

Samordning, ansvar och kommunikation
– vägen till ökad kvalitet i utbildningen för
elever med vissa funktionsnedsättningar

*Slutbetänkande av
Utredningen om kvalitet i utbildningen för elever
med vissa funktionsnedsättningar*

Stockholm 2016



STATENS OFFENTLIGA
UTREDNINGAR

SOU 2016:46

SOU och Ds kan köpas från Wolters Kluwers kundservice.
Beställningsadress: Wolters Kluwers kundservice, 106 47 Stockholm
Ordertelefon: 08-598 191 90
E-post: kundservice@wolterskluwer.se
Webbplats: wolterskluwer.se/offentligapublikationer

För remissutsändningar av SOU och Ds svarar Wolters Kluwer Sverige AB
på uppdrag av Regeringskansliets förvaltningsavdelning.

Svara på remiss – hur och varför

Statsrådsberedningen, SB PM 2003:2 (reviderad 2009-05-02).

En kort handledning för dem som ska svara på remiss.

Häftet är gratis och kan laddas ner som pdf från eller beställas på regeringen.se/remisser

Layout: Kommittéservice, Regeringskansliet

Omslag: Elanders Sverige AB

Tryck: Elanders Sverige AB, Stockholm 2016

ISBN 978-91-38-24467-8

ISSN 0375-250X

Till statsrådet och chefen för Utbildningsdepartementet

Regeringen beslutade den 28 februari 2013 att ge en särskild utredare, i egenskap av nationell samordnare, i uppdrag att stödja kommunala, enskilda och statliga skolhuvudmän som bedriver utbildning för de elever inom specialskolans målgrupp med dövhet eller hörselnedsättning eller grav språkstörning och i behov av teckenspråk. Den nationella samordnaren skulle fördela statsbidrag till kvalitetshöjande insatser eller till ny eller utvidgad hörselverksamhet, föreslå hur Specialpedagogiska skolmyndighetens stöd till kommunala och enskilda huvudmän kan utvecklas för berörda elever och utvärdera statsbidraget till särskilda insatser på skolområdet.

Jan Sydhoff, chef för gymnasieenheten, Skolverket, förordnades som särskild utredare från den 1 maj 2013. Den 21 november 2013 beslutade regeringen att utvidga utredningens uppdrag till att även omfatta elever med grav språkstörning utan behov av teckenspråk. Utredningen gavs i uppdrag att definiera begreppet grav språkstörning, bedöma storleken på gruppen elever med grav språkstörning, redogöra för behovet av stödåtgärder samt föreslå hur elever med grav språkstörning ska få utbildning på grundskole- och gymnasienivå som uppfyller de krav som följer av elevernas funktionsnedsättning. Utredningstiden förlängdes också i och med detta beslut.

Den 21 januari 2016 beslutade regeringen att ytterligare utvidga utredningens uppdrag. Utredningen skulle nu även föreslå en ny utformning av skollagens bestämmelser om specialskolan, särskilt när det gäller målgruppen, med beaktande av den tvåspråkiga miljö som specialskolan kan erbjuda.

Som sekreterare anställdes från och med den 1 maj 2013 till och med 31 maj 2016 Peter Bohman, före detta undervisningsråd, Skolverket. Från och med den 22 november 2013 till och med 21 april 2014 anställdes även Cecilia Sandberg, undervisningsråd, Skolverket som sekreterare. Som huvudsekreterare anställdes från och med 1 maj 2014 Sofia Kling, undervisningsråd, Skolinspektionen. Den 1 juni 2014 anställdes Marie Israelsson, lärare, Värmdö gymnasium, och expert, Skolverket, som sekreterare. Anna Tammelin, jurist, Skolverket, anställdes som sekreterare från och med 1 oktober 2014 till och med 15 december 2014. Från och med 17 augusti 2015 till och med 31 maj 2016 anställdes Alf Johansson, före detta jurist, Skolinspektionen, som sekreterare.

I april 2015 överlämnade utredningen, som antagit namnet Utredningen om kvalitet i utbildningen för elever med vissa funktionsnedsättningar, delbetänkandet SÖK – statsbidrag för ökad kvalitet (SOU 2015:45) till regeringen.

Utredningen överlämnar härmed slutbetänkandet *Samordning, ansvar och kommunikation – vägen till ökad kvalitet i utbildningen för elever med vissa funktionsnedsättningar* (SOU 2016:46).

Utredningens uppdrag är härmed slutfört.

Stockholm i juni 2016

Jan Sydhoff

/Sofia Kling
Marie Israelsson

Innehåll

Sammanfattning	19
Lättläst sammanfattning	31
1 Författningsförslag	35
1.1 Förslag till lag om ändring i skollagen (2010:800)	35
1.2 Förslag till förordning om ändring i skolförordningen (2011:185)	52
1.3 Förslag till förordning om ändring i gymnasieförordningen (2010:2039)	54
1.4 Förslag till ändring i förordning om vidareutbildning i form av ett fjärde tekniskt år och statsbidrag för sådan utbildning (2014:854)	59
1.5 Förslag till förordning om upphävande av förordning om Specialpedagogiska skolmyndighetens föreskrifter om upptagningsområde för regionskolor (SKOLFS 2011:127)	61
1.6 Förslag till förordning om ändring i förordningen (2011:130) med instruktion för Specialpedagogiska skolmyndigheten	62
1.7 Förslag till ändring i förslag till förordning om statsbidrag för kvalitetshöjande åtgärder för elever med funktionsnedsättning	66

2	Inledning	71
2.1	Uppdraget	71
2.2	Bakgrund till utredningen	72
2.3	Utredningens arbete	73
2.4	Betänkandets disposition	77
2.5	Principiella utgångspunkter	78
3	Tidigare utredningar och rapporter	83
3.1	Gymnasieutbildning för vissa ungdomar med funktionshinder	83
3.2	FUNKIS – funktionshindrade elever i skolan	84
3.3	Teckenspråk och teckenspråkiga	87
3.4	Två nya statliga specialskolor	88
3.5	Ökad likvärdighet för elever med funktionshinder	89
3.6	Värna språken – förslag till språklag	91
3.7	Måluppfyllelse för döva och hörselskadade i skolan	93
3.8	Regionalt resurscenter döv/hörsel i Södra regionen (RRC)	96
3.9	Skolsituationen för elever med funktionsnedsättning i grundskolan	97
3.10	Med rätt att välja – flexibel utbildning för elever som tillhör specialskolans målgrupp	99
3.11	Riktad tillsyn av specialskolan	100
3.12	Likvärdig utbildning – riksrekryterande gymnasial utbildning för vissa ungdomar med funktionsnedsättning	102
3.13	Utbildning för elever i samhällsvård och fjärr- och distansundervisning	104
3.14	Utveckling av specialskolans verksamhet	105

3.15	”Vad var det du inte hörde?”	107
3.16	Prioriterad tillsyn av specialskolan.....	108
3.17	Ökade möjligheter till modersmålsundervisning och studiehandledning på modersmål.....	108
3.18	”äh, det var inget viktigt ...”	109
4	Målgruppen elever med dövhet eller hörselnedsättning – en grupp i förändring	111
4.1	Alla upptäcks inte tidigt	112
4.2	Storlek på gruppen som har behov av anpassade miljöer ...	113
4.3	Allt fler elever får kokleaimplantat	114
5	Skolgång för elever med dövhet eller hörselnedsättning	117
5.1	Särskild reglering för elever med dövhet eller hörselnedsättning.....	118
5.2	De flesta går integrerat	118
5.3	Hörselklasser.....	121
5.3.1	Placering i hörselklass	122
5.4	De regionala specialskolorna.....	123
5.4.1	Färre väljer specialskolan	123
5.4.2	De regionala specialskolornas elevsammansättning förändras.....	125
5.4.3	Specialskolan är tvåspråkig.....	128
5.5	Eleverna lyckas inte i skolan.....	130
6	Pedagogiska behov hos elever med dövhet eller hörselnedsättning	137
6.1	Den pedagogiska miljön	139
6.2	Den fysiska miljön	145

6.3	Tekniken som ett stöd	148
6.4	Skolan – en port mot framtiden.....	151
7	Elever med dövhet eller hörselnedsättning och intellektuell funktionsnedsättning.....	155
8	Elever med dövblindhet.....	159
9	Stärkt rätt till teckenspråk	163
9.1	Teckenspråk och tecken som stöd	164
9.2	Förstärkt rätt till teckenspråk.....	168
9.2.1	Teckenspråkets ställning i språklag och skollag	168
9.2.2	Behov av teckenspråk.....	172
9.3	Kursplaner i teckenspråk.....	173
9.3.1	Kursplan i teckenspråk på samma villkor som moderna språk	174
9.3.2	Kursplan i teckenspråk som modersmål.....	175
9.4	Behov av lärarfortbildning i teckenspråk	176
9.4.1	Behörighet för att undervisa i teckenspråk.....	178
10	En teckenspråkig specialskola och ett stärkt teckenspråk för ökad målpfyllelse	181
10.1	En teckenspråkig specialskola.....	181
10.1.1	Vilka kan anses ha behov av tvåspråkig undervisning i en teckenspråkig miljö?	184
10.1.2	En teckenspråkig specialärskola?.....	186
10.2	Lärobehörighet i den teckenspråkiga specialskolan	188
10.3	Stärk teckenspråket i specialskolan	189
11	Målgruppen elever med grav språkstörning	197
11.1	”Som att de andra kör sportbil och jag åker trehjuling”	197
11.2	Definition av begreppet grav språkstörning	201

11.3	Kommentarer till definitionen av grav språkstörning	202
11.4	Utredning av språkstörning	208
11.5	Storleken på gruppen elever med grav språkstörning.....	211
11.6	Undersökning av andelen elever med grav språkstörning i fem landsting.....	212
11.6.1	Undersökningens upplägg	212
11.6.2	Frågeblankett och datainsamling.....	216
11.6.3	Resultat	219
11.6.4	Skillnader i resultat mellan och inom landstingen	227
11.6.5	Slutsats	229
11.7	Undersökning av andelen elever med grav språkstörning i skolan.....	230
11.7.1	Undersökningens upplägg	230
11.7.2	Webbenkät och datainsamling.....	231
11.7.3	Bortfall	232
11.7.4	Resultat	233
11.7.5	Slutsats	236
12	Skolgång för elever med grav språkstörning	239
12.1	Särskild reglering för elever med grav språkstörning	239
12.2	Utredningens inventering av målgruppens skolgång.....	240
12.2.1	De flesta går i reguljär klass	243
12.2.2	Stödet till elevgruppen är inte likvärdigt i landet	244
12.2.3	Skolgången ur elevernas perspektiv.....	249
12.2.4	Skolgången ur skolpersonalens perspektiv	251
12.3	Kommunikationsklasser	253
12.4	Hällsboskolan.....	257
12.5	Riksgymnasiet	260
12.6	Eleverna lyckas inte i skolan.....	262

13	Vilket stöd behöver elever med grav språkstörning i skolan?	269
13.1	Anpassningar i den kommunikativa miljön	270
13.1.1	Den pedagogiska miljöns fysiska utformning	271
13.1.2	Interaktionen mellan lärare och elever.....	273
13.1.3	Undervisningens språkliga utformning	274
13.2	Stöd från elevhälsa, studie- och yrkesvägledare och logoped.....	281
13.2.1	Statsbidrag för personalförstärkning inom elevhälsan	282
13.2.2	Elevhälsans, studie- och yrkesvägledarens och logopedens roll	283
13.3	Reguljär klass, kommunikationsspår eller kommunikationsklass?	288
13.4	Stödets betydelse för livet efter skolan	290
14	Elever med behov av teckenspråk på grund av andra funktionsnedsättningar än dövhet eller hörselnedsättning	293
14.1	Kommunikation, språk och tal	294
14.2	Elever med behov av teckenspråk på grund av talstörning	294
14.3	Elever med behov av teckenspråk på grund av svårigheter att tolka ljud.....	297
15	Elever med synnedsättning och ytterligare funktionsnedsättning.....	299
16	Hög kompetens och professionalism hos lärare och annan skolpersonal	305
16.1	Statens satsningar på fler speciallärare och specialpedagoger	306
16.2	Fortbildningsinsatser inom dövhet och hörselnedsättning	307

16.3	Fortbildningsinsatser inom grav språkstörning	308
16.4	Brist på formell utbildning om dövhet, hörselnedsättning och grav språkstörning	310
16.5	Goda effekter av kortare fortbildning	313
17	Statens specialpedagogiska stöd	315
17.1	Ansvarsfördelning stat – landsting – kommun	315
17.2	Stöd från Specialpedagogiska skolmyndigheten	318
17.2.1	Råd- och stödverksamheten.....	321
17.2.2	Specialskolan.....	323
17.2.3	Resurscentrum.....	328
17.2.4	Teckenspråksutbildning.....	329
17.2.5	Nämnden för mottagande i specialskolan och för Rh-anpassad utbildning.....	330
17.2.6	Läromedel	330
17.2.7	Statsbidrag.....	331
17.2.8	Information om den egna verksamheten	332
17.3	Regionala variationer	333
17.3.1	Specialskolan.....	333
17.3.2	Råd- och stödverksamheten.....	335
17.3.3	Utvecklingsprojekt.....	338
18	Nav – ett sätt att organisera samverkan och få resurserna att följa eleven	341
18.1	Behov av samordning – tidigare röster och erfarenheter....	341
18.1.1	Utredningar kring behovet av samverkan.....	341
18.1.2	Myndigheternas behov av samordning.....	346
18.1.3	Intresseorganisationernas syn på behovet av samordning	355
18.1.4	Internationella exempel på samordning.....	357
18.1.5	Andra samverkansprojekt	358
18.2	Utredningens förslag om regionala nav.....	359
18.2.1	Uppgifter för ett regionalt nav	363
18.2.2	Det regionala navets organisation	373

18.2.3	Antal regionala nav.....	379
18.2.4	Regionala nav för hela skoltiden?.....	380
18.3	En nationell överenskommelse och ett råd.....	380
18.4	Fristående skolor.....	382
18.5	Regionala nav för fler funktionsnedsättningar.....	383
19	Förändrad roll för SPSM.....	385
19.1	Resurscenter.....	387
20	Ökad flexibilitet och rätten till utbildning.....	389
20.1	Flytta stödet närmare eleverna.....	389
20.1.1	Olika sätt att fullgöra skolplikten.....	389
20.1.2	Anpassning i gymnasieskolan.....	394
20.1.3	Nya möjligheter att få stöd på hemmaplan.....	395
20.2	SAK-miljöer.....	401
20.2.1	Bristande resultat på hemmaplan.....	402
20.2.2	Behoven varierar.....	403
20.2.3	Begränsad valmöjlighet.....	404
20.2.4	Behov av utbildningsalternativ.....	405
20.2.5	Behov av SAK-miljöer.....	407
20.2.6	Organisation av SAK-miljöer.....	409
20.3	Elever med grav språkstörning ska få sin rätt till utbildning tillgodosedd nära hemmet.....	420
20.4	Successiv avveckling av Hällsboskolan.....	424
20.5	Riksgymnasium för elever med grav språkstörning.....	426
20.5.1	Dagens verksamhet.....	427
20.5.2	Skilda behov av anpassning och stöd.....	430
20.5.3	Behov av och förutsättningar för riksgymnasium för elever med grav språkstörning.....	432
20.5.4	Se över det statliga avtalet.....	437
20.5.5	Möjligt att överklaga beslut om mottagande vid RGD/RGH?.....	438
20.6	Deltidselever vid specialskolan.....	439

21	SKÅ – statsbidrag för kvalitetshöjande åtgärder	443
21.1	Sammanfattning av delbetänkandet SÖK – statsbidrag för ökad kvalitet	443
21.2	Att säkra regional kompetens	449
21.3	Stöd till kvalitetshöjande åtgärder i utvecklingsprojekt	452
21.4	Utökat SKÅ-bidrag.....	452
22	Ny utformning av skollagens bestämmelser om specialskolan	455
22.1	Dagens reglering av målgrupp och skolplacering.....	455
22.1.1	Specialskolans målgrupp i dag.....	455
22.1.2	Placering vid skolenhet	456
22.2	Problematisering av målgruppsformulering.....	456
22.2.1	Vad har tidigare utredningar och rapporter sagt?	457
22.2.2	Målgrupp och principer för mottagande enligt Nämnden för mottagande i specialskolan och för Rh-anpassad utbildning.....	466
22.3	Ny tydligare målgruppsdefinition.....	474
22.3.1	Elever med behov av tvåspråkig undervisning i en teckenspråkig miljö	475
22.3.2	Elever med dövblindhet	481
22.3.3	Elever med synnedsättning och ytterligare funktionsnedsättning som leder till behov av omfattande anpassning.....	483
22.3.4	Elever med grav språkstörning tillhör <i>inte</i> specialskolans målgrupp.....	484
22.4	Allmänna råd eller ett stödmaterial om mottagande i specialskolan.....	485
22.5	Otidsligt med regionskolor respektive riksskolor	486
23	Ikraftträdande och övergångsbestämmelser	489

24	Nationellt erfarenhetsutbyte.....	491
24.1	Befintliga och föreslagna nationella nätverk och konferenser	491
24.2	Hur staten kan främja kunskapsspridning och utveckling.....	495
25	Statsbidrag till kvalitetshöjande åtgärder.....	497
25.1	Formalia kring statsbidraget	498
25.2	Ansökningar och utredningens prioriteringar.....	499
25.3	Statistik över statsbidraget.....	502
25.4	Huvudmännens utvärderingar av statsbidraget	506
25.4.1	Personalförstärkning – centralt i kommunerna och på enskilda skolor.....	509
25.4.2	Anpassning av lokaler	514
25.4.3	Implementering av lärverktyg och metoder	516
25.4.4	Kompetensutvecklande åtgärder, kunskapsspridning och samverkan	519
25.5	Reflektioner över utfallet	526
26	Internationell utblick.....	531
26.1	De nordiska länderna	531
26.1.1	Norge.....	531
26.1.2	Danmark.....	532
26.1.3	Finland.....	533
26.1.4	Island.....	535
26.2	Nederländerna	536
26.3	England	537
26.4	Skottland.....	538
27	Forsknings- och kunskapssammanställning.....	541
27.1	Forskning om dövhet eller hörselnedsättning – en sammanfattning	541

27.1.1	Hörselnedsättning och dess pedagogiska konsekvenser.....	541
27.1.2	Språk och kommunikation.....	543
27.1.3	Läsning	545
27.1.4	Psykologiska faktorer.....	546
27.1.5	Miljöaspekter och tekniska frågor.....	547
27.2	Behov av och förslag på ny forskning om dövhet eller hörselnedsättning.....	548
27.3	Forskning om grav språkstörning – en sammanfattning....	550
27.3.1	Grav språkstörning i skolåldern	550
27.3.2	Måluppfyllelse.....	551
27.3.3	Skolplacering och undervisningstyp.....	551
27.3.4	Psykosocial situation.....	551
27.3.5	Grav språkstörning och flerspråkighet.....	552
27.3.6	Grav språkstörning vid andra tillstånd.....	552
27.4	Behov av och förslag på ny forskning om grav språkstörning.....	553
28	Konsekvenser av förslagen.....	555
28.1	Ekonomiska konsekvenser.....	555
28.1.1	Navorganisation.....	555
28.1.2	Inrättandet av SAK-miljöer m.m.....	557
28.1.3	Förändrat och utökat SKÅ-bidrag	565
28.1.4	Riksgymnasium för elever med grav språkstörning	567
28.1.5	Förändrat uppdrag för Specialpedagogiska skolmyndigheten	568
28.1.6	Teckenspråkets ställning och modersmål	569
28.1.7	Kursplaner.....	570
28.1.8	Ny utformning av skollagens bestämmelser om specialskolan.....	570
28.1.9	Behov av forskning.....	572
28.2	Samhällsekonomiska konsekvenser i övrigt	572
28.2.1	Navorganisation.....	573
28.2.2	Inrättande av SAK-miljöer m.m.	577
28.2.3	Det är klokt att göra mer	579

28.3	Konsekvenser för barn och ungdomar.....	580
28.3.1	Navorganisation och SAK-miljöer m.m.....	581
28.3.2	Koncentration av regionskolor	582
28.3.3	Förändrat och utökat SKÅ-bidrag.....	582
28.3.4	Riksgymnasium för elever med grav språkstörning.....	583
28.3.5	Teckenspråkets ställning och modersmål.....	583
28.3.6	Ny utformning av skollagens bestämmelser om specialskolan	584
28.4	Konsekvenser för personlig integritet.....	585
28.5	Konsekvenser för sysselsättning och offentlig service i olika delar av landet	586
28.5.1	Navorganisationen	586
28.5.2	Successiv avveckling av Hällsboskolan	587
28.5.3	Koncentration av regionskolor	587
28.5.4	Inrättandet av SAK-miljöer.....	588
28.5.5	Teckenspråkets ställning och modersmål.....	589
28.5.6	Ny utformning av skollagens bestämmelser om specialskolan	589
28.6	Konsekvenser för jämställdheten mellan kvinnor och män	590
28.6.1	Grav språkstörning	590
28.6.2	Dövhet eller hörselnedsättning.....	591
28.7	Konsekvenser för möjligheten att nå de integrationspolitiska målen.....	591
28.7.1	Grav språkstörning	591
28.7.2	Dövhet eller hörselnedsättning.....	592
28.7.3	Vikten av tidig upptäckt	593
28.8	Konsekvenser för den kommunala självstyrelsen.....	594
28.8.1	Navorganisation	594
28.8.2	Inrättandet av SAK-miljöer m.m.	594
28.9	Konsekvenser för brottsligheten och det brottsförebyggande arbetet.....	595

28.10	Konsekvenser för små företags arbetsförutsättningar, konkurrensförmåga eller villkor i övrigt i förhållande till större företags.....	596
28.10.1	Navorganisation och förändrat uppdrag för Specialpedagogiska skolmyndigheten m.m.....	596
28.10.2	Inrättandet av SAK-miljöer m.m.....	597
28.11	Övriga konsekvenser	597
29	Författningskommentar	599
29.1	Förslaget till lag om ändring i skollagen (2010:800).....	599
29.2	Förslaget till förordning om ändring i skolförordningen (2011:185).....	610
29.3	Förslaget till förordning om ändring i gymnasieförordningen (2010:2039).....	611
29.4	Förslaget till ändring i förordning om vidareutbildning i form av ett fjärde tekniskt år och statsbidrag för sådan utbildning (2014:854)	614
29.5	Förslaget till förordning om upphävande av förordning om Specialpedagogiska skolmyndighetens föreskrifter om upptagningsområde för regionskolor (SKOLFS 2011:127)	614
29.6	Förslaget till förordning om ändring i förordningen (2011:130) med instruktion för Specialpedagogiska skolmyndigheten.....	615
29.7	Förslaget till ändring i förslag till förordning om statsbidrag för kvalitetshöjande åtgärder för elever med funktionsnedsättning.....	618
	Referenser	619

Bilagor

Bilaga 1	Kommittédirektiv 2013:29.....	633
Bilaga 2	Kommittédirektiv 2013:106.....	641
Bilaga 3	Kommittédirektiv 2016:6.....	645
Bilaga 4	Förordning om statsbidrag.....	653
Bilaga 5	Forsknings- och kunskapssammanställning – dövhet och hörselnedsättning	657
Bilaga 6	Forsknings- och kunskapssammanställning – grav språkstörning.....	725
Bilaga 7	En barriär mellan mig och världen	779
Bilaga 8	Teknisk rapport – SCB	829
Bilaga 9	Enkätdata från SCB:s undersökning av elever med grav språkstörning i fem län.....	855
Bilaga 10	Presentation av intresseorganisationer	859

Sammanfattning

Utredningens utgångspunkt är att måluppfyllelsen för elever med dövhet, hörselnedsättning och grav språkstörning ska öka, liksom deras möjlighet att välja skola. Av den anledningen behöver alla kommuner kunna erbjuda tillräckliga anpassningar och personal med specifik kompetens. Detta kan vara en utmaning när det bara finns enstaka eller ett fåtal elever med liknande behov i en kommun. För att elever med dövhet, hörselnedsättning eller grav språkstörning ska kunna få sin rätt till utbildning tillgodosedd på lika villkor som andra behöver skolhuvudmännen ha kunskap om funktionsnedsättningarnas pedagogiska konsekvenser och hur kommunikationen ska se ut för att eleverna ska nå så långt som möjligt i sitt lärande. När det gäller dessa så kallade promillegrupper, det vill säga elevgrupper med en funktionsnedsättning som förekommer mer sällan än hos en elev av hundra, behövs regionalt samarbete och ett mer aktivt stöd från staten. Av den anledningen har utredningen fått i uppdrag att bland annat föreslå hur Specialpedagogiska skolmyndighetens, SPSM:s, stöd till skolhuvudmän kan utvecklas kring elever med dövhet, hörselnedsättning eller grav språkstörning.

Enligt utredningens uppskattning bör drygt 3 000 elever med dövhet eller hörselnedsättning i grundskoleåldern erbjudas specifika utbildningsmiljöer. Det är dessa elever som utredningen avser i de förslag som berör elever med dövhet eller hörselnedsättning. Utredningen har definierat begreppet grav språkstörning och bedömt storleken på elevgruppen. Utredningen ska enligt direktiven också föreslå hur elevgruppens rätt till utbildning bör tillgodoses på grundskole- och gymnasienivå. Utredningen föreslår även en ny utformning av skollagens bestämmelser om specialskolans målgrupp med beaktande av den tvåspråkiga undervisning i en teckenspråkig miljö som specialskolan kan erbjuda.

Vid sidan av dessa uppdrag har utredningen utvärderat statsbidraget till särskilda insatser på skolområdet i delbetänkandet *SÖK – statsbidrag för ökad kvalitet* (SOU 2015:45) och fördelat statsbidrag till kvalitetshöjande åtgärder för elever med dövhet, hörselnedsättning eller grav språkstörning.

Behov av en helhetslösning

Ett flertal studier har visat att elever med dövhet, hörselnedsättning eller grav språkstörning har en svår skolsituation och når målen i lägre utsträckning än genomsnittet. Enligt utredningens forsknings- och kunskapsöversikter står en samstämmig forskning bakom denna beskrivning. Bilden bekräftas av Hörselskadades Riksförbunds och SPSM:s undersökningar av skolsituationen för elever med dövhet eller hörselnedsättning.

Utredningen har genomfört en skolenkät som visar att det finns stora skillnader mellan olika skolor när det gäller berörda lärares kompetensutveckling och tillgången till bland annat logoped, hörselpedagog och speciallärare eller specialpedagog med specifik kompetens inom dövhet, hörselnedsättning eller grav språkstörning. Rektorerna som besvarat enkäten gör bedömningen att deras elever med dövhet eller hörselnedsättning generellt sett når målen i lägre utsträckning än genomsnittet och prognosen är ännu dystrare för deras elever med grav språkstörning. Samtidigt visar utredningens statsbidrag för kvalitetshöjande åtgärder att många skolhuvudmän och rektorer ser möjligheter att utveckla sina verksamheter för elever i reguljär klass såväl som i hörselspår, hörselklass, kommunikationsspår och kommunikationsklass. I redovisningarna av projekten finns beskrivningar av hur personalförstärkning, anpassning av lokaler, kompetensutveckling och införskaffande av lärverktyg har lett till ökad måluppfyllelse, delaktighet och tillgänglighet för eleverna, och ofta en ökad möjlighet att gå kvar i en skola nära hemmet.

Mot denna bakgrund lämnar utredningen förslag om en helhetslösning där skolans likvärdighet och kompensatoriska roll stärks genom bland annat statligt stöd riktat till hela målgruppen elever med dövhet, hörselnedsättning eller grav språkstörning. De mest

centrala förslagen, bedömningarna och konsekvenserna presenteras i denna sammanfattning.

Ökad måloppfyllelse genom samordning, professionellt ansvar och ändamålsenlig kommunikation

I utredningens helhetslösning ingår ett antal förslag och bedömningar som tillsammans syftar till att öka måloppfyllelsen hos elever med dövhet, hörselnedsättning eller grav språkstörning och göra det möjligt för eleverna och deras vårdnadshavare att i större utsträckning välja skola. Det rör sig framför allt om

- likställande av teckenspråk och nationella minoritetsspråk i skollagen
- förstärkt rätt till undervisning i teckenspråk för alla elever inom grundskole- och gymnasieutbildningen som har behov av det
- stärkt ställning för teckenspråket inom specialskolan, dels genom att målgruppens behov av tvåspråkig undervisning i en teckenspråkig miljö lyfts in i skollagen och förtydligas, dels genom en koncentration av verksamheten för att kunna garantera livaktiga teckenspråkiga miljöer
- en definition av grav språkstörning att använda för att synliggöra och erbjuda rätt stöd till de ungefär 0,7 procent av skolans elever som enligt utredningens uppskattning har denna funktionsnedsättning
- samordning av statens, landstingens och kommunernas insatser för elever med dövhet, hörselnedsättning eller grav språkstörning genom så kallade *regionala nav* där regionala samordnare leder arbetet och har tillgång till specifik kompetens kring dessa funktionsnedsättningar
- rätt för skolhuvudmän att utforma särskilt anpassade kommunikativa miljöer, SAK-miljöer, för elever med dövhet, hörselnedsättning eller grav språkstörning
- årlig avsättning av riktade medel för skolhuvudmännens insatser för elever med dövhet, hörselnedsättning eller grav språkstörning, i reguljär klass såväl som i SAK-miljöer, genom en

utökning av statsbidraget för kvalitetshöjande åtgärder för elever med funktionsnedsättning, SKÅ-bidraget

- förtydligande av SPSM:s roll att aktivt verka för att alla elever med funktionsnedsättning får tillgång till en likvärdig utbildning av god kvalitet
- successiv avveckling av Hällsboskolan i takt med förbättrade förutsättningar för grundskolan att tillgodose rätten till utbildning och behov av anpassning för elever med grav språkstörning i SAK-miljöer närmare hemmet
- tillgång till anpassad lärmiljö på alla gymnasieprogram för elever med grav språkstörning genom att Örebro kommun får i uppdrag att anordna utbildning inom *riksgymnasiet för elever med grav språkstörning, RgS*
- vidgning av statens satsning på personalförstärkning inom elevhälsan så att den även innefattar personalkategorin logoped
- prioritering av speciallärarutbildning med specialisering mot dövhet eller hörselnedsättning respektive grav språkstörning inom Lärarlyftet och andra satsningar.

Dessutom lägger utredningen förslag om en tydligare målgruppsdefinition för specialsolan som innebär att den ska ta emot barn med behov av tvåspråkig undervisning i en teckenspråkig miljö, barn med dövblindhet och barn med synnedsättning och ytterligare funktionsnedsättning som leder till behov av omfattande anpassning.

Ökad måluppfyllelse genom förstärkt rätt till teckenspråk och en teckenspråkig specialsola

Undervisning i modersmålet är viktigt för alla elevers språk- och kunskapsutveckling. Elever med behov av teckenspråk ska erbjudas undervisning i teckenspråk som modersmål eller språkval likvärdigt de nationella minoritetsspråken. SPSM:s uppdrag att erbjuda fjärrundervisning i teckenspråk ska förtydligas för att öka möjligheten för elever att läsa teckenspråk i kommuner som inte lyckas rekrytera egna teckenspråklärare.

Teckenspråkets ställning ska stärkas även inom specialskolan. De skolenheter inom specialskolan som erbjuder tvåspråkig undervisning i en teckenspråkig miljö ska ha undervisning på teckenspråk och svenska. Teckenspråk och skriven svenska för alla elever och när det är möjligt även talad svenska. För att få skolenheter med livaktiga teckenspråkiga miljöer krävs en koncentration av dessa miljöer.

