arbeta
med olika individuella läroprojekt, men ändå utgöra en social gemen-
skap.

I små kommuner kan det naturligtvis vara svårt att samla grupper
med flera deltagare och här får man kanske söka andra lösningar.
Sådana lösningar kan ligga i samverkan med annan utbildning, t.ex.
gymnasiesärskolan, annan kommunal vuxenutbildning eller folk-
bildning eller med andra verksamheter, t.ex. daglig verksamhet.

10.4 Sfi och utbildning för vuxna med utvecklingsstörning

Vuxna med utvecklingsstörning har rätt att delta i sfi-utbildning på samma villkor som alla andra och har därvid vid behov rätt till särskilt stöd enligt förordningen (1994:895) om svenskundervisning för invandrare. Förordningen föreskriver också att nödvändiga avvikelser från sfi:s kursplan får göras för studerande med utvecklingsstörning. Vuxna med utvecklingsstörning kan också läsa svenska som andraspråk och få studiehandledning på sitt modersmål.

Frågor om sfi och svenska som andraspråk behandlas av Sfi-utredningen i betänkandet *Vidare vägar och vägen vidare* (SOU 2003:77). Utredningen konstaterar att frågan om utbildning för personer med utländsk bakgrund som har en utvecklingsstörning och rätt till sfi-studier – och kanske dessutom till studier på grundläggande nivå – är komplex. Bland annat tar utredningen upp frågan om hur kommunerna stödjer och informerar denna grupp om möjligheter till studier och hur utredningar om rätten till utbildning för vuxna med utvecklingsstörning ska göras och vem som ansvarar för dessa.

Det finns i vuxenutbildningen också invandrare som behöver utbildning på analfabetiseringsnivå. Beräkningar ger vid handen att många i denna grupp läser sfi på halvtid och grundläggande vuxenutbildning på halvtid. Vi har inga synpunkter på den pedagogiska lämpligheten av det ena eller andra alternativet. Var en person studerar är beroende av den lokala organisationen, tillgången på lärare etc. Den komplikation som i dag finns genom att vuxna med invandrarbakgrund har rätt till sfi, men inte till grundläggande vuxenutbildning, om de har en utvecklingsstörning, försvinner om vårt förslag om rätt till grundläggande vuxenutbildning för alla vuxna går igenom. Då öppnas också möjligheterna att kombinera olika utbildningsformer.

När det gäller utredningar om rätten att ta del av utbildning specifikt avsedd för vuxna med utvecklingsstörning tror vi inte att det behöver vara något stort problem. De flesta vuxna med utvecklingsstörning har gått i grundsärskola och/eller gymnasiesärskola och det finns således redan en utredning. När det gäller vuxna invandrare kan problemen bli större. Det kan vara svårt att avgöra om en invandrare med såväl bristande kunskaper i att läsa och skriva som i svenska språket eventuellt också har en utvecklings-

störning. Undervisningen ska dock läggas upp så att den passar den enskilde individen och med vårt förslag har alla samma rätt till utbildning på grundläggande nivå.

I övrigt kan vi bara instämma i Sfi-utredningens synpunkter att det är viktigt att skapa förutsättningar för en ökad samverkan och flexibilitet mellan skolformerna. Våra förslag i detta betänkande syftar bland annat till att undanröja hinder för en sådan samverkan på alla nivåer i utbildningssystemet genom en så likformad lagstiftning för olika skolformer som möjligt.

Studiesociala kostnader

Studerande i särvox har i dag oftast inte tillgång till det vanliga studiesociala stödet. Sådana kostnader kan istället i dag täckas av aktivitetsersättningar, sjukersättningar eller andra sociala förmåner. Ett särskilt bidrag finns tillgängligt genom Statens Institut för särskilt Utvecklingsstöd (SISUS).

De vuxenstuderande med utvecklingsstörning har inte sällan svårigheter att få tillräckligt ekonomiskt stöd för att kunna klara längre utbildningar. Särskilt de utbildningar som innebär att man måste bo på en annan ort eller får långa resor blir ofta dyra. Även behovet av assistans är av stor betydelse. Lagen om assistansersättning ger under vissa givna förutsättningar personer med funktionshinder rätt att genom försäkringskassan få bidrag till assistans i det vardagliga livet. Rätten till assistans under utbildning på hemorten eller på annan ort kan förbättras genom att lagstiftningen kompletteras på denna punkt. Grundläggande vuxenutbildning borde betraktas som en självklar del av det dagliga livet och därmed ingår i underlaget för beslut om rätt till assistans.

Personer med funktionshinder kan också få handikappersättning om kostnader för eller behovet av tillsyn är särskilt stort. Kostnader som uppkommer med anledning av att en person med funktionshinder genomgår någon form av utbildning borde kunna ingå i beredningsunderlaget för beslut om handikappersättning.

Vi har inte haft i uppdrag att föreslå förändringar i olika ersättningssystem. Frågor om ersättningar är emellertid av avgörande betydelse för en persons möjligheter att ta del av utbildningsutbud. Vi anser därför att regeringen bör uppmärksamma dessa frågor i något annat sammanhang.

10.5 Folkbildning och utvecklingsstörning

I vårt delbetänkande redogör vi kortfattat för folkhögskolornas och studieförbundens verksamhet för vuxna med utvecklingsstörning.³ Vi konstaterar att det inom det fria och frivilliga folkbildningsarbetet finns ett viktigt komplement till den kommunala vuxenutbildningen när det gäller studiemöjligheter för vuxna. Såväl folkhögskolor som studieförbund har unika möjligheter att anpassa sin verksamhet efter de behov och önskemål som vuxna med funktionshinder kan ha.

Utvärdering visar god måluppfyllelse

Våren 2004 har SUFO 2, Statens utvärdering av folkbildningen, överlämnat betänkandet *Folkbildning i brytningstid – en utvärdering av studieförbund och folkhögskolor* (SOU 2004:30). Utvärderingen understryker folkbildningens betydelse för personer med funktionshinder och hävdar att den intar en särställning när det gäller att bereda möjligheter till studier och delaktighet för vuxna med funktionshinder. Verksamheten är, menar utvärderarna, värdefull ur flera perspektiv och bidrar till ett ökat självförtroende för individen, en ökad delaktighet i samhällslivet och är en viktig faktor i fråga om det begreppet empowerment. Empowerment kan sägas handla om människans psykologiska upplevelse av sig själv, t.ex. i termer av självförtroende, självkänsla, grad av oberoende och upplevda möjligheter av att kunna påverka sitt eget liv, men också om den omgivande strukturella miljön. Utvärderingarna visar också att deltagarna är påfallande nöjda med de kurser de har deltagit i antingen det gäller folkhögskolekurser eller studiecirkelar. En ytterligare förstärkning av bidraget till Folkbildningsrådet för denna verksamhet skulle kunna ge ett ökat utrymme för grundläggande utbildning för personer med utvecklingsstörning.

Såväl folkhögskolor som studieförbund har ett tydligt uppdrag att nå ut till och anordna utbildning för grupper som av olika skäl har begränsade möjligheter att delta i utbildning eller kulturverksamhet. Människor med funktionshinder tillhör således de prioriterade målgrupperna och särskilda bidrag utgår för verksamhet som vänder sig till dessa målgrupper.

³ A.a.

Omfattande verksamhet för personer med funktionshinder

Av utvärderingarna framgår att av totalt 316 843 studiecirkelar 2002 redovisades 28 303 cirkelar eller ca 9 procent som verksamhet riktad till målgruppen personer med funktionshinder. De flesta cirkelarna hade deltagare med blandade funktionshinder. De enskilda typer av funktionshinder som dominerade i verksamheten 2002 var utvecklingsstörning samt psykiska och medicinska funktionshinder. Dessa cirkelar hade 17–20 000 deltagare eller tillsammans drygt hälften av deltagarna inom målgruppen. Studieförbundet Vuxenskolan och ABF har den klart mest omfattande verksamheten för denna grupp.

Inom folkhögskolorna bedrivs en omfattande verksamhet för funktionshindrade. Under 2002 hade folkhögskolorna sammanlagt närmare 218 000 deltagare i långa kurser, korta kurser och studiecirkelar samt särskilda insatser för arbetslösa. Antalet deltagare med funktionsnedsättning uppgick till ca 19 000 personer, dvs. 9 procent av det totala antalet deltagare. På de långa kurserna var motsvarande siffra 16 procent av det totala antalet deltagare eller knappt 9 000. Deltagare med funktionshinder fanns hösten 2002 på 82 procent av folkhögskolorna. Personer med ett psykiskt funktionshinder är den dominerande gruppen följt av deltagare med dyslexi. Ca 10 procent av deltagarna i långa folkhögskolekurser hösten 2002 hade en utvecklingsstörning. Riktade kurser till personer med utvecklingsstörning erbjöds 2003 av 23 skolor.

Ekonomiska utmaningar väntar

Utvärderarna konstaterar att folkbildningen står inför stora ekonomiska utmaningar. För studieförbunden har de stora nedskärningarna av det kommunala stödet medfört påfrestningar. Kommunerna har inte, enligt rapporten, fullt ut tagit sin del av det nationella ansvar för folkbildningen som regering och riksdag uttrycker. Ekonomiska problem kan naturligtvis leda till att verksamheten för de prioriterade grupper, som kräver extra stora resurser, kommer att minska. Vi ser detta som ett allvarligt problem. Mot bakgrund av det stora behov vi ser av utbildningsmöjligheter för vuxna med utvecklingsstörning och av de många positiva effekter av folkbildning som så tydligt framgår såväl av ovan refererade utvärderingar som av andra rapporter och av kommitténs egna

erfarenheter, bedömer vi verksamheten som ytterst väsentlig när det gäller att förbättra levnadsnivå och livskvalitet för personer med funktionshinder.

11 Kompetens och utbildning

Vi konstaterar att kvaliteten i utbildningen för barn, unga och vuxna med utvecklingsstörning är beroende av en mängd samverkande faktorer. En viktig faktor handlar om personalens kompetens och utbildning. I vårt delbetänkande För den jag är – Om utvecklingsstörning och utbildning (SOU 2003:35) redogjorde vi för lärarutbildningen i dag. I syfte att diskutera kompetens- och utbildningsfrågor har vi varit i kontakt med lärarnas fackliga organisationer, Skolledarnas riksförbund, den statliga rektorsutbildningen och skolformsnämnden för specialpedagogik. Vi har också under våren skickat ut en enkät till de tjugosex lärosäten som har lärarutbildning i syfte att kartlägga i vilken utsträckning och hur kunskap om elever med utvecklingsstörning tas upp i utbildningen.

Vi föreslår att

- specialpedagogiska perspektiv ska tydliggöras inom det allmänna utbildningsområdet (AUO) i lärarutbildningen,
- särskolans och särvox verksamhetsområde ska ingå i den verksamhetsförlagda utbildningen inom det allmänna utbildningsområdet,
- regeringen ger Högskoleverket i uppdrag att följa upp och ta fram goda exempel på hur specialpedagogiska perspektiv belyses inom AUO. Detta för att ge blivande lärare den kompetens som beskrivs i den första punktsatsen i examensbeskrivningen för lärarutbildningen; *omsätta goda och relevanta kunskaper i ämnen eller ämnesområden så att alla elever lär och utvecklas,*
- den statliga rektorsutbildningen ska stärkas med tydligare specialpedagogiska perspektiv,
- regeringen ger berörd/berörda myndigheter i uppdrag att stödja och stimulera den lokala skolutvecklingen i avseende att öka samverkan mellan skolformerna.

Vi bedömer att

- lärarutbildningar i samverkan bör utveckla specialiseringskurser om flerfunktionshinder, kommunikation och alternativa kommunikationsformer, etc.,
- skolhuvudmannen bör erbjuda verksamma lärare som undervisar elever med utvecklingsstörning kompetensutveckling inom det specialpedagogiska området om detta saknas,
- skolhuvudmännen bör erbjuda utbildning för lärare i grund-/gymnasiesärskola och grund-/gymnasieskola och vuxenutbildning i syfte att utveckla samverkan mellan skolformerna,
- att skolhuvudmännen bör erbjuda skolans elevassistenter en adekvat utbildning för sitt uppdrag.

Vi konstaterar i vårt delbetänkande att för att kunna realisera en alltmer inkluderande skola behöver alla lärare en grundkompetens som innebär att kunna organisera undervisningen för alla elever oavsett förmåga, förutsättningar och behov. Den stora utmaningen är att kunna forma lärandemiljöer där den pedagogiska differentieringen i största möjliga utsträckning sker inom klassens ram. I propositionen *En förnyad lärarutbildning* (prop. 1999/2000:135) lyfter regeringen fram vikten av att alla pedagoger ska ha en grundläggande kompetens för att undervisa elever med funktionsnedsättningar tillsammans med andra elever. Specialpedagogiska perspektiv dvs. teorier om specialpedagogik ska därför ingå i grundutbildningen. I propositionen förtydligas också att det är angeläget att barn och elever med utvecklingsstörning och andra funktionshinder så långt det är möjligt och lämpligt undervisas tillsammans med övriga barn och elever. I våra kontakter med skolledare, lärare, utbildningsledare vid lärarutbildningar och lärarnas fackliga organisationer framkommer att de anser att lärarutbildningen behöver lyfta fram specialpedagogiska perspektiv för att de blivande lärarna ska få redskap som gör att de kan undervisa i heterogena klasser.

Många lärosäten med lärarutbildning erbjuder i dag *inriktningar och specialiseringar* som syftar till kompetens om funktionshinder och vad det innebär att t.ex. ha en utvecklingsstörning, men väldigt få lärosäten tar upp särskolans roll och syfte i det allmänna utbildningsområdet.

I samtliga yttranden över vårt delbetänkande har framkommit synpunkter om att personalens och skolledningens kompetens måste stärkas inom det specialpedagogiska kunskapsområdet. Speciellt angeläget anses vara att det pedagogiska ledarskapet har kompetens för att kunna utveckla och forma en inkluderande undervisning.

Vi bedömer således att det behövs utbildningsinsatser på olika nivåer inom utbildningssystemet för att elever med utvecklingsstörning ska få en utbildning med hög kvalitet. Flera av de studier vi har refererat till i vårt delbetänkande betonar att såväl grundutbildning som skolledarutbildning måste behandla både funktionshinder generellt och utvecklingsstörning specifikt och vilka konsekvenser olika funktionshinder kan få för lärandet och den sociala utvecklingen. Vi anser också att kunskap om Barnkonventionen och de internationella deklARATIONERNA måste lyftas betydligt på alla nivåer inom utbildningar och inte minst i rektorsutbildningen.

Dessutom måste verksamma lärare, arbetslag och assistenter få möjlighet till kompetensutveckling inom området specialpedagogik. Vi menar också att utvecklingsarbete och forskning på den egna skolan dels kan vara ett led i att utveckla kompetensen för att kunna arbeta med barn och unga med utvecklingsstörning, dels för att utveckla samverkansformer.

Till skillnad från tidigare kan lärarstudier i dag kombinera gedigna kunskaper inom området specialpedagogik med kunskaper inom svenska, engelska, matematik etc. På så sätt kommer skolan på sikt att få lärare med dubbla kompetenser mot ett ämnesområde och mot specialpedagogik, vilket t.ex. innebär att de får kompetens att arbeta som lärare i såväl grundskola som grundsärskola.

Specialpedagogisk kompetens i en inkluderande skola

Vi anser att specialpedagogisk kompetens är nödvändig i all skolutbildning och bidrar till att stärka arbetet med samspel, delaktighet och samarbete för alla elever. Det kan innebära att stötta lärandet där inte vanlig lärarkompetens räcker till, att anpassa undervisningen och stödja en differentiering inom klassens ram. Vi skriver i vårt delbetänkande att inkludering handlar om att utveckla fungerande samspel mellan miljön och individen. Med denna utgångspunkt blir specialpedagogiska perspektiv betydelsefulla som red-

skap för att kunna analysera och åstadkomma en god lärandemiljö. Om skolan kan bemästra variation, mångfald och olikhet på ett bättre sätt än i dag, skulle detta reducera behovet av speciella grupper, lösningar och traditionell specialundervisning som medför segregering och marginalisering. Specialpedagogik är således ett komplement till skolans allmänpedagogiska verksamhet och i samspillet med denna bidrar den till en bättre analys av skolans organisation, resursfördelning etc. Det kan komma an på specialpedagog eller annan personal med kvalificerad specialpedagogisk kompetens att ta ett större ansvar för att skolpraktiken i sin helhet tar hänsyn till individuella behov och stöd, och på vilket sätt eleverna kan utgöra en resurs. I en rapport från Skolverket skriver författarna att specialpedagogiken kan bidra till att forma proaktiva, förebyggande, verksamhetskulturer som kännetecknas av en gemensam syn på samhällsuppdraget, professionell kommunikation och ett tillitsfullt klimat.¹ I en sådan verksamhet får alla elever en undervisning som är anpassad utifrån behov och förutsättningar för bästa möjliga resultat inom gemenskapen. Lärarutbildningskommittén skriver i sitt betänkande:²

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 gynnsam riktning? Den traditionstyngda uppfattningen att detta skulle vara en specialpedagogisk uppgift vid sidan av den vanliga undervisningen har visat sig ofruktbar. Det är väl dokumenterat, att den förhoppningen att avvikande elever genom erhållandet av separata hjälpinsatser skall ”komma ikapp” sina klasskamrater i de flesta fall är helt orealistisk. Det är, enligt Lärarutbildningskommitténs övertygelse, inom den reguljära undervisningen, som differentierings- och individualiseringsproblematiken skall hanteras. Det är därför skolan som helhet som behöver specialpedagogiskt stöd i bl.a. arbetslagen för att utveckla den sammanhållna verksamheten.

Specialpedagogisk grundkompetens för alla blivande lärare

Vi anser att specialpedagogiska perspektiv ska tydliggöras inom det allmänna utbildningsområdet (AUO). Specialpedagogisk grundkompetens är av stor betydelse för hur man som lärare kan känna

¹ Skolverket. (2003). *Kartläggning av åtgärdsprogram och särskilt stöd i grundskolan.*

² SOU 1999:63. *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling.*

sig rustad för att undervisa i heterogena klasser, dvs. kompetens att möta alla elever. En sådan kompetens innebär att ha förståelse för vilka konsekvenser t.ex. ett funktionshinder kan ha för elevens lärande och utveckling, samt hur undervisningen kan planeras och genomföras för att möta elevens behov. Det betyder emellertid inte att alla studenter ska lära om alla olika funktionshinder, utan snarare få kunskap om var man kan få stöd, hjälp och handledning för att kunna organisera arbetet med hänsyn till olika elevers behov av tid, stimulans och stöd. I regeringens proposition En förnyad lärarutbildning bedömer regeringen att varje lärare bör kunna svara för att elever som behöver särskilt stöd och hjälp får detta. I propositionen står:

...detta förutsätter samarbete med specialpedagoger och annan elevvårdspersonal, att det är önskvärt att det i de flesta arbetslagen finns lärare med fördjupade specialpedagogiska kunskaper. Självfallet har särskolan, särsvux och specialskolan samt resurs- och kunskapscentrum stort behov av bl.a. lärare med specialkompetens inom det specialpedagogiska området.

Tolkningsutrymmet är stort när det gäller att utforma det allmänna utbildningsområdet. Vid några lärarutbildningar ger man i dag poängsatta kurser i specialpedagogik inom AUO, medan på andra synliggörs specialpedagogiska perspektiv genom olika begrepp, t.ex. normalitet – avvikelse, integrering – segregering etc. Å ena sidan blir det tydligt om det finns en poängsatt specialpedagogisk kurs å andra sidan kan en sådan kurs leda till att göra ”special mer speciell”. På flera lärosäten behandlas särskolans roll och syfte inom AUO, på några avser man att lyfta in detta medan på andra får studenterna denna kunskap först om de väljer en inriktning som belyser dagens särskola.

Vi vill betona att särskolans roll och syfte ska behandlas inom AUO, dels för att de blivande lärarna senare ska kunna välja en inriktning mot särskolan, dels för att kunna kombinera möjligheten att vara lärare i både särskola och grundskola. Våra kontakter med lärarutbildningar visar att flera lärosäten delar denna uppfattning samt att de anser att specialpedagogik bör få ett större utrymme i det allmänna utbildningsområdet för att ge de blivande lärarna kompetens att åstadkomma utveckling och lärande hos alla elever.

Den verksamhetsförlagda utbildningen ger möjligheter till fördjupade möten

Den verksamhetsförlagda utbildningen (VFU) inom såväl det allmänna utbildningsområdet som inriktningar ger möjligheter för blivande lärare att möta elever med utvecklingsstörning och deras lärandemiljöer i såväl inkluderande verksamheter som i särskoleklasser. Vi menar därför att särskolans verksamhetsområde också ska ingå i de partneravtal som lärarutbildningarna tecknar med skolorna. Ofta undantas särskolan från den verksamhetsförlagda utbildningen med motiveringen att eleverna är ”sköra”, att verksamheten inte ska störas och att det blir oroligt för eleverna. Vi har full förståelse för argumenten, men menar att det både är möjligt och nödvändigt med denna utbildning för blivande lärare. Genom att bygga upp ett samarbete där särskolans personal har ett reellt inflytande på hur VFU:n ska utformas, kan studenternas besök vara en tillgång snarare än en belastning för elever och verksamhet. Vi menar att utan de erfarenheter, möten och bilder av särskolan som den praktiska skolverksamheten kan erbjuda, är det svårt att förstå vad funktionshindret innebär för lärandet och hur en god lärandemiljö kan utformas.

Lärarnas fackliga organisationer såväl som utbildningsledarna vid lärarutbildningarna delar vår uppfattning att den verksamhetsförlagda utbildningen inom AUO är betydelsefull för att skapa möten mellan studenter och olika skolformer.

Mot bakgrund av våra förslag om att förstärka de specialpedagogiska perspektiven inom AUO samt att särskolans och särvox verksamheter ska ingå i AUO föreslår vi att regeringen ger Högskoleverket i uppdrag att följa upp och ta fram goda exempel på hur specialpedagogiska perspektiv kan belysas inom allmänna utbildningsområdet.

Inriktningar och specialiseringar ger kompetens att undervisa elever med utvecklingsstörning

Vi bedömer att lärarutbildningens inriktningar och specialiseringar bör erbjuda ett större utbud av kurser som syftar till att stärka lärarkompetensen för att kunna undervisa elever med utvecklingsstörning. Vi tror emellertid att även lärare, som inte väljer inriktning inom det specialpedagogiska kunskapsområdet, kan vara

skickade att undervisa elever med utvecklingsstörning med stöd av den kompetens de har skaffat sig inom det allmänna utbildningsområdet. Inom inriktningar och specialiseringar finns det i dag på flera lärosäten möjlighet att få en bred kompetens inom det specialpedagogiska området. Många lärarutbildningar väljer att erbjuda såväl inriktningar som specialiseringar som syftar till kunskap om utvecklingsstörning. En inriktning mot särskolans verksamhetsområde och elever med utvecklingsstörning måste dessutom kunna breddas eller fördjupas genom en specialisering för att ge ytterligare specifik kompetens för att t.ex. kunna undervisa barn och unga på tidig utvecklingsnivå ofta i kombination med flerfunktionshinder. För denna elevgrupp krävs ofta en lärar-kompetens som går utöver det vanliga. Det är dock inte rimligt att alla lärarutbildningar kan erbjuda allt, utan vi menar att det bör ske en samverkan mellan lärosäten för att kunna erbjuda en mångfald av inriktning- och specialiseringskurser inom det specialpedagogiska området. Detta kan t.ex. ske via nätuniversitetet. Det kan också behövas ett samarbete mellan olika fakulteter för att de blivande lärarna också ska få kompetens inom de medicinska, psykologiska och sociologiska fälten. Specialpedagogiskt Forum är ett exempel på en mötesplats för forskning och utveckling inom samhällsvetenskap, beteendevetenskap, medicin och teknik.³ De erbjuder kurser i specialpedagogik på flervetenskaplig grund på olika nivåer, seminarier och stöd i utvecklings- och forskningsprojekt i syfte att utveckla förutsättningar för inkluderande arbets-sätt och en skola för alla.

Specialpedagogisk kompetens för verksamma lärare

Vi konstaterade i vårt delbetänkande att särskolan framöver är i akut behov av formellt och adekvat utbildade lärare. Lärarnas fackliga organisationer har liksom kommunala företrädare delgett oss sin oro över att den kompetens som i dag finns inom särskolan håller på att försvinna. I skolverkets rapport *Barn, elever, personal och utbildningsresultat 2004* framkommer att såväl lärartätheten som den genomsnittliga utbildningsnivån på lärarna har ökat i den obligatoriska särskolan.⁴ Andelen lärare med specialpedagogisk utbildning är dock endast 42 procent, en minskning med en

³ www.lhs.se/spec-pedforum

⁴ Skolverket. 2004. *Barn, elever, personal och utbildningsresultat 2004. Del 1 Kommunal nivå.*

procentenhet jämfört med föregående läsår. Motsvarande data för gymnasiesärskolan är något lägre och inom dagens särvux har andelen lärare med pedagogisk utbildning minskat. Mot bakgrund av detta anser vi att det är angeläget att lärarutbildningarna kan erbjuda inriktnings- och specialiseringskurser som kompetensutveckling för redan verksamma lärare som undervisar elever med utvecklingsstörning då det i flera studier framkommer att kompetens har en avgörande betydelse för kvaliteten.⁵ Flera lärosäten har goda erfarenheter av kurser med både lärare från fältet och blivande lärare. Riksförbundet FUB skriver i sitt yttrande över vårt delbetänkande att det är oroande att lärarna i särskolan inte har en åldersadekvat grundutbildning.⁶ Även lärarnas fackliga organisationer anser att särskolans lärare måste ha en adekvat utbildning för att klara sitt uppdrag.

Specialpedagogens kompetens och roll i skolan

I en inkluderande verksamhet är specialpedagogens övergripande uppgift att tillsammans med andra lärare identifiera och undanröja hinder och orsaker till svårigheter i lärandemiljöer. Vi bedömer att specialpedagogen kan ha en avgörande betydelse för hur samverkan mellan skolformerna, som en naturlig del i skolutvecklingsarbetet, kan utvecklas på en skola. Men det handlar också om att utveckla verksamheterna i grundsär- och gymnasiesärskolan och att uppmärksamma den enskilde elevens lärande. Vi anser dock inte att alla lärare som undervisar elever med utvecklingsstörning måste ha en specialpedagogexamen. Det är emellertid viktigt att det finns specialpedagoger i arbetslagen både i grundsärskolan och gymnasiesärskolan med t.ex. fördjupade kunskaper om flerfunktionshinder, alternativa kommunikationsformer och komplicerade samspelssituationer. Specialpedagogen är med sin kompetens, rätt tillvaratagen, ett värdefullt komplement i arbetslaget på skolan, men också en spindel i nätet för att väva samman kontakter såväl inom som utom skolan. Vi konstaterar i vårt delbetänkande att det pedagogiska arbetet med barn och unga med utvecklingsstörning ofta förutsätter andra kontakter och samarbete med bland annat social, psykologisk och medicinsk expertis. Det medför att utbildningen

⁵ Gustafsson, Jan-Eric & Myrberg, Eva (2002). *Ekonomiska resursers betydelse för pedagogiska resultat*. Skolverket.

⁶ Remissvar på betänkandet SOU 2003:35 *För den jag är – om utbildning och utvecklingsstörning*.

för specialpedagoger behöver uppmärksamma gränser och kontakt-
tytor mot andra professionella kompetensområden. En nyligen
utgiven rapport från Svenska kommunförbundet understryker
betydelsen av samverkan mellan olika instanser i kommunen för att
hjälpa barn och unga i riskzonen.⁷ Författarna lyfter i rapporten
fram fyra kriterier för att samverkan ska bli effektiv; motivation
hos alla involverade parter, en gemensam bild av vad som är fokus i
arbetet, ett förtroendefullt informationsutbyte och att det inom
varje stödsfär finns identifierbara befattningshavare.