Grav språkstörning – definition och uppskattning av storleken på gruppen

Regeringen anser att det behövs ytterligare kunskap om hur man bäst tillgodoser rätten till utbildning för elever med grav språkstörning. För att ringa in målgruppen i skolsammanhang har utredningen formulerat följande definition av grav språkstörning:

Med grav språkstörning avses problem att både förstå språk och göra sig förstådd med språk. Problemen är av sådan omfattning att elevens skolarbete, sociala samspel och vardagsaktiviteter påverkas i hög grad. Funktionsnedsättningen kännetecknas av att elevens språkförmåga är påtagligt svagare än vad som förväntas för åldern och att den icke-verbala begåvningen ligger inom normalvariationen. Språkstörning utgör den primära problematiken, och kan inte bättre förklaras av andra funktionsnedsättningar. Tillståndet är inte av tillfällig natur.

Utredningen uppskattar andelen elever med grav språkstörning enligt denna definition till ungefär 0,7 procent, det vill säga ungefär 7 000 elever i grundskolan. Uppskattningen bygger på en enkät genomförd av logopedmottagningar i fem län och en webbenkät skickad till samtliga rektorer i grundskolan och gymnasieskolan.

I skolenkäten svarar 95 procent av skolorna som har elever med grav språkstörning att eleverna går i reguljär klass, men det finns också kommunikationsspår och kommunikationsklasser på flera grundskolor i landet. Vilken typ av undervisning som passar eleverna bäst måste avgöras individuellt och behovet av stöd förändras med tiden. Därför är det nödvändigt att huvudmännen följer upp elevernas språkliga utveckling och måluppfyllelse och erbjuder dem olika utbildningsalternativ med hög kvalitet. Huvudmännen behöver avsätta resurser för stöd och anpassningar och se till att berörda lärare, elevassistenter och annan skolpersonal får kontinuerlig fortbildning och handledning kring grav språkstörning.

Samordning av insatser

Statens, landstingens och kommunernas insatser för elever med dövhet, hörselnedsättning eller grav språkstörning varierar i landet. Ibland är insatserna överlappande men oftare riskerar elever att falla mellan stolarna. För att samordna insatserna ska SPSM få i uppgift att upprätta 10–15 så kallade regionala nav. För varje nav ska SPSM tillsätta en regional samordnare och ett kansli där det finns specifik kompetens inom dövhet, hörselnedsättning och grav språkstörning. Naven utgör en plattform för samarbete mellan staten, landstingen och kommunerna i en region. Aktörernas gemensamma uppgift är att kartlägga hur skolsituationen ser ut för alla regionens elever med dövhet, hörselnedsättning eller grav språkstörning oberoende av om de går i en kommunal eller fristående skola. Utifrån kartläggningen ska olika insatser för ökad måluppfyllelse samordnas, till exempel anpassningar i lärmiljön och kompetensutveckling för lärare. Alla elever ska ha en pedagogisk kontaktperson, till exempel en pedagog inom kommunens centrala elevhälsa. Kontaktpersonen ska följa elevernas utveckling under hela skoltiden. På så sätt kan studieövergångar underlättas och insatserna bli mer långsiktiga.

De regionala samordnarna ska verka för att regionerna utifrån elevgruppens behov erbjuder flera typer av undervisning med hög kvalitet, allt ifrån stöd och anpassning i reguljär klass till etablering av lokala eller regionala SAK-miljöer. Naven ska informera om de olika alternativen och yttra sig över ansökningar om SKÅ-bidrag.

Skolhuvudmännens rätt att anordna SAK-miljöer

Syftet med att organisera regionala nav och förtydliga SPSM:s roll är att alla elever med dövhet, hörselnedsättning eller grav språkstörning ska ges förutsättningar att få stöd och anpassning i första hand inom ramen för undervisning i reguljär klass och nära hemmet. Kommuner och enskilda huvudmän ska också kunna inrätta SAK-miljöer för de elever med dövhet, hörselnedsättning eller grav språkstörning som behöver det. SAK-miljöer motsvarar det som i dag ofta kallas hörselklass eller -spår och kommunikationsklass eller -spår. Dagens klasser och spår är ofta organiserade som särskilda undervisningsgrupper. SAK-miljöerna ska i stället ha en

tydlig reglering som bland annat innebär att eleverna kan söka till en SAK-miljö vid en skola och få sin fasta skolplacering där. Målgruppsstillhörigheten för tillträde till en SAK-miljö prövas av elevens hemkommun, föregås av en utredning och är möjlig att överklaga.

SAK-miljöer kan vara lokala och inrättas för kommunens egna elever. De kan också vara regionala i de fall flera skolhuvudmän skapar ett samverkansområde kring en eller flera SAK-miljöer. I de fall SAK-miljöer inrättas vid fristående skolor ska hemkommunen betala ersättning för de anpassningar som behövs för att åstadkomma en sådan miljö.

Riktade statliga medel till elever med dövhet, hörselnedsättning eller grav språkstörning

I delbetänkandet, *SÖK – statsbidrag för ökad kvalitet*, beskriver utredningen sitt förslag till förordning om statsbidrag för kvalitetshöjande åtgärder för elever med funktionsnedsättning, SKÅ-bidraget. Utredningen har i detta slutbetänkande gjort enstaka förändringar i SKÅ-förordningen och utökat statsbidraget.

Genom SKÅ-bidraget ska medel som frigörs i och med koncentrationen av den teckenspråkiga specialskolan omfördelas till insatser för elever med dövhet eller hörselnedsättning i reguljär klass och i SAK-miljöer. På samma sätt ska medel som frigörs vid avvecklingen av Hällsboskolan omfördelas till skolhuvudmännens insatser för elever med grav språkstörning i reguljär klass och i SAK-miljöer.

När förändringarna inom specialskolan är genomförda bör den riktade delen av statsbidraget ligga kvar på samma nivå eller ökas.

Förändrad roll för SPSM

Skolhuvudmän har i regel generell specialpedagogisk kompetens anställd inom elevhälsan. Utredningen har funnit att det däremot ofta saknas specifik kompetens kring elever med dövhet, hörselnedsättning eller grav språkstörning. Detsamma gäller specifik kompetens kring elever med synnedsättning som också är få till antalet. Rektorer med elever som tillhör dessa promillegrupper efterfrågar snarare specifik kompetens än generellt stöd från SPSM. Därför bör SPSM:s regionala råd- och stödverksamhet utvecklas med mer spetskompetens så att rådgivarna även kan ge relevanta råd utifrån enskilda elevers behov när det rör sig om dessa målgrupper. SPSM ska också kunna kontakta skolhuvudmän och initiera rådgivning, vilket blir tydligt genom att myndighetens instruktion ändras.

Avveckling av Hällsboskolan i Stockholm och Umeå till förmån för elever med grav språkstörning i alla Sveriges kommuner

I takt med att verksamheten inom de regionala naven och SAK-miljöerna utvecklas ökar förutsättningarna för skolhuvudmännen att tillgodose rätten till utbildning och behoven av anpassning för elever med grav språkstörning närmare hemmet. Därför ska Hällsboskolorna, som till stora delar har ett lokalt upptagningsområde kring Stockholm respektive Umeå, avvecklas successivt och de statliga medlen föras över till insatser för elever med grav språkstörning i hela landet. Elever som påbörjat sin utbildning i Hällsboskolan före 1 juli 2018 har rätt att slutföra utbildningen. Under tiden för avvecklingen ligger ett stort ansvar på de regionala naven att verka för att stöd och anpassningar utvecklas i reguljär klass och att huvudmännen inrättar de SAK-miljöer som behövs för målgruppen. De regionala naven med ansvar för Stockholm och Umeå bör se över vad kommunerna kring Hällsboskolan behöver kunna erbjuda sina elever inom målgruppen när specialskolan inte längre finns som alternativ.

Riksgymnasium för elever med grav språkstörning

Gymnasieskolans komplexa organisation och breda utbud av program och inriktningar gör det svårt för kommuner att erbjuda SAK-miljöer i tillräcklig omfattning för att möta behoven hos sina elever med grav språkstörning. I dag är det bara Riksgymnasiet för döva och hörselskadade i Örebro som erbjuder målgruppen ett komplett utbildningsutbud i anpassade lärmiljöer. För att täcka det långsiktiga behovet av statligt stöd för elever med grav språkstörning i gymnasieskolan ska det förutom kommunala SAK-miljöer finnas en "nationell SAK-miljö" med ett allsidigt urval av nationella program, nationella inriktningar och introduktionsprogram. Örebro kommun ska ha i uppdrag att anordna denna riksrekryterande utbildning som ska kallas *riksgymnasiet för elever med grav språkstörning, RgS*.

Hög kompetens och professionalism kring dövhet, hörselnedsättning och grav språkstörning

Regeringen har beslutat att förstärka och utveckla elevhälsan och genomföra insatser för att komma till rätta med bristen på lärare med specialpedagogisk kompetens. Dessa insatser kan komma att få stor betydelse för elever med funktionsnedsättning. För att utredningens förslag ska kunna verkställas på bästa sätt är det grundläggande att det finns specifik kompetens kring dövhet eller hörselnedsättning respektive grav språkstörning att tillgå på olika nivåer i skolan. För att öka effekten av regeringens satsning på personalförstärkning inom elevhälsan bör satsningen vidgas till att även innefatta personalkategorin logoped, som är särskilt central i arbetet kring elever med grav språkstörning. Skolverket bör också arbeta för att speciallärarutbildningens specialiseringar mot dövhet eller hörselnedsättning respektive grav språkstörning ska erbjudas under samtliga år som Läraryftet pågår framöver. Om statsbidraget för Läraryftet är översökt bör Skolverket prioritera dessa specialiseringar.

Ny målgruppsdefinition för specialskolan

Den nuvarande målgruppsbestämmelsen för specialskolan är problematisk och behöver ses över. Utgångspunkten är att elever som inte behöver gå i specialskolan inte heller ska göra det.

Utredningen menar att alla elever i första hand ska få sin utbildning i hemkommunen, som har en skyldighet att anpassa skolmiljön för elever med funktionsnedsättning så långt det är möjligt. Elever som trots sin funktionsnedsättning bedöms kunna fullgöra sin skolplikt i grundskolan eller grundsärskolan ska inte tas emot i specialskolan. Specialskolan är bara till för elever som är beroende av specialskolans särskilda kompetens och miljö för att få en utbildning med hög kvalitet. Utredning föreslår därför att 7 kap. 6 § skollagen (2010:800) ska ha följande lydelse:

Specialskolan ska ta emot barn med

1. behov av tvåspråkig undervisning i en teckenspråkig miljö,
2. dövblindhet, eller
3. synnedsättning och ytterligare funktionsnedsättning som leder till behov av omfattande anpassning.

Första punkten i målgruppsformuleringen ovan avser elever som på grund av sin funktionsnedsättning har behov av tvåspråkig undervisning i en teckenspråkig miljö. Det handlar främst om elever med dövhet, hörselnedsättning eller senare dövblindhet. Det kan också i sällsynta fall förekomma att elever har behov av teckenspråk på grund av andra funktionsnedsättningar, till exempel talstörning. Eleverna som tillhör målgruppen kan dessutom ha ytterligare funktionsnedsättning som exempelvis intellektuell funktionsnedsättning eller olika neuropsykiatriska diagnoser.

Andra punkten avser den lilla gruppen elever med dövblindhet. Beroende på om dövblindheten är tidig och inträffar före språkutvecklingen eller senare är det stora skillnader i vilka behov eleverna har i skolan. Elever med tidig dövblindhet behöver utveckla sin omvärldsuppfattning och kommunikation med taktilt teckenspråk och mycket individuell undervisning, ofta på tränings-skolenivå. Elever med senare dövblindhet kan ha behov av tvåspråkig undervisning i en teckenspråkig miljö och punktskrift för

sitt lärande. Alla elever med dövblindhet hör till specialskolans målgrupp.

Tredje punkten avser elever som har synnedsättning och ytterligare funktionsnedsättning som leder till ett behov av omfattande anpassning. När en synnedsättning förekommer tillsammans med en eller flera ytterligare funktionsnedsättningar, som rörelsehinder, autism eller intellektuell funktionsnedsättning, kan själva kombinationen av funktionsnedsättningar, beroende på art och grad, skapa en så komplex situation att eleven behöver få tillgång till specialskolans kompetens.

Huvudsakliga konsekvenser av utredningens förslag

Utredningens förslag får framför allt positiva effekter för elever med dövhet, hörselnedsättning eller grav språkstörning. Förslagen innebär sammantaget en ökad möjlighet för dessa elever att välja skola och få en utbildning anpassad efter sina behov.

Utredningens förslag finansieras till stora delar av de medel som frigörs från specialskolan genom koncentrationen av de tecken-språkiga regionskolorna och avvecklingen av Hällsboskolan. Medlen delfinansierar de regionala samordnarnas kanslier. Dessutom finansierar de ett utökat SKÅ-bidrag för skolhuvudmännens insatser för elever med dövhet, hörselnedsättning eller grav språkstörning i reguljär klass och SAK-miljöer. Att ersätta den statliga Hällsboskolan med lokala och regionala SAK-miljöer kommer enligt utredningens bedömning inte medföra ökade kostnader för kommunerna. I själva verket är kommunernas kostnader för elever i kommunikationsklass och kommunikationsspår lägre än deras genomsnittliga kostnad för elever i specialskolan.

I förhållande till den faktiska elevgruppen på riksgymnasiet i Örebro innebär förslaget om RgS ingen förändring. Finansieringen av RgS bör följa samma princip som Utredningen om en flexibel specialskola föreslår för andra riksrekryterande gymnasiala utbildningar för elever med vissa funktionsnedsättningar i SOU 2012:24.

Utredningens förslag om finansiering av SAK-miljöer innebär likvärdiga förutsättningar mellan kommunala och enskilda huvudmän.

Lättläst sammanfattning

Regeringen har utsett en person som ska utreda skolan för elever med dövhet, hörselnedsättning eller grav språkstörning. I den här sammanfattningen berättar utredningen vad den har kommit fram till. Utredningen har flera förslag för att göra skolan bättre för eleverna.

Varför finns den här utredningen?

Skolan är svår för elever med dövhet, hörselnedsättning eller grav språkstörning. De eleverna når målen i skolan mer sällan än andra elever. Det är extra svårt för elever med grav språkstörning. Regeringen vill att skolan ska bli bättre för eleverna. Regeringen vill också att fler elever ska kunna välja sin skola. Men regeringen behöver förslag från utredningen om hur den ska göra.

Så här många elever handlar det om

Ungefär 3 000 elever i grundskolan har dövhet eller hörselnedsättning. Ungefär 7 000 elever i grundskolan har grav språkstörning.

Det här har utredningen kommit fram till

Utredningen har kommit fram till flera saker. Det första är att skolorna behöver passa bättre för eleverna. Då kan eleverna välja vilken skola de vill gå i. Skolorna behöver också personal som kan hjälpa eleverna.

Men det är svårt för kommunerna när det bara finns några få elever som behöver samma slags hjälp. Därför behöver kommunerna jobba tillsammans mer. Staten behöver också hjälpa kommunerna.

Utredningen har flera förslag

Utredningen föreslår flera saker som kan göra skolan bättre för eleverna. I den här listan står det kort om förslagen. Det står mer i den långa sammanfattningen.

1. I skolan gäller särskilda regler för språk som talas av minoriteter i Sverige. Utredningen vill att samma regler ska gälla teckenspråk i skollagen.
2. Vissa elever behöver lära sig teckenspråk. Skolan behöver därför göra så att det blir möjligt. Om skolan inte har någon lärare ska eleverna kunna lära sig av en lärare på video.
3. Teckenspråket behöver bli viktigare i specialskolan. Utredningen föreslår två sätt. Det första är att alla elever med dövhet eller hörselnedsättning ska lära sig både teckenspråk och svenska. Det andra är att ha färre specialskolor. Då blir det fler elever i varje specialskola. Och när eleverna har fler skolkamrater kan de använda teckenspråk mycket mer.
4. Skolorna behöver veta vad grav språkstörning är. Då blir det lättare att hjälpa rätt elever. Utredningen har skrivit en förklaring, eller definition, av grav språkstörning. Den står i den långa sammanfattningen.
5. Staten, kommunerna och landstingen behöver jobba mer tillsammans. I dag gör de olika saker för eleverna. Och det är olika i olika delar av landet. Utredningen föreslår därför att Sverige ska ha mellan 10 och 15 regionala nav. Ett nav är ett kontor där det finns experter på dövhet, hörselnedsättning och grav språkstörning.
6. Skolorna behöver speciella grupper eller klasser som kallas SAK-miljöer (särskilt anpassade kommunikativa miljöer). Kommunerna kan ha egna SAK-miljöer i sina skolor. Flera kommuner kan också ha SAK-miljöer tillsammans.

7. Skolorna behöver få mer pengar för att göra skolan bättre för elever med dövhet, hörselnedsättning eller grav språkstörning. De pengarna kallas för SKÅ-bidraget. Många andra förslag i utredningen sparar pengar så att skolorna kan få bidraget.
8. Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM) ska hjälpa skolorna mer. Skolorna kan prata med SPSM om de har frågor. Men SPSM ska också kunna fråga skolorna om de behöver hjälp.
9. Många av utredningens förslag gör att skolorna kommer att bli bättre för elever med grav språkstörning. Då kan de gå i en skola nära sitt hem. Och då behövs inte Hällsboskolan, så den kommer att stänga.
10. Elever med grav språkstörning behöver en särskild gymnasieskola. Då kan de välja mellan fler program. Utredningen föreslår att den här skolan ska ligga i Örebro. Men elever från hela Sverige får gå där. Skolan ska heta riksgymnasiet för elever med grav språkstörning, RgS.
11. Skolorna behöver anställa fler logopedier. Logopedier kan hjälpa elever med grav språkstörning.
12. Det finns speciella lärarutbildningar som handlar om dövhet, hörselnedsättning eller grav språkstörning. Utredningen vill att många lärare ska få gå de utbildningarna.
13. En del elever som går i specialskolan kan gå i en vanlig skola. Därför måste skollagen bli tydligare. Specialskolan ska bara vara till för
 - barn som behöver lära sig både teckenspråk och svenska
 - barn med dövblindhet
 - barn med synnedsättning som också har andra funktionsnedsättningar som gör att de behöver gå i specialskolan.

Det här kommer att hända om regeringen genomför förslagen

Utredningens förslag är bra för elever med dövhet, hörselnedsättning eller grav språkstörning. Det blir lättare för dem att gå i en skola som passar dem.

Förslagen kommer att kosta pengar. Men staten kommer också att spara pengar i specialskolan. Det gör man genom att ha färre teckenspråkiga specialskolor och genom att stänga Hällsboskolan. Pengarna går till de förslag som kostar pengar.

Det står mer i den långa sammanfattningen.

1 Författningsförslag

1.1 Förslag till lag om ändring i skollagen (2010:800)

Härigenom föreskrivs i fråga om skollagen (2010:800)

dels att 7 kap. 6 §, 10 kap. 7, 30, 35 och 38 §§, 11 kap. 10, 34 och 37 §§, 12 kap. 4 och 7 §§, 13 kap. 7 §, 15 kap. 9, 19 och 33 §§, 16 kap. 53 §, 17 kap. 32 §, 18 kap. 19 § och 28 kap. 12 § ska ha följande lydelse,

dels att det i lagen ska införas nya bestämmelser, 3 kap. 5 b, 5 c, 5 d och 5 e §§ samt närmast före 3 kap. 5 b § ny rubrik med följande lydelse.

Nuvarande lydelse

Föreslagen lydelse

3 kap. Barns och elevers utveckling mot målen

Särskilt anpassad kommunikativ miljö

5 b §

För elever med dövhet, hörselnedsättning eller grav språkstörning får en huvudman inom sin organisation utforma särskilt anpassade kommunikativa miljöer.

Regeringen eller den myndighet som regeringen bestämmer får meddela föreskrifter för en särskilt anpassad kommunikativ miljö.

5 c §

Bestämmelsen i 5 b § gäller för elever med dövhet eller hörselnedsättning endast i grundskolan, grundsärskolan, sameskolan, gymnasieskolan och gymnasiesärskolan och för elever med grav språkstörning endast i grundskolan, sameskolan och gymnasieskolan.

Frågan om tillhörighet till målgrupp för en särskilt anpassad kommunikativ miljö prövas av elevens hemkommun. Ett beslut om tillhörighet till målgrupp för en särskilt anpassad kommunikativ miljö ska föregås av en utredning. Samråd med elevens vårdnadshavare ska ske när utredningen genomförs.

5 d §

För en särskilt anpassad kommunikativ miljö får avtal om samverkansområde upprättas mellan huvudmän.

5 e §

Antagningsorganisationen för en särskilt anpassad kommunikativ miljö får vara gemensam för huvudmän inom grundskolan, grundsärskolan, gymnasieskolan eller gymnasiesärskolan.

7 kap. Skolplikt och rätt till utbildning

Specialskolan

6 §

Barn som på grund av sin funktionsnedsättning eller andra särskilda skäl inte kan gå i grundskolan eller grundsärskolan ska tas emot i specialskolan om de

1. är dövblinda eller annars är synskadade och har ytterligare funktionsnedsättning,

2. i annat fall än som avses i 1 är döva eller hörselskadade, eller

3. har en grav språkstörning.

Specialskolan ska ta emot barn med

1. behov av tvåspråkig undervisning i en teckenspråkig miljö,

2. dövblindhet, eller

3. synnedsättning och ytterligare funktionsnedsättning som leder till behov av omfattande anpassning.

Frågan om mottagande i specialskolan prövas av Specialpedagogiska skolmyndigheten. Ett beslut om mottagande i specialskolan ska föregås av en utredning som omfattar en pedagogisk, psykologisk, medicinsk och social bedömning. Samråd med barnets vårdnadshavare ska ske när utredningen genomförs.

10 kap. Grundskolan

Allmänna bestämmelser

Modersmålsundervisning

7 §¹

En elev som har en vårdnadshavare med ett annat modersmål än svenska ska erbjudas modersmålsundervisning i detta språk om

1. språket är elevens dagliga umgängesspråk i hemmet, och

2. eleven har grundläggande kunskaper i språket.

En elev som tillhör någon av de nationella minoriteterna ska erbjudas modersmålsundervisning i elevens nationella minoritetsspråk.

¹ Senaste lydelse 2014:458.

En elev som har behov av teckenspråk ska erbjudas modersmålsundervisning i teckenspråk.

Regeringen eller den myndighet som regeringen bestämmer får meddela föreskrifter om modersmålsundervisning. Sådana föreskrifter får innebära att modersmålsundervisning ska erbjudas i ett språk bara om ett visst antal elever önskar sådan undervisning i det språket.

Placering vid en skolenhet

30 §

En elev ska placeras vid den av kommunens skolenheter där elevens vårdnadshavare önskar att eleven ska gå.

<p>Om den önskade placeringen skulle medföra att en annan elevs berättigade krav på placering vid en skolenhet nära hemmet åsidosätts, ska dock kommunen placera eleven vid en annan skolenhet inom sin grundskola.</p>	<p>Om den önskade placeringen skulle medföra att en annan elevs berättigade krav på placering vid en skolenhet nära hemmet <i>eller vid en skolenhet med särskilt anpassad kommunikativ miljö</i> åsidosätts, ska dock kommunen placera eleven vid en annan skolenhet inom sin grundskola.</p>
---	--

Kommunen får annars frångå elevens vårdnadshavares önskemål endast om

1. den önskade placeringen skulle medföra betydande organisatoriska eller ekonomiska svårigheter för kommunen, eller
2. det är nödvändigt med hänsyn till övriga elevers trygghet och studiero.

Beslut enligt andra stycket 2 gäller omedelbart, om inte annat beslutas.

Fristående grundskola

Mottagande

35 §

Varje fristående grundskola ska vara öppen för alla elever som har rätt till utbildning i grundskolan. Utbildningen får dock begränsas till att avse

- | | |
|---------------------|---------------------|
| 1. vissa årskurser, | 1. vissa årskurser, |
|---------------------|---------------------|

2. elever som är i behov av särskilt stöd, *och*

3. vissa elever som utbildningen är speciellt anpassad för.

2. elever som är i behov av särskilt stöd,

3. vissa elever som utbildningen är speciellt anpassad för, *eller*

4. elever som är i behov av en särskilt anpassad kommunikativ miljö.

Huvudmannen behöver inte ta emot eller ge fortsatt utbildning åt en elev, om hemkommunen har beslutat att inte lämna bidrag för eleven enligt 39 § andra stycket.

Regeringen eller den myndighet som regeringen bestämmer får meddela föreskrifter om sådan utbildning som avses i första stycket 3.

Bidrag från hemkommunen

38 §

Grundbeloppet ska avse ersättning för

1. undervisning,
2. lärverktyg,
3. elevhälsa,
4. måltider,
5. administration,
6. mervärdesskatt och
7. lokalkostnader.

Grundbeloppet ska bestämmas efter samma grunder som hemkommunen tillämpar vid fördelning av resurser till den egna grundskolan.

För sådan särskilt anpassad kommunikativ miljö som regleras i 3 kap. 5 b–e §§ ska ersättning utöver vad som anges i första stycket 1–7 utgå för de anpassningar som behövs för att åstadkomma en sådan miljö. Om en fristående huvudman anordnar en särskilt anpassad kommunikativ miljö ska ersättningen till huvudmannen uppgå till samma belopp som för motsvarande kommunal

verksamhet. Om motsvarande kommunal verksamhet inte erbjuds av hemkommunen ska ersättning till huvudmannen uppgå till samma belopp som för motsvarande verksamhet som anordnas av annan huvudman.

Regeringen eller den myndighet som regeringen bestämmer får meddela föreskrifter om den ersättning som hemkommunen ska betala i de fall hemkommunen inte anordnar en särskilt anpassad kommunikativ miljö eller erbjuder en sådan miljö inom ramen för regional samverkan.

11 kap. Grundsärskolan Allmänna bestämmelser

Modersmålsundervisning

10 §²

En elev som har en vårdnadshavare med ett annat modersmål än svenska ska erbjudas modersmålsundervisning i detta språk om

1. språket är elevens dagliga umgängesspråk i hemmet, och
2. eleven har grundläggande kunskaper i språket.

En elev som tillhör någon av de nationella minoriteterna ska erbjudas modersmålsundervisning i elevens nationella minoritetsspråk.

En elev som har behov av teckenspråk ska erbjudas modersmålsundervisning i teckenspråk.

Regeringen eller den myndighet som regeringen bestämmer får meddela föreskrifter om modersmålsundervisning. Sådana föreskrifter får innebära att modersmålsundervisning ska erbjudas i ett språk bara om ett visst antal elever önskar sådan undervisning i det språket.

² Senaste lydelse 2014:458.

Fristående grundskola

Mottagande

34 §

Varje fristående grundskola ska vara öppen för alla elever som har rätt till utbildning i grundskolan. Utbildningen får dock begränsas till att avse

- | | |
|---|--|
| 1. vissa årskurser, | 1. vissa årskurser, |
| 2. elever som är i behov av särskilt stöd, <i>och</i> | 2. elever som är i behov av särskilt stöd, |
| 3. vissa elever som utbildningen är speciellt anpassad för. | 3. vissa elever som utbildningen är speciellt anpassad för, <i>eller</i> |
| | 4. elever som är i behov av en särskilt anpassad kommunikativ miljö. |

Huvudmannen behöver inte ta emot eller ge fortsatt utbildning åt en elev, om hemkommunen har beslutat att inte lämna bidrag för eleven enligt 38 § andra stycket.

Regeringen eller den myndighet som regeringen bestämmer får meddela föreskrifter om sådan utbildning som avses i första stycket 3.

Bidrag från hemkommunen

37 §

Grundbeloppet ska avse ersättning för

1. undervisning,
2. lärverktyg,
3. elevhälsa,
4. måltider,
5. administration,
6. mervärdesskatt och
7. lokalkostnader.

Grundbeloppet ska bestämmas efter samma grunder som hemkommunen tillämpar vid fördelning av resurser till den egna grundskolan.

För sådan särskilt anpassad kommunikativ miljö som regleras i 3 kap. 5 b–e §§ ska ersättning utöver vad som anges i första

stycket 1–7 utgå för de anpassningar som behövs för att åstadkomma en sådan miljö.

Om en fristående huvudman anordnar en särskilt anpassad kommunikativ miljö ska ersättningen till huvudmannen uppgå till samma belopp som för motsvarande kommunal verksamhet.

Om motsvarande kommunal verksamhet inte erbjuds av hemkommunen ska ersättning till huvudmannen uppgå till samma belopp som för motsvarande verksamhet som anordnas av annan huvudman.

Regeringen eller den myndighet som regeringen bestämmer får meddela föreskrifter om den ersättning som hemkommunen ska betala i de fall hemkommunen inte anordnar en särskilt anpassad kommunikativ miljö eller erbjuder en sådan miljö inom ramen för regional samverkan.

12 kap. Specialskolan

Allmänna bestämmelser

4 §³

Undervisningen ska omfatta följande ämnen:

- bild,
- engelska,
- hem- och konsumentkunskap,
- idrott och hälsa,
- matematik,
- naturorienterande ämnen: biologi, fysik och kemi,

³ Senaste lydelse 2011:876.

- rörelse och drama eller musik,
- samhällsorienterande ämnen: geografi, historia, religionskunskap och samhällskunskap,
- slöjd,
- svenska eller svenska som andraspråk,
- teckenspråk, och
- teknik

För hörande elever gäller att ämnet musik ersätter ämnet rörelse och drama. För elever som tagits emot enligt 7 kap. 6 § första stycket 1 och 3 gäller att ämnet svenska ersätter ämnet teckenspråk, om dessa elever inte har behov av teckenspråk.

För hörande elever gäller att ämnet musik ersätter ämnet rörelse och drama. För elever som tagits emot enligt 7 kap. 6 § första stycket 2 och 3 gäller att ämnet svenska ersätter ämnet teckenspråk, om dessa elever inte har behov av teckenspråk.

Härutöver ska det som ämnen finnas språkval och, för de elever som ska erbjudas modersmålsundervisning, modersmål.

Vidare ska det finnas elevens val och skolans val. Undervisningen i elevens val ska syfta till att fördjupa och bredda elevens kunskaper i ett eller flera ämnen.

Modersmålsundervisning

7 §⁴

En elev som har en vårdnadshavare med ett annat modersmål än svenska ska erbjudas modersmålsundervisning i detta språk om

1. språket är elevens dagliga umgängesspråk i hemmet, och
2. eleven har grundläggande kunskaper i språket.

En elev som tillhör någon av de nationella minoriteterna ska erbjudas modersmålsundervisning i elevens nationella minoritetsspråk.

En elev som har behov av teckenspråk ska erbjudas modersmålsundervisning i teckenspråk.

Regeringen eller den myndighet som regeringen bestämmer får meddela föreskrifter om modersmålsundervisning. Sådana föreskrifter får innebära att modersmålsundervisning ska erbjudas i ett

⁴ Senaste lydelse 2014:458.

språk bara om ett visst antal elever önskar sådan undervisning i det språket.

13 kap. Sameskolan Allmänna bestämmelser

Modersmålsundervisning

7 §⁵

En elev som har en vårdnadshavare med ett annat modersmål än svenska ska erbjudas modersmålsundervisning i detta språk om

1. språket är elevens dagliga umgängesspråk i hemmet, och
2. eleven har grundläggande kunskaper i språket.

En elev som tillhör någon av de nationella minoriteterna ska erbjudas modersmålsundervisning i elevens nationella minoritets-språk.