Specialpedagogisk kompetens inom den statliga rektorsutbildningen

Vi hänvisar i vårt delbetänkande till ett flertal studier och studie-
besök som visar att skolledarens erfarenheter och kompetens av
särskola samt av elever med utvecklingsstörning är betydelsefulla
faktorer för att kunna organisera, leda och stödja skolans personal
till en utbildning med hög kvalitet. Den statliga rektorsutbild-
ningen bygger på läroplansuppdraget, där det grundläggande är att
människors olikhet ska beaktas och att var och en ska utvecklas
efter sina förutsättningar. För att skapa en god skolmiljö för
eleverna behöver rektor naturligtvis grundläggande kunskaper om
funktionshindret, men framförallt kännedom om enskilda elever.
Rektorn behöver också ha kunskap om var mer specifik kunskap
om funktionshinder finns att tillgå och att kunna analysera lärande-
miljön för att tillgodose elevernas behov.

Vi menar att utbildningen av rektorer är ett viktigt medel för att
garantera en kvalitetsmässigt likvärdig utbildning i hela landet. De
erfarenheter vi har tagit del av när det gäller den statliga rektors-
utbildningen är att en mycket liten del av utbildningen behandlar
handikappkunskap och funktionshinder. Men för att kunna ut-
veckla samverkan och en inkluderande undervisning och skola
krävs betydligt större utbildningsinsatser. Det behöver dock inte
 innebära att utbildningen ska fokusera på varje enskilt funk-
tionshinder. Det handlar snarare om att ha generella kunskaper om
lärande och utveckling, kunskaper som gör att hinder för lärandet
elimineras. Det handlar framför allt om attityder, värderingar och
bemötande. Statens institut för särskilt utbildningsstöd (SISUS)
har uppmärksammat att nyckelpersoner inom den offentliga

⁷ Lundgren, Marianne & Persson, Bengt. (2004). *Barn och unga i riskzonen*. Svenska kommunförbundet.

sektorn bör öka sin egen och de anställdas kompetens med avseende på frågor relaterade till bemötande av människor med funktionshinder. Det nationella program som SISUS har utarbetat syftar till att förändra attityder, höja medvetandet och öka kunskaperna om personer med funktionshinder.⁸ Rektorsutbildningen har anammat detta program och det finns i dag som ett inslag i utbildningen. I vår kontakt med representanter för den statliga rektorsutbildningen framkom att det är inom värdegrundsområdet som deltagarnas egna föreställningar och för-givettaganden blir synliga t.ex. hur man ser på normalitet – avvikelse, på elever i behov av särskilt stöd och på elever med funktionshinder. Representanterna betonar att för att bli reflekterande och demokratiska ledare måste deltagarna börja med sig själva och den praktik de vistas i och synliggöra den egna inställningen.

Den satsning på värdegrundsfrågor som har gjorts under senare år inom utbildningen har sannolikt inneburit att elevers rättssäkerhet har lyfts fram och att människors olikhet har beaktats. I en enkät om skolledares utbildnings- och yrkesbakgrund som Myndigheten för skolutveckling gjorde under 2003 visar emellertid att skoljuridik generellt är ett lågt prioriterat område oavsett vem som anordnar denna, vilket myndigheten menar är anmärkningsvärt då det är rektors ansvar att bevaka varje enskild elevs rätt.⁹

Vi menar att rektorn också har ett särskilt ansvar för att de internationella dokumenten, FN:s standardregler, Barnkonventionen, Salamancadeklarationen etc., blir kända i verksamheterna. Vi ser därför positivt på att högskolor och universitet får krav på sig att åiterrapportera vad de har gjort för att öka kunskapen om Barnkonventionen i olika utbildningar.¹⁰ Barnkonventionen är en bindande överenskommelse mellan de stater som ratificerat den. Staten är förpliktigad att vidta alla lämpliga åtgärder för att genomföra konventionen. För att säkerställa barnets rättigheter krävs således en kombination av åtgärder i form av lagstiftning, opinionsbildning och upplysning. Det handlar om att genomföra Barnkonventionens mening och intentioner såväl i lagstiftning som i attityder och praxis.

⁸ SISUS 2003. *Om bemötande av människor med funktionshinder. Ett nationellt program för att öka kompetensen om bemötande.*

⁹ Myndigheten för skolutveckling. (2003). *Skolledares utbildnings- och yrkesbakgrund.*

¹⁰ Regeringens skrivelse 2003/04:47. *Utveckling av den nationella strategin för att förverkliga FN:s konvention om barnets rättigheter.*

Utbildning för arbetslag i syfte att öka samverkan mellan skolformerna

Vi anser att en medveten satsning på utbildningar som syftar till att öka samverkan mellan grundskola/gymnasieskola och särskola är en nödvändighet. Detta kan ske i samarbete mellan kommuner och Specialpedagogiska Institutet och högskolor. En kommun som vi har besökt har startat en gemensam utbildning för personal från särskola och grundskola. Kursernas syfte är att öka medvetenheten om den egna rollen som pedagog utifrån ett inkluderande pedagogiskt förhållningssätt samt att kunna identifiera goda lärandemiljöer för alla elever. Kurserna fokuserar mer på generell kunskap om lärande och bemötande än på specifik kunskap om olika funktionshinder. Vi menar att sådana utbildningar gynnar både kvalitet och samverkan i skolan.

Lärare inom vuxenutbildningen

Vi bedömer att utbildning av lärare för vuxna med utvecklingsstörning ska rymmas inom inriktningar och specialiseringar i lärarutbildningen. Dessutom kan det finnas behov av mer yrkesspecifik vidareutbildning för lärare som undervisar vuxna med utvecklingsstörning. Ett exempel på detta är den utbildning Umeå universitet startade 2002 med medel från Skolverket, som syftade till att ge lärarna kompetens inom områden som styrdokument, vuxenpedagogik, gruppprocesser, kommunikation och utvecklingsstörning.

Utvecklingsarbete och projekt inom den egna skolan

Vi föreslår att regeringen ger berörd/berörda myndigheter i uppdrag att stödja lokalt utvecklingsarbete och projekt som syftar till att öka samverkan mellan skolformerna och kontakterna mellan elever med och utan utvecklingsstörning. Vi menar att lärarnas egna utvecklingsarbeten med dokumentation i form av systematisk utvärdering många gånger leder till utveckling av den egna verksamheten. Att komma samman i arbetslag och få diskutera och reflektera kring lärande och den egna undervisningen har i flera studier visat sig vara en verksam form av utvärdering. Skolutvecklingsforskning visar att långsiktighet, uthållighet, mål, resultat, delaktighet och inflytande är avgörande för att en skolutveck-

lingsprocess ska bestå.¹¹ Läroplanerna lägger ett särskilt ansvar för utveckling på rektorn, men vi menar att dessutom behövs statliga satsningar för att stimulera processer som medverkar till en utveckling mot en inkluderande skola. Att stöd utifrån är positivt visar det utvecklingsarbete som Skolverket och Myndigheten för skolutveckling gjort under 2000–2003 med inriktning mot att öka kunskaperna om funktionshinder och att öka kompetensen inom det specialpedagogiska området. De stödjande insatserna för utvecklingsarbete inom olika verksamheter har visat sig haft effekt på personalens kompetens, förståelse, samverkan och attityder. I slutrapporteringen framkommer att kommunernas och skolornas behov av stöd och utveckling inom det här området är stort, fler lärare och skolledare behöver bredda och fördjupa sina kunskaper inom det specialpedagogiska kunskapsområdet och få ökade kunskaper om funktionshinder. Sammanfattningen pekar på att fortsatta insatser bör ske – såväl riktade som generella – och gärna i samverkan med bland annat högskolor och universitet.

Assistenternas kompetens och roll i skolan

Vi anser att assistenter, liksom andra yrkesverksamma som arbetar i särskolan och i inkluderande verksamheter, ska ha kompetens och utbildning för sitt uppdrag. Vid våra skolbesök har vi konstaterat att t.ex. assistenter i dagens särskola har såväl en pedagogisk som en social funktion. Inom träningskolan har de många gånger också en vårdande funktion som kräver ett visst mått av medicinskt kunnande. Riksförbundet FUB påtalar i sitt yttrande över vårt delbetänkande att assistentrollen är olika i grundsärskolan och träningskolan. I grundsärskolan är assistenten ett stöd för läraren, medan de i träningskolan har en dubbel funktion, att vara ett pedagogiskt stöd, men också vid behov vara ”elevens händer och fötter”. Detta ställer speciellt stora krav på utbildning och erfarenheter för assistenter i träningskolan. Vi delar FUB:s uppfattning att skolans assistenter bör erbjudas såväl introduktions- som vidareutbildning, vilket bör ankomma skolhuvudmännen att erbjuda. Utbildningen bör syfta till att diskutera bemötande och attityder, funktionshindrets möjligheter och begränsningar och fokusera den sociala utvecklingen hos barn och unga. Det är också rimligt att utbildningen innehåller grundläggande pedagogiska

¹¹ Ekholm, Mats (2003). Skrift för myndigheten för skolutveckling.

perspektiv, vilket dock inte innebär att utbildningen ger kompetens för ett lärararbete. Assistenternas uppdrag kan aldrig ersätta ett lärararbete. Vår uppfattning är att skolan behöver både assistenter och lärare, men att det är viktigt att klargöra den roll och det uppdrag som assistenterna ska ha. Det borde vara möjligt att t.ex. inom gymnasieskolans Omvårdnadsprogrammet, ordna en assistentutbildning. Högskolor och universitet kan också ha möjlighet att ordna eftergymnasiala utbildningar.

12 Resurser och resursfördelning

I detta kapitel redovisar och kommenterar vi de uppgifter vi under utredningens gång har fått fram och som har betydelse för särskolans framtida utveckling. Vi gör bedömningen att det finns brister i den kommunala styrningen av särskolan och att dessa brister kan påverka möjligheterna att uppfylla nationella krav på likvärdighet, kvalitet och samverkan. Detta kapitel är således en beskrivning av rådande förhållanden när det gäller resurser och resurshantering och ska kunna utgöra ett incitament och ett underlag för kommunerna att se över sina resursfördelningssystem och diskutera dessas konsekvenser.

Vi bedömer att

- skillnaderna i genomsnittliga elevkostnader i särskolan är så stora att det finns skäl att ifrågasätta undervisningens likvärdighet,
- många kommuner förefaller ha dålig överblick över såväl hur olika organisationsmodeller påverkar kostnader, som insyn i hur resurser faktiskt hanteras i den praktiska verksamheten,
- olika resursfördelningssystem kan främja respektive försvåra samverkan inom och mellan skolformer,
- resursfördelningen kan bli styrande för föräldrarnas val av skolform när det gäller den obligatoriska skolan och att valfriheten därmed kan sättas ur spel,
- det är angeläget att en bred diskussion om resurser och resursfördelning och dess styrande effekter i skolan kommer till stånd på såväl nationell som kommunal nivå.

Vi konstaterade redan i vårt delbetänkande att den genomsnittliga elevkostnaden i såväl den obligatoriska som i den frivilliga särskolan varierar kraftigt mellan kommuner, skolor och program. Vi framhöll att variationerna är så stora att de kan ha betydelse för likvärdigheten. Slutligen konstaterade vi att olika resursfördel-

ningssystem kan bli styrande för föräldrarnas val av skolform och försvåra respektive främja samverkan mellan skolformerna. Vi har i vårt fortsatta utredningsarbete försökt att ytterligare belysa särskolans resurser, resursfördelning och den kommunala hanteringen av dessa. Sammanfattningsvis har vi i detta arbete fått nedanstående bild av resurshanteringen när det gäller särskolan:

- Den genomsnittliga elevkostnaden i såväl den obligatoriska som i den frivilliga särskolan varierar kraftigt mellan kommuner, skolor och program. Redan i vårt delbetänkande redovisade vi en rad faktorer som kan förklara olikheterna, men de ger inte hela förklaringen. Vi har våren 2004 genomfört en djupstudie för att ytterligare analysera skillnaderna. Vi bedömer att skillnaderna i resurser och resursfördelning är så stora att de kan ha betydelse för likvärdigheten.
- Ovan nämnda studie visar också, vilket bekräftas av en rad kontakter med kommunföreträdare, att många huvudmän inte i tillräcklig utsträckning styr resurshanteringen till särskolans elevgrupp eller gör uppföljningar och utvärderingar som skulle möjliggöra kostnadsjämförelser och ge underlag för att sätta kostnader i relation till resultat. Det finns anledning för huvudmännen att se över sina resursfördelningssystem och förbättra sin uppföljning och utvärdering av hur resurser fördelas och hur de sedan hanteras i praktiken. Det finns också anledning för Skolverket att uppmärksamma kostnadsbilden för elever med utvecklingsstörning i alla skolformer vid sina inspektioner.
- Kommunerna har stora svårigheter när det gäller att redovisa kostnader för elever med utvecklingsstörning i grund- och gymnasieskolan. Vår djupstudie bekräftar den bild som Skolverkets jämförelsetal ger av dessa svårigheter. Helt klart är emellertid att det är lättare för en elev i särskolan att få sitt behov av särskilt stöd tillgodosett, än för en elev mottagen i särskolan som går i grund- eller gymnasieskolan eller för en elev med utvecklingsstörning där föräldrarna har tackat nej till särskolan. Detta påverkar i sin tur föräldrarnas möjligheter till ett fritt val av skolform.
- Eleverna i särskolan är inte garanterade att få det timantal som anges i förordningen för särskolan, 7 400 timmar. En av orsakerna är att det råder oklarheter om hur timmarna ska fördelas över nio respektive tio skolår. Det är dock anmärkningsvärt att inte ens alla de elever som går tio år i särskolan,

enligt den nedan redovisade utredningen av Komrev, får en undervisningstid som uppgår till det i förordningen angivna timtalet.

- Samverkan och inkludering är beroende av en resurshantering som främjar sådan verksamhet. Resursfördelningssystem som låser resurser till speciella organisatoriska lösningar motverkar inkluderingssträvanden, medan fördelningssystem som tar större hänsyn till individuella behov underlättar samverkan och flexibla lösningar. Vi menar således att det sätt på vilket man fördelar resurser till särskolan respektive till elever med utvecklingsstörning i grund- och gymnasieskolan har betydelse för möjligheterna till samverkan såväl inom som mellan skolformerna. Vi kan konstatera att en grundmodell, som med vissa variationer tillämpas i några av de kommuner vi har varit i kontakt med, är särskilt gynnsam när det gäller samverkan och inkludering. I denna modell går huvuddelen av resurserna ut som ett generellt, verksamhetsbaserat stöd, kombinerat med en möjlighet till ett extra elevrelaterat stöd.

Skolverkets jämförelsetal visar stora skillnader i kostnader

Kommunernas totala kostnader för särskolan uppgick år 2002 till 4,8 miljarder kronor, vilket i fasta priser innebär en ökning i förhållande till 2001 med 359 miljoner kronor eller ca åtta procent.¹ Det finns ett växande antal fristående särskolor och kostnaderna för dessa uppgick till 203 miljoner kronor år 2002.

Kostnaden per elev i den obligatoriska särskolan med kommunala huvudmän uppgick till 239 200 kronor och i gymnasiesärskolan till 222 900 kronor, vilket kan jämföras med motsvarande kostnader för grundskolan på 62 500 kronor och gymnasieskolan på 77 300 kronor. Totalt har kostnaden per elev (exkl. skolskjuts) ökat med 2,6 procent i den obligatoriska särskolan jämfört med föregående år, medan kostnaderna i gymnasiesärskolan har minskat med en procent. I den obligatoriska särskolan har alla delkostnader utom läromedelskostnader ökat. I gymnasiesärskolan har däremot alla delkostnader minskat, utom kostnaderna för skolskjutsar och elevvård. Undervisningskostnaden per elev har ökat med 2,8 procent

¹ Skolverkets rapport 235 (2003). *Barnomsorg, skola och vuxenutbildning. Jämförelsetal för huvudmän.*

i den obligatoriska särskolan och minskat med 1,6 procent i gymnasiesärskolan.

Jämförelsetalen visar för år 2002 samma stora skillnader mellan kommuner som vi påvisade i vårt delbetänkande för tidigare år. Totalt varierar kostnaderna i den obligatoriska särskolan mellan 169 200 kronor och 363 000 kronor per elev exkl. skolskjutsar, även om man bortser från extremvärdena, dvs. de 10 procent högsta och lägsta kostnaderna. Undervisningskostnaderna varierar mellan 82 300 och 218 600 kronor för 80 procent av kommunerna. I gymnasiesärskolan varierar totalkostnaden per elev exkl. skolskjutsar mellan 146 800 och 331 700 kronor och undervisningskostnaderna mellan 75 300 och 207 400 kronor.

Många orsaker till variationer

Skolverket anger i sin rapport två orsaker till den stora variationen. Som ett skäl anges att elever i särskolan har ett starkt varierande stödbehov, som kan påverka den genomsnittliga kostnaden i kommuner med ett litet elevantal. Ett andra skäl är att kostnaderna för elever integrerade i grund- eller gymnasieskolor kan redovisas på olika sätt.

För att få en bättre bild av kostnadsfördelningar och kostnads-skillnader har vi låtit genomföra en speciell studie i fem kommuner. Den genomförda studien är relativt liten, men den bekräftar i stort de erfarenheter vi har gjort i samband med kommunbesök och andra träffar med kommunföreträdare.

Uppdraget har genomförts av Komrev inom ÖhrlingsPrice-waterhouseCoopers och redovisades för kommittén i mars 2004.² Studien omfattar enbart den obligatoriska särskolan och uppgifterna har hämtats från fem kommuner av varierande storlek. I studien ingår också jämförande uppgifter från samtal med företrädare för Stockholm och Göteborg. Härutöver har Komrev använt kontrollmaterial från tidigare granskningar av skola och särskola.

Komrev redovisar i sin rapport en rad orsaker till kostnads-skillnaderna. En viktig skillnad när det gäller kostnaderna hänger samman med om verksamheten organiseras i små eller stora grupperingar, vilket i sin tur styr personalkostnaderna. Av betydelse är

² Bernhage, Ulla (2004). *Resurser och resurstilldelning i obligatoriska särskolan*. Konsultrapport. Utredningsuppdrag Carlbeck-kommittén.

också hur stor andel av en lärars tid som utgör undervisningstid, vilket varierar mellan kommunerna. Ytterligare skillnader i personalkostnader kan hänföras till vilka personalkategorier som används i undervisningen samt personalens löner. Slutligen finns det skillnader i elevernas undervisningstid. Komrev konstaterar således att:

- Elevernas totala undervisningstid varierar med ca 6 procent i de undersökta kommunerna. En orsak till denna skillnad är att vissa elever inte ens får den stipulerade undervisningstiden för elever i särskolan, 7 400 timmar, en annan är att en del kommuner lägger ut timantalet på nio, andra på tio år.
- Lärartätheten varierar kraftigt mellan olika skolor.
- Personalsammansättningen varierar genom att man använder sig av såväl olika typer av pedagoger som av barnskötare och elevassistenter. I en del kommuner har man en hög andel elevassistenter och barnskötare och ett mindre antal pedagoger, vilket påverkar kostnadsbilden.
- Personalens löner och personalomkostnader varierar mellan kommunerna, vilket påverkar kostnaden per elev.
- Elevkostnaderna varierar mellan årskurserna såtillvida att äldre elever har fler undervisningstimmar. Jämförelser mellan olika skolors elevkostnader tar inte hänsyn till antalet elever i olika årskurser.
- Gruppstorlekarna varierar såväl mellan kommunerna som mellan skolorna i en och samma kommun.

Särskolans elever får för få undervisningstimmar

Komrevs undersökning visar att antalet undervisningstimmar varierar i kommunerna. Samtliga kommuner lägger ut särskolans timplan över tio år, men i realiteten går många barn bara nio år i särskolan. Enligt Skolverkets uppgifter slutar således ca hälften av eleverna i grundsärskolan och cirka 15 procent av eleverna i träningsskolan skolgången efter år 9. De elever som bara går nio år får därför inte den undervisningstid som har fastställts i timplanen för den obligatoriska särskolan, 7 400 timmar. Skollagskommittén tar i sitt betänkande upp detta problem och föreslår att eleverna i den obligatoriska särskolan ska garanteras samma undervisningstid

som grundskolan och härutöver få garanti för att få ett bestämt antal undervisningstimmar under det frivilliga tionde året³.

Kostnadsuppföljningar och kostnadsjämförelser görs sällan

I Komrevs uppgift ingick att undersöka sambandet mellan resursfördelningssystem och organisatoriska lösningar. I utredarens diskussioner med kommunföreträdarna framgick att flera kommuner inte anser sig ha någon riktigt bra resursfördelningsmodell. Flera kommuner uppgav också att de för närvarande utreder resurshanteringen. De resursfördelningsmodeller som Komrev redovisar är i princip av två slag. Den ena modellen är en anslagsmodell, där resurserna fördelas utifrån den personal som finns på skolan och utgår från ett visst elevunderlag. Den andra utgår från ett tydligt elevrelaterat belopp. Det förekommer även viss kombination av de två modellerna. Viss hänsyn tas dock till att vissa elever kan vara mer personalkrävande och resurstilldelningen till elever i tränings-skolan är t.ex. ofta högre än till elever i grundsärskolan. Det förekommer också att resursfördelningssystemen tar hänsyn till elevernas ålder.

Komrevs undersökning visar att det sällan förekommer någon kostnadsuppföljning eller jämförelse av vad det kostar att ge en elev mottagen i särskolan undervisning i särskola eller i grundskola. Kommunernas resursfördelningsmodeller är dock oftast utformade så att de skiljer på resurser till elever integrerade i grundskoleklasser och till elever i särskoleklasser. Däremot styr modellerna inte hur resurserna sedan används i respektive verksamhet eller enhet. Man har från kommunledningens sida egentligen inte heller någon insyn i hur resurserna faktiskt fördelas och efterfrågar inte heller sådan information.

Skolledning och arbetslag styr

Generellt sett får elever mottagna i den obligatoriska särskolan mer stödinsatser än de elever som går i grundskolan och är i behov av särskilt stöd. Det är oftast rektorn eller skolans arbetslag som avgör hur stödet ska ges och det finns ingen översiktlig bild på förvaltningsnivå över hur det ser ut i de olika kommunerna.

³ A.a.

Personal med ansvar för resurshandling på central kommunal nivå uppger i intervjuer att fördelningssystemen tar hänsyn till både antal elever och elevers olika behov. En djupare analys, som också bygger på Komrevs tidigare erfarenheter av revision i många kommuner, visar dock att det förekommer markanta avvikelser i vad som tilldelas och vad som sedan förbrukas. I rapporten framhålls att kommunernas politiker i en jämförelse mellan grundskolan och särskolan generellt har både svårare att få insyn i och att styra hur resurserna i den obligatoriska särskolan används. Det är personalens syn på vad som är rätt sätt att organisera undervisningen på som styr mer än den kostnad som uppstår vid olika val av organisation. Skolledningen väljer också organisation utan att alltid vara säker på att man kan hålla sig inom den tilldelade ramen. I de större kommunerna, som har en utbyggd verksamhet i form av grundskolor/träningsskolor, framhåller personalen i högre utsträckning att det är denna organisationsmodell som gagnar eleverna bäst. I de mindre kommunerna med färre elever mottagna i särskolan förekommer olika former av integrering i större utsträckning.

Stort frirum för skolans aktörer

En doktorsavhandling från Göteborgs universitet bekräftar slutsatserna i vår studie.⁴ I avhandlingen har författaren studerat vilka föreställningar ett antal intervjuade beslutsfattare i en kommun har om hur den kommunala styrningen går till. De beslutsprocesser som beskrivs i avhandlingen framställs som relativt svaga styrinstrument. I beskrivningarna framträder att ett stort frirum lämnas till skolans aktörer, att man fokuserar kostnadsramarna och att formella och informella samtal är styrande faktorer. Slutligen konstaterar författaren att enighet eftersträvas vid beslutsfattande. Verksamhetens utformning ansåg man antingen utgå från skolan som institution och dess verksamhet eller från elevens förutsättningar. De intervjuades beskrivningar pekade mot att den specialpedagogiska verksamheten främst sågs som en konsekvens av skolans kultur och i mindre grad utgick från elevernas individuella olikheter och behov.

⁴ Ekström, Pija (2004). *Makten att definiera. En studie av hur beslutsfattare formulerar villkor för den specialpedagogiska verksamheten*. Göteborgs universitet.

Svårt att redovisa vad elever med utvecklingsstörning i grund- och gymnasieskola kostar

Kommunerna har också svårt att redovisa vad de elever som är mottagna i särskolan, men går i andra skolformer kostar. Vad man menar med ”integration” skiljer sig också åt. S.k. integrerade elever behöver inte i någon högre utsträckning få sin undervisning tillsammans med grundskolans övriga elever. Integrering använder man som begrepp även om eleverna bara är lokalintegrerade och kanske bara läser några få timmar tillsammans med övriga elever. Hur undervisningen faktiskt går till vet bara den enskilda skolan. Det gör också att kommunerna har svårt att redovisa kostnaderna för särskoleelever i andra skolformer. Detta framgår också av Skolverkets jämförelsetal.

Komrev konstaterar dock att de extra belopp som tilldelas integrerade elever vanligtvis ligger på i genomsnitt mellan 4–5 undervisningstimmar, vilket motsvara en kostnad på mellan 100 000–175 000 kronor. För elever i träningskolan är beloppet högre.

När man inte har kontroll över vad olika organisatoriska lösningar faktiskt kostar, har man inte heller något underlag för att göra kostnadsjämförelser och diskutera förändringar.

Faktorer som försvårar respektive underlättar inkludering

En av Komrevs uppgifter var att undersöka faktorer i resursfördelningssystemen som försvårar respektive underlättar inkludering. Komrev konstaterar här att resursfördelningsmodellerna i de undersökta kommunerna oftast är utformade så att de skall ge enskilda skolor en jämn resurskvalitet. Hur resurserna sedan används avgörs av arbetslagen. Om arbetslaget anser att mindre grupper över lag är bättre än riktade insatser mot vissa elever går således resursen till detta. Detta förfaringsätt kan naturligtvis gynna såväl den enskilda eleven som hela gruppen. Det kan dock finnas en fara för att den enskilda eleven inte får sina behov tillgodosedda om skolan använder denna modell generellt.

Ytterligare en aspekt på resursfördelningen är den som vi framför i vårt delbetänkande, nämligen att en separat anslagsfördelning till särskolan gör att resurserna garanteras på ett annat sätt än medlen inom de stora skolanslagen. Vi framhåller att det t.ex. är

lättare att anpassa anslagen efter antalet elever och lättare att ta hänsyn till förekomsten av elever i särskilt stort behov av stöd. I en stor skolbudget konkurrerar en enskild elevs behov med såväl skolans generella resursbehov, som med andra elevers behov av särskilt stöd. Det är också detta som har lett till att det är lättare att garantera resurser för barn som mottas i särskolan. Men därmed tvingas också föräldrarna att ibland välja grundsärskola för sina barn, även om de hade föredragit att låta barnen gå i grundskolan. Resursfördelningsmodellen blir således styrande för föräldrarnas val av skolform. Detta förhållande har vi redogjort närmare för i vårt delbetänkande.

Komrevs undersökning visar att ett enhetligt sätt att bedöma resursbehov som tar hänsyn till vad varje elev behöver och garanterar att resursen går till dessa elever underlättar inkludering. Ett elevrelaterat belopp skulle således kunna gynna samverkan och inkludering. En av de kommuner som ingick i studien har en resursfördelningsmodell som innebär att skolorna tilldelas resurser för en basorganisation. Därefter fördelas resurser ut till skolorna i form av extra personal. Personalstyrkan styrs av de behov av stöd som eleverna vid respektive skola har. Genom att en och samma personalgrupp bedömer samtliga elevers behov, garanterar denna modell att alla elever får det stöd som de är i behov av, oberoende av om de går i särskola eller i grundskola. I denna kommun har huvudmannen en god bild av exakt vilka resurser som utgår till elever i behov av särskilt stöd och hur de används i praktiken. En särskoleelev får generellt något mer i extra stöd än i jämförbara kommuner.