En elev som har behov av teckenspråk ska erbjudas modersmålsundervisning i teckenspråk.

Regeringen eller den myndighet som regeringen bestämmer får meddela föreskrifter om modersmålsundervisning. Sådana föreskrifter får innebära att modersmålsundervisning ska erbjudas i ett språk bara om ett visst antal elever önskar sådan undervisning i det språket.

15 kap. Allmänna bestämmelser om gymnasieskolan Allmänna bestämmelser

Utbildning anpassad för elever med vissa funktionsnedsättningar

9 §

För ungdomar med ett svårt rörelsehinder får de kommuner som regeringen beslutar anordna speciellt anpassad utbildning (gymnasieskola med Rh-anpassad utbildning) i sin gymnasieskola. För dessa utbildningar gäller särskilda bestämmelser i 35–40 §§. Regeringen får meddela ytterligare föreskrifter om sådan utbildning.

Regeringen får meddela föreskrifter om utbildning i gymnasieskolan för elever som är döv- eller hörselskadade eller döv- eller hörselnedsattning, döv-

⁵ Senaste lydelse 2014:458.

blinda eller har en språkstörning. blindhet, grav språkstörning eller behov av teckenspråk på grund av talstörning.

Föreskrifter enligt första och andra styckena får innebära undantag från vad som annars gäller för utbildning i gymnasieskolan.

Modersmålsundervisning

19 §⁶

En elev som har en vårdnadshavare med ett annat modersmål än svenska ska erbjudas modersmålsundervisning i detta språk om

1. språket är elevens dagliga umgängesspråk i hemmet, och
2. eleven har grundläggande kunskaper i språket.

En elev som tillhör någon av de nationella minoriteterna ska erbjudas modersmålsundervisning i elevens nationella minoritetsspråk.

En elev som har behov av teckenspråk ska erbjudas modersmålsundervisning i teckenspråk.

Regeringen eller den myndighet som regeringen bestämmer får meddela föreskrifter om modersmålsundervisning. Sådana föreskrifter får innebära att modersmålsundervisning ska erbjudas i ett språk bara om ett visst antal elever önskar sådan undervisning i det språket.

Fristående gymnasieskola

Mottagande

33 §⁷

Varje huvudman för en fristående gymnasieskola ska ta emot alla ungdomar som har rätt till den sökta utbildningen i gymnasieskolan. Mottagandet till en viss utbildning får dock begränsas till att avse

- | | |
|---|--|
| 1. elever som är i behov av särskilt stöd, <i>och</i> | 1. elever som är i behov av särskilt stöd, |
| 2. vissa elever som utbild- | 2. vissa elever som utbild- |

⁶ Senaste lydelse 2014:458.

⁷ Senaste lydelse 2012:120.

ningen är speciellt anpassad för. ningen är speciellt anpassad för,
 eller

*3. elever som är i behov av en
 särskilt anpassad kommunikativ
 miljö.*

När det gäller utbildningar som inte utformas för en grupp elever och yrkesintroduktion som utformas för en grupp elever finns särskilda regler om när huvudmannen för en fristående skola är skyldig att ta emot ungdomar som uppfyller behörighetskraven för utbildningen i 17 kap. 29 §. I övrigt är en huvudman för en fristående skola inte skyldig att ta emot ungdomar till sådan utbildning.

Huvudmannen behöver inte ta emot eller ge fortsatt utbildning åt en elev, om hemkommunen har beslutat att inte lämna bidrag för eleven enligt 16 kap. 54 § andra stycket eller 17 kap. 34 § andra stycket.

Regeringen eller den myndighet som regeringen bestämmer får meddela föreskrifter om sådan utbildning som avses i första stycket andra meningen.

16 kap. Utbildning på nationella program i gymnasieskolan **Utbildning på nationella program vid en fristående** **gymnasieskola**

Bidrag från hemkommunen

53 §

Grundbeloppet ska avse ersättning för

1. undervisning,
2. lärverktyg,
3. elevhälsa,
4. måltider,
5. administration,
6. mervärdesskatt och
7. lokalkostnader.

*För sådan särskilt anpassad
 kommunikativ miljö som regleras
 i 3 kap. 5 b–e §§ ska ersättning
 utöver vad som anges i första
 stycket 1–7 utgå för de anpass-*

ningar som behövs för att åstadkomma en sådan miljö. Om en fristående huvudman anordnar en särskilt anpassad kommunikativ miljö ska ersättningen till huvudmannen uppgå till samma belopp som för motsvarande kommunal verksamhet. Om motsvarande kommunal verksamhet inte erbjuds av hemkommunen ska ersättning till huvudmannen uppgå till samma belopp som för motsvarande verksamhet som anordnas av annan huvudman.

Regeringen eller den myndighet som regeringen bestämmer får meddela föreskrifter om den ersättning som hemkommunen ska betala i de fall hemkommunen inte anordnar en särskilt anpassad kommunikativ miljö eller erbjuder en sådan miljö inom ramen för regional samverkan.

17 kap. Utbildning på introduktionsprogram i gymnasieskolan **Utbildning på introduktionsprogram vid en fristående gymnasieskola**

Bidrag från hemkommunen för preparandutbildning

32 §

Grundbeloppet ska avse ersättning för

1. undervisning,
2. lärverktyg,
3. elevhälsa,
4. måltider,
5. administration,
6. mervärdesskatt och
7. lokalkostnader.

För sådan särskilt anpassad kommunikativ miljö som regleras i 3 kap. 5 b–e §§ ska ersättning utöver vad som anges i första stycket 1–7 utgå för de anpassningar som behövs för att åstadkomma en sådan miljö.

Om en fristående huvudman anordnar en särskilt anpassad kommunikativ miljö ska ersättningen till huvudmannen uppgå till samma belopp som för motsvarande kommunal verksamhet. Om motsvarande kommunal verksamhet inte erbjuds av hemkommunen ska ersättning till huvudmannen uppgå till samma belopp som för motsvarande verksamhet som anordnas av annan huvudman.

Regeringen eller den myndighet som regeringen bestämmer får meddela föreskrifter om den ersättning som hemkommunen ska betala i de fall hemkommunen inte anordnar en särskilt anpassad kommunikativ miljö eller erbjuder en sådan miljö inom ramen för regional samverkan.

18 kap. Allmänna bestämmelser om gymnasiesärskolan

Modersmålsundervisning

19 §⁸

En elev som har en vårdnadshavare med ett annat modersmål än svenska ska erbjudas modersmålsundervisning i detta språk om

1. språket är elevens dagliga umgängesspråk i hemmet, och
2. eleven har grundläggande kunskaper i språket.

En elev som tillhör någon av de nationella minoriteterna ska erbjudas modersmålsundervisning i elevens nationella minoritets-språk om eleven har goda kunskaper i språket.

En elev som har behov av teckenspråk ska erbjudas modersmålsundervisning i teckenspråk.

Regeringen eller den myndighet som regeringen bestämmer får meddela föreskrifter om modersmålsundervisning. Sådana föreskrifter får innebära att modersmålsundervisning ska erbjudas i ett språk bara om ett visst antal elever önskar sådan undervisning i det språket.

28 kap. Överklagande Överklagande hos Skolväsendets överklagandenämnd

Beslut av en kommun eller ett landsting

12 §⁹

Beslut av en kommun eller ett landsting får överklagas hos Skolväsendets överklagandenämnd i fråga om

1. tillhörighet till målgrupp för en särskilt anpassad kommunikativ miljö enligt 3 kap. 5 c § andra stycket,
2. barns mottagande i grund-särskolan enligt 7 kap. 5 § eller tillhörighet till grundsärskolans målgrupp enligt 7 kap. 5 b §,
3. uppskjuten skolplikt enligt 7 kap. 10 § andra stycket,
4. barns mottagande i grund-särskolan enligt 7 kap. 5 § eller tillhörighet till grundsärskolans målgrupp enligt 7 kap. 5 b §,
5. uppskjuten skolplikt enligt 7 kap. 10 § andra stycket,

⁸ Senaste lydelse 2014:458.

⁹ Senaste lydelse 2014:530.

3. skolpliktens förlängning enligt 7 kap. 13 § eller skolpliktens upphörande enligt 7 kap. 14 §,

4. mottagande av en elev från en annan kommun enligt 9 kap. 13 §, 10 kap. 25 § eller 11 kap. 25 §,

5. åtgärder enligt 10 kap. 29 § tredje stycket för en elev som inte bor hemma,

6. placering vid en annan skolenhet än den vårdnadshavare önskar enligt 9 kap. 15 § andra stycket, 10 kap. 30 § andra stycket eller 11 kap. 29 § andra stycket,

7. mottagande i första hand enligt 16 kap. 36 §, mottagande enligt 17 kap. 14 § när det gäller en utbildning i gymnasieskolan som utformats för en grupp elever, mottagande enligt 17 a kap. 18 § eller mottagande i första hand enligt 19 kap. 29 § första stycket,

8. tillhörighet till målgruppen för gymnasiesärskolan enligt 18 kap. 5 eller 7 §,

9. mottagande till kommunal vuxenutbildning enligt 20 kap. 13 §, 14 § andra stycket, 22 § eller 33 § eller till särskild utbildning för vuxna enligt 21 kap. 7 § tredje stycket,

10. upphörande av utbildningen för en elev i kommunal vuxenutbildning enligt 20 kap. 9 § andra stycket eller i särskild

4. skolpliktens förlängning enligt 7 kap. 13 § eller skolpliktens upphörande enligt 7 kap. 14 §,

5. mottagande av en elev från en annan kommun enligt 9 kap. 13 §, 10 kap. 25 § eller 11 kap. 25 §,

6. åtgärder enligt 10 kap. 29 § tredje stycket för en elev som inte bor hemma,

7. placering vid en annan skolenhet än den vårdnadshavare önskar enligt 9 kap. 15 § andra stycket, 10 kap. 30 § andra stycket eller 11 kap. 29 § andra stycket,

8. mottagande i första hand enligt 16 kap. 36 §, mottagande enligt 17 kap. 14 § när det gäller en utbildning i gymnasieskolan som utformats för en grupp elever, mottagande enligt 17 a kap. 18 § eller mottagande i första hand enligt 19 kap. 29 § första stycket,

9. tillhörighet till målgruppen för gymnasiesärskolan enligt 18 kap. 5 eller 7 §,

10. mottagande till kommunal vuxenutbildning enligt 20 kap. 13 §, 14 § andra stycket, 22 § eller 33 § eller till särskild utbildning för vuxna enligt 21 kap. 7 § tredje stycket,

11. upphörande av utbildningen för en elev i kommunal vuxenutbildning enligt 20 kap. 9 § andra stycket eller i särskild

utbildning för vuxna enligt 21 kap. 9 § andra stycket,

11. att på nytt bereda kommunal vuxenutbildning enligt 20 kap. 9 § tredje eller fjärde stycket eller särskild utbildning för vuxna enligt 21 kap. 9 § tredje stycket,

12. åtagande om interkommunal ersättning enligt 20 kap. 21 § tredje stycket, eller

13. rätt till utbildning eller annan verksamhet för någon som avses i 29 kap. 2 § andra stycket 3.

Beslut som avses i första stycket 1, 4 och 7–12 får överklagas endast av barnet, eleven eller den sökande.

utbildning för vuxna enligt 21 kap. 9 § andra stycket,

12. att på nytt bereda kommunal vuxenutbildning enligt 20 kap. 9 § tredje eller fjärde stycket eller särskild utbildning för vuxna enligt 21 kap. 9 § tredje stycket,

13. åtagande om interkommunal ersättning enligt 20 kap. 21 § tredje stycket, eller

14. rätt till utbildning eller annan verksamhet för någon som avses i 29 kap. 2 § andra stycket 3.

Beslut som avses i första stycket 1, 2, 4 och 7–12 får överklagas endast av barnet, eleven eller den sökande.

1. Denna lag träder i kraft den 1 juli 2018.

2. Har elever före den 1 juli 2018 tagits emot till utbildning enligt 7 kap. 6 § punkt 3 ska utbildningen fortsättningsvis anordnas till dess att eleverna har avslutat den.

1.2 Förslag till förordning om ändring i skolförordningen (2011:185)

Härigenom föreskrivs i fråga om skolförordningen (2011:185) att 5 kap. 10 och 11 §§, 9 kap. 7 § och 11 kap. 6 § ska ha följande lydelse.

Nuvarande lydelse

Föreslagen lydelse

5 kap. Utbildningen

10 §

En huvudman är skyldig att anordna modersmålsundervisning i ett språk endast om

1. minst fem elever som ska erbjudas modersmålsundervisning i språket önskar sådan undervisning, och
2. det finns en lämplig lärare.

Första stycket 1 gäller inte nationella minoritetsspråk. Första stycket 1 gäller inte *teckenspråk* eller nationella minoritetsspråk.

Enligt 7 § språklagen (2009:600) är de nationella minoritetsspråken finska, jiddisch, meänkieli, romani chib och samiska.

11 §

Om en elev ges modersmålsundervisning utanför den garanterade undervisningstiden, är huvudmannen skyldig att erbjuda eleven sådan undervisning sammanlagt högst sju läsår under elevens skoltid. Eleven ska dock erbjudas modersmålsundervisning under längre tid, om eleven har ett särskilt behov av sådan undervisning.

Begränsningen enligt första stycket gäller inte nationella minoritetsspråk eller ett nordiskt språk. Begränsningen enligt första stycket gäller inte *teckenspråk*, nationella minoritetsspråk eller ett nordiskt språk.

9 kap. Grundskolan

7 §

Huvudmannen är inte skyldig att anordna undervisning i ett språk som erbjudits som språkval enligt 5 § andra stycket eller 6 § om färre än fem elever väljer språket.

Detta gäller dock inte om det språk som avses i 6 § 1 är ett nationellt minoritetsspråk. Detta gäller dock inte om det språk som avses i 6 § 1 är *teckenspråk* eller ett nationellt minoritetsspråk.

11 kap. Specialskolan

6 §

Huvudmannen är inte skyldig att anordna undervisning i ett språk som erbjudits som språkval enligt 4 § andra stycket eller 5 § om färre än tre elever vid skolenheten väljer språket.

Detta gäller dock inte om det språk som avses i 5 § 1 är ett nationellt minoritetsspråk. Detta gäller dock inte om det språk som avses i 5 § 1 är *teckenspråk* eller ett nationellt minoritetsspråk.

Denna förordning träder i kraft den 1 juli 2018.

1.3 Förslag till förordning om ändring i gymnasieförordningen (2010:2039)

Härigenom föreskrivs i fråga om gymnasieförordningen (2010:800)

att 4 kap. 19 §, 7 kap. 4 §, 10 kap. 1, 2, 3, 5, 6, 10 och 12 §§ samt huvudrubriken närmast före 10 kap. 1 § ska ha följande lydelse.

Nuvarande lydelse

Föreslagen lydelse

4 kap. Utbildningens innehåll och omfattning

Modersmålsundervisning

19 §

En huvudman är skyldig att anordna modersmålsundervisning i ett språk endast om

1. minst fem elever som ska erbjudas modersmålsundervisning i språket önskar sådan undervisning, och
2. det finns en lämplig lärare.

Avser modersmålsundervisningen ett nationellt minoritetsspråk är huvudmannen skyldig att anordna modersmålsundervisning även om antalet elever är mindre än fem.

Avser modersmålsundervisningen *teckenspråk* eller ett nationellt minoritetsspråk är huvudmannen skyldig att anordna modersmålsundervisning även om antalet elever är mindre än fem.

7 kap. Behörighet, urval och förfarandet vid antagning

Urval till nationella program

4 §¹⁰

Övriga platser ska fördelas mellan de sökande med betygen som grund. Företräde mellan de sökande bestäms efter ett meritvärde. Meritvärdet utgörs av summan av betygsvärdena för de 16 bästa

¹⁰ Senaste lydelse 2011:3.

betygen i elevens slutbetyg. Betygsvärdet för betygen bestäms enligt nedan:

Betyg	Betygsvärde
A	20
B	17,5
C	15
D	12,5
E	10
F	0

En sökande som gått förberedande dansarutbildning i grundskolan med jämkad timplan och därför fått färre än 16 betyg i sitt slutbetyg ska ändå få sitt meritvärde bestämt efter 16 betyg.

Uppräkningen av meritvärdet ska göras i proportion till de betyg som eleven har fått.

För de sökande som fått betyg i moderna språk som språkval får meritvärdet beräknas på summan av betygsvärdena av detta betyg och de 16 bästa betygen i övrigt.	För de sökande som fått betyg i moderna språk <i>eller teckenspråk</i> som språkval får meritvärdet beräknas på summan av betygsvärdena av detta betyg och de 16 bästa betygen i övrigt.
---	--

Möjligheten att öka meritvärdet med värdet av ett betyg i moderna språk som språkval gäller även en sökande som gått förberedande dansarutbildning.

En sökande som efter avslutad grundskoleutbildning eller motsvarande fått betyg i något av grundskolans ämnen efter prövning eller genom studier på ett introduktionsprogram får vid urvalet tillgodoräkna sig betygsvärdet av detta betyg.

10 kap.

Utbildning för döva och hörselskadade

Utbildning för elever med vissa funktionsnedsättningar

Utbildningens innehåll och organisation

1 §

Örebro kommun får i sin

Örebro kommun får i sin

gymnasieskola anordna utbildning för elever *som*

1. *är döva och hörselskadade och är beroende av en teckenspråkig miljö,*

2. *är hörselskadade och trots användningen av tekniska hjälpmedel och andra stödinsatser inte kan följa reguljär undervisning i gymnasieskolan,*

3. *har en språkstörning och behöver insatser av samma slag som döva, eller*

4. *är dövblinda.*

Utbildningarna kallas riksgymnasiet för *döva* (RGD) eller riksgymnasiet för *hörselskadade* (RGH). När det i denna förordning talas om *döva* elever avses även elever enligt första stycket 3 och 4.

gymnasieskola anordna utbildning för elever *med*

1. *dövhet eller hörselnedsättning som är beroende av en teckenspråkig miljö,*

2. *hörselnedsättning som trots användningen av tekniska hjälpmedel och andra stödinsatser inte kan följa reguljär undervisning i gymnasieskolan,*

3. *behov av teckenspråk på grund av talstörning,*

4. *dövblindhet, eller*

5. *grav språkstörning.*

Utbildningarna kallas riksgymnasiet för *elever med dövhet* (RgD), riksgymnasiet för *elever med hörselnedsättning* (RgH), eller riksgymnasiet för *elever med grav språkstörning* (RgS). När det i denna förordning talas om elever *med dövhet* avses även elever enligt första stycket 3 och 4.

2 §

Utbildningen för *döva* eller *hörselskadade* ska så långt det är möjligt integreras med motsvarande utbildning i gymnasieskolan.

Utbildningen för *elever med dövhet, hörselnedsättning eller grav språkstörning* ska så långt det är möjligt integreras med motsvarande utbildning i gymnasieskolan.

3 §

Nationella program, nationella inriktningar och särskilda varianter samt introduktionsprogram i form av programinriktat individuellt val och yrkesintroduktion som är utformade för en grupp elever får anordnas särskilt som utbildning för *döva och hörselskadade*, om antalet elever är minst fyra.

Nationella program, nationella inriktningar och särskilda varianter samt introduktionsprogram i form av programinriktat individuellt val och yrkesintroduktion som är utformade för en grupp elever får anordnas särskilt som utbildning för *elever med dövhet, hörselnedsättning eller grav språkstörning*, om antalet elever är minst fyra.

5 §¹¹

Teckenspråk som gymnasiegemensamt ämne ska förekomma på alla nationella program som anordnas för *döva* elever.

Kurser i teckenspråk som gymnasiegemensamt ämne får ersätta en eller flera kurser i studievägen för *döva* elever med undantag för kurser i svenska. Beslut fattas av rektorn.

I stället för svenska eller svenska som andraspråk respektive engelska får *döva* elever läsa svenska för döva respektive engelska för döva som gymnasiegemensamma ämnen.

Teckenspråk som gymnasiegemensamt ämne ska förekomma på alla nationella program som anordnas för elever *med dövhet*.

Kurser i teckenspråk som gymnasiegemensamt ämne får ersätta en eller flera kurser i studievägen för elever *med dövhet* med undantag för kurser i svenska. Beslut fattas av rektorn.

I stället för svenska eller svenska som andraspråk respektive engelska får elever *med dövhet* läsa svenska för döva respektive engelska för döva som gymnasiegemensamma ämnen.

6 §

Kurser i teckenspråk som annat ämne än gymnasiegemensamt ämne får anordnas för *hörselskadade* elever, om de har

Kurser i teckenspråk som annat ämne än gymnasiegemensamt ämne får anordnas för elever *med hörselnedsättning*, om

¹¹ Senaste lydelse 2011:521.

behov av det och vill delta i de kurserna.

Kurser i teckenspråk som gymnasiegemensamt ämne får ersätta en eller flera kurser i studievägen för *hörselskadade* elever med undantag för kurser i svenska. Beslut fattas av rektorn.

de har behov av det och vill delta i de kurserna.

Kurser i teckenspråk som gymnasiegemensamt ämne får ersätta en eller flera kurser i studievägen för elever *med hörselnedsättning* med undantag för kurser i svenska. Beslut fattas av rektorn.

Interkommunal ersättning

10 §

Om Örebro kommun har antagit en elev som inte är hemmahörande i kommunen på riksgymnasiet för *döva* (RGD) eller riksgymnasiet för *hörselskadade* (RGH), har kommunen rätt till ersättning för sina kostnader för elevens utbildning från elevens hemkommun.

Om Örebro kommun har antagit en elev som inte är hemmahörande i kommunen på riksgymnasiet för *elever med dövhet* (RgD), riksgymnasiet för *elever med hörselnedsättning* (RgH) eller riksgymnasiet för *elever med grav språkstörning* (RgS), har kommunen rätt till ersättning för sina kostnader för elevens utbildning från elevens hemkommun.

Övriga regler om gymnasieskolan

12 §

De bestämmelser i denna förordning som gäller för gymnasieskolan i övrigt ska tillämpas även i fråga om utbildning för *döva och hörselskadade*, om inte något annat särskilt anges.

De bestämmelser i denna förordning som gäller för gymnasieskolan i övrigt ska tillämpas även i fråga om utbildning för elever med *dövhet, hörselnedsättning och grav språkstörning*, om inte något annat särskilt anges.

Denna förordning träder i kraft den 1 juli 2018.

1.4 Förslag till ändring i förordning om vidareutbildning i form av ett fjärde tekniskt år och statsbidrag för sådan utbildning (2014:854)

Härigenom föreskrivs i fråga om förordning om vidareutbildning i form av ett fjärde tekniskt år och statsbidrag för sådan utbildning (2014:854) att 9 kap. 1, 2, 4, och 6 §§ samt huvudrubriken närmast före 9 kap. 1 § ska ha följande lydelse.

9 kap.

Utbildning för döva och hörselskadade

Utbildning för elever med vissa funktionsnedsättningar

Utbildningens innehåll och organisation

1 §

Örebro kommun får, om kommunen anordnar utbildning på teknikprogrammet, i sin gymnasieskola anordna vidareutbildning i form av ett fjärde tekniskt år för elever som

1. är döva och hörselskadade och är beroende av en teckenspråkig miljö,

2. är hörselskadade och trots användningen av tekniska hjälpmedel och andra stödinsatser inte kan följa reguljär undervisning i vidareutbildningen,

3. har en språkstörning och behöver insatser av samma slag som döva, eller

4. är dövblinda.

Utbildningarna kallas riksgymnasiet för döva (RGD) eller riksgymnasiet för hörselskadade (RGH). När det i denna för-

Örebro kommun får, om kommunen anordnar utbildning i teknikprogrammet, i sin gymnasieskola anordna vidareutbildning i form av ett fjärde tekniskt år för elever med

1. dövhet eller hörselnedsättning som är beroende av en teckenspråkig miljö,

2. hörselnedsättning som trots användningen av tekniska hjälpmedel och andra stödinsatser inte kan följa reguljär undervisning i vidareutbildningen,

3. behov av teckenspråk på grund av talstörning,

4. dövblindhet, eller

5. grav språkstörning.

Utbildningarna kallas riksgymnasiet för elever med dövhet (RgD), riksgymnasiet för elever med hörselnedsättning (RgH)

ordning talas om *döva* elever eller riksgymnasiet för elever med *grav språkstörning* (RgS). När det avses även elever enligt första stycket 3 och 4. i denna förordning talas om elever *med dövhet* avses även elever enligt första stycket 3 och 4.

2 §

Vidareutbildningen för *döva och hörselskadade* ska så långt det är möjligt integreras med annan vidareutbildning i gymnasieskolan.

Vidareutbildningen för *elever med dövhet, hörselnedsättning eller grav språkstörning* ska så långt det är möjligt integreras med annan vidareutbildning i gymnasieskolan.

4 §

Kurser i teckenspråk får anordnas för *hörselskadade* elever, om de har behov av det och vill delta i de kurserna.

Kurser i teckenspråk får anordnas för elever *med hörselnedsättning*, om de har behov av det och vill delta i de kurserna.

Övriga bestämmelser om vidareutbildningen

6 §

De bestämmelser i denna förordning som gäller för vidareutbildningen i övrigt ska tillämpas även ifråga om utbildning för *döva och hörselskadade*, om inte något annat särskilt anges.

De bestämmelser i denna förordning som gäller för vidareutbildningen i övrigt ska tillämpas även ifråga om utbildning för *elever med dövhet, hörselnedsättning eller grav språkstörning*, om inte något annat särskilt anges.

Denna förordning träder i kraft den 1 juli 2018.

1.5 Förslag till förordning om upphävande av förordning om Specialpedagogiska skolmyndighetens föreskrifter om upptagningsområde för regionskolor (SKOLFS 2011:127)

Regeringen föreskriver att förordningen om Specialpedagogiska skolmyndighetens föreskrifter om upptagningsområde för regionskolor, SKOLFS 2011:127, ska upphöra att gälla vid utgången av juni månad 2018.

1. Denna förordning ska kungöras i Statens skolverks författningssamling (SKOLFS).

1.6 Förslag till förordning om ändring i förordningen (2011:130) med instruktion för Specialpedagogiska skolmyndigheten

Härigenom föreskrivs i fråga om förordningen (2011:130) med instruktion för Specialpedagogiska skolmyndigheten

dels att 1, 8, 9 och 10 §§ ska ha följande lydelse,

dels att det i förordningen ska införas nya paragrafer 13 a, 17 a och 17 b §§ samt närmast före 17 a § två nya rubriker med följande lydelse.

Nuvarande lydelse

Föreslagen lydelse

Uppgifter

1 §

Specialpedagogiska skolmyndigheten ska verka för att alla barn, elever och vuxenstuderande med funktionsnedsättning får tillgång till en likvärdig utbildning och annan verksamhet av god kvalitet i en trygg miljö.

Myndigheten ska bidra till goda förutsättningar för barnens utveckling och lärande samt förbättrade kunskapsresultat för eleverna och de vuxenstuderande.

Myndigheten ansvarar för specialpedagogiskt stöd samt för utbildning i specialskolan och i förskoleklass och fritidshem vid en skolenhet med specialskola. Myndigheten har även andra uppgifter som följer av denna förordning eller av andra särskilda bestämmelser eller särskilda beslut.

Specialpedagogiska skolmyndigheten ska *aktivt* verka för att alla barn, elever och vuxenstuderande med funktionsnedsättning får tillgång till en likvärdig utbildning och annan verksamhet av god kvalitet i en trygg miljö.

Specialskolan

8 §

Specialskolan ska ha skolenheter för elever från hela landet (*riksskolor*) och skolenheter med regionala upptagningsområden (*regionskolor*).

Specialskolan ska ha skolenheter för elever från hela landet.

9 §

Riksskolor ska finnas för elever som

1. är dövblinda,
2. i annat fall än som avses i 1 är synskadade och har ytterligare funktion nedsättning,
3. i annat fall än som avses i 1 är döva eller hörselskadade och som på grund av utvecklingsstörning inte kan få sin utbildning i en regionskola, och
4. har en grav språkstörning.

Skolenheter ska finnas för elever med

1. behov av tvåspråkig undervisning i en teckenspråkig miljö,
2. dövblindhet, eller
3. synnedsättning och ytterligare funktionsnedsättning som leder till behov av omfattande anpassning.

10 §

Regionskolorna är avsedda för döva eller hörselskadade elever som inte behöver utbildning med särskilda insatser vid riksskolorna.

Regionskolor ska finnas i Örebro, Härnösands, Stockholms, Vänersborgs och Lunds kommuner.

Myndigheten får meddela föreskrifter om regionskolornas upptagningsområden.

Andra uppgifter

13 a §

Myndigheten ska så långt det är möjligt tillhandahålla fjärrundervisning i teckenspråk i enlighet med vad som föreskrivs för fjärrundervisning.

Organisation

Regionala samordnare

17 a §

Inom myndigheten ska det finnas regionala samordnare för elever med dövhet, hörselnedsättning eller grav språkstörning.

Inom varje region ska det finnas ett kansli för den regionala samordnaren. Kansliet ansvarar för kansligöromål och därmed sammanhängande uppgifter i den omfattning som behövs.

Vidare ska det vid varje kansli finnas personal med specifik kompetens kring respektive målgrupp.

17 b §

Den regionala samordnaren ska inom sin region

1. kartlägga behovet av och tillgång till relevant kompetens och utbildning hos skolpersonal som arbetar med respektive målgrupp,

2. samverka med stat, kommun, landsting och offentliga och enskilda skolhuvudmän i syfte att stödja eleverna i deras utbildning och öka måluppfyllelsen,

3. verka för att elever inom respektive målgrupp får tillgång till en särskilt anpassad kommunikativ miljö,

4. informera och sprida kunskap om dövhet, hörselnedsätt-

ning och grav språkstörning samt olika utbildningsalternativ, och

5. yttra sig över ansökningar om statsbidrag för regional verksamhet i enlighet med förordning om statsbidrag för kvalitetshöjande åtgärder för elever med funktionsnedsättning innan Specialpedagogiska skolmyndigheten fattar beslut.

-
1. Denna förordning träder i kraft den 1 juli 2018.
 2. För elever som före den 1 juli 2018 tagits emot till utbildning enligt 7 kap. 6 § punkt 3 skollagen ska det fortsättningsvis finnas riksskola enligt 9 § punkt 4 till dess att eleverna har avslutat den.

1.7 Förslag till ändring i förslag till förordning om statsbidrag för kvalitetshöjande åtgärder för elever med funktionsnedsättning

Nuvarande lydelse

Föreslagen lydelse

Härigenom föreskrivs följande.

Inledande bestämmelser

1 § Denna förordning innehåller bestämmelser om statsbidrag för

1. regional verksamhet och
2. utvecklingsprojekt för elever med funktionsnedsättning.

Syftet med bidraget är att genom kvalitetshöjande insatser öka måluppfyllelsen för elever med funktionsnedsättning.

2 § Statsbidrag får lämnas i mån av tillgång på medel och för ett kalenderår i sänder.

3 § I denna förordning avses med

- *regional verksamhet*; särskilt anpassad utbildning för elever med funktionsnedsättning vilken även står öppen för elever från andra kommuner än den anordnande.
- *utvecklingsprojekt*; projekt som syftar till att öka måluppfyllelsen för elever med funktionsnedsättning, öka kunskapen om olika pedagogiska arbetssätt eller anpassa lärandemiljön.