Internationell undersökning bekräftar finansieringssystemens betydelse för integrering

I en studie gjord av European Agency for Development in Special Needs Education, som vi relaterar till i vårt delbetänkande, beskriver man olika modeller av finansieringssystem.⁵ En modell kan betecknas som behovsbaserad. Finansieringen grundas på graden av behov, där behov definieras som antalet elever i behov av särskilt stöd. Beslutsprocessen sker på regional nivå eller på skolnivå. En

⁵ 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.*

annan modell, den så kallade verksamhetsbaserade modellen, fördelar resurser i två steg. Regeringen fördelar medel till kommunerna via ett system med behovsskattningar, därefter tar respektive kommun vid och fördelar medel ut till verksamheterna. Principen bakom fördelningen är att ju mer som tas till segregerade verksamheter, desto mindre får den ordinarie verksamheten. Det finns en tredje modell där regioner, provinser, län eller skolområden beslutar om fördelning av medel för stöd, när det gäller stora stödbehov. Danmark är ett exempel på detta även om man i dag går mot att besluten i högre grad ska fattas på den enskilda skolan. Vi redogör närmare för detta i vårt delbetänkande, där vi beskriver det s.k. KVIS-projektet.

I vissa länder knyts medel till elever och till det funktionshinder eleven har. Föräldrarna kan i princip välja vilken skola de önskar för sitt barn. Modellen kan beskrivas som en behovsbaserad modell på elevnivå. Ju mer en elev behöver desto mer medel knyts till eleven. I ett sådant system väljer föräldrarna ofta att låta eleven gå i en ordinarie skola.

Studien visar att länder med ett starkt decentraliserat system generellt är nöjda med sina fördelningssystem. Inkludering verkar främjas där kommunerna fattar beslut på grundval av information från skolan eller rådgivande center och där fördelningen till segregerade miljöer direkt påverkar fördelningen till ordinarie verksamhet. Decentraliseringen medför dock en risk för stora regionala olikheter och att förhållandena kan komma att variera kraftigt. Denna internationella bild bekräftar våra egna erfarenheter av en stor variation mellan kommuner när det gäller kostnader för elever med utvecklingsstörning.

Studien visar också att en elevbunden medelstillelning kan ha vissa nackdelar. Det kan innebära att en diagnostisering och kategorisering är nödvändig för att identifiera tydliga behov, som leder till mer resurser. Samtidigt kan det vara svårt att hitta rätt kriterier för med ett sådant system. Det är också i ett inkluderande perspektiv mer stämplande för eleverna. Det är snarare verksamheterna i sin helhet som behöver stärkas för att kunna tillgodose alla elevers behov. Från USA har vi erfarit att skolfolk och forskare med oro ser på att det genom en federal lag, "No child left behind 2002", är nödvändigt att kategorisera elever i tolv olika kategorier för att få rätt till federala stödresurser⁶.

⁶ *It takes a good reason to take them out*, Carlbeck-kommittén 2003.

Författningskommentar

1 Förslaget till lag om ändring i skollagen (1985:1100)

Skollagskommittén har lämnat ett förslag på ny skollag (SOU 2002:121). Förslaget bygger på ett skolväsende som omfattar alla offentligt finansierade skolor och där samma bestämmelser så långt det är möjligt föreslås gälla för skolorna oavsett om huvudmannen är kommunal, statlig eller enskild. Den strukturella uppbyggnaden med inledande bestämmelser, offentlig skola och enskild skola, är densamma för samtliga skolformer. När det gäller förskoleklass, grundskola, grundsärskola, specialskola samt samekola finns även regler för fritidshemmen. Vi ställer oss bakom Skollagskommitténs förslag till struktur av dessa skolformskapitel.

1 kap. Allmänna föreskrifter

1 a §

Paragrafen är ny och anger skollagens tillämpningsområde. Den motsvarar delvis 1 kap. 1 och 8 §§ samt 2 a kap. 1 §. Paragrafen överensstämmer med Skollagskommitténs förslag till [1 kap. 1 §] utom beträffande begreppet ”vuxenutbildning för utvecklingsstörda” som vi föreslår skall benämnas ”utbildning för vuxna med utvecklingsstörning”.

Första stycket anger att utbildning inom skolväsendet kan anordnas både av det allmänna och av enskilda. Termen skolväsende blir det samlande begreppet för samtliga skolformer i skollagen.

I *andra stycket* räknas samtliga skolformer upp som ingår i skolväsendet. Varje skolform föreslås få varsitt kapitel i skollagen. Skollagskommittén har vidare beträffande särskolan föreslagit att den delas upp i skolformerna grundsärskola och gymnasiesärskola vilket vi ställer oss bakom. Det nuvarande begreppet ”obligatorisk

särskola” ersätts av begreppet ”grundsärskola” och den nuvarande uppdelningen av obligatorisk särskola i grundsärskola och träningskola utmönstras.

Av *tredje stycket* framgår att fritidshem, som enligt gällande skollag omfattas av den särskilda regleringen för förskoleverksamhet och skolbarnsomsorg, ingår i skolväsendet såsom komplement till förskoleklass och skolformer inom vilka skolplikt kan fullgöras.

I *fjärde stycket* anges att vissa bestämmelser i lagen också gäller sådan utbildning eller sådan pedagogisk verksamhet som bedrivs i stället för utbildning inom skolväsendet.

Ändringen har behandlats i avsnitt 3.

4 §

Bestämmelsen motsvarar delvis nuvarande 1 kap. 4 § skollagen. Den överensstämmer med Skollagskommitténs förslag till [2 kap. 1 §] förutom att en redaktionell ändring har gjorts så att begreppet ”vuxenutbildning för utvecklingsstörda” har ersatts med ”utbildning för vuxna med utvecklingsstörning”.

I bestämmelsen anges de skolformer som kommunen är huvudman för.

5 §

Bestämmelsen motsvarar delvis nuvarande 1 kap. 5 § skollagen. Vi föreslår att förutom att landstinget kan vara huvudman för gymnasieskola och kommunal vuxenutbildning så kan landstinget också vara huvudman för gymnasiesärskola och för utbildning för vuxna med utvecklingsstörning.

I bestämmelsen anges de skolformer som landstinget kan vara huvudman för.

6 §

Bestämmelsen motsvarar delvis nuvarande 1 kap. 6 och 7 §§. Den överensstämmer med Skollagskommitténs förslag till [2 kap. 3 §].

I bestämmelsen anges de skolformer som staten är huvudman för.

6 a §

Paragrafen är ny och *första stycket* anger att enskilda kan godkännas som huvudmän för i bestämmelsen uppräknade utbildningar. Paragrafen överensstämmer med Skollagskommitténs förslag till [2 kap. 4 §].

I *andra stycket* punkt 1 anges att det som prövas är om huvudmannen har förutsättningar att följa de föreskrifter som gäller för utbildning inom skolväsendet. Punkten 2 motsvarar 9 kap. 6, 6 a, 8 och 8 b §§ nuvarande skollag. Med det offentliga skolväsendet avses lägeskommunen i de fall ansökan avser en enskild förskoleklass, enskild grundskola eller enskild grundsärskola, samverkansområdet när ansökan avser en enskild gymnasieskola eller en enskild gymnasiesärskola, Specialskolemyndigheten när ansökan avser en enskild specialskola och Sameskolstyrelsen när ansökan avser en enskild sameskola.

I *tredje stycket* anges att godkännandet även avser en prövning av förutsättningar att bedriva fritidshem eftersom en enskild som godkänns som huvudman för förskoleklass och för skola där skolplikt råder även är skyldig att anordna fritidshem för eleverna.

16 §

Den ändring som vi föreslår i *första stycket* innebär förutom en språklig justering av begreppet "utvecklingsstörda" till begreppet "med utvecklingsstörning" en materiell ändring så att begreppen "autism" och "autismliknande tillstånd" inte längre finns med i bestämmelsen. Endast den grupp elever som uppfyller kriterierna för inskrivning i särskola på grund av sin utvecklingsstörning skall avses. Den nuvarande skollagen trädde i kraft 1986 och då angavs i 1 kap. 4 § att "för barn och ungdomar som inte kan gå i grundskolan och gymnasieskolan därför att de är psykiskt utvecklingsstörda finns särskolan". I förarbetena (prop. 1985/86:10 s. 43–44) likställdes med "psykiskt utvecklingsstörda" bl.a. "personer med barndomspsykos". År 1993 (SFS 1993:800) ändrades skollagen till följd av tillkomsten av lagen om stöd och service till vissa funktionshindrade (LSS). Skollagen 1 kap. 16 § fick då sin nuvarande lydelse. Då infördes begreppet "autism" och "autismliknande tillstånd". I förarbetena till LSS, prop. 1992/93:159, s. 54 anges att det vid den tiden var vanligt att använda begreppet "autism" istället för "barndomspsykos". Någon skillnad i sak var dock inte avsedd. Numera jämföras inte personer med autism eller autismliknande tillstånd (Aspergers syndrom, Tourette m.fl.) generellt med

personer med utvecklingsstörning, utan flera av dessa barn och ungdomar är normalbegåvade eller uppvisar en ojämn begåvningsprofil. Denna grupp har dock rätt till särskilt stöd som gäller för alla elever i de olika utbildningsformerna. LSS - lagen däremot kan ge både personer med utvecklingsstörning samt personer med autism och autismliknande tillstånd rätt till stöd och service.

Skollagskommittén har föreslagit att bestämmelsen flyttas till [21 kap. 3 §] skollagen men med samma lydelse som nuvarande 1 kap. 16 § skollagen.

Ändringarna har behandlats i avsnitt 4.1.

3 kap. Skolpliktsbestämmelser

3 §

Punkterna 1–3 i bestämmelsen reglerar i vilken skolform skolpliktiga barn skall gå. Till sitt materiella innehåll motsvarar dessa punkter 3 kap. 2 och 3 §§ i den nuvarande skollagen. Punkten 4 i bestämmelsen motsvarar nuvarande 8 kap. 3 § skollagen. Skollagskommittén föreslår den här angivna disponeringen i sitt lagförslag i [4 kap. 3 §].

I förhållande till Skollagskommitténs förslag föreslår vi följande ändringar i *punkten* 2. Istället för bedöms ”inte kunna nå upp till grundskolans kunskapsmål” föreslås detta uttryckas med ”ha behov av grundsärskolans kunskapsmål”. Det är samma kategori barn som avses men med fokusering på behov snarare än på tillkortakommanden. Hemkommunen måste således göra en grundläggande pedagogisk bedömning av om barnet med en utvecklingsstörning har möjlighet att nå upp till grundskolans kunskapsmål med det stöd som det har rätt till. Bara om barnet inte bedöms kunna uppnå grundskolans kunskapsmål och därför bedöms ha behov av grundsärskolans kunskapsmål skall det tas emot i grundsärskolan. Vi föreslår därutöver att det skrivs in i bestämmelsen att det skall fattas beslut om att ta emot barnet i grundsärskolan endast om vårdnadshavarna begär det. Genom lagen (1995:1249) om försöksverksamhet med ökat föräldrainflytande över utvecklingsstörda barns skolgång har vårdnadshavarna fr.o.m. den 1 januari 1996 getts möjlighet att avgöra om det barn, som bedömts ha rätt till den obligatoriska särskolan, skall skrivas in eller inte. Lagen gäller, efter beslut om förlängning våren 2000, t.o.m. utgången av juni 2005. Vi föreslår att lagen skall upphöra att gälla och att det istället skrivs in

i aktuell bestämmelse, att om barnet skall tas emot i grundsärskolan måste barnets vårdnadshavare begära det. Vi föreslår därigenom en rätt för vårdnadshavarna att välja skolform. Se även kommentaren i avsnitt 2.

Ändringarna har behandlats i avsnitt 4.1.

4 §

Första stycket har delvis sin motsvarighet i 3 kap. 4 § och 8 kap. 6 § nuvarande skollag och reglerar vem som skall avgöra om förutsättningarna enligt 3 § för skolgång i de olika skolformerna är uppfyllda eller inte. Skollagskommittén har i sitt förslag till bestämmelsen [4 kap. 4 §] klargjort vem som har ansvaret för att avgöra hur ett skolpliktigt barn skall fullgöra sin skolplikt. Beslut huruvida ett barn skall gå i grundsärskola får överklagas enligt nuvarande 3 kap. 5 § skollagen. Skollagskommittén föreslår att bestämmelsen istället förs in i [20 kap. 7 § punkt 1]. Vi föreslår inte någon ändring av första styckets lydelse i förhållande till Skollagskommitténs förslag.

Andra stycket, som är nytt i förhållande till både gällande bestämmelser och till vad Skollagskommittén har föreslagit, innebär att prövningen av om ett barn skall anses tillhöra sarskolan skall föregås av en allsidig utredning, vilket innebär att den skall omfatta både en pedagogisk, social, psykologisk och medicinsk del. Vidare skall barnets vårdnadshavare ges insyn i utredningsprocessen.

Ändringarna har behandlats i avsnitt 4.2.

6 §

Bestämmelsens *första stycke* motsvarar nuvarande 3 kap. 6 § skollagen. De ändringar som har gjorts är enbart anpassningar till den nya benämningen grundsärskola som skolform. Bestämmelsen omfattar även skolor med enskild huvudman.

Skollagskommittén har i sitt förslag till [4 kap. 5 §] lagt till ett *andra stycke* som saknar motsvarighet i nuvarande skollag. En elevs möjlighet att få sin undervisning enligt en annan skolform än den eleven är inskriven i regleras i dag i 4 kap. 4 § grundskoleförordningen och 6 kap. 1 § sarskoleförordningen när det gäller skolor med offentlig huvudman. Vi föreslår ingen förändring i sak, men att begreppet "integrerad" tas bort eftersom det ofta associeras med att det är individen som skall anpassas till en given miljö när det istället är miljön, som skall samspela med individen. Bestämmelsen skall även gälla för skolor med enskild huvudman.

Ändringen har behandlats i avsnitt 7.1.

10 a §

Paragrafen saknar motsvarighet i nuvarande skolpliktskapitel. Där-
emot finns bestämmelser i de skilda kapitlen om grundskola, sär-
skola och specialskola om rätten att fullfölja utbildningen efter
skolpliktens upphörande. Dessa, vilka är olika utformade för de
olika skolformerna, ersätts i vårt förslag med föreskriften i andra
stycket.

I första stycket föreskrivs att alla elever har rätt att slutföra högsta
årskursen även om skolplikten upphör dessförinnan.

Andra stycket innebär en rätt att gå ytterligare två läsår efter det
att skolplikten har upphört. För grundskolan och specialskolan
uppställs som villkor härför att eleven inte har nått upp till kun-
skapsmålen för skolformen. Något motsvarande krav finns inte för
grundsärskolan. I förhållande till Skollagskommitténs förslag till
motsvarande bestämmelse [4 kap. 9 §] har lagts till att grundsär-
skolans elever under dessa två år har rätt till minst 800 timmar
utöver den garanterade undervisningstiden. Detta för att ge en
garanti för att inte elevernas rätt till utbildning försämras jämfört
med i dag.

I tredje stycket regleras att det är hemkommunen som skall pröva
frågor om rätten till förlängd skoltid.

Att besluten kan överklagas framgår av Skollagskommitténs för-
slag [20 kap. 7 § punkt 4].

Ändringen har behandlats i avsnitt 7.1.

5 kap. Gymnasieskolan*13 §*

Första och tredje stycket motsvarar nuvarande 5 kap. 13 § skollagen.

I andra stycket föreslår vi en ändring som innebär att det i lag-
stiftningen läggs till att en elev från grundsärskolan skall kunna
erbjudas att gå ett individuellt program om eleven bedöms ha
förutsättningar att gå i gymnasieskolan.

Ändringen har behandlats i avsnitt 8.1.

6 a kap. Grundsärskolan

I det nya kapitlet om grundsärskolan lämnas ett förslag som har tagit sin utgångspunkt i och i huvudsak överensstämmer med Skollagskommitténs förslag.

1 §

Bestämmelsens första mening motsvarar 6 kap. 1 § nuvarande skollagen med den ändring som den nya skolformen enligt Skollagskommitténs förslag i [8 kap. 1 §], grundsärskolan, föranleder. I bestämmelsens andra mening framhålls att grundsärskolan också ligger till grund för fortsatt utbildning. Bestämmelsens lydelse överensstämmer helt med Skollagskommitténs förslag.

2 §

Bestämmelsen motsvarar delvis Skollagskommitténs förslag till [8 kap. 2 §].

Första styckets första mening motsvarar delvis 6 kap. 3 § andra stycket i nuvarande skollagen. Antalet årskurser är i vårt förslag anpassat till vad som gäller för grundskolan i dag. Därutöver föreslås möjligheter till extra läsår i skolpliktskapitlet 10 a §. Första styckets lydelse överensstämmer helt med Skollagskommitténs förslag.

Andra stycket motsvarar också 6 kap. 3 § andra stycket i nuvarande skollagen och anger den nya grundsärskolans innehåll. Skollagskommittén har föreslagit att det nuvarande begreppet ”obligatorisk särskola” ersätts av begreppet ”grundsärskola”. Inom den nya grundsärskolan skall enligt Skollagskommitténs förslag finnas möjlighet till utbildning i ämnen och/eller utbildning i ämnesområden. Vårt förslag innebär den skillnaden att begreppet ämnesområde ersätts av begreppet kunskapsområde. Denna förändring är ingen ändring i sak, utan vi anser det vara ett mera adekvat begrepp för att definiera innehållet i kursplanerna i de nuvarande ämnesområdena Estetisk verksamhet, Kommunikation, Motorik, Vardagsaktiviteter och Verklighetsuppfattning. Eleven skall kunna kombinera ämnen respektive kunskapsområden från grundsärskolan mycket flexibelt utifrån sin förmåga. Vi föreslår också att utbildningen skall kunna omfatta ämnen enligt grundskolans kursplaner.

I *tredje stycket*, som inte har någon motsvarighet i nuvarande bestämmelser, har Skollagskommittén föreslagit att alla elever i grundsärskolan skall ha en individuell studieplan av vilken omfatt-

ningen av elevens utbildning skall framgå. Planen skall utarbetas tillsammans med eleven och vårdnadshavaren och beslutas av rektorn. Vårt förslag innebär att planen skall ha ett vidgat syfte och istället benämnas *individuell utvecklingsplan*. Den skall innehålla vilka ämnen eller kunskapsområden eleven läser, utbildningens mål och på vilket sätt målen skall nås. Av planen skall framgå såväl elevens kunskapsutveckling som sociala utveckling i relation till de nationella målen i läroplan och kursplaner. Minst en gång per läsår skall den individuella utvecklingsplanen omprövas.

Ändringarna har behandlats i avsnitten 6 och 7.1.

3 §

Bestämmelsen motsvarar delvis nuvarande 2 kap. 3 § samt bilagorna 1 och 2 i sarskoleförordningen (1995:206).

Skollagskommittén har i sitt förslag [8 kap. 3 §], som ett steg i närmandet till grundskolan, angett den totala undervisningstiden för grundsärskolan och vidare angett de ämnen och ämnesområden, som i dag återfinns i bilaga 1 och 2 i sarskoleförordningen. I förhållande till Skollagskommittén har vi i vårt förslag till det *första stycket* lagt till att det av den sammanlagda undervisningstiden på 6 665 timmar utgör 600 timmar skolans val.

I *andra stycket* har vi i förhållande till Skollagskommittén lagt till ämnena teknik och svenska som andra språk. Vidare föreslår vi att begreppet ämnesområden byts ut till begreppet kunskapsområden.

I *tredje stycket* föreslår vi att det utöver ämnen och kunskapsområden enligt punkterna 1 och 2 skall finnas elevens val.

I *fjärde stycket* har vi i förhållande till Skollagskommittén och som en anpassning till grundskolans motsvarande bestämmelse, den ändringen att grundsärskolans timplan förs in i skollagen som en bilagorna 3 a och b. Vi överlåter åt den myndighet regeringen utser att fastställa en riktpunkt för timtalet för varje ämne och kunskapsområde.

Av *femte stycket* framgår att det för varje ämne och kunskapsområde gäller en kursplan som fastställs av regeringen eller den myndighet som regeringen bestämmer.

Ändringarna har behandlats i avsnitt 7.1.

4 §

Motsvarande bestämmelser finns i nuvarande 6 kap. 4 och 4 a §§ samt 9 kap. 7 § skollagen. Skollagskommitténs förslag i [8 kap. 4 §] bygger på nuvarande bestämmelser, men en språklig bearbetning

har gjorts. Bestämmelsens lydelse överensstämmer helt med Skollagskommitténs förslag.

5 §

Bestämmelsen motsvarar nuvarande 6 kap. 5 § skollagen. Skollagskommittén har i sitt förslag [8 kap. 5 §] endast gjort språkliga justeringar. Bestämmelsen överensstämmer helt med Skollagskommitténs förslag.

6 §

Skollagskommitténs förslag till bestämmelse i [8 kap. 6 §] är ny och någon motsvarighet finns inte i nuvarande bestämmelser för den obligatoriska särskolan. Elever i den obligatoriska särskolan har således, enligt gällande bestämmelser, inte rätt att bli mottagna i en skola utanför hemkommunen med hänvisning till ”personliga förhållanden”. För elever i grundskolan gäller att en kommun har skyldighet att ta emot elever från annan kommun i sådana fall. Vi delar Skollagskommitténs bedömning att bestämmelserna bör harmoniseras, eftersom det inte finns anledning att särskilja grundsärskoleelevers rättigheter i detta avseende. Bestämmelsens lydelse överensstämmer helt med Skollagskommitténs förslag.

Vi anser i likhet med Skollagskommittén att beslutet skall kunna överklagas och föreslår ingen ändring i förhållande till kommitténs förslag i [20 kap. 7 § punkt 5].

Paragrafen har behandlats i avsnitt 7.2.

7 §

Bestämmelsen motsvarar 6 kap. 6 a § skollagen med den följdändring som krävs genom den föreslagna bestämmelsen i 6 §. Den här bestämmelsen ger inte en elev rätt att bli mottagen i en annan kommun, men öppnar en möjlighet för detta. Bestämmelsens lydelse överensstämmer helt med Skollagskommitténs förslag i [8 kap. 7 §].

8 §

Skollagskommitténs förslag på bestämmelse i [8 kap. 8 §] är ny och någon motsvarighet finns inte i nuvarande bestämmelser för den obligatoriska särskolan.

Förslaget i *första och andra stycket* motsvarar vad som i dag gäller för grundskolans elever. Interkommunal ersättning för den situation som avses i *andra stycket* behandlas i 12 §.

I *tredje stycket*, som är nytt både i förhållande till nuvarande bestämmelser och till vad Skollagskommittén föreslår, förtydligas vad som gäller för en elev som skrivs ut från grundsärskolan och övergår till grundskolan. Därvid träder grundskolans kunskapsmål och bestämmelser i övrigt in.

Paragrafen har behandlats i avsnitt 7.2.

9 §

Det *första och andra stycket* motsvarar nuvarande 6 kap. 6 § första stycket skollagen.

Det *tredje stycket* motsvarar 6 kap. 6 § fjärde stycket skollagen.

Bestämmelsens lydelse överensstämmer helt med Skollagskommitténs förslag i [8 kap. 9 §].

10 §

Skollagskommittén har i sitt förslag till bestämmelsen [8 kap. 10 §] utgått ifrån innehållet i nuvarande 6 kap. 6 § andra stycket skollagen, men har utformat den i överensstämmelse med vad kommittén föreslår för grundskolan. Utöver gällande bestämmelser har Skollagskommittén lagt till ett tredje villkor för en kommuns möjlighet att frångå vårdnadshavarens önskemål nämligen om "*det finns andra särskilda skäl*". Av kommitténs författningskommentar till motsvarande bestämmelse för grundskolan framgår att här avses situationer då en elev misskött sig på en skolenhet och hänsynen till övriga elevers rätt till en trygg skolmiljö tvingar skolan att flytta eleven. Avgörande måste enligt kommittén vara att det inte finns några andra sätt att ge övriga elever en acceptabel skolmiljö. Vi anser att bara risken för att bestämmelsen kan komma att uttolkas på ett felaktigt sätt när det gäller elever med en utvecklingsstörning, gör att vi föreslår att det måste föreligga "*synnerliga skäl*" för att placera eleven i en annan skolenhet. Om man möjliggör en förflyttning av en elev med en utvecklingsstörning endast på grund av synnerliga skäl, kvarstår möjligheten att flytta en elev som utgör en fara eller mycket stora problem i en skola, men man minskar risken att möjligheten övertolkas. I övrigt överensstämmer bestämmelsens lydelse med Skollagskommitténs.

Vi anser i likhet med Skollagskommittén att beslut enligt punkt 3 skall kunna överklagas och föreslår ingen ändring i förhållande till kommitténs förslag i [20 kap. 7 § punkt 7].

Ändringen har behandlats i avsnitt 7.2.

11 §

Skollagskommittén har i sitt förslag till bestämmelsen i [8 kap. 11 §] utgått ifrån innehållet i nuvarande 6 kap. 6 § tredje stycket skollagen, men har utformat den i överensstämmelse med vad kommittén föreslår för grundskolan. Enligt kommittén har den för att göra bestämmelsen tydligare preciserat att rätten till skolskjuts avser transport från den plats där eleven är bosatt och den plats där utbildningen bedrivs. Mer än en bostadsadress skall inte ligga till grund för bedömningen av rätten till skolskjuts. Elever skall därför anses bosatta på den adress där de är folkbokförda enligt Skollagskommittén. Förslaget medför inte heller rätt att få skolskjuts från en kommun till en annan, annat än i situationer som avses i 6 §. Bestämmelsens lydelse överensstämmer helt med Skollagskommitténs förslag.

Vi anser i likhet med Skollagskommittén att beslutet skall kunna överklagas och föreslår ingen ändring i förhållande till kommitténs förslag i [20 kap. 2 § punkt 3].

12 §

I Skollagskommitténs förslag till [8 kap. 12 §] har de interkommunala ersättningsbestämmelserna samlats i denna paragraf.

Bestämmelsen i *första stycket* föreskriver att när en kommun tagit emot en elev enligt 6 eller 8 §§, som är nya bestämmelser, är det den mottagande kommunens kostnader för elevens utbildning som skall ersättas.

Delvis motsvarar bestämmelsen 6 kap. 6 a § i skollagen, nämligen när det gäller en elev som kommunen, efter önskemål från vårdnadshavaren, tagit emot enligt förslagets 7 §. Detta framgår av *andra stycket*.

Bestämmelsens lydelse överensstämmer helt med Skollagskommitténs förslag.

13 §

Grunderna i bestämmelsen finns i 9 kap. skollagen. Där anges att en fristående skola skall vara öppen för alla, godkännandet kan omfatta bara vissa årskurser och att skolan inte behöver ta emot elever som medför betydande organisatoriska eller ekonomiska svårigheter för skolan. Bestämmelsen motsvarar Skollagskommitténs förslag [8 kap. 13 §].

Av *första stycket* framgår att en elev får fullgöra sin skolplikt i en enskild grundsärskola endast om huvudmannen för särskolan i ele-

vens hemkommun har bedömt att eleven har rätt att tas emot i grundskolan.

Av *andra stycket* framgår att verksamheten kan begränsas till vissa årskurser vilket motsvarar nuvarande bestämmelse i 9 kap. 2 § tredje stycket skollagen. I övrigt är Skollagskommitténs förslag på bestämmelser i andra stycket nya i förhållande till nuvarande bestämmelser. Avsikten är enligt kommittén att en enskild skola skall kunna specialisera sin verksamhet till elever i behov av särskilt stöd eller, enligt föreskrifter som meddelats av regeringen, till en särskild elevgrupp som kräver en särskilt anpassad utbildning eller organisation.

I *tredje stycket* har genom Skollagskommitténs förslag förtydligats att rätten att neka mottagandet av en elev också gäller en elev som under sin fortsatta skolgång får betydande svårigheter och att kommunen därmed får betydande ekonomiska kostnader.

14 §

I praktiken prövas urvalsprinciperna redan i dag av Skolverket i anslutning till ansökan om godkännande eftersom en fristående skola skall vara öppen för alla enligt 9 kap. 2 § skollagen. Bestämmelsen har inte någon motsvarighet i nuvarande reglering. Den motsvarar Skollagskommitténs förslag i [8 kap. 14 §] och lydelsen överensstämmer helt med det förslaget.

15 §

Första stycket till bestämmelsen är oförändrat i förhållande till nuvarande bestämmelse i 9 kap. 6 a § tredje stycket skollagen.

Andra stycket till bestämmelsen reglerar kommunens rätt till insyn som är oförändrad i förhållande till nuvarande bestämmelser i 9 kap. 11 § andra stycket skollagen.

Tredje stycket motsvarar nuvarande bestämmelsen i 9 kap. 6 a § skollagen om rätt till bidrag för dessa elever. Även detta stycke är således oförändrat i förhållande till nuvarande bestämmelser i skollagen.

Bestämmelsen motsvarar helt Skollagskommitténs förslag till [8 kap. 15 §].

16 §

Första stycket motsvarar nuvarande 2 a kap. 3 § första styckets andra mening skollagen. Det anges att fritidshemmet kompletterar den skolform som eleven går i. Detta gör fritidshemmet dels genom att

stödja det arbete eleverna bedriver i skolan och dels genom att ge eleverna andra erfarenheter och kunskaper än de normalt får i skolan.

Andra stycket motsvarar nuvarande 2 a kap. 6 § första stycket och 2 § andra stycket sista meningen skollagen. Det innebär att tillträde till fritidshem är beroende av barnets behov eller familjens förhållanden.

Tredje stycket motsvarar 2 a kap. 1 § tredje stycket skollagen och har anpassats till den praxis som gäller, innebärande att eleverna tillhandahålls en plats vid fritidshemmet till och med vårterminen det år eleven fyller 13 år.

Bestämmelsens lydelse överensstämmer helt med Skollagskommitténs förslag till [8 kap. 16 §].

17 §

Första stycket motsvaras av en del av 2 a kap. 8 § skollagen. Utgångspunkten är att huvudmannen för skolan där eleven går skall erbjuda fritidshem, vilket innebär att både offentliga och enskilda huvudmän är skyldiga att erbjuda verksamheten så nära elevens obligatoriska särskola som möjligt. För redan befintliga fristående skolor är åtagandet frivilligt.

Vidare föreslår Skollagskommittén i *andra stycket* att kommunen får ta ut skäliga avgifter för plats i fritidshem. Bestämmelsen motsvarar 2 a kap. 10 § skollagen.

Tredje stycket innebär att hemkommunen på samma sätt som enligt 12 § är skyldig att betala ersättning för en elevs plats i en annan kommuns fritidshem.

Bestämmelsens lydelse överensstämmer helt med Skollagskommitténs förslag till [8 kap. 17 §].

18 §

Bestämmelsen är ny och överensstämmer med Skollagskommitténs förslag [8 kap. 18 §].

19 §

Bestämmelsens lydelse överensstämmer helt med Skollagskommitténs förslag [8 kap. 19 §] och är endast en hänvisning.

6 b kap. Gymnasiesärskolan

I det nya kapitlet om gymnasiesärskolan lämnar vi ett förslag på författningstext i förhållande till gällande rätt och de ändringar som föreslås i prop. 2004:140, Kunskap och kvalitet – elva steg för utveckling av gymnasieskolan. Vi har även lagt till mellanrubriker.

Vi har anslutit oss till Skollagskommitténs förslag att, så långt möjligt, utforma även kapitlet om gymnasiesärskolan så att bestämmelserna gäller för såväl offentliga som enskilda gymnasiesärskolor. Eftersom vi inte föreslår några ändringar beträffande enskilda gymnasiesärskolor så tar vi inte upp några sådana bestämmelser i det här lagförslaget.

Frågan om inackorderingsstöd och elevresor har utretts av Studiehjälpsutredningen (SOU 2003:28). Detta förslag bereds för närvarande i Utbildningsdepartementet. Något lagförslag angående inackorderingsstöd och skyldighet att svara för vissa elevresor lägger vi därför inte.

1 §

Bestämmelsens *första stycke* anger gymnasiesärskolans syfte och motsvarar delvis 6 kap. 1 § nuvarande skollagen. Begreppet ”barn och ungdomar” ersätts med ”ungdomar” och begreppet ”utvecklingsstörd” ersätts med ”ungdomar med utvecklingsstörning”.

Andra stycket är nytt och överensstämmer med gymnasieskolans motsvarande bestämmelse i 5 kap. 1 § skollagen. Bestämmelsen har anpassats till Skollagskommitténs förslag och innebär att till gruppen som skall likställas med ungdomar bosatta i Sverige hör bl.a. asylsökande och utlandssvenska ungdomar samt att begränsningen att endast asylsökande ungdomar som inte fyllt 18 år har rätt att börja utbildning i gymnasiesärskolan, slopas.

Ändringarna har behandlats i avsnitt 4.

2 §

Bestämmelsen motsvarar delvis nuvarande 6 kap. 7 § skollagen. Två redaktionella ändringar är gjorda i *första stycket*. Begreppet ”huvudmannen för gymnasiesärskolan” används istället för ”styrelsen för särskolan” för att harmonisera bestämmelserna med Skollagskommitténs förslag. I stället för begreppet ”utvecklingsstörd” används begreppet ”har en utvecklingsstörning”. I bestämmelsen anges de behörighetsvillkor som gäller för utbildning i gymnasiesärskolan. I vårt förslag ersätter vi den tidigare formule-

ringen ”bedömt att de inte kan gå i gymnasieskolan därför att de är utvecklingsstörda” med formuleringen ”har en utvecklingsstörning och därför har behov av gymnasiesärskolans kunskapsmål”. Vårt motiv till detta är att undvika en negativ definition. Det innebär ingen saklig förändring av bestämmelsens innebörd. Det framgår att det är huvudmannen för utbildningen i hemkommunen som prövar om villkoren är uppfyllda. Detta gäller även om eleven vill gå i en annan kommun än hemkommunen.

Andra stycket är nytt. Vi föreslår en ändring som innebär att en elev som har gått ut grundsärskolan alltid skall ha rätt att tas emot i gymnasiesärskolan.

I *tredje stycket* stadgas att utbildningen vid gymnasiesärskolan är fyra år.

I *fyjärde stycket* redogörs för att en elev som har påbörjat en utbildning i gymnasiesärskolan har rätt att fullfölja utbildningen. Andra meningen är ny och motsvarar delvis gymnasieskolans bestämmelse i 5 kap. 17 § skollagen. Den fastställer rätten att fullfölja utbildningen även om eleven exempelvis flyttar från kommunen.

Att beslut enligt första stycket kan överklagas framgår av vårt förslag till [20 kap. 7 § punkt 8].

Ändringarna har behandlats i avsnitt 8.1.

3 §

Bestämmelsen motsvarar nuvarande 6 kap. 4 § skollagen.

4 §

Bestämmelsen motsvarar den del av nuvarande 6 kap. 3 § första stycket skollagen som avser gymnasiesärskolan. En språklig justering har gjorts så att bestämmelsen överensstämmer med gymnasieskolans motsvarande bestämmelse. Den anger vilka olika program som förekommer i gymnasiesärskolan.

Ändringen har behandlats i avsnitt 8.1.

5 §

Bestämmelsen motsvarar 6 kap. 9 § i nuvarande skollagen med de justeringar i första och andra styckena som nämns i det följande. Det tredje stycket i nuvarande 6 kap. 9 § har tagits bort i vårt förslag. Ändringen innebär att begreppen yrkesträning och verksamhetsträning utmönstras. Detta innebär ingen materiell föränd-

ring. Innehållet i yrkes- och verksamhetsutbildningen finns kvar i de individuella programmen.

I *första stycket* har vi bytt ut begreppet obligatoriska särskolan mot grundsärskolan.

I *andra stycket* har vi lagt till begreppet "huvudmannen för gymnasiesärskolan i hemkommunen" i stället för "styrelsen för särskolan" för att harmonisera med Skollagskommitténs förslag. Beslut om vilken typ av program som eleven skall gå på fattas efter samråd med eleven och elevens vårdnadshavare av huvudmannen för gymnasiesärskolan. I likhet med vad som gäller i fråga om rätten att överhuvudtaget tas emot i gymnasiesärskolan skall det ankomma på huvudmannen för utbildningen i hemkommunen att bestämma om eleven skall gå på ett nationellt, specialutformat eller individuellt program.

Av *tredje stycket* framgår att antagningen inte kan överklagas.

Ändringarna har behandlats i avsnitt 8.1.

6 §

Paragrafen, som är ny, har delvis sin motsvarighet i nedan nämnda bestämmelser i förordningen (1994:741) om gymnasiesärskolan och avser att närmare beskriva de olika typer av program som förekommer i gymnasiesärskolan.

Första stycket motsvarar 1 kap. 4 § förordningen om gymnasiesärskolan som hänvisar till bilaga 1 a, av vilken framgår de nationella programmen. I likhet med vad som gäller för gymnasieskolan föreslår vi att bilagan istället placeras i skollagen.

Andra stycket motsvarar 5 kap. 8 § förordningen om gymnasiesärskolan.

I *tredje stycket* som delvis är nytt, föreslår vi att ett individuellt program skall vara utformat så att eleven erbjuds en individuell studiegång. Punkterna 1 och 2 motsvaras delvis av 5 kap. 5 § förordningen om gymnasiesärskolan. Punkten 1 anger som syfte att eleven skall stimuleras att senare gå över på ett nationellt eller specialutformat program. Av punkten 2 framgår att individuell studiegång innefattar kunskapsområden och/eller ämnen i en kombination av kurser.

Paragrafen har behandlats i avsnitt 8.1.

7 §

Paragrafen, som är ny, har delvis sin motsvarighet i 1 kap. 8 § förordningen om gymnasiesärskolan och avser att närmare beskriva

omfattningen av studierna i gymnasiesärskolan. I 1 kap. 8 § gymnasiesärskoleförordningen hänvisas till bilagorna 2 och 3 av vilka framgår undervisningstid i timmar om 60 minuter för de fyraåriga nationella och specialutformade programmen samt för yrkesträning inom individuella program.

I *första och andra styckena* består den föreslagna ändringen i att bilagorna har placerats i skollagen som bilaga 2 a och 2 b. Vi föreslår att kursomfånget anges i gymnasiepoäng och att bilagorna benämns poängplaner för att underlätta samverkan med gymnasieskolan. Vi föreslår också att kärnämnet historia och ett gymnasiearbete läggs till i poängplanerna. Förslaget förutsätter ändringar i gymnasiesärskolans nuvarande timplaner. Vi lägger dock inget förslag om den närmare utformningen av poängplanen utan anser att det är en uppgift för regeringen eller den myndighet som regeringen utser.

Paragrafen har behandlats i avsnitt 8.2.

8 §

Paragrafen som är ny har inte någon motsvarighet i nuvarande bestämmelser. Förslaget är att det av en individuell utvecklingsplan skall framgå vilken omfattning elevens utbildning skall ha. Den skall ersätta den individuella studieplanen som rektorn enligt 1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna har ett särskilt ansvar för att upprätta. Den bör innehålla vilka ämnen eller kunskapsområden eleven läser och därutöver målen för utbildningen och på vilket sätt målen skall nås. Av planen skall framgå såväl elevens kunskapsutveckling som sociala utveckling i relation till de nationella målen i läroplan och kursplaner. Vidare skall det ingå en plan för övergången till arbetslivet. Planen skall utarbetas tillsammans med eleven och i förekommande fall med vårdnadshavaren eller en god man och beslutas av rektorn. Minst en gång per läsår skall den individuella utvecklingsplanen omprövas.

Paragrafen har behandlats i avsnitt 6.

9 §

Bestämmelsen motsvarar 6 kap. 11 § första stycket nuvarande skollagen och anger den garanterade undervisningstiden.

Ändringarna har behandlats i avsnitt 8.2.

10 §

Bestämmelsen motsvarar 6 kap. 10 § nuvarande skollagen med vissa ändringar enligt följande.

I *första stycket* föreslår vi att det läggs till att kommunen skall "sträva efter" att utbudet skall vara så "allsidigt" som möjligt i paritet med motsvarande bestämmelser för gymnasieskolan.

Enligt den nuvarande bestämmelsen i *andra stycket* begränsas landstingens rätt att anordna utbildning i gymnasieskolan till nationella och specialutformade program. Vi föreslår att även landstingen skall kunna anordna individuella program. Eftersom landstingen ofta anordnar utbildning inom naturbruk medför det att elever inom individuella program normalt inte kan få tillgång till sådan utbildning. Något motiv för begränsningen har inte redovisats i förarbetena till bestämmelsen. Inom gymnasieskolan får ett landsting anordna utbildning på ett individuellt program efter överenskommelse med en kommun. Det är rimligt att låta samma regel gälla även inom gymnasieskolan och det skrivs därför till som en möjlighet utöver nationella och specialutformade program.

Av *tredje stycket* framgår att en kommun kan erbjuda utbildning på nationella och specialutformade program genom samverkansavtal med en annan kommun eller ett landsting. För specialutformade program finns i nuvarande lagstiftning inte den möjligheten. Inom gymnasieskolan kan specialutformade program erbjudas genom samverkansavtal och denna möjlighet införs därför också i gymnasieskolan.

Ändringarna har behandlats i avsnitt 8.1.

11 §

Paragrafen är ny. Enligt nuvarande bestämmelser finns det inte någon rätt för elever i gymnasieskolan att tas emot i en annan kommun om den önskade utbildningen saknas i hemkommunen. Gymnasieskolans elever har i dag möjlighet att söka till ett nationellt program i vilken kommun som helst i landet. Kommunen har dock ingen skyldighet att ta emot eleven om det sökta programmet finns på elevens hemort. I regeringens proposition (2003/04:140 s. 22) föreslås att gymnasieelever får möjlighet att söka och i mån av plats bli antagna till en annan kommuns utbildning även om programmet finns i hemkommunen. Den paragraf vi nu föreslår innebär att eleverna i gymnasieskolan får samma möjligheter att söka till andra kommuners nationella program på samma villkor som gymnasieelever. Den föreslagna förändringen ligger i linje med skollagens 1 kap. 2 § som stadgar

att alla ungdomar ska ha lika tillgång till utbildning inom det offentliga skolväsendet oberoende av geografisk hemvist.

Paragrafen har behandlats i avsnitt 8.1.

12 §

Paragrafen är ny och motsvarar vad som gäller för gymnasieskolan enligt nuvarande 5 kap. 10 § skollagen. Den innebär att yttrande inhämtas från hemkommunen innan en kommun eller landsting tar emot en elev som inte är hemmahörande i kommunen eller landstinget.

13 §

Paragrafen, som är ny, motsvarar gymnasieskolans nuvarande regel i 5 kap. 11 § andra och tredje stycket. Den innebär att det är huvudmannen för gymnasiesärskolan hos den anordnande kommunen som beslutar om antagning till den sökta utbildningen.

Att beslutet kan överklagas framgår av [20 kap. 7 § punkt 9].

14 §

Paragrafen är ny och avser att se till att specialutformade och individuella program öppnas för elever inom gymnasiesärskolan på samma villkor som gäller för elever inom gymnasieskolan.

15 §

Paragrafen, som är ny, anger skyldigheten för kommuner och landsting som anordnar utbildning för en grupp elever att ta emot en behörig sökande till utbildning enligt samma villkor som gäller för gymnasieelever.

Paragrafen har behandlats i avsnitt 8.1.

16 §

Paragrafen är ny och anger att det är huvudmannen för utbildningen i den anordnande kommunen eller landstinget som beslutar om mottagandet.

Att beslutet kan överklagas framgår av [20 kap. 7 § punkt 10].

17 §

Paragrafen är ny och motsvarar vad som föreslås i prop. 2003/04:140 angående en elev inom gymnasieskolan i aktuellt avseende. Ersättning från en elevs hemkommun till en annan kommun inom ett samverkansområde skall även fortsättningsvis

regleras i samverkansavtal. Om inte avtal om ersättningen har träffats skall ersättning från en elevs hemkommun till anordnande kommun beräknas enligt den anordnande kommunens självkostnad när utbildningen inte finns i hemkommunen/samverkansområdet.

18 §

Paragrafen är ny och motsvarar vad som föreslås i prop. 2003/04:140 angående en elev inom gymnasieskolan i aktuellt avseende.

19 §

Paragrafen är ny och motsvarar vad som föreslås i prop. 2003/04:140 angående en elev inom gymnasieskolan i aktuellt avseende. Den ersättning elevens hemkommun skall betala till anordnande kommun när utbildningen även erbjuds av hemkommunen skall uppgå till högst den kostnad som hemkommunen själv har för motsvarande utbildning. Är anordnarkommunens kostnad lägre skall hemkommunen ersätta den lägre kostnaden i stället. Ersättningen skall dock beräknas enligt 17 och 18 §§ när en sökande tagits emot på grund av personliga skäl och i vissa situationer när en elev utnyttjar sin rätt att fullfölja utbildningen.

20 §

Paragrafen är ny och motsvarar vad som föreslås i prop. 2003/04:140 angående en elev inom gymnasieskolan i aktuellt avseende.

12 a kap. Utbildning för vuxna med utvecklingsstörning

I det nya kapitlet om Utbildning för vuxna med utvecklingsstörning lämnas ett förslag som tagit sin utgångspunkt i det förslag till lag om Stöd till vuxnas lärande [13 kap.] som har utarbetats inom Utbildningsdepartementet (Ds 2002:66), se bilaga 6.

1 §

Paragrafen är ny och motsvarar 1 § i förslag till lag om Stöd till vuxnas lärande .

I *första stycket* kommer statens mål för stöd till vuxnas lärande till uttryck såsom de formuleras i propositionen Vuxnas lärande och utvecklingen av vuxenutbildningen (prop. 2000/01:72). Paragrafen förtydligar möjligheterna att stödja vuxnas lärande på olika sätt. Fokus förskjuts från undervisning i skollika former till

ett mera flexibelt stöd för den vuxnes lärande. Detta är relevant även för vuxna med utvecklingsstörning eftersom ett stöd utformat med utgångspunkt i den enskildes behov och förutsättningar ger den flexibilitet som gruppen behöver.

Av *andra stycket* framgår att kommunen i sitt stöd till utbildning av vuxna med utvecklingsstörning är skyldig att beakta önskemål om hur stödet skall utformas. Vidare fastslås att det är de vuxna med utvecklingsstörning och med lägst utbildningsnivå som skall prioriteras. Det finns här inte någon anledning att göra skillnad på stöd till vuxnas lärande och stöd till lärande för vuxna med utvecklingsstörning.

Av *tredje stycket* framgår att de fastlagda benämningarna grundläggande vuxenutbildning, gymnasial vuxenutbildning och påbyggnadsutbildning tas bort och i stället anges på vilka nivåer vuxenutbildningen kan anordnas. Den enskilde skall kunna ställa upp individuella utbildningsmål som inte är fastlagda i kursplaner och delar av utbildning som hör till de tre olika nivåerna skall kunna kombineras med varandra.

Se även specialmotivering till [13 kap. 1 §] skollagen.

Paragrafen har behandlats i avsnitt 10.1

2 §

Bestämmelsen har i huvudsak sin motsvarighet i nuvarande 12 kap. 1 § skollagen. Materiellt har lagts till i *första stycket* att syftet med den grundläggande nivån dessutom är att vidmakthålla eller återfå redan förvärvade kunskaper. I *tredje stycket* har lagts till syftet med stöd till lärande på påbyggnadsnivå för vuxna med utvecklingsstörning.

Se även specialmotivering till [13 kap. 2 §] skollagen.

Bestämmelsen har behandlats i avsnitt 10.1

3 §

Bestämmelsen har sin motsvarighet i nuvarande 12 kap. 6 § sista stycket skollagen. Någon förändring i sak föreslås inte.

3 a §

Paragrafen är ny.

Av den individuella studieplanen skall framgå vilken omfattning och närmare innehåll deltagarens utbildning skall ha. Den skall motsvara den individuella studieplan som rektorn enligt 1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna har ett särskilt ansvar för att

upprätta. Planen får ett vidgat syfte. Minst en gång per läsår skall den individuella studieplanen omprövas.

Paragrafen har behandlats i avsnitt 10.1.

4 §

I det följande kommenteras [13 kap. 4–12 §§ och 14–22 §§]¹ i skollagen som vi föreslår skall gälla även för vuxna med utvecklingsstörning. Se även specialmotiveringen till [13 kap.] ovannämnda paragrafer.

Bestämmelsen i [13 kap. 4 §] har sin motsvarighet i nuvarande 12 kap. 8 § skollagen.

Bestämmelsen i [13 kap. 5 §] har sin motsvarighet i nuvarande 12 kap. 12 § skollagen I de nuvarande bestämmelserna uttrycks en rätt för deltagaren att fullfölja en kurs som har påbörjats. I detta förslag anges istället att den enskilde har rätt att få ta del av hela det stöd som kommunen har åtagit sig. Stödet kan ha form av undervisning, handledning, bedömning av måluppfyllelse och kunskaper samt tillhandahållande av lärmiljöer. Att beslut enligt 5 § kan överklagas framgår av [20 kap. 7 § punkt 13].

Paragrafen har behandlats i avsnitt 10.1.

Bestämmelserna i [13 kap. 6–10 §§] avser disciplinära åtgärder och motsvarande bestämmelser finns i nuvarande 3 kap. 7 § särvuxförordningen (1992:736) som i sin tur hänvisar till 6 kap. 1–7 §§ förordningen (2002:1012) om kommunal vuxenutbildning.

Bestämmelserna i [13 kap. 11 §] *första stycket* har sin motsvarighet i 12 kap. 3 § skollagen. I förslaget har betonats att varje kommun ansvarar för att se till att utbildning för vuxna med utvecklingsstörning erbjuds dem som är berörda och så långt det är möjligt svarar mot behov och efterfrågan.

Andra stycket är nytt och ålägger kommunerna att aktivt verka för att nå de vuxna med utvecklingsstörning som har rätt till stöd på grundläggande nivå och för att motivera dem att ta del av stödet.

[13 kap. 12 §] är ny och ger kommunerna möjligheten att samverka.

[13 kap. 14 §] har sin motsvarighet i 2 kap. 12 a § förordning (1992:736) om utbildning för utvecklingsstörda.

[13 kap. 15 §] har sin motsvarighet i nuvarande 12 kap. 11 § skollagen.

¹ Ds 2002:66

[13 kap. 16 §] *första stycket* har sin motsvarighet i nuvarande 12 kap. 13 § skollagen. Det är den mottagande kommunen som gör behörighetsprövningen. Beslut om mottagande kan överklagas till Skolväsendets överklagandenämnd av deltagaren. Att beslutet kan överklagas framgår av [20kap. 7 § punkt 11].

Andra stycket har sin motsvarighet i nuvarande 12 kap. 7 § skollagen.

[13 kap. 17 §] *första stycket* har sin motsvarighet i nuvarande 12 kap. 3 § skollagen.

Skyldigheten enligt första stycket kan enligt *andra stycket* fullgöras genom samverkansavtal. Av Skollagskommitténs förslag till reglering av de gemensamma bestämmelserna i skollagen framgår att landsting på eget initiativ skall kunna tillhandahålla stöd till lärande inom områdena naturbruk och omvårdnad. Efter överenskommelse genom samverkansavtal, skall landstingen enligt förslaget kunna tillhandahålla stöd till lärande även inom andra områden på gymnasial och påbyggnadsnivå.

[13 kap. 18 §] har sin motsvarighet i nuvarande 12 kap. 6 § skollagen.

I *andra stycket* anges att de som är yngre än 20 år kan vara behöriga om de har slutfört ett nationellt program eller likvärdig utbildning i gymnasiesärskolan.

[13 kap. 19 §] *första stycket* är samma bemyndigande som i den nuvarande 12 kap. 6 § andra stycket skollagen.

Andra stycket är nytt och föreskriver att för att en person skall kunna få sina kunskaper bedömda och få betyg på en kurs genom en prövning, utan att behöva uppfylla alla behörighetsvillkor som anges i 18 § bör regeringen få meddela undantag från behörighetsbestämmelserna. Rätten till prövning bör enligt vår mening även gälla för vuxna med utvecklingsstörning.

Tredje stycket är samma bemyndigande som finns i 12 kap. 6 § tredje stycket skollagen.

[13 kap. 20 §] motsvarar nuvarande 12 kap. 11 § skollagen.

Att beslutet kan överklagas framgår av [20 kap. 7 § punkt 12].

[13 kap. 21 §] *första stycket* motsvarar nuvarande 12 kap. 13 § skollagen.

Andra stycket anger när en sökande skall tas emot för att få konkurrera om de utbildningsplatser som erbjuds. Att beslutet kan överklagas framgår av [20 kap. 7 § punkt 11]. Däremot kan det urval som görs bland de behöriga sökande inte överklagas.

Tredje stycket motsvarar 12 kap. 7 § skollagen.

[13 kap. 22 §] saknar motsvarighet i nuvarande lagstiftning. Vi föreslår att samma regler avseende interkommunal ersättning skall gälla för vuxna med utvecklingsstörning.

5 §

Paragrafen är ny och ger vuxna med utvecklingsstörning en rätt till stöd för sitt lärande på grundläggande nivå.

I *första stycket* föreslås att vuxna med en utvecklingsstörning skall ges en rätt på samma sätt som andra vuxna till stöd för sitt lärande på grundläggande nivå. Det avser både att skaffa, återfå och vidmakthålla kunskaper. Eftersom betyg som regel inte sätts är det svårt att fastställa när personen har nått målen utefter sina förutsättningar. Det kräver att det i den individuella studieplanen läggs upp en studiegång för den vuxne av vilken bör framgå det utbildningsbehov på grundläggande nivå som denne bedöms ha. Slutpunkt för utbildningen blir då när studiegången är genomförd på ett för den vuxne med hänsyn till hans behov och förutsättningar tillfredsställande sätt.

I *andra stycket* föreskrivs att också den som inte är bosatt i landet skall ha rätt att få ett sådant stöd.

Av *tredje stycket* framgår att den som har rätt till stöd för sitt lärande enligt denna bestämmelse har rätt att få stödet i en annan kommun om stödet tillhandahålls där.

Paragrafen har behandlats i avsnitt 10.2.

[20 kap.] Överklagande

De möjligheter som skall finnas att överklaga ett beslut i skolväsendet anges enligt Skollagskommitténs förslag i ett särskilt kapitel om överklagande [20 kap.]. De möjligheter till överklagande inom gymnasiesärskolan och utbildning för vuxna med utvecklingsstörning som vi föreslår anges därför som ett förslag till utökning av de bestämmelser som Skollagskommittén föreslår.

2 §

I *första stycket* föreslås ett tillägg med en punkt till Skollagskommitténs förslag i [20 kap. 2 §]. Nu gällande möjlighet att överklaga avstängning, förvisning och skiljande från utbildningen enligt förordningen om vuxenutbildning för utvecklingsstörda behålls.

Andra stycket är en konsekvens av att landsting föreslås kunna vara huvudman för utbildning för vuxna med utvecklingsstörning.

5 §

Förslaget är ett tillägg till Skollagskommitténs förslag i [20 kap.5 §].