Förutsättningar för statsbidrag

Regional verksamhet

Statsbidrag för *regional verksamhet* enligt 1 § 1 får lämnas till den som är huvudman för grundskola, grundsärskola, *sameskola*, gymnasieskola eller gymnasie-

4 §

Statsbidrag för *regional verksamhet* enligt 1 § 1 får lämnas till den som är huvudman för grundskola, grundsärskola, gymnasieskola eller gymnasiesärskola.

särskola.

Statsbidraget ska avse merkostnader för

- att hålla en långsiktig regional organisation vars personal har hög kompetens och
- beredskap för ett varierande elevunderlag.

Statsbidraget ska avse merkostnader för

- att hålla en långsiktig regional organisation vars personal har hög kompetens,
- beredskap för ett varierande elevunderlag,
- kunskapsspridning och kollegialt lärande.

Utvecklingsprojekt

5 § Statsbidrag för *utvecklingsprojekt* enligt 1 § 2 får lämnas till den som är huvudman inom skolväsendet, förutom för specialskolan. För elever i grundsärskolan, gymnasiesärskolan och särskild utbildning för vuxna ska utvecklingsprojektet avse funktionsnedsättning utöver elevens utvecklingsstörning.

Statsbidraget ska avse kostnader för utvecklingsprojekt

- som delfinansieras av huvudmannen,
- som vilar på vetenskaplig grund eller beprövad erfarenhet,
- som utvärderas i förhållande till uppsatta mål, och
- vars erfarenheter redovisas för Specialpedagogiska skolmyndigheten.

Statsbidrag för utvecklingsprojekt kan avse projekt som löper över mer än ett år. Beslut om fortsatt bidrag kan fattas i mån av tillgång på medel.

Ansökan och beslut

Ansökan om statsbidrag

6 § Ansökan om statsbidrag ges in till Specialpedagogiska skolmyndigheten.

Ansökan får överföras elektroniskt.

7 § Av huvudmannens ansökan om statsbidrag ska det framgå om huvudmannen söker bidrag för regional verksamhet eller utvecklingsprojekt.

8§

Till ansökan om bidrag för *regional verksamhet* enligt 1 § 1 ska en beskrivning av verksamhetens organisation och en ekonomisk redogörelse bifogas samt en plan för hur verksamheten ska bedrivas långsiktigt.

Om avtal har upprättats mellan huvudmän om samverkansområde för en särskilt anpassad kommunikativ miljö ska avtalet bifogas ansökan.

Till ansökan om bidrag för *utvecklingsprojekt* enligt 1 § 2 ska en projektbeskrivning bifogas.

Beslut om statsbidrag

9 § Specialpedagogiska skolmyndigheten beslutar om och betalar ut statsbidraget en gång per kalenderår. Av beslutet ska sista dag för redovisning enligt 13 § framgå.

Beslutet får förenas med villkor. Villkoren ska framgå av beslutet.

Fördelning av statsbidrag

10 § Specialpedagogiska skolmyndigheten ska besluta om fördelningen av medlen i så god tid som möjligt inför det bidragsår som resurserna avser.

Urval

11 § Om det kommer in fler ansökningar än vad det finns medel för, beslutar Specialpedagogiska skolmyndigheten om ett urval. Vid urvalet ska det eftersträvas att statsbidraget fördelas

1. till huvudmän där behoven är störst och det förväntas medföra störst effekt för elevernas måluppfyllelse, och
2. mellan huvudmän över hela landet.

Uppföljning och redovisning

12 § Specialpedagogiska skolmyndigheten ska följa upp hur statsbidraget har använts.

13 § Den som har tagit emot statsbidrag enligt denna förordning ska lämna sådan ekonomisk och annan redovisning till Specialpedagogiska skolmyndigheten som myndigheten begär.

Återbetalning och återkrav

14 § Den som har tagit emot statsbidrag enligt denna förordning är återbetalningsskyldig om

1. mottagaren genom att lämna oriktiga uppgifter eller på något annat sätt förorsakat att statsbidraget har lämnats felaktigt eller med för högt belopp,

2. statsbidraget av något annat skäl har lämnats felaktigt eller med för högt belopp,

3. statsbidraget inte har använts för avsett ändamål, eller

4. mottagaren inte har lämnat sådan redovisning som avses i 13 §.

Specialpedagogiska skolmyndigheten ska besluta att kräva tillbaka ett bidrag om en huvudman är återbetalningsskyldig enligt första stycket. Om det finns särskilda skäl för det, får myndigheten helt eller delvis efterge ett krav på återbetalning.

Bemyndigande

15 § Specialpedagogiska skolmyndigheten får meddela de ytterligare föreskrifter som behövs för verkställigheten av denna förordning.

Överklagandeförbud

16 § Specialpedagogiska skolmyndighetens beslut enligt denna förordning får inte överklagas.

1. Denna förordning träder i kraft den 1 juli 2015 och ska tillämpas första gången avseende beslut om bidrag för år 2016.

2. Genom förordningen upphävs förordningen (1991:931) om statsbidrag till särskilda insatser på skolområdet. Den upphävda förordningen gäller dock fortfarande för bidrag som har beslutats före den 1 juli 2015.

1. Denna förordning träder i kraft den 1 juli 2017 och ska tillämpas första gången avseende beslut om bidrag för år 2018. *Ändringen av 8 § ska dock träda i kraft först den 1 juli 2018.*

2. Genom förordningen upphävs förordningen (1991:931) om statsbidrag till särskilda insatser på skolområdet. Den upphävda förordningen gäller dock fortfarande för bidrag som har beslutats före den 1 juli 2017.

2 Inledning

2.1 Uppdraget

Utredningen har haft i uppdrag att se över och stärka kvaliteten i utbildningen för den del av specialskolans målgrupp som består av elever med dövhet, hörselnedsättning eller grav språkstörning. Det ursprungliga uppdraget Dir. 2013:29, se bilaga 1, omfattade en begränsad del av gruppen elever med grav språkstörning, nämligen bara dem med behov av teckenspråk. I utredningens första tilläggsdirektiv Dir. 2013:106, se bilaga 2, utvidgades målgruppen till att omfatta hela gruppen elever med grav språkstörning, och då även elever i gymnasieskolan.

I uppdraget ingick även att fördela statsbidrag till kvalitetshöjande åtgärder som stärker måluppfyllelsen hos elever med dövhet, hörselnedsättning eller grav språkstörning på grundskolenivå och ökar deras möjlighet att välja skola. Utredningen skulle dessutom föreslå hur stödet från Specialpedagogiska skolmyndigheten, SPSM, till kommunala och enskilda huvudmän kan utvecklas för berörda elever. I uppdraget ingick också att utvärdera statsbidraget till särskilda insatser på skolområdet, vilket utredningen redovisade i april 2015 i delbetänkandet *SÖK – statsbidrag för ökad kvalitet*¹.

Samtidigt som det första tilläggsdirektivet utökade målgruppen till att omfatta alla elever med grav språkstörning fick utredningen i uppdrag att definiera begreppet grav språkstörning i skollagen och bedöma storleken på gruppen elever med denna funktionsnedsättning. Det utökade uppdraget omfattade även att redogöra för elevgruppens behov av stödåtgärder och föreslå hur rätten till utbildning bör tillgodoses i grundskolan och gymnasieskolan.

¹ SOU 2015:45.

I utredningens andra tilläggsdirektiv Dir. 2016:6, se bilaga 3, fick utredningen även i uppdrag att se över specialskolans målgruppsbestämmelse i skollagen med beaktande av den tvåspråkiga miljön som specialskolan kan erbjuda.

2.2 Bakgrund till utredningen

Utredningen har sin upprinnelse i ett förslag i delbetänkandet från Utredningen om en flexibel specialskola.² Förslaget gick ut på en samordnad satsning under ledning av en nationell samordnare som skulle ge alla huvudmän bättre förutsättningar att erbjuda en likvärdig utbildning för elever med dövhet, hörselnedsättning eller grav språkstörning med behov av teckenspråk. Satsningen skulle bestå av ett statsbidrag för kvalitetshöjande åtgärder, fortbildning i teckenspråk och stimulansbidrag för att få fler huvudmän att erbjuda anpassade undervisningsmiljöer. Motivet till förslaget var att kommunala och enskilda huvudmän i flera fall inte klarar av att ge eleverna det stöd de har rätt till. Målgruppen har en svår skolsituation och lägre måluppfyllelse än andra elever. Därtill visar Skolinspektionens granskning av specialskolan år 2011 att även staten behöver utveckla sin utbildning för målgruppen.

I sitt slutbetänkande³ la Utredningen om en flexibel specialskola ett förslag om att även utbildning på gymnasienivå skulle ingå i den nationella samordnarens uppdrag. Regeringen gjorde bedömningen att ytterligare kunskap behövdes om hur hela gruppen elever med grav språkstörning kunde få sin rätt till utbildning tillgodosedd på bästa sätt. Detta är bakgrunden till utredningens första tilläggsdirektiv om att definiera begreppet grav språkstörning, bedöma storleken på gruppen elever med grav språkstörning, redogöra för deras stödbehov och föreslå hur rätten till utbildning bör tillgodoses på grundskole- och gymnasienivå. Skollagens otydliga beskrivning av specialskolans målgrupp är anledningen till att utredningen i det andra tilläggsdirektivet fick uppdraget att se över 7 kap. 6 § skollagen (2010:800) med beaktande av den tvåspråkiga miljön.

² SOU 2011:30.

³ SOU 2012:24.

2.3 Utredningens arbete

I arbetet har utredningen både utgått från befintlig kunskap och tagit fram nytt underlag om utbildningen för elever med dövhet, hörselnedsättning eller grav språkstörning. Utredningen har studerat relevant forskning samt statistik och rapporter från myndigheter och andra organisationer. I många fall har utredningen även kunnat bjuda in tjänstemän, forskare och andra berörda till samtal, diskussioner, seminarier och workshoppar kring bestämda frågor, till exempel definitionen av grav språkstörning, former för regionala nav, inrättande av SAK-miljöer och specialskolans målgruppsbestämmelse i 7 kap. 6 § skollagen. Utredningen har också haft möten med andra utredningar som arbetar med frågor som på ett eller annat sätt berör målgruppen:

- U 2014:05 Grundskoleutredningen
- U 2014:14 Skolkostnadsutredningen
- U 2015:04 Utredningen om en läsa-skriva-räkna-garanti
- U 2015:06 Utredningen Samordnare för unga som varken arbetar eller studerar
- S 2015:08 Utredningen om hjälpmedel, teknik och metoder för delaktighet och självbestämmande
- U 2015:11 Utredningen att vända frånvaro till närvaro

Dessutom har utredningen deltagit i nätverksmöten och konferenser runt om i Sverige, och tillsammans med SPSM arrangerat en nationell konferens om grav språkstörning i Uppsala den 15–16 september 2015.

Samverkan, samråd och referensgruppsmöten

Utredningens arbete har, i enlighet med direktiven, genomförts i nära samverkan med SPSM. Utredningen har haft en särskild kontaktperson från SPSM och regelbundna avstämningar med generaldirektören. Utredningen har också genomfört intervjuer med myndighetens samtliga chefer för resurscentra och råd och stöd. Samråd med SPSM och Sveriges Kommuner och Landsting, SKL, har genomförts i särskild ordning.

Till utredningen har sex olika referensgrupper varit knutna. Dessa har sammankallats till möten vid som mest sex tillfällen. I referensgruppen för kommuner har det ingått företrädare för Ale, Arjeplog, Karlstad, Leksand, Norrköping, Stockholm, Umeå och Vimmerby kommuner. I referensgruppen för myndigheter och organisationer har det ingått representanter från Friskolornas riksförbund, Idéburna skolors riksförbund, Myndigheten för delaktighet, SKL, Skolinspektionen, Skolverket, Socialstyrelsen och SPSM. Landstingen i Jönköping, Skåne, Stockholm, Uppsala och Västra Götaland har ingått i referensgruppen för landsting. I referensgruppen för fristående skolor har det ingått representanter från Academedia, Internationella Engelska skolan AB, Kunskaps-skolan AB och Ängkärrskolan i Solna. Slutligen har referensgrupperna för intresseorganisationer respektive deras ungdomsförbund bestått av deltagare från Afasiförbundet/Talknuten, Förbundet Sveriges dövblinda, Hörselskadades riksförbund, Riksförbundet Attention, Riksförbundet för Barn med Cochleaimplantat och Barn med Hörapparat, Riksförbundet för döva, hörselskadade och språkstörda barn och Sveriges dövas riksförbund, respektive deras ungdomsförbund i förekommande fall. Utredningen har också haft möten med representanter från Synskadades riksförbund och intresseorganisationen Vi med språkstörning.

Skol- och huvudmannabesök

Utredningen har genomfört flera skol- och huvudmannabesök för att träffa huvudmän, skolledning, lärare, elevhälsa och elever och ta del av deras erfarenheter. På huvudmannanivå har samtal förts med Göteborg, Linköping, Piteå, Stockholm, Umeå och Örebro kommuner, men även med representanter för kommuner i Kronoberg

och Skåne. Utredningen har besökt samtliga statliga specialskolor. Utredningen har även besökt kommunala och fristående hörsel- och kommunikationsklasser på skolor runt om i Sverige: Alviksskolan och Eriksdalsskolan i Stockholm, Bodaskolans kommunikationsklasser i Borås, Kannebäcksskolan i Göteborg, Pilskolan i Uppsala, Rosenhillsskolan och Lindskolan i Huddinge, Solanderskolan i Piteå, Vallens språkklasser i Vallentuna, Västerängsskolans kommunikationsklasser i Bålsta, Ängkärrsskolan i Solna och Riksgymnasiet i Örebro. Därutöver har utredningen gjort skolbesök och träffat lärare, elevassistenter, specialpedagoger, skolledare och central elevhälsa som har elever med grav språkstörning i reguljär klass respektive elever med tidig dövblindhet, dövhet, hörselnedsättning eller synnedsättning i kommunala grundskolor, inriktningsträningsskola.

Forsknings- och kunskapssammanställningar och andra texter

Som hjälp i arbetet har utredningen låtit professor emeritus Annika Dahlgren Sandberg göra en forsknings- och kunskapssammanställning om utbildning för elever med dövhet och hörselnedsättning och universitetslektor Olof Sandgren en om utbildning för elever med grav språkstörning, se bilagorna 5 och 6. Dessutom har utredningen läst uppsatser och haft seminarier med universitetslektor Barbro Bruce och tre av hennes studentgrupper från Malmö högskolas speciallärar- och specialpedagogutbildningar med specialisering mot grav språkstörning. Utredningen har även låtit specialläraren Ulrika Ivarsson, Umeå, skolledaren Erik Ivarsson, Göteborg, och elevhälsan på Virginska gymnasiet inom Riksgymnasiet i Örebro skriva texter om sina erfarenheter av att arbeta med elever som har grav språkstörning.

Tre undersökningar

Utredningen har låtit genomföra tre undersökningar för att få underlag till förslag och bedömningar: en nationell skolenkät, en landstingsenkät och en socioekonomisk analys.

Den första undersökningen genomfördes av utrednings- och undersökningsföretaget Markör i form av en webbenkät under

perioden november 2014 till januari 2015. Webbenkäten innehöll frågor om antalet elever med dövhet, hörselnedsättning eller grav språkstörning och deras skolgång. 6 767 skolenheter ingick i totalundersökningens ursprungliga urval. I de fall rektorerna hade fyllt i att de hade ett antal elever med dövhet, hörselnedsättning eller grav språkstörning på sin skola ställdes följdfrågor som handlade om skolans organisation kring eleverna, elevernas resultat och lärarnas kompetensutveckling. Frågorna och resultaten redovisas i sina sammanhang i ett flertal av slutbetänkandets kapitel.

Utredningens andra enkätundersökning om storleken på gruppen elever med grav språkstörning utformades av Statistiska centralbyrån, SCB, efter en pilotstudie av logoped Carina Aronsson. Enkäten administrerades av chefslogopeder och besvarades av logopeder i Dalarnas läns landsting, Norrbottens läns landsting, Region Skåne, Region Östergötland och Västra Götalandsregionen. Urvalet av de fem landstingen grundades på geografisk spridning, spridning mellan landsbygd och storstäder och att landstingen hade få privata aktörer (av praktiska skäl). Undersökningen redovisas i avsnitt 11.6 Undersökning av andelen elever med grav språkstörning i fem landsting. SCB:s tekniska rapport och tabeller finns i bilagorna 8 och 9.

Nationalekonom Ingvar Nilsson med flera gjorde för utredningens räkning en socioekonomisk investeringsanalys av unga med dövhet, hörselnedsättning eller grav språkstörning. Analysen återfinns i sin helhet i bilaga 7 och utredningens slutsats utifrån resultaten presenteras i konsekvensanalysen, avsnitt 28.2 Samhällsekonomiska konsekvenser i övrigt.

Statsbidrag för kvalitetshöjande åtgärder

Utredningen har i tre omgångar fördelat och följt upp statsbidrag för kvalitetshöjande åtgärder för elever med dövhet, hörselnedsättning eller grav språkstörning. Statsbidraget har totalt omfattat 79,6 miljoner kronor. Utredningens sammanställning av statistiken och huvudmännens utvärderingar presenteras i kapitel 25 Statsbidrag till kvalitetshöjande åtgärder.

2.4 Betänkandets disposition

Betänkandet består av 29 kapitel, referenser och tio bilagor. Det startar med utredningens författningsförslag, kapitel 1, och detta inledningskapitel, kapitel 2, som redogör för utredningens uppdrag, hur arbetet bedrivits och vilka principiella utgångspunkter som utredningen haft. Därefter presenterar kapitel 3 tidigare utredningar och rapporter inom området.

Kapitel 4–6 beskriver målgruppen elever med dövhet eller hörselnedsättning, elevernas behov av stöd och deras skolgång. Beskrivningen av elever inom denna målgrupp som har intellektuell funktionsnedsättning respektive dövblindhet fördjupas i kapitel 7 och 8. Därpå redogörs för utredningens förslag och bedömningar kring hur staten ska stärka målgruppens rätt till teckenspråk, dels genom undervisning i teckenspråk, kapitel 9, och dels genom den teckenspråkiga specialskolan, kapitel 10.

Kapitel 11–13 beskriver målgruppen elever med grav språkstörning, utredningens definition av grav språkstörning, målgruppens storlek, elevernas behov av stöd och deras skolgång.

Elever med behov av teckenspråk på grund av talstörning eller andra funktionsnedsättningar beskrivs i ett separat kapitel, kapitel 14, liksom elever med synnedsättning och ytterligare funktionsnedsättning, kapitel 15. Kapitlen går även in på dessa målgruppers behov av stöd och deras skolgång.

Fortbildningsinsatser kring dövhet, hörselnedsättning och grav språkstörning och statens specialpedagogiska stöd beskrivs i kapitel 16 och 17. Tillsammans bildar kapitel 4–17 en bakgrund till de fyra efterföljande kapitel där utredningens förslag till en helhetslösning presenteras. Kapitel 18, 19 och 20 handlar om regionala nav, SPSM:s roll och rätten till utbildning genom bland annat särskilt

anpassade kommunikativa miljöer, SAK-miljöer, för elever med dövhet, hörselnedsättning eller grav språkstörning. Kapitel 21 sammanfattar delbetänkandet om SIS-bidraget och redogör för utredningens förslag om utökat statsbidrag för att stimulera uppkomst av SAK-miljöer och övriga insatser för målgruppen. Utredningens förslag till ny utformning av skollagens bestämmelser om specialskolan och dess målgrupp beskrivs i kapitel 22 och ikraftträdandedatum och övergångsbestämmelser presenteras i kapitel 23.

Därefter följer en beskrivning av det nationella erfarenhetsutbytet kring målgruppen elever med dövhet, hörselnedsättning eller grav språkstörning, kapitel 24, och en redogörelse för utredningens statsbidrag, kapitel 25. Kapitel 26 blickar ut över de nordiska grannländerna, Nederländerna, England och Skottland för att kortfattat beskriva hur det specialpedagogiska stödet till målgruppen ser ut där. I kapitel 27 sammanfattas de två forsknings- och kunskapssammanställningar som utredningen har låtit göra kring utbildningen för elever med dövhet eller hörselnedsättning respektive grav språkstörning. Där redovisas också utredningens slutsatser om behov av ny forskning. Avslutningsvis presenteras konsekvenser av utredningens förslag, kapitel 28, och en författningskommentar, kapitel 29.

I slutet av betänkandet återfinns bilagor i form av direktiv, förordning om statsbidrag, forsknings- och kunskapssammanställningar, en socioekonomisk investeringsanalys, resultat från utredningens undersökning av storleken på gruppen elever med grav språkstörning samt presentationer av de intresseorganisationer som utredningen har haft möten med.

2.5 Principiella utgångspunkter

I alla åtgärder som utredningen föreslår kring gruppen elever med dövhet, hörselnedsättning eller grav språkstörning kommer elevernas bästa i främsta rummet. Detta är en självklar utgångspunkt som följer av 1 kap. 10 § skollagen, FN:s konvention om barnets rättigheter (barnkonventionen) och artikel 7 i FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning. Elevernas inställning i fråga

om skolgång ska klarläggas och de ska så långt det är möjligt få den typ av undervisning som de och vårdnadshavarna önskar.

I enighet med artikel 24 i FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning syftar utredningens förslag till att säkerställa att eleverna får sin rätt till utbildning tillgodosedd på lika villkor som andra elever. Det handlar för elever med dövhet, hörselnedsättning eller grav språkstörning om att utbildningen ges med de mest ändamålsenliga språken eller formerna och medlen för kommunikation. För detta krävs tillgång till lärare och annan skolpersonal med specifik kompetens om dövhet, hörselnedsättning eller grav språkstörning och lärare som är kunniga i teckenspråk. För att ge eleverna stöd behöver lärare kunskaper om användning av lämpliga utbildningstekniker, material samt former, medel och format för kommunikation.

Lika tillgång till utbildning

Skollagens portalparagrafer slår fast att elever ska få lika tillgång till utbildning oavsett var i landet de bor och att en strävan ska vara att uppväga skillnader i elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen.⁴ Utredningen har prövat vart och ett av förslagen i detta betänkande mot hur likvärdigheten påverkas och har vid fördelning av statsbidraget strävat efter bland annat geografisk spridning. Den likvärdiga och kompensatoriska skolan har varit en central utgångspunkt i utredningens arbete. Det handlar om att ta tillvara det bästa hos alla elever och att motverka skillnader i måluppfyllelse mellan kommuner, mellan skolor och mellan elever med olika bakgrund och förutsättningar. Måluppfyllelsen hos de elevgrupper som når längst visar hur långt de flesta andra elevgrupper kan nå i en likvärdig och kompensatorisk skola. Det ska alltså vara så små generella skillnader som möjligt i måluppfyllelse mellan olika grupper av elever, till exempel mellan elever med olika socioekonomisk bakgrund, mellan elever med utländsk och svensk bakgrund, mellan pojkar och flickor och mellan elever med och utan funktionsnedsättning.

⁴ 1 kap. 4 och 8 §§ skollagen (2010:800).

Enligt utredningens bedömning är de generella skillnaderna i måluppfyllelse mellan elever med respektive utan dövhet, hörselnedsättning eller grav språkstörning i dagsläget inte så små som de skulle kunna vara. Utredningen lämnar därför förslag om en helhetslösning som syftar till att stärka likvärdigheten och skolans kompensatoriska roll ur perspektivet av dessa funktionsnedsättningar.

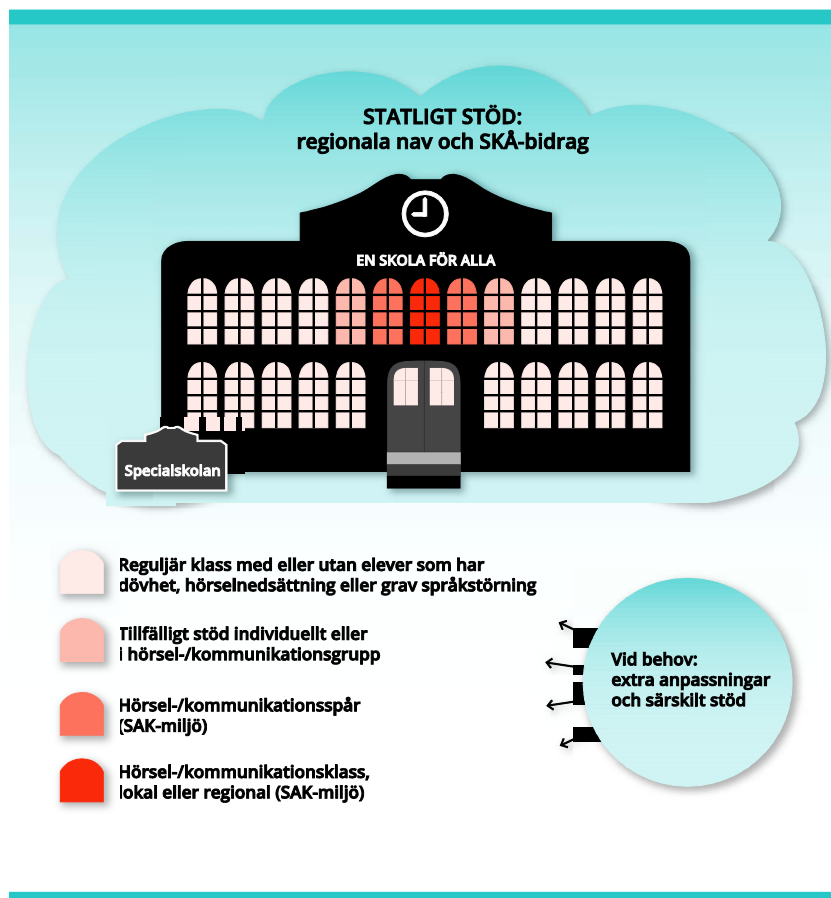
Inriktning mot inkludering

Utredningens förslag till helhetslösning har som utgångspunkt att elever med dövhet, hörselnedsättning eller grav språkstörning ska vara inkluderade i reguljär klass. De ska endast samlas i särskilda spår eller klasser i de fall då det klart har påvisats att undervisning i reguljär klass inte kan tillgodose deras stödbehov. Utredningens olika förslag bygger på visionen om en skola för alla. Även när eleverna behöver anpassade lärmiljöer ska de i regel inte skiljas från elever med typisk hörsel eller språkutveckling. Utgångspunkten är att alla ska läsa ämnen tillsammans och dela skolvardagen i så stor utsträckning det går, se figur 2.1. Detta sammanfaller med Salamancadeklarationen⁵ och målen för inkludering, delaktighet och jämlikhet.

Elever med behov av tvåspråkig undervisning i en teckenspråkig miljö kan knappast få sin rätt till utbildning tillgodosedd i reguljär klass. Ett litet antal elever och lärare som är kunniga i teckenspråk ger inte heller någon livaktig teckenspråkig skolmiljö. Utredningen har tagit hänsyn till de särskilda förutsättningar som gäller dessa elever och deras skolgång och lämnar förslag som ligger i linje med Salamancadeklarationens handlingsram.

⁵ Svenska Unescorådet (2006).

Figur 2.1 En skola för alla



Möjlighet att bo kvar hemma

En annan utgångspunkt är att elever i grundskoleåldern med dövhet, hörselnedsättning eller grav språkstörning så långt som möjligt ska slippa flytta ifrån sina vårdnadshavare för att kunna få behoven av stöd i skolan tillgodosedda. Detta gäller för alla funktionsnedsättningar och har slagits fast i den nationella handlingsplanen för handikappolitiken.⁶ Utredningen har därför gjort en bedömning

⁶ Regeringens proposition 1999/2000:79.

av utsikterna att sprida kompetens, utveckla stödet lokalt och skapa anpassade lärmiljöer lokalt och regionalt så att eleverna kan få en utbildning av hög kvalitet och samtidigt bo kvar hemma oavsett var i landet de bor. När det gäller livaktiga teckenspråkiga skolmiljöer är det inte fysiskt möjligt att sprida dem, utan där har utredningen i stället undersökt olika möjligheter att stärka teckenspråkets ställning i utbildningen.

Professionalitet och ansvarstagande

Utredningens förslag har som utgångspunkt att rektorers, lärares och annan skolpersonals kunnande och yrkesetik är vägledande i frågor om stöd till enskilda elever med dövhet, hörselnedsättning eller grav språkstörning. Skolpersonalens professionella ansvar handlar om att skapa bästa förutsättningar för sina elevers lärande och utveckling. Att de ges och tar det ansvaret är grundläggande för den helhetslösning som utredningen föreslår. Rektorer, lärare och annan skolpersonal ska ges förutsättning att tillsammans med andra professionella bygga upp och driva den löpande samverkan kring varje elev med dövhet, hörselnedsättning eller grav språkstörning. Deras kompetens, engagemang och erfarenhet behöver tas tillvara och stärkas, vilket ökar möjligheten för eleverna att få god utbildning i reguljära klasser. Det är i den löpande samverkan de professionella kan skapa system för uppföljning och utvärdering av olika insatser, och se till att man har gjort allt för varje elev innan man eventuellt väcker frågan om alternativ, såsom undervisning i särskilda hörsel- eller kommunikationsspår.

Flerspråkighet och annat modersmål än svenska

En utgångspunkt i utredningens arbete har varit att fånga upp både språkliga och socioekonomiska perspektiv. Av den anledningen har utredningen valt bort begreppet elever med utländsk bakgrund till förmån för elever med flerspråkighet eller annat modersmål än svenska. På så sätt fångar utredningen upp utrikesfödda och nyanlända elever såväl som elever som befinner sig i en segregerad miljö.

3 Tidigare utredningar och rapporter

3.1 Gymnasieutbildning för vissa ungdomar med funktionshinder

I november 1996 överlämnade Utredningen om funktionshindrade elever i skolan sitt delbetänkande *Gymnasieutbildning för vissa ungdomar med funktionshinder*.¹ Utredningens uppdrag var framför allt att utreda hur ansvaret för utbildning och omvårdnad i anslutning till utbildning för funktionshindrade elever skulle fördelas mellan stat, landsting och kommun samt vem som skulle finansiera verksamheten. Delbetänkandet behandlade en utvärdering av den riksrekryterande gymnasieutbildningen för elever med dövhet, hörselnedsättning och rörelsehinder. Utredningen menade att flertalet ungdomar med funktionshinder borde få sin gymnasieutbildning i hemkommunernas gymnasieskolor eller i deras samverkansområden. Undantag från denna princip borde vara få och väl motiverade.

Utredningen fann att regleringen av personkretsen för Riksgymnasiet för döva och hörselskadade, RGD/RGH, var otydlig och menade att verksamheten där skulle vara förbehållen de elever som hade de allra största behoven. Utredningen föreslog därför att personkretsen vid RGD/RGH omfattade ungdomar från hela landet med dövhet eller grav hörselnedsättning i *behov av teckenspråk* som undervisningsspråk eller ungdomar med *grav* hörselnedsättning som trots användningen av tekniska hjälpmedel och övriga stödinsatser hade svårt att följa undervisningen i gymnasieskolan i hemkommunen. Utredningen avvaktade till slutbetänkandet med

¹ SOU 1996:167.

att lägga förslag om dels benämningen av gruppen² dels hur utbildningssituationen för bland annat ungdomar med grav språkstörning bäst skulle lösas.

Utredningen pekade även på vikten av att skolsystemet är tydligt och att alla elever, oavsett om de har en funktionsnedsättning eller inte, har samma valmöjligheter så långt möjligt. Vid antagningen till RGD/RGH borde därför samma behörighetskrav gälla som för gymnasieskolan i övrigt, det vill säga eleven skulle ha slutfört sista årskursen i grundskolan med godkända betyg i svenska, engelska och matematik för att kunna antas till nationellt eller specialutformat program. För de elever som saknade godkända betyg i dessa ämnen fanns det individuella programmet. Elever med dövhet eller grav hörselnedsättning skulle även bedömas utifrån de särskilda språkkursplanerna de följt i specialskolan, således utan krav på talad svenska och engelska. Utredningen förordade även att regeringen skulle ge högskolan möjlighet att beakta funktionshinder vid beslut om dispens från de grundläggande behörighetsvillkoren.