Bestämmelsen motsvarar den nu gällande möjligheten att överklaga rektors beslut om interimistisk avstängning enligt förordningen om vuxenutbildning för utvecklingsstörda.

7 §

Förslaget är ett tillägg till Skollagskommitténs förslag i [20 kap. 7 §].

I *första stycket* läggs till punkterna 8–13.

Andra stycket är en konsekvens av att landsting föreslås kunna vara huvudman i vissa fall.

Bilaga 1 a

Motsvarar bilaga 1 i förordningen (1994:741) om gymnasiesärskolan, se kommentaren till 6 b kap. 6 § skollagen.

Ikraftträdande- och övergångsbestämmelser

Beslut om t.ex. mottagande av sökande till gymnasiesärskolan måste kunna fattas våren 2007. Därför måste bestämmelserna träda i kraft redan vid årsskiftet, trots att det inte skall tillämpas förrän på utbildning som börjar efter den 1 juli 2007.

2 Förslaget till lag om upphävande av lagen (1995:1249) om försöksverksamhet med ökat föräldrainflytande över utvecklingsstörda barns skolgång

Genom lagen (1995:1249) om försöksverksamhet med ökat föräldrainflytande över utvecklingsstörda barns skolgång har föräldrarna fr.o.m. den 1 januari 1996 getts möjlighet att bestämma att barnet skall gå i grundskolan även om det annars skulle tillhöra särskolan. Lagen gäller, efter beslut om förlängning våren 2000, t.o.m. utgången av juni 2005. Vi föreslår att det istället skrivs in i 3 kap. 3 § skollagen att om barnet skall tas emot i grundsärskolan måste barnets vårdnadshavare begära det. Vi föreslår därigenom en rätt för vårdnadshavarna att välja skolform. Av detta följer att vi föreslår att lagen om försöksverksamhet med ökat föräldrainflytande över utvecklingsstörda barns skolgång skall upphöra att gälla vid samma tidpunkt som ändringarna i skollagen träder i kraft [den...].

Om skollagens ändringar inte har trätt i kraft vid utgången av juni 2005 skall lagen om försöksverksamhet fortsätta att gälla tills så sker.

Ändringen har behandlats i avsnitt 4.3.

3 Förslaget till förordning om ändring i särskoleförordningen (1995:206)²

7 kap.

1 §

En ny mening har lagts till i det *första stycket* som innebär att skolan kontinuerligt skall utvärdera elevens resultat och utveckling i relation till utredningen om rätten till grundsärskola och ta ställning till om en förnyad prövning skall göras.

Ändringen har behandlats i avsnitt 4.2.

3 §

Vi har föreslagit att antalet årskurser i grundsärskolan skall anpassa till vad som gäller för grundskolan med de möjligheter till extra läsår som anges i skolpliktskapitlet. Som en följd av detta förslag skall orden "*samt i förekommande fall i slutet av höstterminen årskurs 10*" tas bort.

3 a §

Paragrafen är ny. Syftet med denna bestämmelse är att klargöra att betyg på ett ämne eller ämnesblock som en elev i grundsärskolan har läst enligt grundskolans kursplan skall sättas i enlighet med bestämmelserna i 7 kap. 2 – 9 §§ grundsärskoleförordningen.

5 §

Vi föreslår att grundsärskolans elever på samma sätt som grundskolans elever skall kunna få betyget Mycket väl godkänt. För att betona att det är prestationen och inte individen som bedöms föreslår vi i enlighet med Gymnasiekommitténs förslag att beteckningen Godkänd skall ersättas av beteckningen Godkänt.

Paragrafen har behandlats i avsnitt 7.1.

8 §

Prövningsinstitutet finns inte i nuvarande bestämmelser för särskolan. Vi föreslår genom bestämmelsen att även en elev från grundsärskolan genom prövning skall kunna skaffa sig ett nytt betyg.

Ändringen har behandlats i avsnitt 4.3.

² I konsekvens med att kommittén föreslår att nuvarande särskola delas upp i två skolformer, grundsärskola och gymnasiesärskola med varsitt kapitel i skollagen, bör särskoleförordningen ändras till Förordning om grundsärskolan.

4 Förslaget till förordning om ändring i specialskoleförordning (1995:401)

4 §

Ändringen av bestämmelsen innebär att vi föreslår att vårdnads-
havare till barn i specialskolan skall ha rätt att ha det slutliga
avgörandet när det gäller val av kunskapsmål.

Reservationer och särskilda yttranden

Reservation

av ledamöterna *Yvonne Andersson (kd)*, *Barbro Kärrstrand (fp)* och *Anders Sjölund (m)*

Särskolan ska vara kvar som egen skolform

Direktiven var att utredningen skulle visa på kvalitetshöjningar i utbildning för barn, ungdomar och vuxna med utvecklingsstörning. Utgångspunkten gavs i tilläggsdirektiven, särskolan ska bestå som egen skolform.

Trots att tilläggsdirektiven var tydliga beträffande att särskolan skall kvarstå som egen skolform så antyder innebörden i de förslag som kommittén nu lämnar att särskolan på sikt bör avskaffas som egen skolform. Det framgår bland annat i förslagen på sidan 89 där det står som kommitténs bedömningar att:

- * en framtida översyn av styrdokumentet för såväl den obligatoriska skolan som den frivilliga bör särskilt ta fasta på hur dessa ska ges förutsättningar att utvecklas till en skola som kan möta alla elevers olika behov,
- * en utvecklad samverkan mellan grundsärskolan och grundskolan och mellan gymnasiesärskolan och gymnasieskolan är en förutsättning för att på sikt kunna ta ställning till behovet av skilda skolformer.

Vi är absolut övertygade om att detta är ett syfte som leder fel. Vi behöver inte lyfta behovet av skilda skolformer återigen. Särskolan har alltsedan den fick sin läroplan 1973 arbetat med sin utveckling. Det tar tid att arbeta fram en skolform som ska vara så flexibel att den kan motsvara den variation av behov som dessa elever har. Särskolan har redan idag närmat sig det obligatoriska skolsystemet särskilt sedan huvudmannskapet flyttades från landstinget till kommunerna under första hälften av 1990-talet.

Vi ser många fördelar med särskolan som möjlighet för elever som på grund av en utvecklingsstörning inte kan uppnå grund-

skolans mål. Barn, ungdomar och vuxna med utvecklingsstörning tillåts i särskolan att få den kunskap och omsorg de kräver, arbeta i sin egen takt, undervisas individuellt och tillsammans med elever som också har begåvningshandikapp. De kan få en undervisning som just de har förmåga att tillgodogöra sig. De har också rätt att känna sig jämförda och ha gemenskap med andra elever med likartade behov. Personalen ska ha den specifika kompetens som behövs för att kunna möta denna grupp elevers behov. Av många olika skäl anser vi därför att särskolan ska vara kvar som egen skolform och utvecklas utifrån sina specifika betingelser. Vi vill därmed inte i något avseende arbeta för eller rikta in oss på en utveckling som leder till särskolans avskaffande.

Särskilt yttrande

av ledamöterna Yvonne Andersson (kd), Barbro Kärstrand (fp), Anders Sjölund (m), Sven-Olov Edvinsson (c) och Agneta Luttröpp (mp)

Kommittéarbetets uppläggning och genomförande samt om samverkan som metod

Carlbeckkommittén avger här sitt betänkande angående utbildning för barn, ungdomar och vuxna med utvecklingsstörning. Uppdraget var enligt de ursprungliga direktiven att redovisa två parallella alternativ, dvs. särskolan kvar som egen skolform eller att skolformen skulle upphöra. Dessutom skulle utredningen lägga förslag i syfte att höja kvaliteten och förstärka samverkan med det reguljära skolsystemet. Efter en tid fastslog Utbildningsminister Thomas Östros genom tilläggsdirektiven att utredningen endast skulle utreda alternativet med att särskolan ska vara kvar som egen skolform.

Kommitténs ursprungliga planering utgick från förutsättningarna i de ursprungliga direktiven. Till följd av att tilläggsdirektiven på ett grundläggande sätt förändrade förutsättningarna för kommitténs arbete krävdes egentligen en ny disposition av utredningens arbete. Men då tidsplanen inte förändrades begränsades även kommitténs möjligheter i detta avseende. Kommittéarbetet präglas därför av perspektivet att kvalitetshöjning till stor del höjs genom samverkan.

Samverkan med övriga skolformer är en väg att uppnå högre kvalitet. Vi menar emellertid att samverkan inte är ett mål i sig utan ska vara en metod för att ge bättre kvalitet för eleverna.

Det hade varit önskvärt att arbetet i högre utsträckning hade kunnat inriktas på att utveckla samarbetsformerna och innehållet för särskoleverksamheten också i de avseenden den inte samverkar med övriga skolformer.

Särskilt yttrande

av ledamöterna Yvonne Andersson (kd), Barbro Kärrstrand (fp), Anders Sjölund (m), Sven-Olov Edvinsson (c) och Agneta Luttröpp (mp)

Andra utredningar och förslag

Under Carlbeck-kommitténs arbete har bl.a. Skollagskommittén och Gymnasiekommittén lagt förslag som ännu inte föranlett beslut. I vårt arbete i Carlbeck-kommittén har vi inte tagit ställning till de förslag och reservationer som presenterats av andra utredningar eller i propositioner. Vi har inte upprepat de avvikande meningar som våra partier har presenterat gentemot sådana utredningar. Ett exempel är Skollagskommitténs förslag att ändra benämningen "fristående skola" till "enskild skola". Ett annat förslag är hur kompetenserna inom elevhälsan ska beskrivas i lagstiftningen.

Vår principiella inställning är att samma principer ska gälla i de olika skolformerna t.ex. när det gäller friskolor eller elevhälsan.

Särskilt yttrande

av ledamöterna Sven-Olov Edvinsson (c), Yvonne Andersson (kd), Anders Sjölund (m), Barbro Kärrstrand (fp)

Beträffande rätten till grundläggande vuxenutbildning och folkbildningens roll

Folkbildningens roll för grundläggande vuxenutbildning

Utredningen föreslår att vuxna med utvecklingsstörning får en laglig rätt till utbildning på grundläggande nivå. Detta bör förhoppningsvis innebära att antalet studerande på dagens grundsär- och träningskolenivå efter några år ökar från dagens nivå ca 3 000 studerande till uppskattningsvis 6 000–7 000 studerande. Kommittén beskriver en utökning av antalet timmar i utbildningen för vuxna från dagens mycket låga nivå två timmar per vecka till c:a tio till tolv timmar per vecka.

Kommittén liksom SUFO 2, Statens utvärdering av folkbildningen (SOU 2004:30) redovisar folkbildningens (studieförbund och folkhögskolor) omfattande verksamhet vuxna personer med utvecklingsstörning. De utvärderingar som presenteras i SUFO 2 visar god måluppfyllelse när det gäller att bereda möjligheter till studier och delaktighet för vuxna med funktionshinder. Särskilt viktiga inslag är betydelsen för individens självförtroende och delaktighet i samhällslivet. Begreppet empowerment används som ett samlande namn i SUFO 2:s utvärderingar. SUFO 2 pekar även på vissa uppenbara brister när det gäller möjligheterna för personer med funktionshinder att ta del av utbildning och bildning.

Kunskapslyftskommittén föreslog i sitt slutbetänkande dels att vuxna med utvecklingsstörning skulle få en lagstadgad rätt till grundläggande vuxenutbildning, dels att folkbildningens aktörer genom en tilldelning av utbildningsplatser via Folkbildningsrådet skulle ges en betydande roll inom framtidens vuxnas lärande. Folkbildningsrådet har i sin slutrapport Folkbildningens Framsyn till regeringen bl.a. lyft fram folkbildningens roll inom både Framtidens lärande och Folkbildningen i utbildningssamhället.

Det finns således mycket goda förutsättningar för att studieförbund och folkhögskolor på ett betydandes sätt får i uppdrag att förstärka utbildningen för vuxna med utvecklingsstörning.

Därför anser vi att en betydande resurser för grundläggande vuxenutbildning i studieförbundens och folkhögskolornas regi tillförs anslaget till Folkbildningsrådet.

Särskilt yttrande

av ledamoten Sven-Olov Edvinsson (c)

Beträffande grundläggande vuxenutbildning och rätten till assistans- och handikappersättning

Rätten till assistans- och handikappersättning vid vuxenutbildning

Studerande i vuxenutbildning för personer med utvecklingsstörning har inte tillgång till det vanliga studiesociala stödet. De studerande individerna har inte sällan svårigheter att få tillräckligt ekonomiskt stöd för att kunna klara längre utbildningar. Särskilt de utbildningar som innebär boende på annan ort och långa resor blir ofta dyra. Även behovet av assistans är av stor betydelse. Lagen om assistansersättning ger under vissa givna förutsättningar personer med funktionshinder rätt att hos försäkringskassan till assistans i det vardagliga livet. Rätten till assistans under utbildning på hemorten eller på annan ort kan förbättras genom att lagstiftningen kompletteras på denna punkt. Grundläggande vuxenutbildning ska betraktas som en självklar del av det dagliga livet och därmed ingå i underlaget för assistansbesluten.

Personer med funktionshinder kan även få handikappersättning om kostnader eller behovet av tillsyn är särskilt stort. Kostnader som uppkommer med anledning av att en individ med funktionshinder genomgår någon form av utbildning ska även ingå i beredningsunderlaget för beslut om handikappersättning.

Carlbeckkommittén har inte haft uppdraget att föreslå förändringar i olika ersättningsystem. Detta är emellertid frågor med ibland avgörande betydelse för om en individ får ta del av utbildningsutbudet. Därför bör regeringen enligt min mening uppmärksamma dessa frågor genom ett särskilt uppdrag.

Särskilt yttrande

av ledamoten Lennart Gustavsson (v)

Jag delar kommitténs ambitioner om att i så stor utsträckning som möjligt jämställa regelverket för grundskola och gymnasieskola med grundsärskola och gymnasiesärskola.

Beträffande betyg vill jag dock framför följande synpunkter:

Min utgångspunkt är en betygsfri skola. Graderade betyg har en mycket styrande effekt på arbetssätt och arbetsformer i skolan. Förekomsten av betyg gör att intresset fokuseras på kunskap som är lätt att mäta och premieras i hög grad ytinlärning och inlärning av lösa faktabitar som inte sätts in i något sammanhang. Detta är ett förhållningssätt som hindrar en helhetssyn och som inte stimulerar eleverna till att kritiskt analysera och dra egna slutsatser av ett stoff.

Jag menar att de förändrade direktiv som innebar att utredningen enbart skulle utreda ett alternativ innebärande att särskolan skall vara kvar som egen skolform inskränkte kommitténs arbete. Utan att ta ställning i skolformsfrågan menar jag att de uppdrag som gavs i det inledande direktivet hade gett goda och spännande möjligheter att långsiktigt diskutera hur den framtida utbildningen för barn, unga och vuxna med utvecklingsstörning skulle utformas.

Särskilt yttrande

av ledamoten Barbro Kärrstrand (fp)

Carlbeckkommitténs slutbetänkande utmynnar i flera bra förslag. Under utredningens gång har ett antal viktiga ståndpunkter och förslag, som folkpartiet liberalerna sedan länge arbetat för, utarbetats. Som exempel kan nämnas värderings- och attitydfrågornas viktiga roll för särskolans framtida utveckling, ökad tyngdpunkt på kunskaper och individuella utvecklingsplaner, tränings skolans avskaffande, rätten att välja skola, föräldrarnas utökade rätt att bestämma, rätt till sfi för elever med utvecklingsstörning, lika rätt för alla vuxna – även de med utvecklingsstörning – att få utbildning på grundläggande nivå, utbildning för assistenter med mera. På några punkter har folkpartiet en avvikande mening gentemot utredningens majoritet och där har jag tillsammans med andra partiföreträdare anmält reservation.

Dessutom vill jag peka på ytterligare några områden som folkpartiet liberalerna finner angelägna.

Bakgrund

I kommitténs ursprungliga direktiv var uppdraget att föreslå hur den framtida utbildningen bör utformas till exempel i fråga om mål, innehåll, organisation och personalens kompetens. Kommittén skulle då arbeta med två parallella alternativ, nämligen att särskolan och sär vux kvarstår alternativt upphör som egna skolformer.

Folkpartiet liberalernas politik har hela tiden varit att särskolan skall finnas kvar som egen skolform medan regeringen har ifrågasatt detta. Partiet har därför sedan länge drivit en aktiv opinion för särskolans bevarande och utveckling.

Det är därför med tillfredsställelse jag kan konstatera att regeringen redan inledningsvis backade från sitt alternativa uppdrag och därmed fastställde att *särskolan skall finnas kvar som egen skolform*.

Särskolans möjligheter

Särskolan ger en mycket bra utbildning för barn, ungdomar och vuxna med utvecklingsstörning. Därför måste denna skolform vara kvar även i framtiden.

Skolverkets rapporter *I särskola eller grundskola* samt *Kvalitet i särskolan* framhåller dels att skolformen når mycket goda resultat för de elever som väljer särskolan dels att en majoritet av föräldrarna är nöjda med det stöd och den kunskap deras barn får.

Särskolan kan erbjuda lärare med specialkunskaper och erfarenheter, vilket ger optimala möjligheter till kunskapsinhämtning utifrån varje elevs förutsättningar och behov.

Det är också väl omvittnat att särskolan kan ge eleverna utökade möjligheter till social gemenskap, vilket kan vara svårt för många av dessa elever att få inom grund- och gymnasieskolor.

Jag vill samtidigt påpeka vikten av att de barn, ungdomar och vuxna med utvecklingsstörning som väljer att få sin undervisning inom grundskola skall få göra detta. Det finns grundskolor som har hög kompetens att ge särskoleelever individuella förutsättningar. Därför är det viktigt att kommittén nu föreslår att föräldrar och elever själva skall få välja skolform.

Det är också angeläget att de elever med utvecklingsstörning som väljer grundskolan som sin skolform erbjuds de olika resurser som är nödvändiga för deras individuella kunskapsinhämtande och sociala utveckling. Här får inte resursfördelningen bli styrande så att det fria valet av skolform sätts ur spel. Detta möjliggörs bäst genom införande av en nationell skolpeng.

Alla elever har inte behov av *samma* utbildning i en och samma skolform. Men alla elever har rätt att få individuellt anpassad utbildning i för dem lämpligast skolform. Då först får alla elever lika möjligheter.

Specialskolorna

Folkpartiet liberalerna har varit pådrivande när det gäller att ge elever med flerhandikapp möjlighet att gå i samma skolor som alla andra. Vi anser dock att för vissa barn, ungdomar och vuxna med utvecklingstörning kan det även finnas behov av specialskolor. De statliga specialskolorna, som trots stora protester blev nedlagda, kunde erbjuda elever med multihandikapp en speciell kunskapsmiljö som de flesta skolor inte klarar av. Jag beklagar att det inte ingick i Carlbeckkommitténs uppdrag att lyfta fram denna möjlighet. Regeringen kan inte också i fortsättningen gömma sig bakom integrationsargument när de försämrar villkoren för dessa elever.

Finansiering

I slutbetänkandet konstateras att *det finns stora skillnader i genomsnittliga elevkostnader i särskolan och att det är angeläget att en bred diskussion om resurser och resursfördelning i skolan kommer till stånd på såväl nationell som kommunal nivå*. Jag delar den uppfattningen men kan samtidigt konstatera att utredningen inte tillräckligt genomlyst de ekonomiska konsekvenserna av de nu framlagda förslagen.

Finansieringsfrågorna är centrala för att kommunerna skall kunna klara de framtida uppdragen som slutbetänkandet föreslår inom *hela* utbildningsområdet för personer med utvecklingsstörning.

Kompetens och utbildning

Det är med tillfredsställelse jag kan konstatera att slutbetänkandet i ett särskilt kapitel betonar vikten av utökad kompetens och utbildning för all personal som arbetar med barn, ungdomar och vuxna med utvecklingstörning.

Fler utbildade speciallärare utgör givetvis grunden för god kvalitet i undervisningen av alla elever. Folkpartiet liberalerna vill därför framhålla vikten av att en speciallärarutbildning startas som kan komplettera specialpedagogutbildningen genom att vara mer inriktad på att arbeta direkt med elever i behov av särskilt stöd. Det är också mycket angeläget att skolledarna genom utbildningar stärks i sin specialpedagogiska uppgift att leda och utveckla särskolan och att assistenter får lämplig utbildning för sitt uppdrag.

Särskilt yttrande

av ledamöterna Barbro Kärstrand (fp) och Anders Sjölund (m)

Nationell skolpeng ger möjligheter

Kommittén konstaterar under kapitlet *Resurser och resursfördelning* att skolornas resursfördelningsmodeller blir styrande för föräldrarnas/elevernas reella möjlighet till fria val av skolform. Detta anser vi mycket otillfredsställande.

För att kunna ge en likvärdig utbildning över hela landet och inom olika skolformer vill vi införa en *nationell skolpeng*, vilket innebär att staten betalar pengar till den skola som eleven – oavsett förutsättningar och behov – går på och oberoende av skolform och huvudman. Skolpengen ska variera utifrån elevernas förutsättningar och behov.

Därmed möjliggörs friheten att välja skola också för elever med utvecklingsstörning. Skolverket har nämligen i sin rapport om kvaliteten i särskolan konstaterat att valfriheten är särskilt begränsad för särskolans elever.

Ett viktigt skäl för införande av nationell skolpeng är att i många kommuner har skolorna blivit föremål för omfattande besparingsposter i den kommunala budgeten. Detta problem är lika tydligt inom särskolan som övriga skolväsendet. Även om utbildningskvalitet inte enbart handlar om ekonomiska förutsättningar så är resursfördelning inom särskolan en mycket viktig grund för goda utbildningsmöjligheter för personer med utvecklingsstörning.

Därför är vårt förslag om nationell skolpeng särskilt betydelsefullt för barn ungdomar och vuxna med utvecklingsstörning.

Särskilt yttrande

av ledamöterna Agneta Luttröpp (mp) och Sven-Olov Edvinsson (c)

Ang Individuella Utvecklingsplaner

Det finns risk för förvirring när elever i vissa fall har rätt till både ett Åtgärdsprogram och en Individuell utvecklingsplan – två olika dokument med en hårfin skillnad dem emellan.

Risken är att de tar ut varandra dvs. trots att bägge dokumenten i vissa fall ska upprättas, görs bara det ena på bekostnad av det andra.

I utredningen finns inte tydlig beskrivning om vad som är vad – skillnader, likheter i innehåll, syfte osv. Om Individuella Utvecklingsplaner ska införas behöver personalen få kunskap om bägge dokumentens funktion så att implementeringen går snabbt och inte orsakar onödig förvirring.

Särskilt yttrande

av experten Laina Kämpe

Ekonomiska konsekvenser

Carlbeck-kommittén föreslår en rad förändringar som bland annat syftar till att höja kvalitén, öka samverkan med motsvarande skolformer och ge större valfrihet för barn unga och vuxna med utvecklingsstörning.

Förslag till förändringar som är lovvärda men som i sin förlängning kommer att innebära en kostnadsökning för kommunerna.

Bland de förslag till förändringar som bedöms kosta betydligt mer än för närvarande återfinns:

- En ökning av antalet timmar i träningsskolan och rätt till ett elfte skolar för alla elever i obligatoriska särskolan,
- valfrihet för gymnasiesärskolans elever att välja utbildning i annan kommun än hemkommunen
- vuxna med utvecklingsstörning får rätt till utbildning på grundläggande nivå,
- individuella utvecklingsplaner för elever i obligatoriska särskolan,
- rätt för obligatoriska särskolans elever att bli mottagna i annan kommuns skola om särskilda skäl föreligger – i dessa fall kan också kostnad uppstå för stödinsatser enl. lagen om stöd och service till vissa funktionshindrade (LSS) insatserna kan avse boende, assistans, ledsagning m.fl. insatser,
- individuella utvecklingsplaner för elever i gymnasiesärskola,
- individuella studieplaner för vuxna med utvecklingsstörning,
- ökade kostnader för insatser enl. lagen om stöd och service till vissa funktionshindrade (LSS) för de elever som väljer utbildning i annan kommuns gymnasiesärskola.
- övergång från kursbetyg till ämnesbetyg för gymnasiesärskolans elever,
- försöksverksamhet med frisök för alla elever i gymnasiesärskolan.

De ekonomiska konsekvenserna är visserligen svårbedömda men detta hindrar inte att finansieringsprincipen ska tillämpas. Betänkandet innehåller flera förslag som innebär att nu frivilliga åtaganden föreslås bli lagreglerade. Finansieringsprincipen stadgar att

kommunerna kompenseras för nya eller utökade åtaganden. Samtliga förändringar som innebär kostnadsökningar bör ingå i en kommande kostnadsuppföljning.

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 träningskolan. Träningskolan 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 träningskolan. 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 särsvux 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 särsvux 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 särsvux (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 särvox är det dock förenat med vissa svårigheter att använda betyg som måttstock. I träningsskolan 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 särvox ges sällan betyg, trots att skolan är skyldig att göra detta. Någon nationell statistik över betyg i särskolan och särvox 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 särvox genomförs inte utbildningen i särvox 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 särvux

Som tidigare nämnts består undervisningsgrupperna inom särvux av ett litet antal elever. I de kommuner som ingick i Skolverkets utvärdering av särvux 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 särvux liksom av det pedagogiska värdet av gruppundervisning.

Olikheter i regelverket

Om särskolan och särvux 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 särvux 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 särvox 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 särvox 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 särvox 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)

Samverkan i praktiken

Vi har genom studiebesök, rapporter och projekt tagit del av flera exempel på samverkan och samarbete, mellan särskola och grundskola/gymnasieskola, på såväl organisationsnivå som individnivå. Vi vill genom att lyfta fram några av dessa väcka nyfikenhet och inspirera till utvecklingsarbete kring samverkan.

I många kommuner finns redan i dag ett etablerat samarbete mellan skolformerna, medan man i andra prövar olika samverkansformer. I de flesta fall dokumenteras tillvägagångssätt och erfarenheter, men långt ifrån alla.

Modeller för samverkan

Vi har tagit del av rapporter från den s.k. Utvecklingsdialogen mellan kommun och skolverket. En kommun startade inom projektet ett utvecklingsarbete i syfte att öka måluppfyllelsen i den obligatoriska särskolan och samverkan mellan skolformerna i alla stadsdelar som har särskola. I en första utvärdering av nuläget i kommunen medverkade föräldrar, lärare och skolledare inom särskola och grundskola. Lägesbedömningen visar ett positivt intresse för en ökad samverkan mellan skolformerna, men också en oro för vad som händer med särskolans resurser, kompetens och verksamhet. De insatser som har startat under 2003 är en plattform för samarbete och samverkan mellan särskolans verksamhetsledning och skolledning och grundskolans ledning i de olika stadsdelarna. Grundskolans skolledning visar ett stort intresse för att ta ansvar för att tillsammans med särskolan verka för en inkluderande skola. Projektet har hittills inneburit att utbildningar och utvecklingsarbete har startat på olika nivåer inom kommunen. Personal från både särskola och grundskola går i dag en gemensam högskoleutbildning. Det finns också planer på att starta en gemensam fortbildning för skolledare i de båda verksamheterna. På de flesta

skolorna utvecklar lärarna lokala skolutvecklingsplaner i syfte att finna inkluderande arbetssätt och arbetsformer. Inom projektet har man också bildat en styrgrupp bestående av representanter för verksamhetschefer för grundskola och särskola, politiker, Skolverket och stadskansliet. En ytterligare arbetsgrupp finns med skolledare och lärare från båda skolformerna och representant från Specialpedagogiska institutet. Projektledningen betonar betydelsen av att det finns mötesplatser på olika nivåer inom kommunen men också i andra delar av landet för att utveckla en inkluderande skola.

I flera kommuner får elever som är mottagna i särskolan sin undervisning i en grundskoleklass. I en kommun finns alla särskoleelever i grundskoleklasser. Eleverna läser enligt särskolans kursplaner och kunskapsmål, men får efter behov, situation och sammanhang också undervisning i mindre grupp. I denna kommun finns således inga särskoleklasser. Resurscentrat i kommunen ansvarar för att utredningar inför mottagandet i särskolan görs och fördelar extra resurser efter noggrann prövning till de skolor som anses behöva detta. Både personalen och skolledningen menar att organisationen gynnar alla elever och skolan har i sin helhet blivit bättre på att hantera elevernas olikhet. Vid nyrekrytering av lärare i skolan lägger man stor vikt vid de sökandes kompetens och synsätt. Att kunna se alla barn som välkomna i en klass är en nödvändig grund att stå på, menar en av rektorerna.

En annan kommun anger i sin skolplan att föräldrar med barn inskrivna i särskolan har möjlighet att, förutom särskoleklass, välja en specialpedagogisk verksamhet inom aktuellt skolområde. I skolenheter med sådan verksamhet har eleven tillhörighet i grundskoleklass och får efter sina behov individuellt anpassad undervisning i en liten grupp.

I en tredje kommun har man övergett en organisation som innebär en samlad särskoleenhet under pedagogisk ledning av en rektor. Det innebär att ledningsansvaret för särskolan organiseras inom varje rektorsområde och att beslut om att en elev ska läsa enligt särskolans kunskapsmål tas av respektive rektor på delegation av nämnden. Undervisningen kännetecknas av flexibilitet i förhållande till övrig skolverksamhet med samverkansformer uppbyggda utifrån varje elevs förutsättningar och behov. Man betonar att för elever som i dag går på träningsskolan, yrkesträning och verksamhetsträning måste det inom kommunen finnas samordning. Den förändrade organisationen innebär att det krävs kompetensutbildning för såväl olika yrkeskategorier som skolledarna. Kommunen

kommer att erbjuda dessa specialpedagogisk kompetensutbildning som ger kunskap om olika funktionsnedsättnings konsekvenser för lärandet. De vinster lärarna vi talade med främst framhåller är att kompetensen i arbetslagen har höjts genom att lärare från särskolan ingår. Lärarna anser att eleverna i särskolan utvecklas bättre socialt och språkligt samt att alla barn utvecklar en större tolerans och förståelse.

För att skapa en samverkan mellan gymnasiesärskolans och gymnasieskolans naturbruksprogram har utbildningsnämnden i en kommun beslutat att programmen ska ha en gemensam rektor och har utarbetat en handlingsplan för samverkan. Man betonar i handlingsplanen betydelsen av mötesplatser mellan såväl elever som personal. Skolan har regelbundna möten som behandlar samverkan mellan programmen, personalen tjänstgör i programmen inom båda skolformerna, SYV samverkar beträffande APU och samverkan sker också i uppdragsutbildningar. Skolformerna samverkar runt maskiner, växthus, markbyggnadshall och djurhållningsdel. Rektor vid gymnasiesärskolan menar att denna samverkan är nödvändig för att skapa en kostnadseffektiv organisation och inte minst för att öka elevernas möjligheter att få en bättre kvalitet i sin yrkesförberedande utbildning. Genom denna samverkan har en elev från gymnasiesärskolan genomfört särskild prövning i engelska A och blivit godkänd.

Samverkan mellan grundskoleklasser och särskoleklasser

Vi har besökt en skola där varje tränings- och grundsärskoleklass har en åldersadekvat grundskoleklass som samarbetspartner. Personalen försöker hitta så många situationer som möjligt för att samarbeta. De ser tillfällen att dela den sammanslagna elevgruppen i olika konstellationer utifrån sammanhang och situation, vilket är en stor vinst för både elever och personal.

Ett annat exempel på att knyta skolformerna närmare varandra är en skola som har inrättat samverkansklasser, vilket innebär att år 1–3 på grundskolan och år 2–4 på grundsärskolan har gemensam storklass under halva skolveckan. Samarbetet sker framförallt i ide skapande ämnen musik, slöjd, och bild liksom gymnastik. Lärarna gör hela tiden avvägningar mellan hur stor utmaning det innebär för den enskilde eleven att delta i storklass och hur stor risken är att för att de ska misslyckas och bli besvikna. Lärarna beskriver sina

erfarenheter i termer av samarbete i arbetslag, se möjligheter snarare än svårigheter och att skynda långsamt. För eleverna i grundskolan har samarbetet inneburit att de fått en större tolerans och förståelse för dem som är annorlunda, för eleverna i särskolan har det inneburit att kunna anpassa sig till en större grupp, vänta på sin tur, vänta på att få prata. En lärare anser att det är viktigt att särskolebarnen inte alltid är så skyddade och påpassade av de vuxna. Hon beskriver också hur flera av särskoleeleverna i vissa sammanhang mår bättre i samverkansklassen än i särskoleklassen. Lärarna har bara goda erfarenheter av att barnen hjälper varandra och behandlar varandra lika.

På en fristående montessoriskola med både grundskola och grundsärskola arbetar personalen i båda verksamheterna. Eleverna har både undervisning i åldersblandad och ”skolformsblandad” grupp beroende av sammanhang och behov. Deras erfarenheter talar för ett flexibelt skolsystem med samundervisning på barnets villkor.

I ett samverkansprojekt beskriver forskaren Kerstin Göransson en skola med både obligatorisk särskola och grundskola, som sedan 1998 aktivt arbetat för samverkan som en del i skolutvecklingen.¹ Skolan provar att på olika sätt, i olika elevgrupper och under olika tider samverka. Erfarenheterna visar bland annat att det är viktigt att lärarna får tid till pedagogiska samtal, reflektion och samarbete.

En sammanställning över goda exempel av inkluderande undervisning från femton europeiska länder visar att lärares samarbete i undervisningen är avgörande för att kunna stödja elever i behov av särskilt stöd.² Andra avgörande faktorer är att eleverna får möjlighet att hjälpa varandra och samarbeta i undervisningen. Flera exempel i studien visar på att eleverna drar nytta av att lära av varandra såväl kunskapsmässigt som socialt. Det gäller både elever med behov av särskilt stöd och andra elever.

Färre elever i gruppen för en bättre skolmiljö för alla

Ytterligare ett sätt att samverka såg vi i en kommun där skolorna i ett verksamhetsområde har organiserat undervisningsgrupper med maximalt 15 elever. Omorganisationen har inneburit att skolorna

¹ Göransson, Kerstin. (2003). *Att utveckla en inkluderande skolverksamhet – en samverkan mellan särskola och grundskola.*

² European Agency for Development In Special Needs Education. 2003. *Inkluderande undervisning och goda exempel.*

har tagit bort speciallärartjänster och assistenttjänster, så att alla lärarkategorier i dag fungerar som klasslärare. Elever som behöver stöd får det inom klassens ram. Försöksperioden visar att de mindre grupperna gav positiva effekter. Antalet relationer i klassrummet har påverkat både stressnivån och koncentrationsförmågan hos eleverna enligt lärare och rektor. De flesta elever i behov av särskilt stöd har gynnats av att gruppstorleken har minskat, men för de elever som har mycket stora sociala problem räcker det inte med en mindre grupp utan det behövs också kvalificerad specialpedagogiskt stöd.

Vi avslutar våra exempel med att lyfta fram två elever som får exemplifiera hur samverkan kan te sig ur ett elevperspektiv.

Om Anna

Anna är 8 år och går i en grundskoleklass tillsammans med 20 kamrater. Hon deltar i undervisningen på sina villkor och är fullt accepterad av kamraterna. Det finns ingen tendens till att Anna är utsatt eller utanför. Märker någon kamrat att hon inte kan, så är det nästan alltid någon som spontant hjälper henne, berättar mamman. Genom att Anna får möjlighet att vara i en grundskoleklass har hon utvecklats och fått bra förebilder, enligt föräldrarna. De tror inte att hon hade utvecklats på samma sätt om hon gått i en separat särskoleklass där kraven från kamrater och gruppen varit av en helt annan art. Anna har ett strukturerat schema för dagen och veckan. Av dessa framgår vad, när, hur, hur länge och vem hon ska arbeta med. Vad Anna speciellt ska arbeta med och efter vilka mål finns preciserat i ett åtgärdsprogram som arbetslaget och föräldrarna har utarbetat. Ibland arbetar Anna tillsammans med specialpedagog eller annan lärarpersonal även utanför klassrummet, dvs. får möjlighet till enskilda lärandesituationer.

Om Viktor

När Viktor skulle börja skolan valde föräldrarna medvetet grundskolan. Hade vi valt särskolan hade han sannolikt placerats i träningsskola på grund av att han har Downs syndrom, menar hans mamma. Föräldrarna är medvetna om att Viktor sannolikt inte

kommer att nå grundskolans alla kunskapsmål och därför har skolan upprättat en individuell utvecklingsplan.

Viktor går i en liten klass där alla lärare har ett gemensamt ansvar för alla. De arbetar ofta temainriktat, vilket enligt lärarna innebär att det blir lättare att anpassa undervisningen till Viktor. Lärarna gör hela tiden anpassningar t. ex. har engelska och religion tagits bort från schemat, i svenska och matematik har han anpassade läromedel. Lärarna beskriver hur enkla anpassningar gör att situationer blir begripliga och hanterliga för Viktor. Det kan vara allt från att ordna bra belysning till att börja dagen med att berätta vilka som finns i klassen. Många anpassningar är också till fördel för hela klassen. Hela klassen arbetar mycket med kommunikation eftersom detta är betydelsefullt för Viktor. Lärarna samarbetar kontinuerligt med föräldrarna, vilket har varit en förutsättning för att det har gått så bra.

Skolan i samhället – om strukturer av social exkludering

Av Bengt Börjesson

Mitt anförande kommer att beröra ett tema som Ingrid Carlgren också tog upp i sin diskussion. Ingrid beskrev olika sammanhang av lärande i skolan och med dessa ”modeller” som utgångspunkt diskuterade hon vilka processer av social inkludering/exkludering man kunde förvänta sig uppträda i dessa olika pedagogiska sammanhang.

Jag kommer att föra samma diskussion men med olika utgångspunkter. Jag diskuterar olika ”typfall” av social exkludering för att därefter åtminstone öppna för en diskussion om i vilka pedagogiska sammanhang man kan förvänta sig att dessa processer utspelas.

Först en ganska självklar anmärkning. Begreppen ”skola” och ”samhälle” i rubriken till våra inledningsanföranden står självklart för starkt föränderliga sociala sammanhang. Varje diskussion om skolan ”i” samhället måste utgå från en förståelse om att samhällsuppdraget för skolans del undergår ständiga dynamiska förändringar – en del av dem kan vi med lätthet identifiera, andra är svåra att beskriva på ett övertygande sätt.

En vintermorgon i S:t Petersburg

För ett par år sedan var jag på väg till ett möte med arbetskamrater i S:t Peterburg på Thajkovskaja-gatan i centrala S:t Petersburg. Det var en smällkall vintermorgon, 20 minusgrader, nyfallen snö under natten. Jag gick igenom en park nära arbetsplatsen, en park där en massa människor tar en genväg på sin väg till arbetet. I den här parken fanns då, för några år sedan, en av de få kvarvarande Leninstatyerna (den har nu tagits bort), en sympatisk och lågmäld Lenin som stod i marknivå och med normal kroppshydda. Lenin håller – höll – en bok i handen, det ser ut som om han föreläste. Jag hade gått förbi honom många gånger och stannat upp, betraktat Sovjetstatens store ledare som gick i graven ett halvt sekel före det socialistiska systemet.

I alla fall. Framför stod en äldre kvinna, tjocka filtskor, sjalett och en varm kappa. Vi var de två som stannat upp framför Lenin, ”Varför?” frågade hon. ”Varför?” Hon upprepade frågan många gånger, de sista gångerna vänd mot mig. ”Jag vet inte”, svarade jag. Resignerat traskade hon i väg, vaggande, och det sista jag hörde var återigen ”Varför? Jag förstår inte...”

Jag tror jag förstod. Lenin var denna morgon iförd en stor röd clownnäsa som lyste som ett glödande nystan mot den vita snön, de svarta stammarna. Förlöjligad, på ett sätt en sinnebild för den våldsamma samhällsomstörtning som sovjetstatens fall innebar – kanske med mer omedelbart drastiska konsekvenser för stora grupper av befolkningen än vad upprättandet av den socialistiska diktaturen innebar.

Jag tolkar kvinnans ”varför” som ett förlorat meningssammanhang, eller en förlust av mening, ett sammanhang som för henne varit en hård verklighet men också en självklarhet.

”Varför?” Samma fråga ställer många människor i det svenska samhället – kanske inte med samma bestörtning men ändå en fråga utifrån en svårighet att känna igen det svenska samhället, samhället där man ville lägga allt till rätta (Yvonne Hirdmans formulering) med dess starka utopiska karaktär och framtidstro, det rättvisa folkhemiska Sverige.

Jag vill påstå att folkhems-Sverige var ett extremt samhälle. När det stod på höjden av sin kraft hade man skapat ett samhällsligt system som var unikt i en rad avseenden. 70-talets Sverige var det mest jämlika av alla kända samhällen: vid den tidpunkten men också över huvud taget. I inget annat land hade socialdemokratin haft en sådan hegemonisk politisk maktposition under så lång tid som i Sverige. Arbetstagarnas anslutning till någon av de stora fackliga organisationerna var extremt hög. Sekulariseringen var mer genomgripande än i något annat land. Den generella utbildningsnivån låg i topp, skattesatserna var högre än i andra länder och det socialpolitiska systemet mer utbyggt.

Sverige var extremt och Sverige är fortfarande i många avseenden ett extremt samhälle. Men: vårt land håller gradvis på att förlora sin extrema position i det internationella sammanhanget, vi blir allt mer lika andra länder. I vissa avseenden eftersträvar vi detta; i andra fall kan vi inte rida spärr mot en ofrånkomlig (?) social/politisk/ekonomisk ”harmonisering” med västvärlden och naturligtvis i första hand det europeiska samfundet.

Vi är kluvna inför detta uppbrott från den extrema positionen. Vi attraheras, vi vill höra till men vi vill också hålla kvar och bevara det unika. Kluvenheten finns inom var och en av oss men också som en skiljelinje mellan grupper av människor, mellan högutbildade och lågutbildade, mellan människor i urbana livsmiljöer och människor som bor i landsbygd.

Denna kluvenhet inför samhällsutvecklingen blir mycket tydlig i vår ambivalenta hållning till skolan och skolans uppdrag. Skolan är den mest kraftfulla sociala organisering som står till "samhällets förfogande". Av skolan kräver vi att den skall lägga grunden till utvecklingen mot det senmoderna och postindustriella samhället, mot informationssamhället. Eleverna skall skolas till entreprenörer i projektarbete, till enskilda utforskare av omvärlden. Men skolan skall också fostra till solidaritet, till "implementering" av demokratiska värden och demokratiska spelregler. Skolan skall förbereda eleverna på att bemästra sociala sammanhang som ständigt förändras, ett arbetsliv som omorganiseras, som kräver nya kunskaper men som ringaktar insikter som tidigare varit oundgängliga. *Skolan skall förändra och bevara.*

Den samhällsformation vi håller på att lämna, det "folkhemiska" samhällsbygget, uppvisade de fenomen av social exkludering som utopistiska system nästan alltid konstruerar.

Under stora delar av det förra seklet var Sverige extremt när det gällde antalet människor som var institutionsplacerade – på mentalsjukhus, på barnhem eller i fosterhem, på institutioner för förståndshandikappade. Den samhälleliga utopin – med sin starka argumentation för att införliva människor – skapar obönhörliga former för uteslutande. Relationen mellan införlivningen och uteslutningen är dialektiskt – genom att utesluta grupper av människor definieras villkoren för dem som hör till, för dem som är privilegierade.

Social exkludering på makronivå

Begreppet social exkludering är ett användbart sociologiskt begrepp – det fungerar både som empirisk markör och som ett teoretiskt begrepp när det gäller att analysera utanförståendets problematik. Exempel på sociala fält där fenomenet exkludering har uppenbar sociologisk relevans är "fattigdom", "etnisk diskriminering".

I det följande kommer jag emellertid att ”föra ner diskussionen” till en psykologisk eller socialpsykologisk förklaringsnivå som – kanske – har större relevans då vi diskuterar organiseringen av undervisningen för barn med särskilda behov. Jag kommer att diskutera ett antal olika förklaringsmodeller; de är inte varandra uteslutande men kompletterande teoretiska beskrivningar. Det som är genomgående i min text är att jag försöker knyta de flesta av de teoretiska resonemangen till konkreta exempel, för att tydliggöra men också för att försöka övertyga.

Det finns inga obildbara barn

Scenen är barnhem i utkanten av Riga, 1994 eller möjligen 1995. På barnhemmet finns uppskattningsvis 300–400 barn, alla i åldern 0–4 år. Barnen är placerade på grund av rekommendationer från läkare och personal på polikliniker – närmast motsvarande våra barnvårdscentraler – efter att man konstaterat att de är ”sena i utvecklingen”. Diagnoserna är mycket ospecificerade och det innebär att de barn vi möter på barnhemmet visar en mycket varierad symptom-bild. I vissa fall är det verkliga skälet till barnets placering föräldrarnas oförmåga eller ovilja att ta sitt vårdnadsansvar. När barnen är fyra år gamla sker en livsavgörande sortering. En mindre del av dem, 15–20 %, uppgifterna varierar, bedöms som obildbara och placeras på särskilda internat för svårt förståndshandikappade. I allmänhet lever de hela sitt liv på institution och förlorar all kontakt med sin familj och med omvärlden. Majoriteten av barnen placeras emellertid på institutioner där de går i skola med yrkesinriktad utbildning. Avsikten är att de i 18-årsåldern skall kunna lämna institutionen och klara ett liv på egen hand.¹

Jag besökte institutionen tillsammans med psykologer och läkare från S:t Petersburg och vi genomförde ett tre dagars seminarium för att diskutera alternativ till institutionsplaceringar.

Rundvandringen på ett barnhem av dem gamla ”sovjetiska sorten” är en plågsam upplevelse. Stora avdelningar med 40–50 barn, sorterade efter ålder men annars med alla möjliga symptom-

¹ Den negativa bild av behandlingen av barn på barnhem i de postsocialistiska samhällena, här representerat av Lettland, och som jag ger i mitt exempel, är inte längre giltig. I alla dessa länder har utvecklingen mot ”avinstitutionalisering” påbörjats och omsorgen om de institutionsplacerade barnen har likaså förbättrats. Se vidare: Bengt Börjeson: Funktionshindrade och andra barn i ryska barnhem. Hälso- och sjukvårdens Östeuropakommitté, 2001.

bilder. Jag gick tillsammans med Svetoslav, 'Slava', en rysk barnläkare som jag kände (och känner) mycket väl. Han är en mycket kunnig läkare, med en suverän förmåga att kommunicera med barn även i de fall de har påtagliga kontaktstörningar.

Vi kom in på avdelningen för 3–4-åringar. Många av barnen skygga inför de främmande medan andra rusar fram och klänger, söker kroppskontakt. Vårdpersonalen som rusar fram för att "befria" besökaren från barnen.

Vår uppmärksamhet fångades av ett av barnen, en liten flicka som satt nedtryckt i en slags trälåda nära väggen, hon hade ansiktet vänt mot väggen. Hennes rörelseschema var starkt begränsat. Hon kunde böja överkroppen framåt och denna rörelse upprepade hon i sekvenser av 3-4 böjningar, därefter kanske tio sekunders stillhet. Och så böjningarna framåt igen. Uppehåll.

"Jag tror att hon är blind", sade Slava, "i varje fall svårt synskadad". Han tillkallade en av barnvårdarna som ängsligt närmade sig. Hon bekräftade Slavass antagande, flickan var icke-seende. Därtill fick vi förklaringen att flickans "hjärna var förstörd" och att denna svåra skada uppstått vid förlossningen. "Hon säger till oss att flickan är obildbar" sade Slava.

Det som hände därefter vill jag beteckna som ett mirakel. Slava lyfte fram trälådan mitt på golvet så att han kunde sätta sig framför flickan. Hon oroades av att bli lyft på detta sätt men efter en stund började hennes rörelser på samma sätt som tidigare. Då placerade Slava sin hand framför henne så att hon mötte den med pannan när hon böjde sig framåt. Flickan stannade upp, förde huvudet tillbaka och så återigen en rörelseframåt. Också nu mötte hon Slavass hand. Nästa gång hon böjde sig framåt var hennes rörelse försiktigt och prövande. "Ser du hur snabbt hon har uppfattat den nya situationen" säger Slava. Efter ytterligare några gånger stannar flickan sin rörelse när hon fått bekräftat att handen är där och *hon brister ut i ett leende*. Samspelet mellan Slava och flickan blir allt märkligare. Slava och hon utvecklar ett språk tillsammans med regler och med en särskild rytm. Han lär henne att möta sin hand med hennes att möta sitt långfinger med hennes långfinger – ett fingerspråk! Vårdpersonal samlas kring dem, några bestörta inför det de ser. En läkare ser – som jag tolkar det – med återhållen ilska på Slavass lek med flickan, men ingriper inte.

Vi måste gå. "Det är en begåvad flicka" säger Slava till personalen. Det utbryter en diskussion och vi kommer överens om att

diskutera flickans situation vid något av de efterföljande seminarierna.

Hur skall man förstå bemötandet av den blinda flickan, placeringen av henne i trälådan, hennes ensamhet, tolkningen av hennes handikapp? Min tolkning går ut på att detta bemötande och denna bortvändhet från personalens sida egentligen är följdenliga det sätt man förstår hennes problem på. Framför allt vad man ser som det väsentliga i personalens arbete.

Det psykologiska paradigmet vi ”hos oss” alldeles självklart utgår från när vi möter såväl ”det normala” som ”det funktionshinderade” är övertygelsen om *samspelet som förutsättning* för barnets utveckling i allmän och för dess identitetsutveckling i synnerhet. Vi har filosofer/forskare som G H Mead, Vygotsky m.fl. att tacka för denna förståelse. De formulerade de teoretiska utgångspunkterna för en enastående rik empirisk barnpsykologisk forskning – jag nöjer mig att nämna *M. Mahler, D. Stern*. Kanske är just Margareth Mahler's *Barnets psykologiska födelse* det enskilt viktigaste barnpsykologiska arbetet som skrivits.

Utan samspel inget medvetande, inget självmedvetande och en avstannad identitetsutveckling – generationer av institutionsplacerade barn har drabbats av icke-samspelets förbannelse.

En utvikning från ämnet. I början av 50-talet började jag min sociala och pedagogiska ’karriär’ på ett barnhem, den sedermera så berömda institutionen Barnbyn Skå. På Barnbyn fanns två medarbetare som skrev en på sin tid oerhört omdebatterad och mycket inflytelserik bok. Författarna var makarna *Joakim och Miriam Israel* och deras bok hade titeln *Det finns inga elaka barn*. Boken borde egentligen haft en undertitel, ”*men det finns barn med problem*”.

När ”Det finns inga elaka barn kom ut” tolkade vi i vårt land det bråkiga, det skolkande, det aggressiva barnet som en ung människa behäftad med en moralisk brist eller defekt. Botemedlen var två, ofta i kombination: *uppfostran* och *bestraffning*. (Jag minns från mina seminarieår på 50-talet då jag utbildade mig till folkskollärare hur känsligt och grannlaga man inom metodikämnet tog upp hur man som lärare skulle bära sig åt när man ”nödgrades” fysiskt bestraffa ett barn. Man inskräpte hos oss att man absolut inte fick använda några redskap vid dessa förrättningar, alltså inga linjaler, inga pekpinnar).

Att se det bråkiga och störande barnets beteende som ett problem innebar början till ett mycket dramatiskt paradigmskifte. Till en början – det fanns inga problemlösare! Antalet psykologer i

Sverige var vid den här tiden =0, det lilla antalet examinerade från socialinstitut jobbade mest som kommunalkamrerer, förskolläraryrket ännu outvecklad, speciallärare knappast påtänkta. Det fanns ingen psykologisk praktik med sikte på att lösa människors (och barns) problem.

”Problemparadigmet” fick en enorm genomslagskraft och behovet av professionella som kunde arbeta med detta synsätt var enormt. Följden blev en explosionsartad professionsutveckling och av professionsutbildning med olika inriktningar - en utveckling som fortfarande äger rum med stigande antal intagna studenter för varje år.

Paradigmet ’det störda barnet har ett problem’ innebar en stark drivkraft från olika former av social exkludering till en utveckling av metoder för inkludering. Institutionsvård i olika former för barn med olika typer av ”störningar” blev mer eller mindre obsolet (men har visat tendenser till ökning för asociala ungdomar under 90-talet).

Åter till flickan på barnhemmet i Riga. Hon bemöttes – eller rättare: negligerades – därför att man inte utvecklat ett språk, en professionell förståelse, beträffande samspelets avgörande vikt, samspelet mellan barn och den vuxne, samspelet mellan barnet och *en konstant vuxen* som blir barnets viktiga identifikationsobjekt.

Försummelsen av flickan var en ”självklarhet” för många av medarbetarna på institutionen. Hon betraktades som en värdelös människospillra och skälet därtill – man förstod henne som *obildbar*. Det obildbara barnet refuserades på ett flagrant sätt de förväntningar och anspråk som riktades mot den socialistiska människan. Jag tror att detta är ett av skälen, kanske det viktigaste, till att man byggde upp barnhemmens Gulag-arkipelager i de utopiska socialistiska samhällena dit man förvisade de ”inte lämpade”.

Det finns inga obildbara barn! Det paradigmskifte när det gäller bemötande och behandling av barn med funktionshinder som nu äger rum i de postsocialistiska länderna använder denna travesti på makarna Israels boktitel som en grund för kraven på förändring av institutionsvården. En förändring i riktning mot en mindre skningslös exkludering. Färre institutionsplaceringar och för de barn som blir placerade ett nytt och införlivande sätt att bemöta dem.

Det finns inga obegåvade barn

Jag minns med vånda ett av mina första psykologjobb. Det var i mitten av 50-talet och jag tillhörde den första kullen av försöksutbildade ”psykologer”. Utbildningen var på sitt sätt en intressant om än något ångestfull erfarenhet – det fanns inga psykologjobb men man kunde bli ”psykologassistent” på något skolkontor eller vid en barnpsykiatrisk rådgivningsbyrå – om man hade tur vill säga. Eller ställa upp som korttidsanställd testare för att bistå skolan med bedömningen av vilka barn som borde placeras i hjälpklass. Det var den berömda Terman-Merrill-skalan vi hade lärt oss använda, ett individualpsykologiskt begåvningsstest med stark betoning av de språkliga förmågan.

Testningen resulterade i en bestämning av ”intelligenskvoten” och som en tumregel rekommenderades en placering i hjälpklass om kvoten var 80–85 eller därunder. (Naturligtvis spelade också lärarens bedömning en roll inför beslutet om placering).

Intelligensmätningar var länge den viktigaste sysslan för de psykologer som nu började utbildas; det var lätt att övertyga om deras användbarhet, resultaten var tydliga och odisputabla och mätningarna hade därtill en betydande tillförlitlighet. Framför allt inriktades bedömningen på den psykologiska dimension som man ansåg var den viktigaste ”egenskapen” att granska – möjligheten att mäta elevernas begåvning blev i sin tur en förstärkning av uppfattningen om egenskapens vikt. Elevernas intellektuella förutsättningar, de intellektuella variationerna inom en normalklass osv. var de omständigheter som var av central betydelse när man byggde upp det svenska skolsystemet under efterkrigstiden. Åtskillnaden av elever till följd av deras begåvningsmässigt olika förutsättningar såg av de flesta forskare och skolpolitiker som en självklarhet – var gränssnitten mellan teoretiska och praktiska utbildningar skulle ligga var däremot en kontroversiell fråga.