När det gäller antagningen till RGD/RGH föreslog utredningen att Nämnden för Rh-anpassad utbildning även skulle ges i uppgift att svara för antagningen av elever till RGD/RGH. Beslut om antagning till RGD/RGH skulle baseras på en bedömning av kommunens tidigare och planerade insatser, utöver en bedömning av om eleven tillhörde personkretsen.

Utredningen föreslog vidare att Skolverket tillsammans med skolorna skulle få i uppgift att formulera mål för hur det statliga verksamhetsbidraget skulle användas, samt utveckla instrument för att följa upp och utvärdera detta.

3.2 FUNKIS – funktionshindrade elever i skolan

I maj 1998 överlämnade Utredningen om funktionshindrade elever i skolan sitt slutbetänkande *FUNKIS – funktionshindrade elever i skolan*.³ Utredningens uppdrag var framför allt att utreda hur ansvaret för utbildning och omvårdnad i anslutning till utbildning

² I specialskoleförordningen (1995:401) benämndes gruppen talskadade och i gymnasieförordningen (1992:394) benämndes gruppen språkstörda.

³ SOU 1998:66.

för funktionshindrade elever skulle fördelas mellan stat, landsting och kommun samt vem som skulle finansiera verksamheten. Utredningen lämnade bland annat följande förslag och synpunkter rörande den målgrupp som är aktuell för nuvarande utredning (U 2013:02):

- Skollagens uttryck *elever med särskilda behov* skulle ersättas med *elever i behov av särskilt stöd* för att komma bort från uppfattningen att insatser bör sättas in hos eleven och inte i omgivningen.
- De särskilda statliga medlen borde i högre grad riktas till att erbjuda kommunerna stöd i specialpedagogiska frågor i form av exempelvis övergripande rådgivning, utvecklingsinsatser och kompetensutveckling.
- Specialpedagogen är betydelsefull för elever med funktionsnedsättning och kommunerna borde uppmärksamma behovet av specialpedagogisk kompetens i bland annat gymnasieskolan. Kravet på åtgärdsprogram föreslogs vidare gälla samtliga skolformer inom det offentliga skolväsendet, liksom vid fristående skolor. I kommunerna skulle det även finnas en samordningsfunktion för frågor som rör elever i behov av särskilt stöd, däribland elever med funktionsnedsättning. Detta för att öka tillgängligheten till kommunens organisation för elever och föräldrar. Samordningsfunktionen skulle även fungera som en kontaktyta för regionala center för stöd i specialpedagogiska frågor. Statens tillsyn, uppföljning och utvärdering av skol-situationen för elever med funktionsnedsättning borde även utvecklas.
- Specialskolan skulle upphöra som egen skolform och den fasta skolverksamheten vid Ekeskolan och Hällsboskolan avvecklas. Utbildning i en fullvärdig teckenspråkig miljö⁴ borde ske i fem teckenspråkiga kommunala grundskolor samt vid den alltjämt statliga Åsbackaskolan. Relationen mellan stat och värdkommun skulle regleras i avtal. Verksamheterna skulle finansieras dels med statligt verksamhetsstöd, dels av de kommuner som hade elever vid skolorna. De teckenspråkiga skolorna föreslogs vidare

⁴ Med fullvärdig teckenspråkig miljö avsåg utredningen en miljö som omfattar ett tillräckligt antal elever, där elever, lärare och andra vuxna kommunicerar på teckenspråk.

ta emot elever med dövhet eller hörselnedsättning i kombination med beteendestörning samt på försök elever med dövhet eller hörselnedsättning i kombination med lätt intellektuell funktionsnedsättning vars undervisning baseras på grundsärskolans kursplaner. Utredningen var även positiv till samlokalisering av elever med hörselnedsättning som undervisas på svenska med tekniskt stöd och teckenspråkiga elever. En antagningsnämnd skulle ansvara för antagningen till de teckenspråkiga grundskolorna och till Åsbackaskolan.

- Elever med grav språkstörning skulle inte ingå i personkretsen för RGD/RGH. I stället borde de regionala centren för stöd i specialpedagogiska frågor samt Hällsboskolans riksresurscenter erbjuda hemkommunernas gymnasieskola stöd för elevgruppen.
- Statens roll skulle bland annat vara att stödja kommunens specialpedagoger genom en förändrad stödorganisation med särskild spetskompetens. Statens insatser för stöd till skolhuvudmän i specialpedagogiska frågor för elever med funktionsnedsättning föreslogs samordnas organisatoriskt. En styrelse med företrädare för stat, landsting och kommun skulle leda och samordna verksamheten, som skulle organiseras i fem geografiska regioner och i fyra riksresurscenter. De regionala centrens uppdrag var bland annat att svara för övergripande rådgivning, utvecklingsinsatser och kompetensutveckling. Vissa riksresurser för elever med särskilt ovanliga och komplicerade funktionsnedsättningar skulle även lyda direkt under styrelsen. Centren för elever med grav språkstörning skulle ges ökad betydelse för stöd till elever och kommuner genom en utvidgad möjlighet till utrednings- och träningsbesök inom ramen för en elevs åtgärdsprogram.
- Utredningen konstaterade att det fanns behov av en ökad specialpedagogisk kompetens i skolan och pekade bland annat på behovet av ett ökat inslag av specialpedagogik i den grundläggande lärarutbildningen, behovet av specialpedagoger i gymnasieskolan, möjligheterna att permanenta den teckenspråkiga inriktningen inom grundskollärarutbildningen och att frågor som rörde elever med funktionsnedsättning i skolan borde ges utrymme i rektorsutbildningen och i skolledarutbildningen.

3.3 Teckenspråk och teckenspråkiga

Utredningen Översyn av teckenspråkets ställning överlämnade i maj 2006 slutbetänkandet *Teckenspråk och teckenspråkiga*⁵. Utredningens uppdrag var bland annat att göra en översyn av rätten och möjligheterna för personer som är teckenspråkiga att använda sitt språk i olika sammanhang. I målgruppen ingick även barn, ungdomar och vuxna som är hörande men som inte kan tillgodogöra sig talat språk och som är beroende av teckenspråk för sin kommunikation.

Utredningen föreslog bland annat

- att teckenspråk borde ges en folkrättslig ställning som motsvarar de nationella minoritetsspråken
- att allt statligt stöd för likvärdig utbildning på teckenspråk skulle föras över till Specialskolemyndigheten, möjligheten till externa klasser inom specialskolan skulle återinföras och att Skolverket skulle ges i uppdrag att intensifiera tillsynen
- att barn med språkstörning som är beroende av teckenspråk för sin kommunikation skulle ges möjlighet att få undervisning i specialskolan för elever med dövhet eller hörselnedsättning
- att rätten till utbildning i svenskt teckenspråk skulle likställas med rätten till utbildning i svenska för invandrare (sfi) och att Skolverket skulle ges i uppdrag att ta fram bland annat kursplaner i svenskt teckenspråk för invandrare
- att landstingen även i fortsättningen skulle ha ansvar för genomförandet av introduktionsutbildningen i teckenspråk för föräldrar medan staten skulle ha fortsatt ansvar för den TUFF-utbildning som erbjuds föräldrar till teckenspråkiga barn.

Utredaren bedömde även följande forskningsområden som särskilt angelägna:

- Teckenspråkiga barns språkutveckling och tvåspråkighet.
- Språkvetenskaplig forskning om svenskt teckenspråk och om svenska som andraspråk för teckenspråkiga.

⁵ SOU 2006:54.

- Samhällsvetenskaplig forskning om teckenspråkiga barn, ungdomar och vuxna.
- Forskning om tolkning mellan tecknade och talade språk.
- Forskning och utveckling inom IT och mobiltelefoni som ger möjlighet till distanskommunikation på teckenspråk och till hämtning, lagring och uppspelning av information och nyheter på teckenspråk.

3.4 Två nya statliga specialskolor

Utredningen om statliga specialskolor lämnade sitt delbetänkande, *Två nya statliga specialskolor*⁶, i maj 2007. Utredningen skulle i denna del utreda och föreslå hur Ekeskolan och Hällsboskolan skulle återetableras som statliga specialskolor för elever med synnedsättning och ytterligare funktionsnedsättning respektive grav språkstörning. Utredningens förslag syftade till att forma en flexibel statlig specialskola där barnets enskilda behov och förutsättningar stod i fokus. Förslagen syftade även till att öka möjligheterna för elever med synnedsättning och ytterligare funktionsnedsättning samt elever med grav språkstörning att välja skolform.

Sammanfattningsvis föreslog utredningen

- att Ekeskolan och Hällsboskolan skulle återetableras som statliga specialskolor
- att verksamheterna vid resurscenter tal och språk samt resurscenter syn Örebro skulle hållas samman med specialskolan och överföras i sin helhet från Specialpedagogiska institutet till Specialskolemyndigheten
- att bestämmelser skulle införas om att specialskolan aktivt skulle samverka med elevernas hemkommuner så att dessa involverades i elevens utveckling i den statliga specialskolan
- att Specialskolemyndigheten skulle ges i uppdrag att aktivt informera olika intressenter, såsom barnavårdscentraler,

⁶ SOU 2007:30.

habiliteringar, skolor, organisationer och övriga ansvariga, om det råd och stöd samt de skolor som staten kunde erbjuda

- att en utomstående utvärderare skulle följa upp och utvärdera verksamheten i den statliga specialskolan och vid behov föreslå nödvändiga åtgärder.

Utredningen gjorde även bedömningen att efterfrågan på utbildningsplatser inte skulle öka markant i och med Ekesholans och Hällsboskolans återinrättande. Däremot menade utredningen att efterfrågan skulle öka inom några år under förutsättning att aktiva informationsinsatser genomfördes.

3.5 Ökad likvärdighet för elever med funktionshinder

Utredningen om statliga specialskolor lämnade sitt slutbetänkande, *Ökad likvärdighet för elever med funktionshinder*⁷, i december 2007. Utredningens uppdrag i denna del berörde två områden. Det första området gällde statliga specialskolor i förhållande till kommunernas ansvar och möjlighet att anordna utbildning för elever med vissa funktionsnedsättningar. Det andra området rörde en specialskola för gymnasieelever med synnedsättning och ytterligare funktionsnedsättning. Utredningen skulle bland annat kartlägga och analysera hur stort behovet av utbildningsplatser kunde förväntas bli vid inrättande av en statlig specialskola för elever i gymnasieåldern med synnedsättning och ytterligare funktionsnedsättning. Utredningen lämnade bland annat förslag som rörde utjämnandet av skillnaderna mellan statliga specialskolor och kommunala grundskolor samt förslag som rörde verksamheten vid RGD/RGH.

Ökningen av antalet barn med kokleaimplantat, CI, och framväxten av kommunala hörselklasskolor hade enligt utredningen medfört att gränsdragningen mellan specialskolans och grundskolans målgrupper blivit otydligare. Konsekvensen av detta hade blivit att andelen elever som bytte skolform under sin skoltid ökat. För att skapa ett flexibelt system som skulle ge förutsättningar för olika regionala lösningar föreslog utredningen att kommunerna skulle förbli huvudmän för de kommunala hörselklasskolorna samtidigt

⁷ SOU 2007:87.

som staten skulle stimulera samverkan med till exempel specialskolan genom höjda bidrag. Kommuners genomsnittliga kostnad för en elev i kommunal grundskola med regional verksamhet var betydligt högre än kommuners genomsnittliga kostnad för en elev i specialskolan. Bidrag enligt förordning (1991:931) om statsbidrag till särskilda insatser på skolområdet borde därför höjas med 309 procent för insatser av regional art som kommuner vidtar för elever med dövhet eller hörselnedsättning i grundskolan. På så sätt skulle man undanröja ekonomiska incitament som kunde vara avgörande för om en elev skulle få sin undervisning i kommunal skola eller i specialskolan. Vidare skulle beviljande myndighet ange vilka krav som skulle ställas på en regional insats för att statsbidrag skulle beviljas. Detta för att säkerställa att insatsen håller hög kvalitet. Myndigheten skulle även följa upp att kraven efterlevs. Malvaprojektet som innebar en samverkan mellan den kommunala Alviksskolan och den statliga Manillaskolan borde ges förutsättningar att utvecklas. Det borde även skapas en nationell samordning och regionala resurscenter när det gäller utbildning för elever med dövhet eller hörselnedsättning i sin helhet.

För utbildningen vid RGD/RGH fanns ett avtal mellan staten och Örebro kommun. Av avtalet framgick att verksamheten finansierades av förhöjd interkommunal ersättning och statligt verksamhetsstöd. Utredningen föreslog att Myndigheten för specialpedagogik borde ansvara för avtalet. Myndigheten skulle även få i uppdrag att se över hela avtalet och bland annat precisera och förtydliga kommunens uppdrag avseende riksgymnasierna. Orsaken till detta var att gymnasieförordningens (1992:394) och avtalets beskrivningar av riksgymnasiernas målgrupp inte stämde överens. I avtalet angavs vidare att utbildningen var avsedd för bland annat ungdomar med språkstörning som genomgått specialskolan. Samtliga elever med språkstörning vid RGD/RGH hade dock inte gått i specialskolan. Däremot hade de genomgått en utredning vid Specialpedagogiska institutet.

3.6 Värna språken – förslag till språklag

I mars 2008 överlämnade Språklagsutredningen betänkandet *Värna språken – förslag till språklag*⁸. Utredningens uppdrag inkluderade bland annat att överväga om det borde införas bestämmelser om det svenska teckenspråket i en språklag.

Utredningen konstaterade att frågan om teckenspråkiga och teckenspråkets ställning har både språk-, handikapp- och demokrati-politiska dimensioner. FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning innehåller särskilda bestämmelser om rättigheter för teckenspråkiga som bland annat innebär att personer med dövhet ska ges tillgång till teckenspråk. Även den nordiska språkdeklarationen understryker vikten av att också teckenspråk tillerkänns en stark ställning.

Till utredningen hade intresseorganisationer betonat vikten av att det svenska teckenspråkets ställning regleras i lag och att det tillerkänns en ställning som motsvarar de nationella minoritetsspråken. Utredningen fann också att det svenska teckenspråket är ett av många minoritetsspråk i förhållande till svenskan. Teckenspråket har vidare en stor betydelse för dess användare i termer av identitet och kulturell tillhörighet. Därutöver har teckenspråket en särskild betydelse i och med att det är en förutsättning för kommunikation för många av de teckenspråkiga. Mot den bakgrunden föreslog utredningen att det svenska teckenspråkets ställning skulle regleras i språklagen och att det allmänna skulle åläggas ett särskilt ansvar för att skydda och främja det svenska teckenspråket. Språket skulle därmed ges ett skydd som motsvarade det som enligt förslaget skulle ges de nationella minoritetsspråken.

Utredningen föreslog även att grundläggande bestämmelser om det allmännas ansvar för den enskildes tillgång till språk skulle regleras i språklagen. Förslaget innebar bland annat att den som har behov av teckenspråk skulle ges möjlighet att lära sig, utveckla och använda det svenska teckenspråket. Utredningen menade att den som har behov av teckenspråk borde ha tillgång till det i samma utsträckning som enligt utredningens förslag skulle gälla för svenskan och de nationella minoritetsspråken. Utredningen fann att behovet borde vara avgörande när det gäller att bedöma vem

⁸ SOU 2008:26.

som skulle ha möjlighet att lära sig, utveckla och använda det svenska teckenspråket. Utredningen identifierade olika kategorier av behov. Utredningen konstaterade följande:

En självklar kategori är de personer som har behov av teckenspråk på grund av funktionshinder. Till denna kategori hör döva, dövblinda, hörselskadade, vuxendöva och personer med språkstörning. Med språkstörning avses här en funktionsnedsättning som trots fullgod hörsel medför behov av insatser av samma slag som för döva. Som ett samlande begrepp på denna grupp använde Teckenspråkskommittén termen teckenspråkiga (SOU 2006:54 s. 47). Då den tycks vara en allmänt accepterad benämning används den även av Språklagsutredningen. I grunden bör det vara den person som har en funktionsnedsättning av nu angett slag som avgör om hon eller han ska anses vara teckenspråkig eller inte. Ett sådant synsätt är i linje med vad som gäller för den som har anknytning till en nationell minoritet.

Utöver de teckenspråkiga finns det en kategori som består av anhöriga till teckenspråkiga personer. De närmast anhöriga menar jag har ett sådant behov av teckenspråk att även de bör ges den tillgång till teckenspråket som föreslås i lagen. Till de närmast anhöriga hör givetvis föräldrar och syskon till teckenspråkiga barn. Till kategorin hör även barn till teckenspråkiga föräldrar. De som framför allt avses här är minderåriga barn, vilket inte utesluter att den föreslagna rätten till språket även kan omfatta vuxna barn till den som drabbas av t.ex. hörselnedsättning som vuxen, och blir beroende av teckenspråk.

Utanför den ovan definierade behovskretsen kan det finnas personer som får anses ha ett sådant behov av teckenspråk att de ska ha tillgång till detta språk. Det bör vara fråga om personer som har en speciell personlig anknytning till den som är teckenspråkig och därmed är särskilt viktig för dennes behov av kommunikation. Ett exempel kan vara en mor- eller farförälder till ett teckenspråkigt barn som av speciella skäl har en särskild betydelse för barnet. Ett annat exempel kan vara den som är gift eller sammanboende eller annars lever varaktigt tillsammans med en person som i vuxen ålder drabbas av dövhet eller allvarlig hörselnedsättning. Däremot faller den som för sin yrkesutövning är i behov av teckenspråk utanför den föreslagna regleringen.

3.7 Måluppfyllelse för döva och hörselskadade i skolan

År 2008 redovisades ett regeringsuppdrag som var riktat till Specialskolemyndigheten⁹. Myndigheten skulle i samråd med Skolverket analysera och redovisa eventuella skillnader i måluppfyllelse mellan specialskolans elever och elever med dövhet eller hörselnedsättning som deltar i annan skolform.

Rapporten, *Måluppfyllelse för döva och hörselskadade elever i skolan*¹⁰, definierade inledningsvis *döv* som en elev som har teckenspråk som förstaspråk och *hörselskadad* som elev med en genomsnittlig hörselnedsättning på >30dB. När det gäller indelning i graden av hörselnedsättning har man definierat *döv* som elev som med hörapparat eller CI inte kan höra talspråk på en meters avstånd.

Cirka 1–4 promille av de barn som föds varje år har habiliteringskrävande hörselnedsättning. Man räknar med att denna grupp fördubblas fram till skolstarten. Med habiliteringskrävande insats avses någon form av tekniskt hörhjälpmedel (hörapparater eller CI) eller teckenspråksundervisning.

Av rapporten framgår att elever med dövhet huvudsakligen gick i specialskolan samt att graden av hörselnedsättning avgjorde vilken skolgång eleverna och deras föräldrar valt. Elever med grav hörselnedsättning gick i större utsträckning i specialskolan och i särskilda hörselklasser medan elever med mindre grav hörselnedsättning i större utsträckning gick individintegrerade. I specialskolan gick nästan inga elever med lätt hörselnedsättning.

Rapporten redovisade elevernas meritvärde för år 2006 uppdelat på typ av skolgång. Medianmeritvärdet för eleverna i grundskolan var 210 poäng medan eleverna i specialskolan hade ett medianvärde på 145. Eleverna i hörselklasserna och de individintegrerade eleverna hade ett medianvärde på 185 respektive 190, det vill säga under medianvärdet för grundskolan men högre än det för specialskolan.

⁹ Specialskolemyndighetens verksamhet övergick till Specialpedagogiska skolmyndigheten i juli 2008.

¹⁰ Specialpedagogiska skolmyndigheten (2008a).

Resultaten visade att elever med dövhet eller hörselnedsättning ”generellt har svårt att nå kunskapsmålen i skolan men att specialskolans elevgrupp har lägre meritvärden än elever med dövhet eller hörselnedsättning i andra skolformer. Elever med dövhet eller hörselnedsättning har svårt att nå de högre betygsstegen oavsett skolform. Skillnaden jämfört med grundskolans övriga elever är signifikant.” Andelen elever som var behöriga till gymnasieskolan skilde sig också åt mellan olika elevgrupper. Andelen elever med dövhet eller hörselnedsättning som var behöriga till gymnasieskolan var lägst inom specialskolan: Inom specialskolan var 38 procent behöriga till gymnasieskolan, medan andelen för eleverna i hörselklasserna var 65 procent och för de individintegrerade eleverna, det vill säga elever i reguljär klass, 78 procent. Detta ska jämföras med att andelen inom grundskolan var 90 procent för år 2006.

Rapporten redogör också för måluppfyllelsen inom ämnena svenska, engelska, matematik och teckenspråk. Av denna jämförelse framgår att engelska var det ämne som vållade eleverna störst bekymmer och detta oavsett skolgång.

Tabell 3.1 Måluppfyllelse för några ämnen

Andel (%) elever som inte uppnått målen för ämnet

Skolgång	Svenska	Engelska	Matematik	Teckenspråk*
Specialskolan	43,8	54,3	49,2	22,0
Hörselklasser	15,6	24,5	24,1	16,8
Individplacerade	7,8	13,1	12,5	5,0
Grundskolan	4,3	5,9	6,6	13,5

Källa: Specialpedagogiska skolmyndigheten (2008a).

* Ämnet inkluderar teckenspråk inom specialskolan såväl som teckenspråk för hörande i grundskolan.

Vad som hade störst betydelse för skolvalet samvarierade med hur grav elevens hörselnedsättning var. För elever med dövhet var tillgången till teckenspråk och en tvåspråkig miljö det viktigaste skälet, medan närhet till egen bostad var det viktigaste skälet för elever med liten eller medelsvår hörselnedsättning. För elever med grav hörselnedsättning var tillgången till hörselteknik/hörselresurser samt kamrater de viktigaste skälen.

När det gäller vad som hade betydelse för valet uppdelat på typ av skolgång framgår att för de som valt undervisning i reguljär klass var närhet till bostaden den enskilt viktigaste faktorn följt av kamrater. När det gäller de elever som valt hörselklass hade tillgången till hörselteknik/hörselresurser varit den främsta orsaken följt av rekommendation från hörselvården. För specialskolans elever var teckenspråk/tvåspråkig miljö den enskilt viktigaste anledningen till valet följt av rekommendation från hörselvården. För särskolans elever hade skolans inriktning respektive kunskapsnivå varit de viktigaste skälen för val av skola.

Tabell 3.2 Betydelse för valet av skola

Andel (%) vad gäller betydelse för valet av skola, uppdelat på skolform

	Specialskola	Hörselklass	Individplacering	Särskola
Hörselteknik/hörselresurser	12	28	5	4
Rekommendation hörselvård	18	24	5	5
Rekommendation föräldraföreningar	2	3	1	1
Rekommendation SPSM	10	4	1	17
Teckenspråk/tvåspråkig miljö	31	14	1	8
Närhet till bostad	4	5	46	14
Kamrater	11	6	27	7
Kunskapsnivå	3	5	5	20
Inriktning på skolan	8	10	9	25
Totalt:	99 %	99 %	100 %	101 %

Källa: Specialpedagogiska skolmyndigheten (2008a).

I rapportens avslutande del diskuterade Specialskolemyndigheten olika möjliga orsaker till de stora skillnaderna i resultat. Man lyfte fram sex olika förklaringar till specialskolans dåliga resultat:

- Graden av hörselnedsättning och dövhet var större inom specialskolan.
- Andelen elever med ytterligare funktionsnedsättning var större inom specialskolan vilket även gällde för hörselklassskolorna.

- Andelen elever som är födda i annat land var större inom specialskolorna och hörselklassskolorna än inom övriga grundskolan.
- Möjligheten att tillämpa undantagsbestämmelsen, pysparagrafen, vid betygsättning utnyttjades i mindre utsträckning inom specialskolan.
- Elever som bytte skolform i de högre åldrarna för att den gamla skolmiljön inte fungerade bidrog till högre andel elever med lägre betyg.
- Andelen elever som efterfrågade en anpassad undervisning skapade olika förutsättningar för undervisning i de olika skolformerna.

I rapporten betonade Specialskolemyndigheten att man inte gjorde någon bedömning av om ovanstående förklaringar verkligen var en bidragande orsak till skillnaderna i resultat mellan de olika skolformerna och placeringarna.

3.8 Regionalt resurscenter döv/hörsel i Södra regionen (RRC)

I projektrapporten *Regionalt resurscenter döv/hörsel i Södra regionen (RRC)*¹¹ från 2009 beskrev Specialpedagogiska skolmyndigheten, SPSM, ett projekt i Södra regionen som syftade till att skapa ett regionalt resurscenter, med gemensamt och samlat ansvar för en skolorganisation med hög kvalitet på undervisningsmiljön för barn, unga och vuxna med hörselnedsättning eller dövhet.

Projektledaren arbetade inom en rad områden. Arbetet med kompetensinventering i den Södra regionen visade på att kommunerna, utöver kompetensutveckling, borde få stöd i långsiktig planering för kompetensförsörjning, där såväl fortbildning som kompetensöverföring från befintlig personal ingick.

I rollen som skolkoordinator/vägledare till familjer med barn med dövhet eller hörselnedsättning gjorde projektledaren

¹¹ Specialpedagogiska skolmyndigheten (2009b).

bedömningen att det fanns behov av saklig, tydlig och såväl skriftlig som muntlig information om utbildningsmöjligheter för barn med hörselnedsättning eller dövhet.

Projektledaren gjorde även en kartläggning i regionens alla kommuner över dels antalet barn, dels organisationen för stödet till barnen. Resultaten visade att det fanns minst 1 500 barn med hörselnedsättning eller dövhet i åldern 0–20 år, varav 88 procent var skolplacerade i kommunal skolverksamhet.

I projektledarens samverkan med regionens fyra landsting framkom att landstingen sinsemellan hade olika inriktningar på former och innehåll för stödet till barn och unga med hörselnedsättning eller dövhet och deras familjer. Projektledaren uppmärksammade också att det förekom bristande samsyn och brist på former för samverkan med övriga berörda ansvariga aktörer i barns och föräldrars liv, exempelvis socialförvaltning och Försäkringskassan.

I projektet ingick även att samverka med habiliteringens specialpedagoger och samarbeta med ambulera hörsellärare samt vara delaktig i etablerandet av hörselspår i Kronobergs län. Projektledaren verkade slutligen för nätverksbyggande eftersom nätverk bedömdes utgöra en mötesform som gynnar samverkan och samsyn samt kunskaps- och informationsutbyte.

Utifrån projektets resultat förordades att en permanent organisation skulle skapas för regionala resurscenter, att SPSM skulle ges i uppdrag att tillsätta en utbildningskoordinator och en landstingskoordinator samt säkerställa och skapa specialpedagogisk utbildning inom hörsel- och dövområdet.

3.9 Skolsituationen för elever med funktionsnedsättning i grundskolan

I september 2009 presenterade Skolinspektionen resultaten av en kvalitetsgranskning av skolsituationen för elever med funktionsnedsättning i grundskolan¹². Granskningen inriktades mot tre funktionsnedsättningar, nämligen synnedsättning, hörselnedsättning och rörelsehinder. Med hörselnedsättning avsågs elever som är beroende av tekniska hörselhjälpmedel.

¹² Skolinspektionen (2009).

Skolinspektionen fann att det ofta fanns brister i huvudmännens och skolornas arbete med att anpassa undervisningen utifrån dessa elevers förutsättningar och behov, framför allt inom fyra områden:

- Teori och praktik. Personalen följde inte alltid de råd och anvisningar de fått om undervisningens utformning och genomförande. Skolorna saknade också ofta rutiner om att löpande informera bland annat ny personal om elever med funktionsnedsättning och funktionsnedsättningarnas påverkan på lärandet.
- Personalens kompetens. Personalens kompetens kring olika funktionsnedsättningar och deras påverkan på lärandet var varierande.
- Anpassning av lärmiljön. ”I de flesta fall är inte skolans lokaler anpassade fullt ut efter elevernas behov. Samma sak gäller de läromedel som används i skolan. Det rör sig om allt från organisatoriska, fysiska och pedagogiska anpassningar till personalens bristande kompetens att använda tekniska hjälpmedel. Gränsdragningen mellan lärare och assistenter avseende uppgifter och ansvar är många gånger otydlig.”¹³
- Samlad uppföljning. Det saknades en samlad uppföljning och utvärdering av insatser och resultat för elever med funktionsnedsättning i skolorna. Anledningen till det var att det fanns en tydlig strävan hos huvudmän och skolor att inte särskilja vissa elevgrupper.

Skolinspektionen konstaterade att en reell inkludering innebär att alla elever har tillgång till hela skolmiljön alla dagar. Granskningen visade även att elever med hörselnedsättning många gånger valde att inte använda tekniska hörhjälpmedel dels eftersom de upplevdes som störande då alla ljud kommer med, dels eftersom eleverna ville vara som alla andra och inte avvika på något sätt på grund av risken att behandlas kränkande.

¹³ Skolinspektionen (2009).

3.10 Med rätt att välja – flexibel utbildning för elever som tillhör specialskolans målgrupp

Utredningen om en flexibel specialskola överlämnade i mars 2011 sitt delbetänkande *Med rätt att välja – flexibel utbildning för elever som tillhör specialskolans målgrupp*¹⁴. Enligt direktiven skulle utredningen utreda och föreslå hur en flexibel utbildning för elever som tillhör specialskolans målgrupp skulle kunna införas.

Utredningen menade att principen för ersättningsystemet skulle förändras så att det baserades på specialskolans faktiska kostnader. Detta för att det inte skulle vara mer fördelaktigt för en kommun att ha en elev i specialskolan än i ett kommunalt eller fristående alternativ. Samtliga huvudmän borde få bättre förutsättningar att erbjuda en likvärdig utbildning. En samordnad satsning under ledning av en nationell samordnare behövdes därför. Satsningen skulle bestå av ett statsbidrag för kvalitetshöjande insatser, fortbildning i teckenspråk och stimulansbidrag för att få fler huvudmän att erbjuda anpassade undervisningsmiljöer. Vidare borde statens stöd genom SPSM förstärkas genom omfördelning av resurser från skolverksamhet till råd- och stödverksamhet.

Teckenspråket borde också jämföras med de nationella minoritetsspråken i skollagen och i skolförordningen. Utredningen föreslog även en möjlighet för grundskolan eller grundsärskolan att följa specialskolans kursplaner i vissa ämnen, däribland teckenspråk. Som en följd av detta borde även distansundervisning få erbjudas enligt kursplanerna i teckenspråk menade utredningen.

I betänkandet framhölls att alla skolformer i så stor utsträckning som möjligt skulle ha en gemensam reglering. Utredningen föreslog därför att specialskolan skulle ha nio årskurser i stället för tio och anförde att det vore mer likvärdigt för elever som väljer mellan kommunala, fristående och statliga skolor. Målgruppen för specialskolan borde även omformuleras för att bättre överensstämja med hur mottagandet faktiskt går till, det vill säga behoven av en anpassad undervisningsmiljö där tvåspråkigheten ingår borde vara ett kriterium.