Särskolan var alternativet för de förståndsmässigt svagt utrustade eleverna, för de obegåvade. Särskolans konstituering bygger alltså på en endimensionell tolkning av elevens förutsättningar och ”svag” begåvningen är denna avgörande omständighet.

Denna endimensionalitet som vi anlägger som grund för bedömningen av barnets förutsättningar för lärande har med betydande framgång angripits av Howard Gardner i hans berömda resonemang om människans många *olika* intelligenser. I stället för att diskutera det pedagogiska arbetssättet för barn som befinner sig på

olika begåvningsnivåer borde vår pedagogiska fantasi inriktats på ”varje barns sätt att vara begåvat” och arbetet anpassas efter en sådan förståelse.

En sådan utgångspunkt för att förstå varje elevs potential skulle naturligtvis också vara ett sätt att låta alla barn komma till sin rätt. Jag har sett något av detta resonemang tillämpas i den pedagogiska praktiken – jag åsyftar den pedagogik för förskolan som utarbetats i Reggio Emilia och som inspirerat förskolepedagoger över hela världen. En tes som man driver stenhårt är, att en enkelspårig förståelse av barnet innebär en samtidig inskränkning av barnets utvecklingsmöjligheter. Pedagogiken inte bara försummar dessa möjligheter, pedagogiken *förstör* barnets möjligheter. ”Barnet har hundra språk men pedagogiken dödar nittionio av dem”.

Diagnosen totaliserar vår förståelse av ”den Andre”

I avsnittet här ovan sökte jag illustrera hur inskränkande beskrivningen av barnets begåvningsbrister är för den pedagogiska praktiken. *Diagnosen reducerar*, krymper blickfältet. Samtidigt fungerar diagnosen på ett annat sätt, den svämmar över och *totaliserar* vår uppfattning om den människa vi beskriver med diagnosens hjälp. Individerna tenderar att bli ett med sin diagnos.

Ett exempel. När vi benämner att ett barn är drabbat av Downs syndrom så har vi därmed utsagt något ovedersägligt om detta barn. Diagnosen/beteckningen är bärare av en faktisk information som i olika sammanhang kan vara värdefull för vårt bemötande av barnet. Men diagnosbestämningen medför också att vi har svårt att se de variationer som finns mellan barn/individer med Downs syndrom. Dessa variationer är mycket betydande när det gäller en rad olika ”egenskaper”, men de är också betydande när det gäller begåvningskillnader mellan barn som har handikappet Downs syndrom!

De nya bokstavsdiagnoserna konstrueras för att utifrån symtombeskrivningar av barn skapa bilder av det typiskt autistiska barnet, det typiska DAMP-barnet osv. Återigen: man fångar något väsentligt (?) med dessa karakteristiker men förblindas när det gäller olikheterna inom varje diagnostisk kategori.

De pedagogiska och rehabiliterande ambitionerna visavi de funktionshandikappade barnen som vi tillämpade i vårt samhälle (fram till 70-talet ungefär) var fenomenala manifestationer av det

diagnostiska tänkandet – jättelika institutioner för de förstånds-handikappade barnen, lika monumentala institutioner för de döva och för de blinda barnen. Särskilda institutionella arenor för varje särskilt handikapp, för de barn som definierades, vilkas behov definierades, i enlighet med detta särskilda handikapp.

En säregen pedagogisk konsekvens av detta ”tänkande” blev en enorm satsning på att *förändra de handikapp som i många fall svårligen lät sig förändras*. Till våndan av att vara handikappad tillkom plågan att bli föremål för fruktlös behandling och rehabilitering. Försöken att befria barnet från dess handikapp på institutionen fick ersätta försöken att lära det leva med detta handikapp i samhället, i integrerade livsmiljöer.

Vi är mycket klokare nu – inte sant?! Vi har genomskådat den diagnostiska kulturen som tidigare omhuldades och anledningen är att samstämmigheten mellan de makrosociologiska villkoren och den diagnostiska rekvisitan som existerade tidigare inte längre har någon giltighet. Den kvinnliga hysterin som var Freuds viktigaste diagnostiska kategori existerar knappast längre som ett ”psykologiskt problem” – symtomet och diagnosen producerades av ett samhälle som förnekade och förfärades av den kvinnliga sexualiteten. Varje samhälle producerar den diagnostiska kultur som är förenlig med de givna sociala premisserna och varje betydande samhällsförändring innebär att olika sociala och psykologiska diagnoser blir obsoleta och ersätts med andra bestämningar som är kongeni-ala med det ”samtidiga samhällets” kunnande, värderingar och fördomar.

En särskild uppsättning diagnostiska kategorier ”uppstår” som *en konsekvens av den utopiska diskurs* som utvecklas i samhälle. Föreställningen om det utopiska och goda samhället som man tror sig ha uppnått, eller som man vill uppnå, innebär att man upprättar gränser och ritualer för social exkludering av de människor som inte förmår leva upp till det utopiska samhällets krav. Ett klassiskt exempel är det svenska folkhemmet med det mycket explicita målet att ge alla en plats i det varma och det omtänksamma folkhemiska sammanhanget – under förutsättning att individen uppfyllde ”medlemskraven”! *Utopin som socialt system är antagonistiskt till den avvikande individen*. Men utopins diskurs inte endast markerar gränserna, *den skapar gränserna*. Varje utopiskt sammanhang är liktydigt med en social konstruktion av det som skall betraktas som avvikande, av de individer som skall ”stämplas”, socialt exkluderas, som avvikare.

Jag skall undvika att ta ut svängarna i mitt anförande. Därför noterar jag endast i marginalen att det kategoriseringen av människor med utgångspunkt från diagnostikandet kan anta de mest skrämmande former. Det förefaller som om vi nästan är försvarslösa då vi blir övertalade att föreställa oss de negativa egenskaper som de Andra – de som tillhör andra kategorier än vi själva – uppvisar. Usselheten hos människor i den judiska kategorin var det få som invände mot, det var ”rätt” att mörda tutsier i Rwanda. Efter socialismens fall ägnar vi oss i västvärlden åt att socialt konstruera och demonisera kategorin islamiska trosbekännare. Vår svenska specialvariant av den diagnostiska uppfinningsförmågan är kategorin ”sociala turister”.

Att lägga verkligheten till rätta

I början av 70-talet fick jag en unik möjlighet att skapa ett nytt och oprövat sätt att arbeta med familjer – barn och föräldrar – med svåra psykosociala handikapp. Situationen var i korthet följande. Barnbyn Skå var ett barnhem som under tjugofem års tid – från 1947–48 – utvecklat ett radikalt och innovativt sätt att arbeta med barn med svåra sociala och psykologiska uppväxtförhållanden. Barnen som kom till Skå var omhändertagna och målet med behandlingen var att så småningom (den genomsnittliga behandlingstiden var 3–4 år!) kunna placera barnet i ett familjehem där det skulle kunna ”rota sig” och finna en trygghet idet nya hemmet.

Mot slutet av 60-talet började många av medarbetarna på Barnbyn att ifrågasätta behandlingskonceptet. Av ideologiska skäl – man ansåg att Barnbyn var en byggsten i ett förtryckssystem där föräldrarna förklarades som ”olämpliga och odugliga” att ta ett föräldraansvar. Men man fick efterhand kunskaper som skapade en stor tveksamhet om behandlingens inriktning. De familjehemsplacerade barnen rymde ofta tillbaka till Stockholm – till de olämpliga föräldrarna – och så var man tillbaka där man startade. I själva verket var man inte ”tillbaka”. Den misslyckade behandlingen hade naturligtvis satt sina spår. Hos föräldrarna, hos barnen, hos fosterföräldrarna och hos personalen på Skå. Behandlingspessimism, misstro mot myndigheter, negativa beskrivningar av barnen och föräldrarna – allt detta var icke önskade behandlingsresultat.

Gustav Jonsson – Barnbyns legendariske chef – och jag fick i uppdrag att skriva ett nytt behandlingsprogram och detta genom-

fördes i samband med Gustavs pensionering och att jag efterträdde honom som chef. Nu skulle behandlingen inriktas mot *hela familjen*. Barnbyns klienter blev nu de familjer där man tidigare gått in med ett omhändertagande av barnet. Naturligtvis måste jag reservera mig för begreppet ”hela” som en beteckning för familjen. De familjer vi fick till Barnbyn hade ofta genomgått olika typer av separationer. Äldre syskon hade omhändertagits, de biologiska föräldrarna var skilda osv.

Hur skulle vi bygga upp en institution som kunde arbeta med dessa i psykosocialt avseende svårt handikappade föräldrar och barn? Det fanns inte några exempel i vårt eget land på en institution som ”omhändertog familjer”,² knappast heller utomlands. Barnbyn var ett unikt experiment när det gällde att genomföra familjebehandling för familjer med svåra psykosociala problem – ett experiment som knappast fått några efterföljare även om arbets sättet i modifierad form anammats både inom den öppna och den slutna individ- och familjeomsorgen inom socialtjänsten.

Konstruktionen av ”den nya Barnbyn” innebar att vi måste skapa ett litet ”samhälle” som skulle kunna fungera både som ett socialt system och som ett behandlingsprogram. En viktig princip var den s.k. *medlevarprincipen*. Både klientfamiljer och personalfamiljer skulle bo och arbeta på institutionen. Medlevarprincipen innebar *aktiva anspråk* på både personal och klienter för att man skulle kunna leva tillsammans. Man måste vara ”goda grannar”, delaktiga i att skapa en lustbetonad fritid, hjälpas åt när det gällde att få dagis att fungera på ett bra sätt osv., osv. Jag skulle kunna skriva osv. i en lång rad – det krävs oerhört mycket av gemensamma ansvarsuppgifter för att ett socialt system skall kunna fungera.

Alla Barnbyns ”invånare” hade ansvarsfyllda uppgifter. Föräldrarna som av socialtjänst, skola, psykvård, grannar, polis betraktades som odugliga föräldrar måste ta ett ansvar som föräldrar på Barnbyn.

Oerhört mycket tid ägnades på Barnbyn åt detta med ansvarsuppgifter – att formulera dem, att kolla att de efterlevdes, att klaga och kritisera om man inte tog sitt ansvar. Den svåra uppgiften när vi byggde Barnbyn som ett socialt system var att skapa ett sammanhang där ansvarsuppgifterna var reella och inte terapeutiska, *att*

² I formellt hänseende var familjerna på Skå naturligtvis inte omhändertagna. Det finns överhuvud – gudskelov! - ingen lag som tillåter omhändertagande av en familj. I samband med familjebehandlingens genomförande måste Barnbyn upphöra att vara en institution och blev i stället en ”öppenvårdsresurs” för den dåvarande huvudmannen, Barnavårdsnämnden i Stockholms Stad.

skapa ett system som verkligen behövde medverkan av de människor som tidigare konsekvent exkluderats från allt ansvar inför andra människor.

Den formulering vi hade som ledstjärna var ”det ständigt sjunkande skeppet”. Barnbyn skulle vara en läckande skuta som ständigt måste läns pumpas, som behövde allas insatser för att inte gå i kvav.

Inför starten av det nya programmet bedrev vi en märklig förhandling med vår huvudman som ville förse Barnbyn med tio behandlingsassistenter eller ”hemma-hos-are”, alltså socialarbetare med uppgift att ”gå in i familjerna” för att stödja och hjälpa men också för att kontrollera. Vi motsatte oss denna resurs eftersom vi ansåg att de skulle göras ett ”bra jobb” i den meningen att de skulle ta från föräldrarna nödvändigheten att vara föräldrar. Det är nästan i detta sammanhang man kan definiera en paradoxal omständighet – ju bättre och mer ”perfekta” professionella system vi skapar i professionella sammanhang, desto mer marginaliserar vi ”klienterna”, ”eleverna”, ”de äldre”, ”de handikappade”, alla dessa som är föremål för de professionella omsorgerna.

Det är en svår konst att bygga in bristen, tillkortakommandet som en positiv förutsättning för de professionella insatserna. Det är därför föga överraskande, att det är i precis detta avseende som *den svenska institutionen* – skolan, barnhemmet, servicehemmet för äldre boende osv. – inte fungerar. Institutionerna fungerar inte därför att de fungerar - utan medverkan av klienterna.

Den sociala exkluderingens ”innersta väsen” är att inte ställa anspråk på individen, att betrakta honom som ett intet när det gäller att vara medskapande för att upprätta och utveckla det sociala sammanhanget.

Resonemanget – se ovan – har åtminstone en viss giltighet när det gäller skolans förhållningssätt till eleverna. I en mening är eleverna medskapande – jag åsyftar naturligtvis det pedagogiska arbetet som vore ingenting utan elevernas medverkan. Men i övrigt är eleverna marginaliserade och elevdemokratien mer kosmetisk verksamhet än demokratisk medverkan.

Berättelsen om Barnbyn har en sensmoral. Vi var framgångsrika i förhandlingarna med vår huvudman och fick starta behandlingsprogrammet utan de tio behandlingsassistenter. Detta bidrog mycket verksamt till att Barnbyn levde upp till föresatsen att vara det ständigt sjunkande skeppet. Hur vi ångrade att vi inte tagit emot de tio medarbetarna!

Men i efterhand tror jag att våra argument var kloka trots att de vållade oss oerhörd möda och inte så lite ångest och oro. *Det finns ingenting som får en människa att växa så mycket som vissheten att vara behövd.* Detta är en av de mest försummade insikterna i vård-Sverige, i skol-Sverige, i social-Sverige.

Ångesten inför det avvikande

Jag vill berätta om det kanske mest intressanta men också det mest skrämmande och ångestfulla temat i detta sammanhang. Jag för mitt resonemang med en viss tvekan beträffande dess relevans när det gäller bemötandet av det funktionshandikappade barnet i pedagogiska och andra sammanhang. Men temat är ändå så intressant och lärorikt att jag inte vill utelämna det.³

Den aktuella situationen som jag vill berätta om inträffade för många år sedan på Polishögskolan där jag var en föga uppskattad timlärare i psykologi på 60-talet. Jag tror i och för sig inte att eleverna var speciellt missnöjda med mig men däremot var man mistrogen mot ämnet psykologi och dess plats i polisutbildningen. Kom ihåg att detta var på 60-talet, bara några år efter det att psykologin blivit ett ämne vid universiteten över huvud taget!

För att hävda ämnet som kunskapsfält och mig själv som lärare genomförde jag ett experiment som jag snart skall berätta om. Men först några ord om klassrumssituationen. Mina elever var en mycket kvalificerad grupp av blivande högre polischefer. Den ena halvan av klassen utgjordes av erfarna polismän ”på kommissarie-nivå” – de genomgick nu en ettårig utbildning på högskolan för att gå vidare i sin karriär. De saknade akademisk utbildning – polisutbildningen räknades inte som sådan vid denna tid. Den andra halvan av eleverna var mycket yngre ”jur kand:ar” som alltså var akademiskt skolade men som saktade kommissariernas omfattande praktiska erfarenheter.

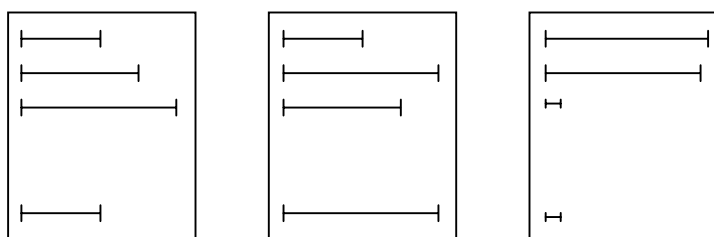
Det råde naturligtvis en konkurrens mellan dessa båda grupper – vilken var den bästa bakgrunden för att göra en karriär inom poliskåren, väl vitsordad tjänstgöring på fältet eller bra betyg från juristutbildningen på universitetet?

³ Jag har skrivit ganska utförligt om detta tema rörande social exkludering i en bok med titeln *Samtal med K. En bok om identiteten*, Sthlm 1976. Kapitlet där jag berättar min historia är kap.4 och har titeln *Avvikelse som identitet*. Den intresserade läsaren hänvisas dit för en utförligare framställning.

Det experiment jag fastnade för har beskrivits av en socialpsykolog som heter Asch i en bok, *Social Psychology*, skriven någon gång på 50-talet tror jag. Experimentet gick ut på att ett antal personer, vidtalade i förväg, försökte "förvända synen" på en försöksperson (ovetande om sin roll som försöksskanin).

Försöksmaterialet var mycket enkelt – det bestod av 10 A4-papper på vilka det fanns fyra linjer, tre på den övre halvan av arket och nederst på sidan. Figuren visar tre olika ark, det första, det sjunde och det tionde. Figurenerna är ritade efter minnet men på den tionde tavlan är siffrorna absolut korrekta. De tre översta linjerna var 21, 20 och 1 cm långa och den undre också en cm lång. Varje linje var tydligt markerade i båda "ändarna" så att man lätt kunde konstatera var den började och slutade.

Försöksmaterialet med tavlorna 1), 7) och 10)



Läsaren har vid det här laget antagligen listat ut vad experimentet innebar. Detaljerna var som följer. Jag hade till mitt förfogande en karta över klassen vilken visade varje elevs placering under lektionerna. Polisskolan på 60-talet tillät inte någon valfrihet i detta avseende – ordning och reda! Mitt uppdrag som timplärare gällde undervisning på tisdagar och torsdagar. Inför en tisdagslektion valde jag ut en elev, låt oss kalla honom A, att bli försöksperson. Han råkade tillhöra "kommissariegruppen". Med lottens hjälp valde jag ut honom bland de fyra, fem elever som satt mitt i klassrummet, omgivna på alla sidor av sina kamrater.

Före min lektion besökte jag rektor på tjänsterummet och bad honom att mitt under lektionen kalla på A under någon förevändning. Jag behövde minst 20 minuter för att instruera klassen om försöket berättade jag för rektor. (I varje klassrum fanns en högtalare som gjorde att rektor kunde kommunicera direkt med de som befann sig i rummet).

Sagt och gjort. Efter det att min lektion pågått ungefär en kvart hördes ett skrapande ljud i högtalaren och sedan rektors röst. "Vill

A. Vara vänlig att komma till rektorsexpeditionen!” Något bestört reste sig A ur bänken och traskade i väg.

”Detta är ett experiment”, berättade jag omedelbart för klassen. Sedan beskrev jag experimentets förutsättningar. Under lektionen på torsdagen skulle vi genomföra experimentet som innebar att jag skulle gå runt i klassrummet och för var och en av eleverna skulle jag visa A 4 –tavlor. Först tavla 1, därefter en ny rundvandring i klassen med den andra tavlan osv. Varje gång jag visade tavlan skulle jag fråga ”säg mig, vilken linje av de tre (pekade på de övre linjerna) är lika lång som denna?” (pekade på den understa).

När jag visade tavla 1 skulle alla i tur och ordning svara korrekt, dvs. peka ut den översta linjen av de tre som lika lång som den nedersta (se fig!). Antag nu att tavlan längst till vänster är tavla 2. Nu är A omgiven av kamrater som i tur och ordning uppger fel svar, som svarar ”den mellersta”, ”den i mitten” osv. De svar som vi kom överens om för hela serien var följande:

R f f R f f F F F F

Man skulle alltså ge rätt svar på tavla 1 och på tavla 4 (så genomfördes experimentet i den lärobok jag använde som förlaga!). Observera att fr.o.m. tavla sju skulle alla ange det mest felaktiga svaret (F). På denna tavla var svaret alltså ”den övre linjen”. Till slut, för tavla tio, var svaret likaså ”den översta”.

Innan A kom tillbaka drillades klassen så att de kom ihåg svarsordningen och naturligtvis var överenskommelsen att inte inviga A i experimentet. När han kom tillbaka till lektionen från besöket hos rektor uppgav han att det var ”något trassel” med hans reseräkning som man rätt ut.

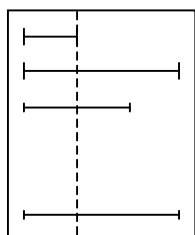
Vilket blev resultatet?

Det kritiska ögonblicket är då A ser tavla 2. Dessförinnan har han tillsammans med alla andra elever berättat att den övre linjen var lika lång som den nedre på tavla 1. Och nu hör han var och en av kamraterna som sitter framför honom svara ”den mellersta”. Själv har han inte sett tavlan ännu.

Jag visar A tavlan. Han ser på den, stelnar i hela kroppen. Vänder sig försiktigt om och ser på sina kamrater, hjälpsökande. Ser återigen på tavlan och säger mycket tyst ”den översta linjen”. Jag minns ingenting av hans kroppsspråk eller hans ansiktsuttryck under de följande svarsomgångarna, endast att han hela tiden gav samma svar som sina kamrater.

Inför tavla 7 var A som en förändrad person. Jag såg förstulet på honom innan jag kom fram till honom och förbluffades. A såg triumferande ut! När jag kom fram till honom såg han myndigt på mig och frågade mycket bestämt "Kan jag få låna pappret?" Jag gjorde som han begärde och räckte honom pappret. Så böjde han sig ner och ur sin portfölj hämtade han upp en linjal och började att mäta linjerna. Den triumferande hållningen var som bortblåst. Han såg på mig, böjde sig ner mot pappret och såg återigen på mig. Som om jag skulle kunna lindra hans vånda. Så en ny gnista av beslutsamhet i hans ögon. Han tog tag i pappret igen och började vika det på längden för att se vilka linjer som korsade den vikta linjen (se fig!).

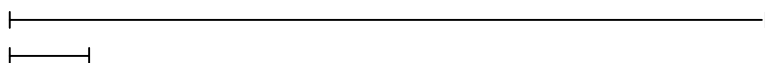
Tavla 7 med A:s vikning på längden av tavlan.



A:s mätningar och geometriska konstruktioner var absurda och plågsamma att betrakta. Hur svag är inte den ensamma människan inför en auktoritär påverkan från omgivningen? Det resultat A kom fram, uttalat i ett nästan viskande tonläge, överensstämde med kamraternas svar – den översta linjen och den nederst på arket var lika långa.

Inför fortsättningen av experimentet gav A upp. När jag visade honom tavla 10 gav han också nu samma svar som sina kamrater – den övre linjen och den undre var lika långa. Svaret kom snabbt efter det att han endast kastat en mycket snabb blick på A4-arket.

Fig. 3 De tre "lika långa" linjerna på tavla 10 i riktig storlek



Hur är det möjligt att en erfaren polisman med siktet inställt på en fortsatt karriär så lätt blir offer för en gruppåverkan? Det räcker inte med svepande förklaringar av typen "gruppsyck"; processen

av påverkan är i själva verket ytterst komplicerad med förgreningar nedåt i identitetsproblematik, individens handlande i krissituationer osv. Jag skall inte utveckla dessa resonemang. Men låt oss lyssna på A:s egen kommentar. Så fort experimentet var slut avslöjade jag självklart omedelbart det falskspel A varit utsatt för: "Du har varit med om ett ovanligt experiment och jag kan föreställa mig att det innebär både oro och smärta". Men du har också gjort erfarenheter som vi andra inte kunnat göra, du vet hur det känns att bli utsatt för ett intensivt grupptryck från andra, du vet vilka tankar man tänker i en sådan situation. Kan du berätta för oss – vad tänkte du under det att experimentet pågick?⁴

"För några veckor sedan undervisade du om människors neurotiska symptom och du talade bland annat om tvångstankar och om vad de representerar", sade A. "Nu förstår jag vad det är att tänka en tvångstanke! Jag måste skaffa mig nya glasögon... jag måste skaffa mig nya glasögon... jag måste skaffa mig nya glasögon. Det var den tanke jag tänkte, den enda tanke jag kunde tänka under experimentet. När tanken var tänkt så började jag på nytt... oavbrutet". A:s berättelse ger ett övertygande besked om varför han svarade som han gjorde, Hans svar var *inte* hypnotiskt betingade. Han såg *inte* linjerna som lika långa. Hans svar var *inte* opportunistiska, och han gav dem *inte* för att hålla god min i elakt spel. (Varför skulle han då köpa nya glasögon?).

Han svarade som han gjorde för att *han trodde att han då svarade rätt*. Det var visserligen svårt att se saken på detta sätt men denna svårighet hoppades han skulle undanröjas med de nya glasögonen!

Till slut kunde vi ta en rast. Ute i korridoren var A medelpunkt i en grupp av kamrater, jag kunde höra lättade (?) skratt. Intensiva samtal. Tre-fyra av mina adepter kom fram till mig: "Kan vi få ställa ett par frågor till dig i enrum?" Vi gick avsides. "Hur kunde du veta att A var tokig? Har du några informationskällor?"

En otrolig tanke. Att jag förfogade över informationer beträffande det psykiska hälsotillståndet hos deltagarna i polischefskursen och att jag hade velat visa upp en av deltagarnas psykiska obalans för hans kollegor i klassrummet. Det blev nödvändigt med att tålmodigt och långvarigt bearbeta det faktum att de svar A givit skulle var och en lämnat om han befunnit sig i samma situation som A. Att svara som gruppmedlemmarna gjorde har inte med svag

⁴ Jag förstår nu att det egentligen var etiskt oförsvarligt att genomföra "linjeexperimentet", När det genomfördes var jag ung och oerfaren och det psykologiska kunnandet överhuvud mycket outvecklat i vårt land.

motståndskraft att göra. *Man kan inte mobilisera psykiskt motstånd om man inte vet om att man är utsatt för påverkan.* Vi är ständigt utsatta för detta slags påverkan utan vår vetskap!

Men frågan i korridoren? Den visar att A:s svar också utgjorde en svar utmaning för hans klasskamrater. "Han svarar att den där linjen som är ett par decimeter är lika lång som den där lilla stummen. Hur kan han svara så? *Skulle jag svara så om jag vore i A:s ställe?* Nej, aldrig! A är ju tokig men jag, jag är klok och normal!"

Mötet med människor som handlar på ett märkligt sätt, mötet med människor i kris, mötet med människor som vi inte förstår, innebär en risk för oss. Vår bild av oss själva som representanter för en allmängiltig normalitet kan hotas. Vi upptäcker avvikaren inom oss i den spegel den Andre håller upp för oss.

Rubba inte mina cirklar

För några dagar sedan såg jag om Lars von Triers film *Dogville* tillsammans med en grupp studenter. Det är verkligen en fantastisk film. Skådespelarnas prestationer – fenomenala. Iscensättning och dramaturgi – nyskapande och utomordentligt originellt. Men framför allt innehållet. Vi får steg för steg följa uteslutningen av den unga flickan Grace som sökt sin tillflykt i Dogville. Till en början de små övergreppen, som – när de accepteras – blir förspelen till det exempellösa övervåldet mot Grace.

Vad är det som sker? Det är den sociala exkludering som utspelas i sammanhang där människor saknar makt, där människor själva är hotade och där den enda "tryggheten" är att avvisa varje förändring. Det är den sociala exkludering som uppträder där maktstrukturen i gruppen hotas av "nykomlingen", "intränglingen", därför att relationerna i gruppen – bärare av makten i gruppen – förändras. Det är den sociala exkludering som ett hotat patriarkalt system kan iscensätta mot en stark och utmanande kvinna.

Några avslutande reflektioner

Det är naturligt att fråga om ett teoretiskt resonemang, av det slag som förts, har någon relevans för att diskutera hur alternativa

pedagogiska sammanhang kan fungera beträffande social exkludering respektive inkludering.

Jag tycker att det finns ett värde med en diskussion av detta slag. När vi diskuterat exkludering i samband med undervisningen för elever med funktionshandikapp som begåvningsbrister i teoretiskt avseende, så har denna diskussion nästan enbart knutits till exkludering genom avskiljning av dessa elever till särskilda arenor för undervisningen. I en bemärkelse är alltså särskolan per definition en social exkludering. Men detta är, med förlov sagt, ett mycket ytligt sätt att se på saken. Det är en viktig problematisering när vi nu också diskuterar de fenomen av exkludering som kan uppstå i integrerade pedagogiska sammanhang.