För att en elev skulle kunna välja att inte flytta från sina föräldrar och kamrater på heltid framförde utredningen att elever i

¹⁴ SOU 2011:30.

grundskolan eller grundsärskolan som tillhör specialskolans målgrupp skulle ha rätt att få sin undervisning delvis inom specialskolan. Likaså skulle en elev i specialskolan ha rätt att få sin undervisning delvis inom grundskolan eller grundsärskolan. Detta skulle möjliggöra för grundskoleelever eller grundsärskoleelever att ta del av tvåspråkig undervisning i en teckenspråkig miljö. Det skulle även möjliggöra en övergång tillbaka till hemskolan för specialskoleelever.

En specialskoleelevs rätt att läsa enligt grundsärskolans kursplaner behövde vidare regleras i lag för att göra det hela rättssäkert för eleverna. Utan regleringen var det inte möjligt att överklaga ett sådant beslut.

Utredningen fann att det var en brist att lärare i specialskolan inte hade möjlighet att vid betygssättning ta hänsyn till andra funktionsnedsättningar än dövheten eller hörselnedsättningen, som exempelvis en språkstörning. Utredningen föreslog därför att lärare gavs denna möjlighet för elever med andra funktionsnedsättningar än dövhet eller hörselnedsättning.

3.11 Riktad tillsyn av specialskolan

Skolinspektionen fattade i april 2011 ett huvudmannabeslut efter riktad tillsyn av specialskolan¹⁵. Skolinspektionen gjorde en helhetsbedömning av vilken det bland annat framgick att kunskapsresultaten inom specialskolan behövde förbättras. 2010 hade 40 procent av eleverna i regionskolorna betyg i alla ämnen, vilket ska jämföras med 77 procent, som är motsvarande andel för riket. Av rapporten framgår att ett av målen för specialskolan är att eleverna ska bli tvåspråkiga, vilket innebär att ”eleverna ska kunna avläsa svenskt teckenspråk och läsa svenska samt uttrycka tankar och idéer på svenskt teckenspråk och i skrift”. År 2010 hade 58 procent av avgångseleverna godkänt betyg i både svenska och svenskt teckenspråk.

Likaså behövde resultatuppföljning och redovisning både på myndighetsnivå och skolnivå breddas och fördjupas till att omfatta alla ämnen och fler årskurser. Vidare fann Skolinspektionen brister

¹⁵ Skolinspektionen (2011).

i den individuella uppföljningen av varje elevs kunskapsutveckling och att nationella ämnesprov utnyttjades i för låg utsträckning inom specialskolan. Skolinspektionen fann även att undervisningen av elever med intellektuell funktionsnedsättning utgjorde en särskild problematik, där kunskap om den obligatoriska specialskolans kursplaner i vissa fall saknades hos berörda lärare och skolledare. Specialskolan behövde även säkerställa likvärdighet i bedömning och betygssättning genom ökat utbyte med skolor och pedagoger utanför myndigheten, så att det inom specialskolan inte utvecklas en referensram med lägre krav.

Rektorerna var genomgående inte tillräckligt förtrodda med verksamheten och tog inte heller tillräckligt ansvar för att skolans resultat utvärderades. De säkerställde inte heller i tillräcklig utsträckning att åtgärdsprogram utarbetades för elever. Elevinflytandet var svagt utvecklat även om Birgittaskolan uppvisade ett gott exempel på sådant.

Skolinspektionen fann även, mot bakgrund av att specialskolan är förhållandevis resursstark, att det fanns skäl att överväga om arbetsformerna, med till exempel grupper om få elever med en eller två pedagoger, tar tillvara resurserna på ett optimalt sätt för att gynna måluppfyllelsen. Det noterades att kommunikation i större grupper och autentiska situationer är viktigt för att tillägna sig språk, men att detta var något som inspektörerna såg förhållandevis mindre av än fakta- och färdighetsträning i små grupper.

Värdegrundsarbetet behövde stärkas och planer mot kränkande behandling och för likabehandling behövde kompletteras på flera skolor.

Tillsynen visade även på ett behov av nivåanpassad fortbildning i svenskt teckenspråk för medarbetarna på skolorna så att den tvåspråkiga miljön kunde stärkas.

3.12 Likvärdig utbildning – riksrekryterande gymnasial utbildning för vissa ungdomar med funktionsnedsättning

I april 2012 överlämnade Utredningen om en flexibel specialskola sitt slutbetänkande *Likvärdig utbildning – riksrekryterande gymnasial utbildning för vissa ungdomar med funktionsnedsättning*¹⁶. Enligt utredningens tilläggsdirektiv skulle utredningen se över den riksrekryterande gymnasiala utbildningen för ungdomar med vissa funktionsnedsättningar. De utbildningar som avsågs var den Rh-anpassade gymnasieutbildningen i Göteborg, Kristianstad, Stockholm och Umeå för elever med svåra rörelsehinder, gymnasieutbildningen för elever med dövhet, hörselnedsättning, dövblindhet och språkstörning i Örebro samt utbildningen för elever med dövhet och hörselnedsättning i Örebro kommuns gymnasiesärskola.

Utredningens utgångspunkter var att ungdomar med funktionsnedsättning skulle kunna välja skola och i första hand ges möjlighet att få sin utbildning i eller i anslutning till sin hemkommun. För vissa ungdomar skulle ett sådant alternativ innebära att utbildning inte kunde ges med tillräckligt hög kvalitet, varför en riksrekryterande skola skulle utgöra ett alternativ. Utredningens utgångspunkt var också att det inte skulle finnas några ekonomiska incitament för en kommun att avstå från att investera i en anpassad studiemiljö av hög kvalitet i hemkommunen.

Utredningen fann ett fortsatt behov av riksrekryterande gymnasial utbildning. Målgrupperna föreslogs även förtydligas. För det tvåspråkiga riksgymnasiet (RgT) föreslogs målgruppen vara ungdomar med dövhet och hörselnedsättning med behov av en teckenspråkig undervisningsmiljö, ungdomar med grav språkstörning som är beroende av teckenspråk för sin kommunikation samt elever med dövblindhet. Ökningen av elever i de regionala specialskolorna som har både talad svenska och teckenspråk som undervisningsspråk borde återspeglas även vid RgT. För elever med hörselnedsättning och elever med grav språkstörning som inte tillhör målgruppen behövdes kraftfulla insatser, både lokalt och

¹⁶ SOU 2012:24.

regionalt, för att stödja etableringen av anpassade utbildningsmiljöer.

Målgruppen för den tvåspråkiga riksrekryterande gymnasieskolan (RgsärT) skulle vara ungdomar med intellektuell funktionsnedsättning och dövhet eller hörselnedsättning som har behov av en teckenspråkig undervisningsmiljö, ungdomar med intellektuell funktionsnedsättning och grav språkstörning som är beroende av teckenspråk för sin kommunikation samt elever med intellektuell funktionsnedsättning och dövblindhet.

Utredningen lämnade även bland annat följande förslag:

- att bestämmelsen om förlängd utbildningstid vid RGD/RGH skulle tas bort
- att teckenspråk skulle förekomma som gymnasiegemensamt ämne på alla nationella program vid RgT
- att frågor om anordnande av boende för elever vid RgT skulle regleras i avtal mellan staten och den anordnande kommunen
- att nämnden för mottagande i specialskolan och för Rh-anpassad utbildning svarade för prövningen av målgruppstillhörighet för bland annat RgT
- att urvalsregeln vid mottagande till RGD/RGH om att företräde ska ges till den som har störst behov skulle tas bort eftersom den aldrig tillämpats
- att ett beslut om rätt till utbildning vid RgT skulle kunna överklagas till Skolväsendets överklagandenämnd
- att staten endast skulle svara för merkostnader som uppstår till följd av att eleverna går på just en riksrekryterande gymnasial utbildning för elever med vissa funktionsnedsättningar
- att SPSM för staten skulle svara för avtalen med de anordnande kommuner som regeringen bestämmer samt följa upp dessa
- att den i delbetänkandet föreslagna nationella samordnaren skulle få ett utvidgat uppdrag och även omfatta utbildning i gymnasieskolan och gymnasiesärskolan när det gäller elever med svåra rörelsehinder, dövhet, hörselnedsättning, dövblindhet och grav språkstörning

- att SPSM skulle få medel för att möta de lokala och regionala insatserna med förstärkta nationella utvecklingsinsatser för den gymnasiala nivån
- att möjligheterna att göra bland annat de riksrekryterande utbildningarnas kunskap om utbildning av elever i de berörda målgrupperna tillgänglig för andra skolhuvudmän borde undersökas.

3.13 Utbildning för elever i samhällsvård och fjärr- och distansundervisning

Utredningen om utbildning för barn och ungdomar i samhällsvård samt distansundervisning lämnade sitt betänkande, *Utbildning för elever i samhällsvård och fjärr- och distansundervisning*¹⁷, i november 2012. Utredningens övergripande uppdrag var att klarlägga om regleringen i frågor som gäller utbildning för barn och unga vid hem för vård eller boende (HVB), särskilda ungdomshem och sjukhus eller annan motsvarande institution behövde förtydligas.

Utredningen berörde ämnet teckenspråk eftersom det även ingick i utredningens uppdrag att utreda om distansundervisning i vissa fall borde vara ett alternativ till reguljär undervisning för elever i de obligatoriska skolformerna samt gymnasieskolan och gymnasiesärskolan. Utgångspunkten för utredningens överväganden var att om distansundervisning skulle vara möjlig skulle den likställas med vanlig undervisning i en skola. Utredningen föreslog en generell reglering med restriktiv tillämpning eftersom det saknades forskning på området. Utredningen identifierade även bland annat följande problemställningar:

- att distansundervisning tenderade att koncentreras till enbart kunskapsinhämtande
- att den garanterade undervisningstiden omvandlades till egen tid med arbetsuppgifter på en lärplattform
- att kravet på lärarledd undervisning blev svårare att upprätthålla

¹⁷ SOU 2012:76.

- att skolpliktiga elever har en närvaroplikt samtidigt som skolan har ett tillsynsansvar.

Utredningen visade att distansundervisning endast berörde 0,17 procent av alla elever i landet och att endast åtta kommuner och sex fristående skolor bedrev distansundervisning för fler än 50 elever. Den största andelen återfanns inom de fristående gymnasieskolorna där distansundervisning uppgick till 0,77 procent.

En uppdelning föreslogs i fjärrundervisning respektive distansundervisning. Fjärrundervisning definierades som en interaktiv undervisningsmetod där elev och undervisande lärare är åtskilda i rummet och undervisningen sker genom informations- och kommunikationsteknik, IKT. Skälet till att införa fjärrundervisning skulle vara att det saknades en behörig lärare, att ämnet eller kursen inte erbjöds på skolan eller att antalet elever inte var tillräckligt för en undervisningsgrupp. Utredningen föreslog att fjärrundervisning skulle tillåtas i bland annat modersmål inklusive minoritetsspråk, studiehandledning på modersmålet och teckenspråk.

Distansundervisning å andra sidan definierades som en interaktiv undervisningsmetod där elev och lärare är åtskilda i rummet och även i tiden och undervisningen sker genom IKT. Distansundervisning föreslogs kunna anordnas för elever med medicinsk eller psykosocial problematik, för elever med karriärer på elitnivå och för elever vid särskilda ungdomshem. Vidare lämnade utredningen förslag på bestämmelser som skulle möjliggöra fjärr- och distansundervisning på entreprenad, dels skulle kommuner få utföra fjärr- och distansundervisning på entreprenad i skolväsendet, dels skulle statliga huvudmän omfattas av entreprenadbestämmelserna om fjärr- och distansundervisning.

3.14 Utveckling av specialskolans verksamhet

I regleringsbrev för SPSM fick myndigheten i uppdrag att senast den 1 juli 2013 redovisa eventuella förslag till förändringar i specialskolans verksamhet som myndigheten bedömer som nödvändiga för att upprätthålla och eventuellt förbättra kvaliteten i utbildningen. Utgångspunkten för myndighetens arbete med rapporten

*Utveckling av specialskolans verksamhet*¹⁸ var att definiera elevgruppen och elevernas behov oavsett vilken skolform de gick i.

Myndigheten beräknade att målgruppen elever med dövhet eller hörselnedsättning som har behov av strategiskt utformade lärmiljöer var omkring 2 200 i grundskolan och särskolan. Elever med grav språkstörning som har behov av särskilt utformad miljö kunde enligt rapporten vara så många som 10 000.

Elever med funktionsnedsättning har enligt SPSM rätt att kunna välja flera alternativa skolformer som kan möta just deras behov. Myndigheten planerade bland annat för en utveckling av deltidsutbildning i specialskolan, teckenspråksutbildning till föräldrar och nav med samverkan mellan stat, landsting och kommun. För att myndighetens pågående arbete med att utveckla kvaliteten i specialskolans undervisning och bredda utbudet för elever i kommunal eller fristående skola skulle ha goda förutsättningar föreslog myndigheten att regeringen skulle överväga följande åtgärder:

- Se över skollagen och införa ändringar för att förbättra rätts-säkerheten och måluppfyllelsen för elever i specialskolan som läser enligt grundsärskolans kursplan.
- Se över definitionen av målgruppen för specialskolan när det gäller elever med språkstörning.
- Tydliggöra ansvarsfördelning med mera vid så kallad deltids-undervisning.
- Ge SPSM ett utvidgat uppdrag att även anordna tecken-språksutbildning för föräldrar (TUFF), kopplat till myndig-hetens skolor.
- Vidga utbildningar i teckenspråk till att också omfatta mål-gruppen elever med dövhet eller hörselnedsättning som är beroende av eller i behov av teckenspråk men har sin dagliga hemvist i grundskolor.
- Se över formerna för samordning och samverkan regionalt avseende målgruppen elever med dövhet eller hörselnedsättning, i syfte att skapa en förstärkt organisation med centerbildning där staten via SPSM tar ett avgörande ansvar.

¹⁸ Specialpedagogiska skolmyndigheten (2013d).

- Ta bort ortsanknytningarna i SPSM:s instruktion för samtliga skolor liksom beteckningarna riks- och regionala skolor.

3.15 "Vad var det du inte hörde?"

SPSM:s rapport från 2015, "*Vad var det du inte hörde?*"¹⁹, redovisar en studie genomförd av SPSM och Hörselhabilitering Barn och Ungdom vid Karolinska universitetssjukhuset.

Studien omfattar en kartläggning av faktorer som har ett avgörande inflytande på tillgänglighet och delaktighet i lärandesituationer för elever med hörselnedsättning. Faktorerna sammanfattas i begreppen ljudmiljö, hörteknik och pedagogik. Hörteknik avser den teknik som kompletterar användning av hörapparat, såsom mikrofoner och teleslingor. Studien omfattade 85 elever i årkurserna 4–9 som förskrivits hörapparat²⁰ och som gick i inkluderande skolverksamheter i Stockholms län.

Studiens resultat visar på flera brister vad gäller ljudmiljö och hörteknik. När det gäller klassrummens akustiska egenskaper var det bara ett av fem klassrum som kunde anses uppfylla samhällets minimikrav. När det gäller hörtekniken framkom att det fanns stora brister i den tekniska funktionen. Endast 41 procent av hörtekniken fungerade hela lektionen. Hörtekniken behövde även utvecklas för att bli enklare att använda. Vidare behövdes rutiner och tydlig ansvarsfördelning när det gällde att informera berörd personal om konsekvenserna av en elevs hörselnedsättning och hur man hanterar hörtekniken.

Trots att stöd till lärare och elever har en avgörande betydelse visade studien att endast 17 av 85 elever hade stöd av en kommunal hörselpedagog.

I projektet ingick även en litteraturstudie som visade att få undersökningar har studerat hur förskrivna hörteknik fungerar och används i sitt pedagogiska sammanhang. Det var även en stor brist på systematiska studier och utvärderingar när det gäller elevgruppen som går inkluderat i vanlig skola. Få studier har tagit ett

¹⁹ Specialpedagogiska skolmyndigheten (2015b).

²⁰ Hörapparat används i rapporten som samlingsbegrepp för bakom-örat-apparat, CI, benförankrad hörapparat med mera.

helhetsgrepp som inbegriper såväl de tekniska och pedagogiska som de sociala och miljörelaterade perspektiven.

3.16 Prioriterad tillsyn av specialskolan

Hösten 2015 genomförde Skolinspektionen en prioriterad tillsyn av specialskolan. Enligt det så kallade huvudmannabeslutet²¹ visade Skolinspektionens tillsyn inget annat än att den verksamhet som SPSM bedriver inom ramen för specialskolan uppfyllde författningarnas krav. Däremot konstaterades att brister förekom inom ramen för fritidshemsverksamheten när det gäller utvecklingen av utbildningen.

Skolinspektionen konstaterade att även om SPSM inte tilldelades kritik avseende specialskolan så uppvisade specialskolans verksamhet brister. Även om SPSM identifierat vissa utvecklingsområden så hade motsvarande områden framstått som bristande vid Skolinspektionens tillsyn. Bristerna framgick av respektive beslut på skolenhetsnivå. Det handlade om brister i uppföljning och systematiskt kvalitetsarbete, brister i arbetet med extra anpassningar och särskilt stöd, brister i arbetet mot kränkande behandling, och brister inom områdena förutsättningar för lärande och trygghet, bedömning och betygsättning samt undervisning och lärande. Skolinspektionen förutsatte att SPSM:s arbete skulle fortskrida i enlighet med vad som uppgivits. Därför gjordes bedömningen att det saknades skäl för ytterligare ingripanden.

3.17 Ökade möjligheter till modersmålsundervisning och studiehandledning på modersmål

I februari 2016 överlämnade Utredningen om bättre möjligheter till fjärrundervisning och undervisning på entreprenad sitt delbetänkande²². Utredningen konstaterade att fjärrundervisning i dag får anordnas inom huvudmannens egen organisation inom vissa ämnen, däribland modersmål, samt för studiehandledning på modersmål under vissa förutsättningar. Vidare är det endast möjligt

²¹ Skolinspektionen (2016).

²² SOU 2016:12.

att sluta entreprenadavtal med en enskild fysisk eller juridisk person och, i vissa fall som rör fjärrundervisning, med staten.

För att bidra till ökad tillgång till utbildning för eleverna föreslog utredningen bland annat att det från och med augusti 2016 ska vara tillåtet att överlämna fjärrundervisning i modersmål eller studiehandledning på modersmålet på entreprenad mellan huvudmän inom grundskolan, grundsärskolan, gymnasiesärskolan och gymnasieskolan. Förslaget utgör ett komplement när möjligheten att bedriva verksamheten inom huvudmannens egen organisation saknas och när huvudmannen uttömt andra möjligheter att rekrytera och anställa lärare.

3.18 "äh, det var inget viktigt ..."

Hörselskadades riksförbund (HRF) skrev i sin årsrapport 2007 *"äh, det var inget viktigt ..."*²³ att det behövdes en ny samlad, nationell skolorganisation för elever med dövhet eller hörselnedsättning. Orsakerna var barns och elevers behov av stöd och insatser, bristande samordning av ansvariga myndigheter samt olika förutsättningar för likvärdig utbildning i landet. Den nya organisationen skulle samla all den kompetens och alla de resurser som fanns inom de regionala specialskolorna, hörselklasskolorna och hörselklasserna samt inom Specialpedagogiska institutet och Specialskolemyndigheten. HRF lämnade bland annat följande förslag:

- En nationell samordnare skulle ansvara för 1) att alla barn med dövhet eller hörselnedsättning fick den skolgång de behövde, 2) fort- och vidareutbildning av lärare och personal, 3) insamling av statistik och 4) resultatuppföljning. Samordnaren skulle även ta initiativ till bland annat forskning och ansvara för kvalitetssäkring av till exempel hjälpmedel i skolan.
- Nio regionala resurscentra skulle skapas. Dessa skulle bland annat ta initiativ till och samordna insatser för varje barn och ge råd om hörseltekniska hjälpmedel och ljudmiljö.
- Varje resurscentrum skulle ha förskoleverksamhet och grundskola för barn och elever med dövhet eller hörselnedsättning

²³ Hörselskadades riksförbund (2007).

med undervisning på teckenspråk och/eller med tal och hörsel-
teknisk utrustning. Tillgång till fritidshem och skolbarnsomsorg
samt elevboende skulle finnas i anslutning till skolan. Resurs-
centret skulle även ansvara för så kallade satellitklasser vid
vanliga kommunala skolor.

- Resurscentret skulle ge råd och stöd till elever, föräldrar och
lärare, tillhandahålla ambulerande hörsellärare och teckenspråks-
lärare samt bedriva gruppverksamhet.
- Resurscentret skulle även samverka med hörselvården, ge
vägledning till föräldrar om bland annat skolplacering samt
sprida kunskap om dövhet och hörselnedsättning.
- Den föreslagna skolorganisationen för elever med dövhet eller
hörselnedsättning skulle finansieras med statliga medel,
kombinerat med interkommunal ersättning samt vanliga barn-
omsorgsavgifter.

4 Målgruppen elever med dövhet eller hörselnedsättning – en grupp i förändring

Detta kapitel handlar om storleken på målgruppen elever med dövhet eller hörselnedsättning och hur den har förändrats.

Elever med dövhet eller hörselnedsättning finns i dag i specialskolan, i kommunala hörselklasskolor, i kommunala hörselklasser och integrerade på olika sätt. De integrerade eleverna kan vara individintegrerade i reguljär klass eller gruppintegrerade i olika former av hörselspår.

Den regionala specialskolan är till för barn med dövhet eller hörselnedsättning som på grund av sin funktionsnedsättning eller andra särskilda skäl ”inte kan gå i grundskolan eller grundsärskolan”.¹ För gruppen elever med dövhet har den medicintekniska utvecklingen möjliggjort för föräldrar och barn att i högre utsträckning välja grundskolan i stället för specialskolan. Det har därför blivit allt svårare att avgränsa specialskolans målgrupp. I betänkandet *Ökad likvärdighet för elever med funktionshinder*² och i en rapport från Statskontoret³ konstateras bland annat att gränsdragningen har blivit allt otydligare mellan målgrupperna för å ena sidan regionskolorna och å andra sidan grundskolan och grundsärskolan. Nuvarande utrednings uppdrag⁴ är att bland annat lämna förslag som ska göra det möjligt för eleverna och deras vårdnadshavare att i större utsträckning välja skola. Utredningens förslag riktar sig alltså mot målgruppen oavsett skolform, men med

¹ 7 kap. 6 § skollagen (2010:800).

² SOU 2007:87.

³ Statskontoret (2010a).

⁴ Regeringsbeslut Dir. 2013:29 respektive Dir. 2013:106.

särskilt fokus på den växande gruppen elever som väljer att gå i grundskolan. Syftet är att eleverna, oavsett skolform, ska få det stöd de har rätt till.

I januari 2016 fick utredningen även i uppdrag⁵ att föreslå en ny utformning av skollagens bestämmelser om specialskolan, särskilt när det gäller målgruppen, med beaktande av den tvåspråkiga miljö som specialskolan kan erbjuda. Utredningens förslag i denna del diskuteras i avsnitt 10.1 En teckenspråkig specialskola och avsnitt 22.3 Ny tydligare målgruppsdefinition.

4.1 Alla upptäcks inte tidigt

I dag görs en tidig hörselscreening av alla nyfödda barn, vilket innebär att barn med hörselproblematik upptäcks tidigt och att eventuell dövhet eller hörselnedsättning kan utredas. Av de barn som upptäcks ha hörselproblematik är den stora majoriteten hjälpt av hörapparat. Endast några få av barnen är aktuella för att få kogleaimplantat eller baha – benförankrade implantat.

Nyanlända ska enligt lag sedan 2008 erbjudas hälsoundersökningar. Vad undersökningarna innehåller beskrivs i Socialstyrelsens föreskrift på området⁶. Det är svårt att svara på i vilken utsträckning erbjudandena om hälsoundersökning utnyttjas. Sveriges Kommuner och Landsting, SKL, har viss statistik över detta. Statistiken gäller hur många hälsoundersökningar som bekostats av Migrationsverket och pekar mot en genomförandegrad på cirka 45–50 procent⁷. De hälsoundersökningar som görs av landstingen är standardundersökningar eftersom asylsökande inte har rätt till mer än akut sjukvård. Rutinmässigt görs inga tester av hörsel eller språkutveckling, enligt Migrationsverket⁸. Det innebär att det för nyanlända barn inte finns något system för tidig upptäckt av eventuella hörsel- eller språkproblem. När barnet kommer till skolan kan det ta tid innan sådana problem upptäcks eftersom det finns en tendens att förklara problemen med att barnet har ett annat modersmål än svenska.

⁵ Regeringsbeslut Dir. 2016:6.

⁶ SOSFS 2011:11.

⁷ Samtal med Folkhälsomyndigheten 2014-06-19.

⁸ Samtal med Migrationsverket 2014-06-18.

4.2 Storlek på gruppen som har behov av anpassade miljöer

Det finns begränsad nationell statistik över gruppen elever med dövhet eller hörselnedsättning. Utredningen kan utifrån uppgifter om förväntad förekomst av hörselnedsättning och utifrån olika nationella och regionala kartläggningar endast uppskatta elevgruppens storlek.

Enligt uppgifter från Specialpedagogiska skolmyndigheten, SPSM, har cirka 1–4 promille av de barn som föds behov av hörselhabiliterande insatser. Vid skolstarten har antalet fördubblats, vilket innebär att 2–8 promille av eleverna i grundskoleåldern har behov av hörselhabiliterande insatser.⁹ Utredningen om en flexibel specialskola beräknade att det år 2011 fanns cirka 5 000 elever med dövhet eller hörselnedsättning i åldern 7–16 år¹⁰ som var i behov av habiliterande insatser. Hörselskadades Riksförbunds, HRF:s, statistikinsamling från landstingens hörselhabilitering för barn och ungdom¹¹ visar på siffror i samma storleksordning. Enligt HRF fanns 4 670 barn i åldern 6–15 år inskrivna i hörselvårdens register år 2013. Av dessa elever hade knappt 3 000 hörapparat.¹² Enligt SPSM:s rapport¹³, HODA, uppskattades omkring 2 600 barn och unga upp till 20 års ålder ha hörteknik¹⁴ för skolbruk år 2013. Siffrorna i HODA-rapporten utgår från elever som förskrivits hörapparat eller hörteknik för skolbruk. Det är dock enligt SPSM sannolikt att fler än dessa har behov av hörapparat eller hörteknik.¹⁵

I den enkätundersökning som utredningen genomfört har rektorerna bedömt att drygt 4 000 elever i grundskoleåldern har en sådan hörselnedsättning att de har behov av tekniska hjälpmedel. Se mer om enkäten och vad den visar i kapitel 5, Skolgång för elever med dövhet eller hörselnedsättning. Antalet elever i grundskoleåldern som hade kontakt med habiliteringen var enligt HRF drygt 4 500 år 2013.

⁹ Specialpedagogiska skolmyndigheten (2008a).

¹⁰ SOU 2011:30.

¹¹ Hörselskadades Riksförbund (2014).

¹² Begreppet hörapparat är ett samlingsbegrepp för bakom-örat-apparater, i-örat-apparater, cros-apparater, benförankrade hörapparater, kokleaimplantat med flera.

¹³ Specialpedagogiska skolmyndigheten (2014a).

¹⁴ Hörteknik är till exempel slingförstärkare, trådlösa mikrofoner och mottagare, dvs. teknik som kompletterar lyssning via hörapparat.

¹⁵ Mailväxling med SPSM augusti 2015.

Bland asylsökande finns, enligt Migrationsverket, ett antal personer med dövhet eller hörselnedsättning som har behov av teckenspråk. År 2013 uppskattade Migrationsverket att det rörde sig om 20–40 asylsökande per år¹⁶. Hur många det rör sig om i dag är inte känt.

Enligt HRF:s bedömning har ungefär två tredjedelar av eleverna med dövhet eller hörselnedsättning stora behov av anpassningar i skolan. Mot bakgrund av hur många som är inskrivna i hörselvårdens register skulle det motsvara knappt 3 000 elever i grundskoleåldern. Samtidigt konstaterar HRF att hörselvårdens statistik är bristfällig och underskattar det verkliga antalet.

Med beaktande av detta är utredningens bedömning att drygt 3 000 elever i grundskoleåldern bör erbjudas specifika utbildningsmiljöer.

4.3 Allt fler elever får kokleaimplantat

Av hela gruppen elever med dövhet eller hörselnedsättning i grundskoleåldern är det endast ett fåtal som kan bli hjälpta av inopererade kokleaimplantat. Av de få som föds med dövhet blir nästan alla hjälpta av kokleaimplantat. Så här beskriver SPSM och Barnplantorna vad kokleaimplantat är:

Cochlea är det medicinska ordet för öronsnäckan. Kokleaimplantat är ett hörhjälpmedel som består av två delar, en yttre och en inre del. Den yttre delen består av ljudprocessor och en radiosändare. Den inre av en mottagare och elektroder som förs in i cochlean för att stimulera hörselnerven med en elektrisk impuls. Från början, på 70-talet, var det vuxna som blivit döva som opererades men sedan 90-talet har fokus flyttats till barndomsdöva.¹⁷ I Sverige får idag nästintill alla barn som föds döva eller gravt hörselskadade bilaterala (dubbla) kokleaimplantat. Sverige ligger därmed i täten internationellt när det gäller antal genomförda bilaterala kokleaoperationer.¹⁸

Enlig CI-teamet vid Karolinska universitetssjukhuset i Huddinge föds det i Sverige cirka 30 barn per år med grav hörselnedsättning eller dövhet som behöver kokleaimplantat. Några få procent av

¹⁶ Migrationsverket (2016b).

¹⁷ Specialpedagogiska skolmyndigheten (2001).

¹⁸ Från Barnplantornas webbplats www.barnplantorna.se. Hämtat 2015-09-22.

barnen, ungefär ett barn per år, går inte att operera. Utöver dessa 30 barn tillkommer cirka 30 barn som föds med lindrigare hörselnedsättning, men som drabbas av snabb försämring av hörseln under de första levnadsåren och därför behöver kokleaimplantat. Sammanlagt är det således cirka 60 barn per år som får kokleaimplantat. I dag görs operationerna allt tidigare, i regel vid 8–10 månaders ålder men helst ännu tidigare, från fem månaders ålder. Det blir också allt vanligare med kokleaimplantat på båda öronen. Det har visat sig att ju tidigare barn får kokleaimplantat inopererade desto bättre språkutveckling får de. En undersökning¹⁹ visar att för övrigt normalutvecklade barn som får kokleaimplantat före nio månaders ålder får en åldersadekvat språkutveckling. Det är först barn som opereras efter 12 månaders ålder som inte lyckas uppnå en åldersadekvat språklig nivå till skolstarten. De som opereras inom åldersintervallet 12–17 månader uppnår åldersadekvat språkutveckling under sina tidiga skolår. Eftersom tidiga operationer är ett relativt nytt fenomen har man inte kunnat följa barnen mer än upp till 14 års ålder. Man har ännu inte gjort någon svensk studie av hur de lyckas i sitt skolarbete.

Av den forsknings- och kunskapsöversikt som utredningen har låtit Annika Dahlgren Sandberg göra framgår att även internationell forskning visar att tidiga insatser och tekniska hörhjälpmedel har stor effekt på tal, språk och skolframgång hos barn med dövhet eller hörselnedsättning. I detta och följande två kapitel refereras till några av de studier som nämns i översikten, se hela översikten i bilaga 5. Översikten pekar på flera studier som har visat att barn som har talat språk som sitt förstaspråk har ordförråd, språk och läsförmåga i paritet med hörande.²⁰

Det finns en liten grupp döva föräldrar som av olika skäl inte vill låta operera sina barn. Enligt CI-teamet vid Karolinska universitetssjukhuset rör det sig om cirka 1–2 barn per år. Dessutom finns det, enligt CI-teamet, sent inflyttade barn med dövhet som inte opereras. SPSM har i januari 2016 signalerat till utredningen att det bland nyanlända finns en viss överrepresentation av individer med dövhet eller hörselnedsättning. I februari 2016 hade SPSM 24 asyl-

¹⁹ Karltorp, E. (2014).

²⁰ Hayes, H (2010). Hyde, M. & Punch, R. (2011).

sökande elever vid sina regionala specialskolor,²¹ men det är svårt att göra en uppskattning av hur många barn i grundskoleålder som inte varit i kontakt med SPSM.

Även om nyanlända elever med dövhet eller grav hörselnedsättning vid ankomsten skulle få kokleaimplantat inopererade så är prognosen för deras språkutveckling mindre gynnsam enligt forskningen. Forskning visar att för barn med medfödd dövhet eller dövhet från tidig ålder och som inte blivit opererade före 5 års ålder är prognosen när det gäller språkutveckling mindre gynnsam. Deras språkutveckling kommer då att i hög grad bero på hur väl och tidigt de utvecklat ett teckenspråk. Dessa barn har svårt att lära sig talat språk eftersom hjärnans "tidsfönster" för talat språk har passerats. Studier har visat att barn har allra störst möjlighet att lära sig urskilja och använda ljud för att utveckla sitt språk fram till tre och ett halvt år ålder – allra helst före två års ålder.²²

Totalt sett innebär det att cirka 4 barn per år behöver teckenspråk som förstaspråk, det vill säga cirka 36 barn i grundskoleåldern. Utöver detta tillkommer sent inflyttade barn med teckenspråk som förstaspråk. I dag finns det inte uppgifter på hur stor den gruppen är. Enligt CI-teamets bedömning kommer dessutom cirka 10–20 procent av de kokleaopererade barnen, cirka 12 barn per år, att inte klara vanlig skola på grund av sina hörselproblem och intellektuell funktionsnedsättning. Det rör sig om cirka 110 barn i grundskoleåldern.

Antalet barn med dövhet eller hörselnedsättning kommer sannolikt inte att öka i framtiden.²³ När de årskullar där i princip alla har opererats uppnår grundskoleålder kommer det att finnas cirka 500 barn med kokleaimplantat i grundskoleutbildningen.

²¹ Uppgifter från SPSM till utredningen i mars 2016.

²² Sharma, A. & Campbell, J. (2011).

²³ Socialstyrelsen (2009).

5 Skolgång för elever med dövhet eller hörselnedsättning

Detta kapitel inleds med en redogörelse för skollagens (2010:800) reglering av mottagandet till specialskolan för elever med dövhet eller hörselnedsättning. Därefter följer en beskrivning av elevernas skolgång som individintegrerade, i särskilda hörselklasser eller i specialskolan. Kapitlet avslutas med en beskrivning av hur eleverna lyckas i skolan.

Det är många faktorer som påverkar hur vårdnadshavare och elever väljer skola. Den främsta faktorn tycks vara närhet till hemmet. Även elevernas möjlighet att ingå i ett socialt sammanhang och tillgången till anpassade lärmiljöer har stor betydelse. Familjer som bor på orter inom en tiomilsradie från en specialskola är mer benägna att placera sina barn i specialskolan än de som bor längre bort.¹ Enligt Hörselskadades Riksförbund, HRF, är även graden av hörselnedsättning av avgörande betydelse för skolvalet. Avgörande är också hur attraktiva man upplever alternativen specialskola eller hörselklasser. Att allt fler med hörselnedsättning väljer att gå inkluderat i den vanliga skolan är inte bara ett svenskt fenomen utan en internationell trend.² Den medicintekniska utvecklingen har gjort det möjligt för föräldrar till barn som föds med dövhet att välja en skola nära hemmet.

¹ Språkrådet (2014).

² Se Annika Dahlgren Sandbergs forsknings- och kunskapsöversikt, bilaga 5.

5.1 Särskild reglering för elever med dövhet eller hörselnedsättning

Elever med dövhet eller hörselnedsättning kan i likhet med elever utan funktionsnedsättning fullgöra skolplikten i en grundskola med kommunal eller enskild huvudman. I så fall gäller bestämmelserna om grundskolan i skollagen och skolförordningen.

För elever med dövhet eller hörselnedsättning finns emellertid även en särskild reglering i 7 kap. 6 § skollagen som medger att eleverna tas emot i den statliga specialskolan om de på grund av sin funktionsnedsättning inte kan gå i grundskolan eller grundsärskolan. Till skillnad från den vanliga grundskolan är specialskolan tioårig och har därmed en förlängd undervisningstid jämfört med grundskolan.

Mottagandet i specialskolan prövas inte av elevens hemkommun eller den fristående skolan utan av en särskild nämnd, Nämnden för mottagande i specialskolan och för Rh-anpassad utbildning. Vidare är det Specialpedagogiska skolmyndigheten, SPSM, som är huvudman för specialskolan och som, när det gäller den regionala specialskolan, beslutar om vilken av de fem skolenheterna som eleven ska tas emot vid. Ersättningsfrågan är reglerad genom föreskrifter från regeringen.

För elever med dövhet eller hörselnedsättning som är mottagna i specialskolan finns särskilda kursplaner i vissa ämnen. Betyg sätts första gången i årskurs 7 i specialskolan och inte i årskurs 6 som i grundskolan.

5.2 De flesta går integrerat

De flesta eleverna med dövhet eller hörselnedsättning går alltså i vanliga klasser, medan ett fåtal går i särskilt anpassade lärmiljöer i hörselspår, hörselklasser eller specialskolan. Av utredningens enkät till skolorna framgår att nästan 1 400 skolor har individintegrerade elever med grav hörselnedsättning³ och att 70 skolor har så kallade hörselspår, det vill säga gruppintegrerade elever i vanlig klass.

³ Med grav hörselnedsättning i enkäten avses elever som har en sådan hörselnedsättning att de har behov av tekniska hjälpmedel, till exempel hörapparat eller kokleaimplantat.

Enligt HRF⁴ innebär individ- och gruppintegrering att elever med hörselnedsättning ”går i skolan på hörandes villkor, inte sällan i stora klasser med dålig ljudmiljö, begränsad tillgång till hörsel-teknisk utrustning och mycket lite eller inget hörselpedagogiskt stöd alls”. Enligt HRF har varannan kommun inte tillgång till lärare med hörselpedagogisk utbildning.

Skolorna saknar kunskap om dövhet eller hörselnedsättning

Hörsel- dövforum, ett samarbetsorgan i Stockholms län mellan SPSM och Karolinska universitetssjukhusets Hörselhabilitering Barn och Ungdom, skriver⁵ att kunskap om stödbehoven hos barn och elever med hörselnedsättning saknas i kommunerna. Endast cirka 20 procent av barnen och eleverna med dövhet eller hörselnedsättning går i särskilt hörselanpassade förskolor och skolor, vilket ställer stora krav på de övriga förskolorna och skolorna. Slutsatsen är att stödet till kommunerna måste bli starkare och tydligare än i dag. Dessutom konstaterar man att det finns brister i samarbetet mellan stat, landsting och kommuner och att stödet de erbjuder inte alltid når fram till elever och berörd personal. Sammantaget bidrar detta till att eleverna inte alltid får det stöd de behöver.

Denna bild bekräftas av en senare studie genomförd av samma aktörer, den så kallade HODA-rapporten.⁶ Studiens övergripande fråga är i vilken grad förskrivna hörteknik stödjer elevernas delaktighet i undervisningen⁷. Rapporten handlar om elever i inkluderande skolverksamhet i kommunala och fristående skolor i kommunerna i Stockholms län. Studien visar att för närmare 40 procent av eleverna saknas det hörselpedagog i kommunen. Samtidigt är det bara 20 procent av eleverna som faktiskt fått stöd av en kommunal hörselpedagog.

⁴ Hörselskadades Riksförbund (2007).

⁵ Hörsel- dövforum (2012).

⁶ Specialpedagogiska skolmyndigheten (2014a).

⁷ Med delaktighet menas att elever med hörselnedsättning ska kunna *lyssna* på lärare och kamrater utan att ägna mycket kraft åt att *höra* vad som sägs. Att vara delaktig innebär således att ha möjlighet att delta i interaktionen i klassrummet på likande vis som klasskamraterna.

Nästan hälften av lärarna saknar tidigare erfarenhet av att undervisa elever med hörselnedsättning. HODA-rapporten visar att hörsel- eller specialpedagoger och hörselingenjörer är de som i högst grad bidrar med användbar information till lärare.

Lärarna behöver kunskap om dövhet eller hörselnedsättning, de pedagogiska konsekvenserna, den akustiska miljöns betydelse och den teknik som den enskilda eleven behöver. Av en lärarenkät⁸ framgår att lärarna tycker sig ha begränsade kunskaper om elever med hörselnedsättning, då endast 10–20 procent av de undervisande lärarna under en femårsperiod hade undervisat elever med hörselnedsättning. Av den enkät utredningen låtit alla rektorer besvara framgår att på 66 procent av skolorna som har elever med dövhet eller hörselnedsättning har de flesta berörda lärare fått kompetensutveckling om dövhet eller hörselnedsättning under en dag eller mindre. På 4 procent av skolorna har de flesta berörda lärare fått en längre kompetensutveckling. Bilden av den knappa kompetensen och fortbildningen bekräftas av Skolinspektionens rapport⁹ där intervjuade lärare menar att de har för liten kunskap om hur funktionsnedsättningen påverkar inläringen.

Bristande ljudmiljö och hörteknik

Bullermiljön i svenska klassrum är enligt HODA-rapporten ofta ”helt oacceptabel”, och cirka 70 procent av klassrummen uppfyller inte Boverkets minimikrav, ljudklass C. När man dessutom mäter bakgrundsbuller och efterklang i klassrummen har endast cirka 20 procent av klassrummen bra eller acceptabel ljudmiljö. Ljusmiljön, i termer av ljusstyrka, är dock relativt god i klassrummen.

När det gäller hörteknik i skolan konstaterar rapporten att det saknas kamratmikrofoner i cirka 40 procent av klassrummen. Det innebär att en stor del av eleverna med hörselnedsättning går miste om lärandet och relationerna eleverna emellan. Rapporten pekar också på en stor spridning i hur många kamratmikrofoner som finns i klassrummen. I genomgången handlar det om mellan en och 13 stycken, i genomsnitt 8–9, i de klassrum där kamratmikrofoner

⁸ Specialpedagogiska skolmyndigheten (2008b).

⁹ Skolinspektionen (2009).

överhuvudtaget fanns. Även om det finns hörteknik är det inte alltid den fungerar hela lektionen. Enligt rapporten fungerar endast omkring 40 procent av hörtekniken hela lektionen. Om teknik finns på plats och fungerar används den ändå inte alltid på rätt sätt. Slutsatsen blir att många elever med hörselnedsättning endast i begränsad utsträckning får tillgång till undervisningen.

HODA-rapporten hänvisar också till andra studier¹⁰ som bekräftar att det är vanligt att hörteknik har tekniska brister. Studierna visar att huruvida tekniken fyller sitt syfte eller inte hänger starkt samman med de *attityder* som finns hos både den enskilda eleven med hörselnedsättning och hos kamrater, föräldrar, lärare och övrig skolpersonal. Nära sammankopplad med attityderna är kunskapen om tekniken. I slutsatser från en enkätundersökning genomförd av Svensk teknisk audiologisk förening¹¹ såväl som i en kartläggning gjord av Hörsel- dövforum¹² uttrycks oro för att den hörselpedagogiska kompetensen inom kommunerna minskar och att tjänster som avslutas, exempelvis på grund av ålderspension, inte återbesätts.

5.3 Hörselklasser

En liten del av eleverna med hörselproblematik går i särskilda hörselklasser. Dessa har en akustiskt och hörtekniskt anpassad lärmiljö och personal med hörselkompetens. Hörselklasserna har också gruppstorlekar som är betydligt mindre än en "normalklass". Undervisningen sker huvudsakligen på talad svenska, men man använder också tecken som stöd i undervisningen och eleverna erbjuds undervisning i teckenspråk antingen som språkval eller som elevens val. Undervisningen är till skillnad från i den regionala specialskolan, som beskrivs nedan, i allmänhet inte tvåspråkig.

Hörselklasser har i varierande utsträckning ett regionalt upptagningsområde. Av utredningens enkät till landets alla skolor framgår att 27 skolor har eller har haft hörselklasser under de senaste tio åren. Flera av dessa klasser kan vara av mer tillfällig natur medan andra har funnits i flera år. Silviaskolan i Hässleholm,

¹⁰ Antonsson, S (1998). Rekkedal, A. (2012). Fungmark, M. (2010).

¹¹ Svensk teknisk audiologisk förening (2010).

¹² Hörsel- dövforum (2010).

Kannebäcksskolan i Göteborg, Alviksskolan i Stockholm och Solanderskolan i Piteå är exempel på skolor med hörselklasser som funnits i flera år och som också tar emot elever från grannkommuner. Silviaskolan, Kannebäcksskolan och Solanderskolan har ett uttalat regionalt uppdrag. Även Alviksskolan tar emot elever från grannkommunerna, även om detta inte är ett uttalat uppdrag. Kannebäcksskolan och Silviaskolan har i sin organisation ambulerande hörselpedagoger som stödjer individintegrerade elever i andra skolor. Silviaskolan har tre hörselpedagoger som stödjer cirka 240 individintegrerade elever i 13 kommuner medan Kannebäcksskolan har fem hörselpedagoger som stödjer cirka 250 individintegrerade elever i den egna kommunen.

I hörselklasserna är undervisningsspråket i allmänhet talad svenska. I Kannebäcksskolan och i Kålgårdsskolan i Jönköping har man dock i vissa sammanhang tvåspråkig undervisning. Kålgårdsskolan tar också emot enstaka elever med dövhet. Även Hagaskolan i Umeå har undervisning på teckenspråk. I Hagaskolan har kommunen samlat hörselkompetens i ett kompetenscenter vars främsta uppgift är att stödja de individintegrerade eleverna i kommunen. I skolan finns det också hörselklasser.

Utredningen har i kontakt med kommunerna erfarit att elevunderlaget i hörselklasserna under en tid varit vikande även om Silviaskolan, Hagaskolan och Kålgårdsskolan har märkt av ett ökat elevintresse den senaste tiden.

5.3.1 Placering i hörselklass

I dag organiseras så kallade hörselklasser på olika sätt i olika kommuner. Vissa verksamheter med inriktning mot dövhet eller hörselnedsättning utgörs av hela skolenheter, som till exempel Silviaskolan i Hässleholm och Solanderskolan i Piteå. Förutsättningen för att få en plats på skolan är att eleven har en dokumenterad hörselnedsättning. Till dessa skolor ansöker föräldrar om en plats för sina barn.

Andra kommuner organiserar sina verksamheter som särskilda undervisningsgrupper, som ibland är kommunövergripande. Sådana finns vid exempelvis Pilskolan i Uppsala och Junedalsskolan i Jönköping. Till dessa verksamheter kan föräldrar inte ansöka om

plats utan det är elevens rektor som beslutar om placering i särskild undervisningsgrupp enligt 3 kap. 11 § skollagen.

Att hörselklasser organiseras på så olika sätt beror delvis på att det i dag råder en stor osäkerhet bland huvudmännen om hur de tillåts organisera verksamheter med inriktning mot bland annat dövhet eller hörselnedsättning, se avsnitt 20.2 SAK-miljöer.

5.4 De regionala specialskolorna

För barn som på grund av dövhet eller hörselnedsättning inte kan gå i grundskolan eller grundsärskolan finns den regionala specialskolan. Det finns fem regionala specialskolor: Östervångsskolan i Lund, Vänerskolan i Vänersborg, Manillaskolan i Stockholm, Birgittaskolan i Örebro och Kristinaskolan i Härnösand. Dessa skolor har, liksom de regionala hörselklasserna, en akustiskt och hörtekniskt anpassad lärmiljö och personal med hörselkompetens. Dessutom erbjuder dessa skolor undervisning på teckenspråk, vilket hörselklasserna i allmänhet inte gör. Undervisningen i den regionala specialskolan är således tvåspråkig och sker i en teckenspråkig miljö. En del elever har all undervisning på teckenspråk, medan andra har en större eller mindre del av undervisningen på talad svenska. Det är ett mål att varje elev med dövhet eller hörselnedsättning efter genomgången specialskola ska vara tvåspråkig.

5.4.1 Färre väljer specialskolan

Antalet elever vid den regionala specialskolan har minskat under lång tid. Antalet sjönk från cirka 600 elever läsåret 1999/00 till 352 elever läsåret 2012/13, då den nedåtgående trenden tycks ha brutits. Sedan läsåret 2012/13 har elevgruppen ökat något varje år och var 368 läsåret 2015/16, se tabell 5.1. Värt att notera är att trendbrottet beror på att två av regionskolorna, Birgittaskolan och Östervångsskolan, ökat sitt elevantal medan de andra legat kvar på låga nivåer.

Tabell 5.1 Elever i regionskolorna 2008/09–2015/16

	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16
Birgittaskolan, Örebro	147	135	135	126	113	112	119	133
Kristinaskolan, Härnösand	67	66	56	52	37	40	33	25
Manillaskolan, Stockholm	136	115	111	110	95	98	94	89
Vänerskolan, Vänersborg	48	53	56	58	52	47	46	51
Östervångsskolan, Lund	59	61	57	56	55	61	69	70
Totalt	457	430	415	402	352	358	361	368

Källa: Skolverket; SPSM för 2015/16.

Könsfördelningen är relativt jämn med en viss övervikt för pojkar, 56 procent 2015.¹³ Det är en något lägre andel pojkar än för specialskolan som helhet, se avsnitt 17.2.2 Specialskolan. 40 procent av den regionala specialskolans elever 2015 är berättigade till undervisning i modersmål men endast 3 procent av eleverna har modersmålsundervisning, alla vid Östervångsskolan. Endast en elev, vid Kristinaskolan, har betyg i ämnet svenska som andraspråk.¹⁴

Föräldrar tycks i ökande grad föredra att placera sina barn med kokleaimplantat eller hörselnedsättning i grundskolan. Sverige går därmed i samma riktning som andra länder, där det finns en tradition av att integrera elever i den reguljära skolan.¹⁵ Samma utveckling kan iaktas i förskolan där allt färre efterfrågar tecken- och språkförskolor. Denna minskning kan inte förklaras enbart av att antalet barn med kokleaimplantat har ökat, utan minskningen beror huvudsakligen på att föräldrar till barn med hörselnedsättning i högre utsträckning placerar sina barn i vanliga förskolor.¹⁶

Utredningen om statliga specialskolor¹⁷ skriver att den positiva utvecklingen när det gäller kokleaimplantat och framväxten av kommunala hörselklasskolor har medfört att gränsdragningen mellan specialskolans och grundskolans målgrupper har blivit

¹³ Uppgift från SPSM 2015-11-18.

¹⁴ Uppgift från SPSM 2015-11-18.

¹⁵ Språkrådet (2014).

¹⁶ Språkrådet (2014).

¹⁷ SOU 2007:87.

otydligare. Det har i sin tur medfört att andelen elever som byter skolform under sin skoltid har ökat. Denna utveckling innebär enligt Utredningen om statliga specialskolor att specialskolans målgrupp framöver troligen kommer att behöva omdefinieras. Vidare konstaterar man att kursplaner i till exempel teckenspråk och svenska kommer att behöva anpassas efter hur grundskolans och specialskolans nya målgrupper utformas.

5.4.2 De regionala specialskolornas elevsammansättning förändras

Under en tioårsperiod har antalet elever inom specialskolan nästan halverats.¹⁸ Allt fler elever får allt tidigare inopererade kokleaimplantat och därmed allt bättre språkutveckling. Det ger dem bättre möjlighet att klara en integrerad skolgång.

För de regionala specialskolorna har den medicintekniska utvecklingen inneburit att andelen elever med dövhet, som är helt beroende av teckenspråket, minskat. Andelen med kokleaimplantat har däremot vuxit. År 2002 hade 10 procent av eleverna i specialskolan kokleaimplantat. 2006 hade andelen ökat till 22 procent¹⁹ och 2012 hade andelen ökat ytterligare till 34 procent. 2015 var andelen 35 procent.²⁰ Utvecklingen har inneburit att den regionala specialskolan över tid har tagit emot en större andel elever som vill ha sin undervisning på talad svenska. Specialskolan försöker möta behovet av talad svenska genom att skapa olika undervisningsgrupper – en för talad svenska, en för teckenspråk och en för både teckenspråk och talad svenska. En sådan uppdelning är pedagogiskt motiverad endast om det finns tillräckligt många elever, enligt Språkrådet.²¹

SPSM har redovisat²² elevernas fördelning på undervisningsspråk åren 2008 till 2015, se tabell 5.2.

¹⁸ Specialpedagogiska skolmyndigheten (2013a).

¹⁹ SOU 2007:87.

²⁰ Uppgifter från SPSM 2015-09-30 och 2015-11-24.

²¹ Språkrådet (2014).

²² Uppgifter från SPSM juni 2015.

Tabell 5.2 Elevernas undervisningsspråk – regionskolor (2008–2015)

Elever fördelade på undervisningsspråk										
	2008	%	2010	%	2012	%	2014	%	2015	%
Huvudsakligen teckenspråk	245	55	204	49	151	43	198	55	206	55
Huvudsakligen talad svenska	119	26	118	28	89	25	34	9	45	12
Både teckenspråk och talad svenska	84	19	93	23	111	32	129	36	122	32
Alternativt kommunikationssätt	1	0	0	0	1	0	0	0	3	1
Summa	449	100	415	100	352	100	361	100	376	100

Statistiken visar på en försiktig trend att fler elever har både talad svenska och teckenspråk som sitt undervisningsspråk. Det är svårare att se en trend när det gäller undervisning huvudsakligen på teckenspråk. Där har andelen elever varit nedåtgående under ett antal år men vände uppåt 2014. Andelen elever som har undervisning huvudsakligen på svenska har varit stabil över åren utom de senaste åren, då det skett en minskning. Om avvikelserna för 2014 och 2015 när det gäller undervisning huvudsakligen på teckenspråk respektive svenska är tillfälliga eller ett trendbrott är för tidigt att uttala sig om. Statistiken måste dock tolkas med stor försiktighet eftersom det, om man tittar på underliggande data²³ från respektive regional specialskola kan finnas stora fluktuationer mellan åren, se tabell 5.3.

Tabell 5.3 Elevernas undervisningsspråk uppdelat på regionskolor (2010–2015)

Andel elever per skola, %

År	2010			2012			2014			2015		
	Te	Ta	TeTa	Te	Ta	TeTa	Te	Ta	TeTa	Te	Ta	TeTa
Kristinaskolan	36	30	34	29	32	43	30	0	70	40	0	60
Birgittaskolan	39	50	11	37	50	12	46	25	29	36	26	36
Manillaskolan	70	0	29	47	0	52	60	0	40	100	0	0
Vänerskolan	36	55	9	29	38	33	17	9	74	43	18	39
Östervångskolan	58	4	39	73	0	27	100	0	0	49	0	51

Te = huvudsakligen teckenspråk

Ta = huvudsakligen talad svenska

TeTa = både teckenspråk och talad svenska

Uppgifter från SPSM 2016-03-02.

²³ Uppgifter från SPSM 2016-03-02.

Förklaringen till fluktuationerna mellan åren är, enligt SPSM, att elevgruppernas sammansättning varierar. Trots fluktuationerna kan man utläsa att skolorna tycks ha delvis olika profil när det gäller vilket undervisningsspråk som dominerar. Manillaskolan och Östervångsskolan ser ut att ha större betoning på teckenspråk medan Birgittaskolan och Vänerskolan tycks ha större betoning på talad svenska. Skolornas elevsammansättning beror delvis på skolornas tradition och mer eller mindre uttalade profil, delvis på bristen på kommunala hörselklasser som kan möta de hörande elevernas behov av anpassad lärmiljö.

Hur det ökande antalet asylsökande elever med sina språkliga behov påverkar elevsammansättningen går inte att uttala sig om i dagsläget. I februari 2016 hade regionskolorna tagit emot 24 asylsökande elever.

Det finns en viss överströmning från grundskolan till specialskolan av elever som anser att grundskolan inte kan ge dem det stöd de behöver. Dessa elever kan ofta inte teckenspråk när de kommer till specialskolan, vilket påverkar språkmiljön i den regionala specialskolan.²⁴ Dessa så kallade insneddare, det vill säga nyinskrivna elever som börjat efter årskurs 1, utgör en väsentlig andel av den regionala specialskolans elevgrupp. SPSM redovisar för utredningen²⁵ att insneddarna utgjorde drygt 50 procent av de nyinskrivna eleverna under åren 2010 och 2011. För att få en uppfattning om hur dessa elever påverkar språkmiljön är det kanske rimligare att titta på andelen elever som skrivs in efter årskurs 3. I årskurs 1 är teckenspråk i stort sett ett nybörjarspråk för de flesta eleverna. Detta nybörjar- och vardagsspråk kommer genom undervisningen på och i teckenspråk att utvecklas till ett så kallat skolspråk. I årskurs 3 har eleverna utvecklat grunden till detta skolspråk. De elever som kommer till den regionala specialskolan från och med årskurs 4 har med stor sannolikhet inte ett teckenspråk som närmar sig ett skolspråk. Om denna elevgrupp utgör en för hög andel kan de antas påverka den teckenspråkliga miljön negativt. De elever som skrevs in efter årskurs 3 utgjorde cirka 45 procent av de nyinskrivna eleverna 2010–2011.

²⁴ Samtal med SPSM 2013-09-03.

²⁵ Statistikuppgifter till utredningen 2015-06-09.

Andelen elever som följer grundsärskolans kursplaner relativt konstant

Sedan år 2000 kan elever med dövhet eller hörselnedsättning i kombination med intellektuell funktionsnedsättning tas emot dels vid regionskolorna, dels vid riksskolan Åsbackaskolan. Tidigare togs dessa elever endast emot vid Åsbackaskolan.²⁶ Andelen elever vid regionskolorna som läser enligt grundsärskolans kursplaner har varit runt tio procent sedan år 2006, se tabell 5.4.

Tabell 5.4 Antal elever inskrivna i regionala specialsolan per skolenhet (varav antal som läser enligt grundsärskolans kursplaner)

	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Birgittaskolan	135 (17)	126 (7)	113 (16)	112 (6)	119 (7)	133 (5)
Kristinaskolan	56 (6)	52 (6)	37 (4)	40 (5)	33 (4)	25 (4)
Manillaskolan	111 (14)	110 (11)	95 (11)	98 (10)	94 (11)	89 (13)
Vänerskolan	56 (3)	58 (4)	52 (3)	47 (2)	46 (3)	51 (3)
Östervångsskolan	57 (5)	56 (4)	55 (6)	61 (6)	69 (7)	70 (7)
Totalt (antal)	415 (45)	402 (32)	352 (40)	358 (29)	361 (32)	368 (32)
Andel (grundsär)	11 %	8 %	11 %	8 %	9 %	9 %

Källa: SPSM, Skolverket.

Att cirka tio procent av eleverna i regionskolorna följer grundsärskolans kursplaner kan jämföras med att cirka en procent av alla elever i grundskoleålder är mottagna i grundsärskolan. Andelen elever i regionskolan som läser enligt grundsärskolans kursplaner är alltså jämförelsevis hög.

Vid Åsbackaskolan läste samtliga elever enligt grundsärskolans ämnesområden i inriktningen träningskolan år 2015, se mer om Åsbackaskolans elevgrupp i kapitel 7 Elever med dövhet eller hörselnedsättning och intellektuell funktionsnedsättning.

5.4.3 Specialskolan är tvåspråkig

Den regionala specialsolanens mål är att varje elev ska bli tvåspråkig. Med specialsolanens tvåspråkighet avses enligt läroplanen för specialsolan "en språkmiljö som ger förutsättningar att möta och

²⁶ SOU 2011:30.

använda sig av både teckenspråk och svenska i skolans alla sammanhang”.²⁷ Av läroplanen framgår också att skolans uppdrag är att ge förutsättningar för elever med dövhet eller hörselnedsättning

att utveckla sådana språkkunskaper att de kan avläsa och uttrycka tankar och idéer på svenskt teckenspråk samt använda tolk. Genom denna tvåspråkighet ökar elevens möjligheter till fortsatta studier och delaktighet i samhället.

Elever med dövhet eller hörselnedsättning ska som huvudregel följa kursplaner som motsvarar grundskolans. Det är några få ämnen som skiljer sig mellan skolformerna, bland annat svenska för döva och hörselskadade som ersätter svenska. Av denna kursplan framgår att det är värdefullt att elever med dövhet eller hörselnedsättning behärskar både svenska och teckenspråk. Undervisningen i svenska för döva och hörselskadade ska syfta till att eleverna i skrift, och utifrån sina individuella förutsättningar i tal, utvecklar kunskaper i och om det svenska språket.

Genom undervisningen ska eleverna ges förutsättningar att utveckla sitt svenska språk och sitt teckenspråk parallellt, så att de får tilltro till sin språkförmåga och kan använda båda språken för att uttrycka sig i olika sammanhang och för skilda syften. Det innebär att eleverna genom undervisningen ska ges möjlighet att utveckla språken för att tänka, kommunicera och lära.²⁸

SPSM har utifrån läroplanens krav om tvåspråkighet fastställt en *Plan för Specialpedagogiska skolmyndighetens arbete med tvåspråkighet*.²⁹ Där fastslås att myndigheten har ett ”ansvar för att döva och hörselskadade elever vid specialskolorna kan använda både det svenska språket och det svenska teckenspråket. Eleverna ska därmed kunna välja språk efter syfte och behov.” Vidare fastslår myndigheten att varje skola ska ha en ”levande teckenspråksmiljö och en god balans mellan språken. Både teckenspråk och talad svenska ska respekteras”. För att nå tvåspråkighetsmålet ska varje regional specialskola bland annat ”anpassa undervisningsspråk efter elevens behov och förutsättningar”, ha ”vuxna språkliga förebilder på skolan, både vad gäller teckenspråk och talad svenska” och se till

²⁷ SKOLFS 2010:250.

²⁸ SKOLFS 2010:250,

²⁹ Specialpedagogiska skolmyndigheten (2012).

att ”all personal behärskar vardagskommunikationen på svenska teckenspråket samt behärskar svenska i skrift och om möjligt även i tal”.

Den regionala specialskolan strävar efter att använda svenskt teckenspråk och svenska som separata fullvärdiga språk och SPSM betonar att tecken som stöd (TSS) inte är ett språk utan ett kommunikationshjälpmedel för att uppfatta det talade språket.

5.5 Eleverna lyckas inte i skolan

Det finns få studier som systematiskt har undersökt måluppfyllelsen för elever med dövhet eller hörselnedsättning i grundskolan. Den enkätundersökning som utredningen har gjort bland rektorer på både grund- och gymnasieskolan ger inte heller ett tydligt svar på frågan om hur det går för eleverna. I enkäten ingår frågan om vad rektorerna vet om måluppfyllelsen för sina elever med grav hörselnedsättning.³⁰ Rektorerna tycks i allmänhet ha dålig kunskap om elevgruppen, över hälften av dem som har elever med grav hörselnedsättning svarar att de inte vet hur det går för eleverna. 39 procent av grundskolerektorerna svarar att de flesta eller alla elever uppnår grundläggande gymnasiebehörighet. Av gymnasierektorerna uppger 34 procent att de flesta eller alla elever på *yrkesprogram* kommer att klara sin gymnasieexamen och 37 procent att de flesta eller alla elever på *högskoleförberedande program* kommer att klara sin gymnasieexamen. Dessa siffror ger dock inte ett mått på hur stor *andel av eleverna* som uppnår tillfredställande resultat. För att få veta det måste vi titta på andra undersökningar.