Jag föreställer mig att det framför allt är två aspekter av exkludering som vi bör vara mycket observanta inför när det gäller det funktionshandikappade barnets livssammanhang.

Social exkludering kan förlängas in i individen, kan förändra individens självförståelse och acceptans av sig själv. Processen har en social början och ett psykologiskt slut.

Ett psykiskt funktionshandikapp är då förenat med ett metaperspektiv – individens medvetande om sig själv som handikappad – som är en spegel av omvärldens avståndstagande, eller nedlåtande hjälpinsatser, eller överbeskyddande, eller ängsliga tillrättaläggande.

Den andra aspekten av social exkludering är den då individen tilldelas en social position inom ett socialt sammanhang, där den för den handikappade individen ouppnåeliga normaliteten är normen. Den handikappade människan måste oavlatligt mäta sitt värde i en skala som alltid ger henne underbetyg.

Många av våra pedagogiska ambitioner gentemot barn och ungdomar har denna dubbelhet: undervisningen innebär att de får viktiga kunskaper men också kunskap om sina i förhållande till andra begränsade utförsgåvor.

Går vi tillbaka till de olika strukturer av exkludering som diskuterats i dessa papper så är det naturligtvis en omständighet som är en förbannelse för den handikappade människan – diagnosen handikapp med alla dess infernaliska underkategorier och indelningar och beskrivningar av tillkortakommanden.

Det vilar faktiskt ett ansvar på de pedagogiska forskarna och på de pedagogiska praktikerna att utveckla en ny diskurs om det annorlunda barnet, en språk som berättar om barnets möjligheter och om det pedagogiska arbetet med dessa möjligheter som utgångspunkt.

Förslag till lag om stöd till vuxnas lärande

Utdrag ur departementspromemorian Stöd till vuxnas lärande (Ds 2002:66)

13 kap. Kommunalt stöd till vuxnas lärande

Inledande bestämmelser

1 § Kommunerna skall stödja vuxnas lärande. Vuxna skall härvid ges möjlighet att utvidga sina kunskaper och utveckla sin kompetens i syfte att främja personlig utveckling, demokrati, jämställdhet, ekonomisk tillväxt och sysselsättning samt en rättvis fördelning. Kommunens stöd kan ha form av undervisning, handledning, vägledning, bedömning av måluppfyllelse och kunskaper samt tillhandahållande av lärmiljöer.

Stödet skall utformas med utgångspunkt i den enskildes behov och förutsättningar. Det skall i första hand riktas till dem med lägst utbildningsnivå.

Det kommunala stödet kan tillhandahållas på grundläggande nivå, gymnasial nivå eller påbyggnadsnivå.

2 § Stöd till vuxnas lärande på grundläggande nivå syftar till att ge vuxna sådana kunskaper och färdigheter som de behöver för att delta i samhälls- och arbetsliv. Stödet skall också syfta till att möjliggöra fortsatta studier.

Stöd till vuxnas lärande på gymnasial nivå syftar till att ge vuxna kunskaper och färdigheter på en nivå som motsvarar den som utbildningen i gymnasieskolan skall ge.

Stöd till vuxnas lärande på påbyggnadsnivå syftar till att ge vuxna kunskaper och färdigheter som leder till en ny nivå inom deras yrke eller till ett nytt yrke.

3 § Bestämmelserna i detta kapitel gäller inte för vuxna som behöver stöd för lärande motsvarande utbildningen i grundsärskolan

eller gymnasiesärskolan. Beträffande sådana vuxna personer gäller i stället lagens bestämmelser om vuxenutbildning för utvecklingsstörda.

Bestämmelserna i detta kapitel gäller inte heller den som är intagen i kriminalvårdsanstalt.

4 § Stöd till vuxnas lärande skall vara avgiftsfritt för dem som tar del av stödet, om inte annat följer av [prövningsavgift].

Huvudmannen får bestämma att läroböcker, skrivmateriel, verktyg, skyddskläder och andra därmed jämförliga hjälpmedel som varje deltagare har för eget bruk och behåller som sin egendom skall anskaffas av deltagarna själva på egen bekostnad eller erbjudas mot avgifter som högst motsvarar huvudmannens anskaffningskostnader. I övrigt skall hjälpmedel som används i stöd till vuxnas lärande tillhandahållas utan kostnad för deltagarna, om inte något annat följer av föreskrifter som meddelas av regeringen.

Rätt att bibehålla stöd

5 § En deltagare som av en huvudman får stöd till sitt lärande har rätt att få ta del av hela det stöd som huvudmannen vid antagningen åtagit sig gentemot den enskilde.

Huvudmannen får dock avbryta sitt stöd till en deltagare som saknar förutsättningar att tillgodogöra sig stödet eller annars inte gör tillfredsställande framsteg. Ytterligare möjligheter att avbryta stödet anges i 6 och 7 §§.

Den för vilken stöd på grundläggande nivå har avbrutits enligt andra stycket skall på nytt få huvudmannens stöd för sitt lärande, om särskilda skäl talar för detta. Den för vilken stöd på gymnasial nivå eller påbyggnadsnivå har avbrutits enligt andra stycket kan på nytt få huvudmannens stöd för sitt lärande, om särskilda skäl talar för detta.

6 § Huvudmannen får besluta att avbryta sitt stöd till en deltagare under högst ett år (avstängning) om

1. deltagaren med otillåtna hjälpmedel eller på annat sätt försöker vilseleda vid bedömning av deltagarens måluppfyllelse och kunskaper,
2. deltagaren stör eller hindrar huvudmannens verksamhet,

3. deltagaren utsätter någon annan deltagare eller av verksamheten berörd person för kränkande behandling, eller

4. deltagarens uppförande på annat sätt kan antas inverka skadligt på andra deltagare eller av verksamheten berörda personer.

I fall som avses i första stycket har deltagaren rätt att efter det att avstängningen upphört åter få huvudmannens stöd för sitt lärande om inte särskilda skäl talar däremot.

7 § Huvudmannen får även besluta att avstänga en deltagare om denne visat sig uppenbart olämplig i praktisk tjänstgöring vid en arbetsplats. I sådana fall får deltagaren avstängas för längre tid än ett år.

8 § Ett beslut om avstängning enligt 6 eller 7 §§ får begränsas till att gälla visst stöd till lärande eller stöd till viss inriktning av lärandet.

9 § Om det bedöms nödvändigt med hänsyn till andra människors säkerhet får rektor, i avvaktan på att annars behörig instans hos huvudmannen skall avgöra ett ärende om avstängning, besluta att med omedelbar verkan avstänga en deltagare tillfälligt.

Ett beslut om tillfällig avstängning gäller till dess ärendet prövats av ansvarig instans hos huvudmannen, dock längst under två veckor.

10 § Huvudmannen skall se till att det i ett ärende om avstängning finns en utredning som allsidigt klarlägger de omständigheter som är av betydelse för ärendets bedömning. Utredningen skall inledas omgående och genomföras så skyndsamt som möjligt. Deltagaren skall ges tillfälle att yttra sig muntligen i ärendet. Var och en som antas kunna lämna upplysningar av betydelse skall höras under utredningen.

Huvudmannen får förordna att ett beslut om avstängning skall gälla med omedelbar verkan.

Stöd till vuxnas lärande på grundläggande nivå

Huvudmannens ansvar

11 § Varje kommun ansvarar för att de kommuninnevånare som enligt 13 § har rätt till stöd för sitt lärande och önskar det, får det. Varje kommun skall aktivt verka för att nå de vuxna i kommunen som har rätt till stöd på grundläggande nivå och för att motivera dem att ta del av stödet.

12 § Skyldighet för kommunen enligt 10 § kan fullgöras genom att ingå avtal med annan kommun om att samverka kring tillhandahållandet av stöd till vuxnas lärande på grundläggande nivå (samarverkansavtal).

Rätt att delta

13 § Varje kommuninnevånare har rätt till stöd för sitt lärande på grundläggande nivå från och med andra kalenderhalvåret det år hon eller han fyller 20 år, om hon eller han saknar sådana kunskaper och färdigheter som normalt uppnås i grundskolan och är bosatt i landet.

Regeringen får föreskriva att också den som inte är bosatt i landet skall ha rätt att få sådant stöd.

Den som enligt denna bestämmelse har rätt till stöd för sitt lärande har rätt att få stödet i en annan kommun om stödet tillhandahålls där.

Tillhandahållande av stöd på annat språk än svenska

14 § Om den som får del av stöd till vuxnas lärande på grundläggande nivå har bristfälliga kunskaper i svenska språket, får kommunens stöd tillhandahållas på deltagarens eget språk. Stödet skall då kompletteras med träning i svenska språket.

Anmälan

15 § Den som önskar få del av stöd till vuxnas lärande på grundläggande nivå skall anmäla detta till sin hemkommun. Om anmälan

avser stöd som en annan huvudman tillhandahåller, skall hemkommunen omedelbart sända anmälan vidare till den huvudmannen.

Mottagande och interkommunal ersättning

16 § Den huvudman som tillhandahåller stöd till vuxnas lärande på grundläggande nivå beslutar om en sökande skall tas emot av huvudmannen för att få del av stödet. En sökande skall tas emot av huvudmannen om den sökande uppfyller de villkor som anges i 13 §.

En kommun som har tagit emot en deltagare som kommer från en annan kommun har rätt till ersättning för sina kostnader för det tillhandahållna stödet från deltagarens hemkommun.

Stöd till vuxnas lärande på gymnasial nivå och påbyggnadsnivå

Huvudmannens ansvar

17 § Varje kommun skall erbjuda stöd till vuxnas lärande på gymnasial nivå och påbyggnadsnivå. Kommunen skall härvid sträva efter att erbjuda stöd som svarar mot behov och efterfrågan. Varje kommun skall informera om möjligheterna till att få stöd på dessa nivåer samt verka för att vuxna tar del av den.

Skyldighet för kommunen enligt första stycket kan fullgöras genom att ingå avtal med annan kommun eller med landsting om att samverka kring tillhandahållandet av stöd till vuxnas lärande på gymnasial nivå eller påbyggnadsnivå (samverkansavtal).

Behörighet

18 § Behörig att ta del av kommunalt stöd till vuxnas lärande på gymnasial nivå och påbyggnadsnivå är varje kommuninnevånare från och med andra kalenderhalvåret det år hon eller han fyller 20 år om hon eller han

1. är bosatt i landet,
2. saknar sådana kunskaper som stödet avser att ge,
3. har förutsättningar att tillgodogöra sig stödet, och
4. i övrigt uppfyller föreskrivna villkor.

Behörig är också den som är yngre än vad som anges i första stycket men har slutfört utbildning [på nationellt program eller likvärdig utbildning i gymnasieskolan] och uppfyller övriga behörighetsvillkor.

19 § Regeringen får föreskriva att också den som inte är bosatt i landet skall vara behörig att ta del av kommunalt stöd till vuxnas lärande.

Regeringen får dessutom meddela undantag från behörighetsbestämmelserna när det gäller stöd i form av särskilt anordnad prövning.

Regeringen eller den myndighet som regeringen bestämmer får meddela föreskrifter om ytterligare behörighetsvillkor och om urval mellan behöriga sökande.

Ansökan

20 § En ansökan om att få ta del av kommunalt stöd till vuxnas lärande på gymnasial nivå eller påbyggnadsnivå skall ges in till sökandens hemkommun.

Om ansökan avser stöd som en annan kommun eller landsting erbjuder, skall hemkommunen skyndsamt sända ansökan vidare till den huvudman som tillhandahåller stödet. Till ansökan skall hemkommunen foga ett yttrande av vilket det framgår om hemkommunen åtar sig att svara för kostnaderna för det stöd som tillhandahålls. Sådant yttrande behöver inte lämnas om det är onödigt med hänsyn till tidigare överenskommelse eller om regeringen har föreskrivit något annat.

Åtagande att svara för kostnaderna skall alltid lämnas om den sökande med hänsyn till sina personliga förhållanden har särskilda skäl att få stöd för sitt lärande hos en annan huvudman.

Mottagande och interkommunal ersättning

21 § Den huvudman som tillhandahåller stöd till vuxnas lärande på gymnasial nivå och påbyggnadsnivå beslutar om en sökande skall tas emot för att få del av stödet.

En sökande skall tas emot av huvudmannen om den sökande är bosatt i kommunen och uppfyller de behörighetsvillkor som anges i 18 § eller som meddelats med stöd av 19 §.

En huvudman är skyldig att ta emot en behörig sökande från en annan kommun, om

1. hemkommunen har åtagit sig att svara för kostnaderna för det tillhandahållna stödet, eller
2. det är fråga om en sådant stöd för vilken huvudmannen har rätt till ersättning enligt föreskrifter som utfärdats med stöd av 22 §.

22 § Regeringen eller den myndighet som regeringen bestämmer får meddela föreskrifter om skyldighet för en kommun att betala ersättning för stöd till vuxnas lärande på gymnasial nivå och påbyggnadsnivå till den huvudman som anordnar utbildningen.

Statens offentliga utredningar 2004

Kronologisk förteckning

1. Ett nationellt program om person-säkerhet. Ju.
2. Vem tjänar på att arbeta? Bilaga 14 till Långtidsutredningen 2003/04. Fi.
3. Tvång och förändring. Rättssäkerhet, vårdens innehåll och eftervård. + Bilagor. S.
4. Förnybara fordonsbränslen. Nationellt mål för 2005 och hur tillgängligheten av dessa bränslen kan ökas. M.
5. Från klassificering till urval. En översyn av Totalförsvarets pliktverk. Fö.
6. Översyn av personuppgiftslagen. Ju.
7. Ledningsrätt. Ju.
8. Folkbildning och lärande med ITK-stöd – en antologi om flexibelt lärande i folkhögskolor och studieförbund. U.
9. Bokpriskommissionens fjärde delrapport. Det skall vara billigt att köpa böcker och tidskrifter IV. Ku.
10. Rätten till skadestånd enligt konkurrenslagen. N.
11. Sveriges ekonomi – utsikter till 2020. Bilaga 1–2 till Långtidsutredningen 2003/04. Fi.
12. Patientskadelagen och läkemedelsförsäkringen – en översyn. S.
13. Samhällets insatser mot hiv/STI – att möta förändring. S.
14. Det ofullständiga pusslet. Behovet av att utveckla den ekonomiska styrningen och samordningen när det gäller länsstyrelserna. Fi.
15. Tolkförmedling. Kvalitet registrering tillsyn. Ju.
16. Digital Radio. Ku.
17. Turistfrämjande för ökad tillväxt. N.
18. Brottsförebyggande kunskapsutveckling. Ju.
19. Långtidsutredningen 2003/04. Fi.
20. Genetik, integritet och etik. S.
21. Egenförsörjning eller bidragsförsörjning? Invandrarna, arbetsmarknaden och välfärdsstaten. Ju.
22. Allmänhetens insyn i partiets och valkandidaters intäkter. Ju.
23. Från verksförordning till myndighetsförordning. Fi.
24. Utlandstjänstens villkor. Arbetsvillkor, ersättningssystem och skatteregler för statligt anställda under utlandsstationering. UD.
25. Informera om samhällets säkerhet. Fö.
26. Arbetstid vid vägtransporter – förslag till ny lag. N.
27. En Ny Doktorsutbildning – kraftsamling för excellens och tillväxt. U.
28. Hyressättning av vissa ändamålsbyggnader. Fi.
29. Tre vägar till den öppna högskolan. U.
30. Folkbildning i brytningstid – en utvärdering av studieförbund och folkhögskolor. U.
31. Flyktingskap och könsrelaterad förföljelse. UD.
32. Informationssäkerhet i Sverige och internationellt – en översikt. Fö.
33. Kunskap för integration. Om makt i skola och utbildning i mångfaldens Sverige. Ju.
34. Regional utveckling – utsikter till 2020. Bilaga 3 till Långtidsutredningen 2003/04. Fi.
35. Utan timplan – med målen i sikte. U.
36. Reformerade egendomsskatter. Fi.

37. Miljöbalkens sanktionssystem och hänsynsregler. M.
38. Alternativ för miljöbalkens prövningsorganisation. M.
39. Nytt regelverk för marksänd digital-TV. Ku.
40. Kortare instanskedja och ökad samordning. Alternativ för plan- och bygglagens prövningsorganisation. M.
41. Totalförsvarets forskningsinstitut. En översyn. Fö.
42. Lärare, forskare och läkare – tre kompetenser i en befattning. U.
43. Den könsuppdelade arbetsmarknaden. N.
44. Kan vi räkna med de äldre? Bilaga 5 till Långtidsutredningen 2003/04. Fi.
45. Nationaldagen – ny helgdag. Ju.
46. Svensk kod för bolagsstyrning. Förslag från Kodgruppen. Ju.
47. Näringslivet och förtroendet. + Bilagedel. Ju.
48. Kategorisering och integration. Om föreställda identiteter i politik, forskning, media och vardag. Ju.
49. Engagemang, mångfald och integration. Om möjligheter och hinder för politisk jämlikhet. Ju.
50. Skolans ansvar för kränkningar av elever. U.
51. Vem får vara med? En belysning av folkbildningens relation till icke deltagarna. U.
52. Samhällets behov av betaltjänster. N.
53. Bevara ljud och rörlig bild. Insamling, migrering – prioritering. U.
54. Handikappolitisk samordning – organisation för strategi och genomförande. S.
55. Ett utvidgat skydd mot könsdiskriminering. Ju.
56. E-tjänster för alla. Fi.
57. Tillsyn för säkra varor och öppna marknader. UD.
58. Försvarshögskolan. En översyn. Fö.
59. Kvinnors organisering. Ju.
60. Samspel och integration. Nationell organisation för deltagande i EU:s forsknings- och utvecklingsarbete. U.
61. En översyn av Brottsoffermyndigheten. Ju.
62. Handla för bättre klimat – handel med utsläppsrätter 2005–2007, m.m. N.
63. Skatt på väg. Fi.
64. Allmänna vattentjänster. M.
65. En statsförvaltning i utveckling och förnyelse. Fi.
66. Egendomsskatter. Reform av arvs- och gåvoskatter. Fi.
67. Kunskapsläget på kärnavfallsområdet 2004. M.
68. Sammanhållen hemvård. S.
69. Marknadsmisshandling. Fi.
70. Tid och pengar – dela lika? Bilaga 13 till Långtidsutredningen 2003/04. Fi.
71. Sexuell exploatering av barn i Sverige. S.
72. Utsädeskontroll i förändring. Jo.
73. Migration och integration – om framtidens arbetsmarknad. Bilaga 4 till Långtidsutredningen 2003/04. Fi.
74. Utlänningslagstiftningen i ett domstolsperspektiv. UD.
75. Insyn och sekretess – i statliga företag – i internationellt samarbete. Ju.
76. Godstransporter – noder och länkar i samspel. N.
77. Snö, mörker och kyla. Fö.
78. Byggnadsdeklarationer. Inomhusmiljö och energianvändning. M.
79. Allt ljus på storstadspolitikens lokala utvecklingsavtal? Förslag till nationellt utvärderingsprogram. Ju.
80. Kompletterande bestämmelser till den nya Bryssel II-förordningen. Ju.
81. Ett steg mot ett enklare och snabbare skuldsaneringsförfarande. Ju.
82. Sluta strunta i EU – EU 2004-kommitténs förslag till permanent bidragsgivning och utåtriktad verksamhet. SB.
83. Hjälpmedel. + Lättläst, DAISY och sammanfattning på teckenspråk. S.
84. SWENTEC AB – för en nationell kraftsamling på svensk miljöteknik. N.
85. Genomförande av direktivet om information och samråd. N.
86. Var går gränsen? S.

87. Ny reglering för transporter av farligt gods. Fö.
88. Tobakskontroll i internationellt perspektiv. S.
89. Verksamheten vid IMEGO AB. U.
90. Bokpriskommissionens femte delrapport. Det skall vara billigt att köpa böcker och tidskrifter V. Ku.
91. Reformerad hyressättning. Ju.
92. En samlad järnvägslagstiftning. + Bilagedel. N.
93. Lönegarantiförsäkring – en partsfråga. Fi.
94. K-märkt.
Förslag till förbättrat skydd för kulturhistoriskt värdefull bebyggelse. K.
95. PROSPEKT. Nya regler om prospekt m.m. Fi.
96. Remissvaren på 2003/04 års Långtidsutredning. Fi.
97. Att lyfta matematiken – intresse, lärande, kompetens. U.
98. För oss tillsammans. Om utbildning och utvecklingsstörning. U.

Statens offentliga utredningar 2004

Systematisk förteckning

Statsrådsberedningen

Sluta strunta i EU

- EU 2004-kommitténs förslag till permanent bidragsgivning och utåtriktad verksamhet. [82]

Justitiedepartementet

Ett nationellt program om personsäkerhet. [1]

Översyn av personuppgiftslagen. [6]

Ledningsrätt. [7]

Tolkförmedling. Kvalitet registrering tillsyn. [15]

Brottsförebyggande kunskapsutveckling. [18]

Egenförsörjning eller bidragsförsörjning? Invandrarna, arbetsmarknaden och välfärdsstaten. [21]

Allmänhetens insyn i partiets och valkandidatens intäkter. [22]

Kunskap för integration. Om makt i skola och utbildning i mångfaldens Sverige. [33]

Nationaldagen – ny helgdag. [45]

Svensk kod för bolagsstyrning.

Förslag från Kodgruppen. [46]

Näringslivet och förtroendet. + Bilagedel. [47]

Kategorisering och integration. Om föreställda identiteter i politik, forskning, media, och vardag. [48]

Engagemang, mångfald och integration. Om möjligheter och hinder för politisk jämlikhet. [49]

Ett utvidgat skydd mot könsdiskriminering. [55]

Kvinnors organisering. [59]

En översyn av Brottsoffermyndigheten. [61]

Insyn och sekretess

– i statliga företag

– i internationellt samarbete. [75]

Allt ljus på storstadspolitikens lokala utvecklingsavtal?

Förslag till nationellt utvärderingsprogram. [79]

Kompletterande bestämmelser till den nya Bryssel II-förordningen. [80]

Ett steg mot ett enklare och snabbare skuldsaneringsförfarande. [81]

Reformerad hyressättning. [91]

Utrikesdepartementet

Utlandstjänstens villkor. Arbetsvillkor, ersättningssystem och skatteregler för statligt anställda under utlandsstationering. [24]

Flyktingskap och könsrelaterad förföljelse. [31]

Tillsyn för säkra varor och öppna marknader. [57]

Utlänningslagstiftningen i ett domstolsperspektiv. [74]

Försvarsdepartementet

Från klassificering till urval. En översyn av Totalförsvarets pliktverk. [5]

Informera om samhällets säkerhet. [25]

Informationssäkerhet i Sverige och internationellt – en översikt. [32]

Totalförsvarets forskningsinstitut. En översyn. [41]

Försvarshögskolan. En översyn. [58]

Snö, mörker och kyla. [77]

Ny reglering för transporter av farligt gods. [87]

Socialdepartementet

- Tvång och förändring. Rättssäkerhet, vårdens innehåll och eftervård. + Bilagor. [3]
- Patientskadelagen och läkemedelsförsäkringen – en översyn. [12]
- Samhällets insatser mot hiv/STI – att möta förändring. [13]
- Genetik, integritet och etik. [20]
- Handikappolitisk samordning – organisation för strategi och genomförande. [54]
- Sammanhållen hemvård. [68]
- Sexuell exploatering av barn i Sverige. [71]
- Hjälpmedel. + Lättläst, DAISY och sammanfattning på teckenspråk. [83]
- Var går gränsen? [86]
- Tobakskontroll i internationellt perspektiv. [88]

Finansdepartementet

- Vem tjänar på att arbeta? Bilaga 14 till Långtidsutredningen 2003/04. [2]
- Sveriges ekonomi – utsikter till 2020. Bilaga 1–2 till Långtidsutredningen 2003/04. [11]
- Det ofullständiga pusslet. Behovet av att utveckla den ekonomiska styrningen och samordningen när det gäller länsstyrelserna. [14]
- Långtidsutredningen 2003/04. [19]
- Från verkförordning till myndighetsförordning. [23]
- Hyressättning av vissa ändamålsbyggnader. [28]
- Regional utveckling – utsikter till 2020. Bilaga 3 till Långtidsutredningen 2003/04. [34]
- Reformerade egendomsskatter. [36]
- Kan vi räkna med de äldre? Bilaga 5 till Långtidsutredningen 2003/04. [44]
- E-tjänster för alla. [56]
- Skatt på väg. [63]
- En statsförvaltning i utveckling och förnyelse. [65]
- Egendomsskatter. Reform av arvs- och gåvoskatter. [66]
- Marknadsmisbruk. [69]

- Tid och pengar – dela lika? Bilaga 13 till Långtidsutredningen 2003/04. [70]
- Migration och integration – om framtidens arbetsmarknad. Bilaga 4 till Långtidsutredningen 2003/04. [73]
- Lönegarantiförsäkring – en partsfråga. [93]
- PROSPEKT. Nya regler om prospekt m.m. [95]
- Remissvaren på 2003/04 års Långtidsutredning. [96]

Utbildningsdepartementet

- Folkbildning och lärande med ITK-stöd – en antologi om flexibelt lärande i folkhögskolor och studieförbund. [8]
- En Ny Doktorsutbildning – kraftsamling för excellens och tillväxt. [27]
- Tre vägar till den öppna högskolan. [29]
- Folkbildning i brytningstid – en utvärdering av studieförbund och folkhögskolor. [30]
- Utan timplan – med målen i sikte. [35]
- Lärare, forskare och läkare – tre kompetenser i en befattning. [42]
- Skolans ansvar för kränkningar av elever. [50]
- Vem får vara med? En belysning av folkbildningens relation till icke deltagarna. [51]
- Bevara ljud och rörlig bild. Insamling, migrering – prioritering. [53]
- Samspel och integration. Nationell organisation för deltagande i EU:s forsknings- och utvecklingsarbete. [60]
- Verksamheten vid IMEGO AB. [89]
- Att lyfta matematiken – intresse, lärande, kompetens. [97]
- För oss tillsammans. Om utbildning och utvecklingsstörning. [98]

Jordbruksdepartementet

- Utsädeskontroll i förändring. [72]

Kulturdepartementet

- Bokpriskommissionens fjärde delrapport. Det skall vara billigt att köpa böcker och tidskrifter IV. [9]
- Digital Radio. [16]

Nytt regelverk för marksänd digital-TV.
[39]

Bokpriskommissionens femte delrapport.
Det skall vara billigt att köpa böcker och
tidskrifter V. [90]

K-märkt.

Förslag till förbättrat skydd för kultur-
historiskt värdefull bebyggelse. [94]

Miljödepartementet

Förnybara fordonsbränslen. Nationellt
mål för 2005 och hur tillgängligheten av
dessa bränslen kan ökas. [4]

Miljöbalkens sanktionssystem och
hänsynsregler. [37]

Alternativ för miljöbalkens prövnings-
organisation. [38]

Kortare instanskedja och ökad samord-
ning. Alternativ för plan- och bygg-
lagens prövningsorganisation. [40]

Allmänna vattentjänster. [64]

Kunskapsläget på kärnavfallsområdet 2004.
[67]

Byggnadsdeklarationer. Inomhusmiljö och
energianvändning. [78]

Näringsdepartementet

Rätten till skadestånd enligt konkurrens-
lagen. [10]

Turistfrämjande för ökad tillväxt. [17]

Arbetsvid vid vägtransporter – förslag till
ny lag. [26]

Den könsuppdelade arbetsmarknaden. [43]

Samhällets behov av betaltjänster. [52]

Handla för bättre klimat – handel med
utsläppsrätter 2005–2007, m.m. [62]

Godstransporter – noder och länkar i
samspel. [76]

SWENTEC AB – för en nationell kraft-
samling på svensk miljöteknik. [84]

Genomförande av direktivet om informa-
tion och samråd. [85]

En samlad järnvägslagstiftning.
+ Bilagedel. [92]