Utredningen har begärt in betygsstatistik från SPSM för elever i den regionala specialskolan. Av denna framgår att över tid uppnår inte ens hälften av eleverna i den regionala specialskolan behörighet till gymnasieskolan, se tabell 5.5.

³⁰ Med *grav hörselnedsättning* avses i enkäten att eleven har behov av tekniska hjälpmedel, till exempel hörapparat eller kokleaimplantat.

Tabell 5.5 Andel elever med gymnasiebehörighet vid den regionala specialskolan

Typ av behörighet	2010	2011	2012	2013	2014
Andel med behörighet till yrkesprogram	42 %	24 %	35 %	46 %	61 %
Andel med behörighet till högskoleförberedande program	42 %	24 %	35 %	46 %	61 %
Andel med gymnasiebehörighet	42 %	24 %	35 %	46 %	61 %

Siffrorna ska tolkas med stor försiktighet eftersom uppgifterna baseras på få elever. Det innebär att resultatet för en enskild elev kan ge stora utslag när det gäller den procentuella andelen. Med denna reservation kan man dock se att elevernas måluppfyllelse i betydelsen behörighet till gymnasieskolan ökat markant sedan 2011. Behörigheten till gymnasieskolan är dock betydligt lägre för specialskolans elever än för grundskolans där andelen behöriga år 2014 var 87 procent.³¹ Intressant att notera är att de elever som blir behöriga till gymnasieskolan blir det till både yrkesprogram och högskoleförberedande program.

Bilden av att elever med dövhet eller hörselnedsättning i större utsträckning än andra elever har svårt att uppnå målen för utbildningen gäller inte bara för eleverna i specialskolan utan även i varierande grad för elever som går i hörselklasser eller individintegrerat. Utredningen om en flexibel specialskola konstaterar i sitt delbetänkande³² att elever med dövhet eller hörselnedsättning i lägre utsträckning når de nationella målen för skolan och i lägre utsträckning är behöriga till gymnasieskolans nationella program. Man menar även att dessa systematiska skillnader i skolresultat för elevgruppen fortsätter på högskolenivå och följer dem ut i arbetslivet.

SPSM genomförde år 2007³³ en större studie av måluppfyllelsen hos elever med dövhet eller hörselnedsättning. Enligt studien lyckas elever med dövhet eller hörselnedsättning sämre i skolan än hörande elever.

Elever med dövhet eller hörselnedsättning som går helintegrerat lyckas något bättre i skolan än de som går i speciella hörselklasser.

³¹ Skolverkets statistik.

³² SOU 2011:30.

³³ Specialpedagogiska skolmyndigheten (2008a).

Elever i specialskolan lyckas mindre bra. Medianmeritvärdet år 2006 var för eleverna i specialskolan 145, för eleverna i hörselklasserna 185 och för eleverna som gick individintegrerat 190. Detta ska jämföras med det genomsnittliga meritvärdet för grundskolan som var 210. Ett annat mått på måluppfyllelse är behörighet till gymnasieskolan.³⁴ Enligt studien var 90 procent av grundskolans alla elever behöriga till gymnasiet. Bland elever med dövhet eller hörselnedsättning var 38 procent av dem som gick i specialskolan behöriga och 65 procent av dem som gick i speciella hörselklasser. Bland de individintegrerade med hörselproblematik var 78 procent behöriga.³⁵

SPSM menar, enligt rapporten, att tänkbara förklaringar till dessa skillnader kan vara att andelen elever med ytterligare funktionsnedsättning och andelen elever födda utomlands är högre i specialskolan än i övriga skolalternativ. Ytterligare förklaringar har framförts av Barnombudsmannen, som menar att en bidragande orsak till sämre kunskapsresultat i specialskolan kan vara att inte alla lärare i skolan kan teckenspråk.³⁶

SPSM:s rapport redogör också för måluppfyllelsen i ämnena svenska, engelska, matematik och teckenspråk. Engelska är det ämne som vållar eleverna störst bekymmer och detta oavsett skolgång, se tabell 5.6.

Tabell 5.6 Måluppfyllelse för några ämnen

Andel (%) elever som inte uppnått målen för ämnet

Skolgång	Svenska	Engelska	Matematik	Teckenspråk*
Specialskolan	43,8	54,3	49,2	22,0
Hörselklasser	15,6	24,5	24,1	16,8
Individplacerade	7,8	13,1	12,5	5,0
Grundskolan	4,3	5,9	6,6	13,5

Källa: Specialpedagogiska skolmyndigheten (2008a).

* Ämnet inkluderar teckenspråk inom specialskolan såväl som teckenspråk för hörande i grundskolan.

³⁴ Behörighet år 2006, enligt bestämmelserna för gymnasieskola 2000.

³⁵ Specialpedagogiska skolmyndigheten (2008a).

³⁶ Barnombudsmannen (2016).

En liknande undersökning genomfördes år 2010 i Norge.³⁷ Även den visade att elever med dövhet eller hörselnedsättning generellt sett har lägre måluppfyllelse än hörande elever. Norska elever med dövhet eller hörselnedsättning är också i lägre utsträckning behöriga till gymnasieskolans nationella program. I den forsknings- och kunskapsöversikt som utredningen har låtit Annika Dahlgren Sandberg göra, se bilaga 5, sammanfattas en rad internationella studier. Nedanstående genomgång av olika forskningsresultat utgår till stor del från Dahlgren Sandbergs översikt.

I Finland genomfördes en studie³⁸ där man ville undersöka effekten av hörselnedsättning på måluppfyllelse i skolan och senare anställning. Resultaten visade att skolframgång var tydligt relaterat till grad av hörselnedsättning och att färre av eleverna med gravare hörselnedsättning kvalificerade sig för högre studier. Resultaten kunde inte förklaras av social tillhörighet eller andra funktionsnedsättningar. Vad gällde arbete var 14 procent av personerna med kliniskt signifikant hörselnedsättning arbetslösa. Motsvarande siffra i referensgruppen var 7 procent.

Skolinspektionen genomförde 2009 en kvalitetsgranskning av förhållandena i grundskolan för elever med bland annat hörselnedsättning.³⁹ Skolinspektionen sammanfattar resultatet med att ”studien visar att elever med funktionsnedsättning kan ha svårare att nå målen än andra elever”. Vidare skriver man att när problem uppstår läggs de snarare på individen än på skolmiljön. Skolinspektionen lyfter också fram att personalens kompetens i vissa fall är bristfällig samt att skolans lokaler inte är anpassade efter elevernas behov.

Att elever med dövhet underpresterar i förhållande till hörande, till exempel när det gäller läsning, matematik, naturkunskap och samhällskunskap,⁴⁰ är forskningsresultat som återkommer i olika undersökningar från andra länder, även utanför Norden. Forskning visar också att utvecklingen inom kokleaimplantatkirurgin tillsammans med tidig intervention och tidig tillgång till språk har minskat skillnaderna mellan elever med dövhet eller hörselnedsättning.

³⁷ Statped Skådalen kompetansesenter (2010).

³⁸ Järvelin, M. R., m.fl. (1997).

³⁹ Skolinspektionen (2009).

⁴⁰ Shaver, D. m.fl. (2011).

sättning och andra elever.⁴¹ Samma forskning har visat att det finns skillnader mellan elevgrupperna när det gäller vissa kognitiva funktioner, till exempel minne, exekutiva funktioner, förmågan att processa visuellt material och språklig förmåga. Forskarna understryker betydelsen av kvaliteten i elevernas undervisning. De menade att 50 procent av skillnaderna i skolresultat beror på undervisningsfaktorer, till exempel lärarnas erfarenhet av att undervisa elever med hörselnedsättning. Det är viktigt att skolpersonal arbetar utifrån förutsättningen att elever med dövhet inte bara är elever som inte hör utan också har andra svårigheter.

En förklaring till de låga skolresultaten hos elever med dövhet eller hörselnedsättning kan vara en försenad språkutveckling. Forskning visar att en försening i språkutvecklingen tenderar att vara utjämnad vid skolstart för barn med lätta hörselnedsättningar.⁴² Barns språkutveckling påverkas mycket av hur grav hörselnedsättningen är, hur aktivt föräldrarna deltar i interventionsprogram och barnets kognitiva förmåga. Detta har visats i en interventionsstudie som utgick ifrån individuella sessioner med fokus på att träna föräldrar och att underlätta barns talade språk i utvecklingsmässigt anpassade situationer.⁴³

Karolinska universitetssjukhuset bedömer varje år språkutvecklingen hos kokleaopererade barn i åldern 2–6 år. Här görs cirka hälften av alla landets kokleaoperationer och man följer barnens språkutveckling kontinuerligt och träffar dem varje halvår. Utifrån barnens språkutveckling och kognitiva förmåga bedömer man deras behov av anpassning i skolgången. Enligt Karolinska universitetssjukhusets bedömning⁴⁴ kan cirka 50 procent av de kokleaopererade barnen gå i vanlig klass med vissa anpassningar. Cirka 30 procent av barnen har behov av speciell hörselklass med mer omfattande anpassningar, cirka 8 procent har behov av specialskolans teckenspråksmiljö och cirka 12 procent av grundsärskolan.

⁴¹ Marschark, M. m.fl. (2011).

⁴² Borg, E. m.fl. (2005).

⁴³ Sarant, J.Z. m.fl. (2009).

⁴⁴ Telefonsamtal med Eva Karltorp, Karolinska universitetssjukhuset, 2015-03-03.

Sammantaget visar forskningen en ganska entydig bild: elever med dövhet eller hörselnedsättning lyckas sämre i skolan än genomsnittet. Det tycks också vara så att graden av hörselnedsättning är av avgörande betydelse. Samtidigt visar forskningen att adekvata insatser och lärarnas kompetens gör stor skillnad.

6 Pedagogiska behov hos elever med dövhet eller hörselnedsättning

Detta kapitel redogör för de pedagogiska behoven hos elever med dövhet eller hörselnedsättning. Behoven beskrivs ur tre perspektiv: den pedagogiska miljön, den fysiska miljön och tekniken som ett stöd i undervisningen. Kapitlet avslutas med en beskrivning av hur det går för eleverna efter skolan.

Som framgår av avsnitt 5.5, Eleverna lyckas inte i skolan, är måluppfyllelsen för elever med dövhet eller hörselnedsättning långt ifrån tillfredställande. Det tycks vara så att graden av hörselnedsättning är av avgörande betydelse för hur eleverna lyckas i skolan. En förklaring till de låga skolresultaten kan vara att eleverna har en försenad språkutveckling. Skolinspektionen har funnit att när skolproblem uppstår läggs problemen på individen snarare än på skolmiljön, trots att detta strider mot skolans lagstadgade skyldighet.¹ Samtidigt visar forskningen att adekvata insatser och lärarnas kompetens har stor betydelse.

För elever med dövhet eller hörselnedsättning kräver kommunikationen i skolan stor ansträngning. Det gör lärandet mödosamt och påverkar förståelsen av undervisningens innehåll. Om det tar mycket kraft att höra och tolka ljuden, finns risk att lyssnaren inte har ork kvar att minnas och bearbeta det som sägs.² Lärare behöver kunskap om dövhet eller hörselnedsättning och de pedagogiska konsekvenserna för att kunna planera för en kommunikativt tillgänglig undervisning. Det är centralt att kommunikationen i klassrummet anpassas så att elever med dövhet

¹ Skolinspektionen (2009).

² Specialpedagogiska skolmyndigheten (2009a).

eller hörselnedsättning blir delaktiga. Hörselskadades Riksförbund, HRF, menar att den bristfälliga skolsituationen för eleverna beror på att huvudmännen överskattar sin egen kompetens och underskattar behovet hos elever med hörselnedsättning.³ Bilden bekräftas av Skolinspektionens rapport⁴, där det framgår att lärmiljön i de flesta fall inte är anpassad fullt ut efter elevernas behov. Det finns brister i lärmiljöernas organisatoriska, fysiska och pedagogiska anpassningar och i personalens kompetens att använda tekniska hjälpmedel.

Alla elever i skolan befinner sig varje lektion i en auditiv miljö som präglas av skolsalens akustik och ljus samt den pedagogik som används. Den auditiva miljön ändras beroende på vad som sker i klassrummet. Gruppdiskussioner, redovisningar och lärargenomgångar skapar olika auditiva miljöer.

För elever med dövhet eller hörselnedsättning tillkommer dessutom tekniken som en komponent i den auditiva miljön. Den auditiva miljön påverkar deras möjlighet att lyssna, höra, förstå och komma till tals. De viktigaste faktorerna i den auditiva miljön ligger för dessa elever inom områdena pedagogik, fysisk miljö och teknik.⁵ Hur faktorer inom de tre områdena samverkar påverkar elevernas förutsättningar för kommunikation, se figur 6.1.

³ Hörselskadades Riksförbund (2007).

⁴ Skolinspektionen (2009).

⁵ Specialpedagogiska skolmyndigheten (2014a).

Figur 6.1 Vilka behov har elever med dövhet eller hörselnedsättning i skolan?



Elever med dövhet eller hörselnedsättning har behov av anpassningar inom samtliga tre områden, pedagogik, fysisk miljö och teknik. I vilken utsträckning anpassningarna behöver göras för den enskilda eleven beror främst på art och grad av hörselnedsättning, men också av elevens individuella behov. Man kan alltså inte ge en generell rekommendation. För att veta vilka anpassningar som behöver göras krävs alltid en utredning av elevens behov.

Nedan följer en översiktlig genomgång av vad man bör tänka på vid utformandet av den auditiva miljön för elever med dövhet eller hörselnedsättning.

6.1 Den pedagogiska miljön

Flera undersökningar visar att lärarnas sätt att undervisa har stor betydelse för elever med dövhet eller hörselnedsättning.⁶ Lärarna kan genom sin attityd och sin kompetens skapa goda förutsättningar för elevernas lärande. Forskning visar att för elever med

⁶ Specialpedagogiska skolmyndigheten (2009a).

dövhet eller hörselnedsättning är 50 procent av variansen i skolresultat beroende av undervisningsfaktorer, till exempel lärarnas erfarenhet av att undervisa elever med hörselnedsättning. Det är alltså viktigt att skolpersonal har erfarenhet av och arbetar utifrån de pedagogiska konsekvenser som dövhet eller hörselnedsättning innebär.⁷

Eleverna har rätt att bli bemötta utifrån sina individuella förutsättningar, vilket är viktigt för den språkliga, emotionella, sociala och kognitiva utvecklingen. De förväntningar lärarna ställer på eleverna kommer att påverka den bild eleverna får av sig själva. Barnombudsmannen lyfter i sin årsrapport⁸ fram betydelsen av att ställa krav på eleverna och att inte betrakta dem som offer. Lärarna ska ställa samma krav på elever med dövhet eller hörselnedsättning som på andra elever, men samtidigt måste eleverna få möjlighet att lyckas. Därför behöver lärarna kunskap om kompensande åtgärder.

Eftersom kommunikationen kräver så stor ansträngning för eleverna får inte undervisningsgrupperna vara för stora. Även struktur, förutsägbarhet och arbetsro är av största vikt.

Lärarna i grundskolan upplever att de inte har tillräcklig kompetens för att möta elever med dövhet eller hörselnedsättning på ett bra sätt. De efterfrågar bland annat stöd av expertkunskap från hörsel- eller specialpedagoger och hörselingenjörer. Forskning har också visat på betydelsen av tidiga insatser med hjälp av ett anpassat expertteam med kartläggning, åtgärdsprogram och uppföljningar.⁹ Här lyfts audionomen fram som en nyckelperson. En grundläggande del av kartläggningen är att utröna hur en elev kan kommunicera i olika situationer.

Visuellt stöd

Elever med dövhet eller hörselnedsättning använder i hög grad synen för kommunikation. Eleverna bör därför sitta så att de ser läraren och alla klasskamrater. Det är vanligt i hörselklasser och i specialskolan att bänkarna är placerade i så kallad u-form. Genom

⁷ Marschark, M, m.fl. (2011).

⁸ Barnombudsmannen (2016).

⁹ Dahlgren Sandberg, A. Utredningens forsknings- och kunskapsöversikt, bilaga 5.

att vara placerad med ryggen mot fönstret undviker man motljus. Elever som intervjuas i den så kallade HODA-rapporten¹⁰ säger att ”de hör bäst” när de kan avläsa lärare och kamrater, när kamrater sitter nära och när det är tyst. De betonar också att det är viktigt att läraren står stilla.

Visuellt stöd för att tydliggöra struktur både i klassrummet och i undervisningen bidrar till att skapa en inkluderande kommunikationsmiljö. Det är till exempel bra med veckoscheman, dagsscheman och aktuella arbetsinstruktioner väl synliga. En tydlig struktur är viktig för alla elever, men särskilt för dem som behöver förutsägbarhet för att kunna uppfatta det som sägs. Synliga scheman eller instruktioner fungerar som stöd för arbetsminnet. Eleverna vet vad de ska göra, med vem och hur länge. En tydlig struktur lättar arbetsminnesbördan och hjälper eleverna att fokusera på kommunikationen och lärandet.

Det finns många frågor att ställa kring det visuella stödet i undervisningen: Är klassen rumsligt orienterad så att visuell kommunikation stöds vid olika arbetsmoment? Används teckenspråk, tecken som stöd eller bildstöd? Används smart tavla och annan visuell teknik på ett ändamålsenligt sätt?

Språk i alla ämnen

Vi utvecklar ett talat språk genom att lyssna och imitera vad andra säger. När det är svårt att höra allt som sägs på grund av en hörselnedsättning förlorar man information och språkutvecklingen kan fördröjas. Inte bara talet utan även begreppsutvecklingen och förmågan att förstå ord och begrepp kan hämmas. De faktorer som påverkar språkutvecklingen är graden av hörselnedsättning, typen av hörselnedsättning, tidpunkten när hörselnedsättningen inträffade, vilka åtgärder som vidtagits, föräldrarnas deltagande i interventionsprogram och elevernas individuella förutsättningar, till exempel kognitiv förmåga.¹¹ Studier pekar på att en försening i språkutvecklingen tenderar att vara utjämnad vid skolstart. Dock kvarstår den ofta för elever med gravare hörselnedsättning.¹²

¹⁰ Specialpedagogiska skolmyndigheten (2014a).

¹¹ Specialpedagogiska skolmyndigheten (2013c). Sarant, J.Z. m.fl. (2009).

¹² Dahlgren Sandberg, A. Utredningens forsknings- och kunskapsöversikt, bilaga 5.

Karolinska universitetssjukhuset har i sina uppföljningar av tidigt kokleaopererade barn funnit att de flesta vid skolstart uppnått en åldersadekvat språkutveckling¹³, se avsnitt 4.3 Allt fler elever får kokleaimplantat.

Det finns forskning som visar att språkutvecklingen hos elever med dövhet eller hörselnedsättning liknar hörande elevers andraspråksinläring.¹⁴ Därför ligger det nära till hands att använda språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt i undervisningen. Utredningen kan konstatera att språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt i alla ämnen är av stor betydelse för att elever med dövhet eller hörselnedsättning ska få möjlighet utveckla de specifika ämnesspråk som behövs i lärandet. Ämnesspråk skiljer sig från vardagsspråk genom att det är formellt, abstrakt och objektivet med ett ämnesrelaterat ordförråd.¹⁵ Det är dekontextualiserat och innehåller betydelsetunga begrepp som behövs för att kunna tala om orsak och verkan, dra slutsatser och generalisera. Att eleverna utvecklar ämnesspråk är avgörande för deras skolframgång.

Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt innebär att undervisningen i varje ämne inriktas på både ämnets innehåll och språk. Ämnesspråket består dels av begrepp som skiljer sig från vardagliga begrepp, dels av ämnesspecifika texttyper och kommunikationsformer. Forskarna talar om att undervisningen ska karaktäriseras av kontextrika sammanhang, språkligt stöd och en rik klassrumsinteraktion.¹⁶ Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt karaktäriseras även av att undervisningen är engagerande, kontextrik och kognitivt utmanande trots att det ofta uppstår språkliga hinder. De språkliga hindren kan eleverna klara med hjälp av lärarnas språkliga stöttning. Med stöttning (scaffolding) avses en uppsättning pedagogiska redskap och förhållningssätt. Där ingår bland annat att göra eleverna medvetna om lektionens språkliga såväl som innehållsliga mål. Där ingår också att låta eleverna samtala i mindre grupper och i helklass som ett stöd för tänkande och begreppsbyggande inför till exempel eget skrivande. Explicit undervisning kring ämnens olika genrer är ett annat exempel på stöttning. Det

¹³ Karltorp, E. (2014).

¹⁴ Schönström, K. (2010).

¹⁵ Gibbons, P. (2013).

¹⁶ Hajer, M. (2003). *Symposium 2003 Arena andraspråk*. Gibbons, P. (2013).

eleverna klarar i dag med hjälp av stöttning kan de klara i morgon helt på egen hand.

Läsförståelsen är enligt forskningen ofta lägre hos elever med dövhet eller hörselnedsättning än hos hörande.¹⁷ Eftersom skolframgång i hög grad är beroende av förmågan att läsa och skriva är läs- och skrivrelaterade uppgifter av största vikt för elever med dövhet eller hörselnedsättning. Lärare behöver, oavsett ämne, ge eleverna förförståelse inför kognitivt krävande texter. Det kan innebära att lärarna inventerar elevernas förkunskaper i ämnet och förbereder läsningen med till exempel bildstöd.

Lärarna kan också arbeta med läsförståelsestrategier före, under och efter läsningen. Eleverna behöver bli medvetna om vilken strategi som används så att de får en förståelse för hur goda läsare gör.¹⁸ Läsförståelsestrategier kan till exempel innebära att eleverna innan läsningen förutspår handlingen eller tittar på rubriker och bildtexter för att få en uppfattning om vad texten handlar om. Under och efter läsningen kan det handla om att eleverna ställer frågor, klargör otydligheter eller sammanfattar texten. Forskning¹⁹ visar att läsutvecklingen hos elever med dövhet eller hörselnedsättning gynnas av arbete med djupare förståelse av texter, till exempel genom att fokusera på bakgrundskunskap och på ord och deras betydelser. När eleverna dessutom får samtal om texterna får de fler infallsvinklar och möjlighet att befästa det lästa. De kan samtidigt utveckla förmågan att läsa mellan raderna och att tolka budskap.

En orsak till svag läsförmåga är bristande ordförråd. En studie har visat att elever med dövhet eller hörselnedsättning kan färre ord än hörande. De har också sämre djupgående förståelse av de ord de kan än hörande elever som annars ligger på samma ordkunskapsnivå.²⁰ Av detta drog forskarna slutsatsen att utveckling av elevernas ordförråd borde ha hög prioritet i klassrummet. Behoven hos elever med kokleaimplantat är förhållandevis subtila och den bristande kommunikativa förmågan kan döljas av gott talat språk.

¹⁷ Dahlgren Sandberg, A. Utredningens forsknings- och kunskapsöversikt, bilaga 5. Översikten hänvisar till Karić m.fl. (2012), Gustafsson (2008) och Wei m.fl. (2011).

¹⁸ Se bland annat Reichenberg, M. (2008).

¹⁹ Wang, Y. & Paul, P.V. (2011).

²⁰ Coppens, K.M. m.fl. (2011).

Det ställer stora krav på lärarnas förmåga att bedöma vilket stöd eleverna behöver.²¹

Hörselmedvetenhet

Undervisningen bör syfta till att eleverna utvecklar medvetenhet om sin egen dövhet eller hörselnedsättning och dess konsekvenser. Undervisningen ska också syfta till att eleverna utvecklar hörselstrategier för olika situationer och förtroendet med sina hörtekniska hjälpmedel.

Dövhet eller hörselnedsättning kan få språkliga, känslomässiga, sociala och fysiska konsekvenser. Att hamna utanför gemenskapen och ibland bli bemött som om man är mindre vetande för att man inte hör vad som sägs kan påverka elevernas självbild. Det kan också få negativa konsekvenser för den känslomässiga utvecklingen och för hur eleverna interagerar med andra. Det kan exempelvis skapa passivitet och isolering. Forskning²² har visat att elever med dövhet eller hörselnedsättning kan ha problem med utvecklingen av "theory of mind", det vill säga förmågan att förstå skillnaden mellan sitt eget och andra människors sätt att tänka, känna och handla. Fysisk utmattning är inte ovanligt eftersom nedsatt hörsel innebär att eleverna måste vara extra koncentrerade i kommunikationen med andra. Många upplever det som mycket tröttande att hela tiden kämpa för att hålla uppmärksamheten uppe och använda både syn och hörsel för att uppfatta vad som händer.²³ Det påverkar också hur mycket ork som finns kvar för att bearbeta det som sägs, vilket kan påverka måluppfyllelsen.

Undervisningen behöver ge eleverna möjlighet att utveckla strategier för att klara av sin kommunikation. Det kan vara strategier som att fråga när man inte uppfattar vad som sägs, att placera sig strategiskt i ett rum samt att använda teknisk utrustning och kräva att andra använder den. Att kunna stå upp för dessa och andra strategier kräver både kunskap och trygghet. Ett medel för att utveckla trygghet och hörselidentitet för elever som går integrerade i vanliga klasser kan vara att ge dem möjlighet att träffa

²¹ Vermeulen, A., m.fl. (2012).

²² Lederberg, A.R. m.fl. (2013).

²³ Specialpedagogiska skolmyndigheten (2013c).

andra i samma situation. Otrygga elever kan utveckla strategier för att dölja sin hörselnedsättning. Det kan handla om att eleverna inte använder sin hörapparat, att de skrattar och nickar utan att ha förstått, att de svarar ”jag vet inte” när de inte uppfattat frågan, att de bara ställer ja- och nejfrågor, att de drar sig undan och så vidare.²⁴ Det har visat sig att de elever som har svårast att acceptera sin hörselnedsättning också har störst problem med att använda hörtekniska hjälpmedel och strategier för sitt lyssnande.²⁵

6.2 Den fysiska miljön

Ljudmiljön

I en undersökning²⁶ uppgav elever med hörselnedsättning att ljudmiljön var den viktigaste faktorn för att kunna delta i undervisningen. HRF menar att de flesta elever med hörselnedsättning går i skolan på hörandes villkor, i stora klasser med dålig ljudmiljö.²⁷ Av Skolinspektionens rapport från 2009²⁸ framgår att lärmiljön för elever med hörselnedsättning är mycket varierande i skolorna. Hörselslingor finns i allmänhet endast i elevernas hemklassrum och ljuddämpningen i övriga lokaler är långt ifrån tillfredställande. Många lokaler är bullriga och ekande, vilket medför att eleverna blir trötta efter att ha vistats i dem.

En dålig ljudmiljö är en arbetsmiljöfråga och i förlängningen också en kostnadsfråga. Det är inte ovanligt att skolpersonal och elever drabbas av ”ljudtrötthet” eller tinnitus. I HODA-rapporten²⁹ konstateras att bullermiljön i svenska klassrum är ”helt oacceptabel”. Enligt rapporten uppfyller cirka 70 procent av klassrummen inte Boverkets minimikrav när det gäller ljudmiljö, ljudklass C. Medan ljudklass C är minimikrav för normalhörande är ljudklass A mest relevant för elever med hörselnedsättning.³⁰ När man dessutom

²⁴ Specialpedagogiska skolmyndigheten (2013c).

²⁵ Wennergren, A-C. (2007).

²⁶ Specialpedagogiska skolmyndigheten (2008b).

²⁷ Hörselskadades Riksförbund (2007).

²⁸ Skolinspektionen (2009).

²⁹ Specialpedagogiska skolmyndigheten (2014a).

³⁰ Specialpedagogiska skolmyndigheten (2009a).

mäter bakgrundsbuller och efterklang i klassrummen har endast cirka 20 procent av klassrummen bra eller acceptabel ljudmiljö.

Följande fem faktorer ingår i Boverkets föreskrifter om akustik:³¹

1. *Efterklangstid* – rummets eko eller svar när man skapar ljud där inne. Beror bland annat på ytbeläggning och rumsvolym.
2. *Buller från yttre miljö* – ljud från till exempel trafik och skolgård (bestäms av konstruktion på fönster och fasad).
3. *Installationsbuller* – ljud från ventilation, temperaturstyrning, vattenrör, belysning och så vidare.
4. *Stegljud* – ljud som förs in i rummet när någon går utanför i korridor eller trappa.
5. *Ljudisolering* – ljud som överförs från aktivitet i intill-, ovan- eller underliggande rum eller korridor.

För att tal ska uppfattas utan problem för normalhörande måste det upplevas åtminstone dubbelt så starkt som bullret, en skillnad på cirka 10 dB. Redan vid lättare hörselnedsättning blir det svårare att uppfatta tal i en bullrig miljö. Då måste skillnaden mellan talet och de störande ljuden vara större, kanske 15–20 dB.³² Det är alltså viktigt att reducera bullret i klassrummet. Bullret kan komma utifrån och från intilliggande rum, till exempel från korridorer, skolgård eller trafikleder. Bullret kan också komma från det egna klassrummet, från ventilation, armaturer och datorer, eller vara egenproducerat aktivitetsbuller från lärare och elever som samtalar och bord och stolar som skrapar.

Ljudmiljön i svenska klassrum är eftersatt och behovet av att göra något åt den är stort. Många av de åtgärder som behöver göras är också kostsamma, men inte orimliga. För att höja ljudklassen från C till A i ett klassrum krävs en investering på cirka 10 000 kronor.³³ Ett problem är dock att 70 procent av klassrummen, enligt HODA-rapporten, inte uppfyller normerna för

³¹ Swedish Standards Institute (2007).

³² Specialpedagogiska skolmyndigheten (2013c).

³³ Uppgifter av Yvette Martin, akustiker vid SPSM under ett seminarium 2015-12-03 *Hörteknik och dess användning i skolan*.

Ljudklass C. Att höja ljudklassen i dessa klassrum kan därför kosta mycket mer. Ett sätt att slippa kostsamma åtgärder i efterhand är att vid nyproduktion och renoveringar alltid planera och bygga för en god akustisk miljö.

Som skoledare eller lärare kan man också vidta enklare och mindre kostsamma åtgärder för att förbättra den akustiska miljön i skolan. Med hjälp av ljuddisciplin och akustikbehandling kan man minska det egenproducerade bullret. Absorberande material som akustikplattor, gardiner och mjuka golv kortar efterklangstiden. Mjuka golv absorberar också skrap från klackar, stols- och bordsben. Så kallade doppskor på stols- och bordsben minskar också skrapljud. Även bänkar utan lock och med mjukare skiva bidrar till att reducera det egenproducerande ljudet. Att upprätthålla en god taldisciplin, med en lågmäld samtalsnivå där en i taget talar, bidrar också till en god ljudmiljö.

Att behovet av akustikförbättrande åtgärder är stort avspeglas också av projekten inom det statsbidrag utredningen har haft att fördela under tre år. 100 av sammanlagt 199 genomförda projekt har inbegripit olika typer av miljöförbättrande åtgärder med alltifrån nya möbler och gardiner till doppskor för stols- och bordsben. Förutom ljuddämpning och skärmar har klassrum utrustats med ljudutjämnings- och flermikrofonssystem.

Ljusmiljön

Eftersom elever med dövhet eller hörselnedsättning i hög grad använder synen för kommunikation är ljusmiljön viktig för dem. Ljusmiljön tycks vara bättre än ljudmiljön i svenska klassrum. HODA-rapporten³⁴ anger att ljusmiljön i termer av ljusstyrka är relativt god i klassrummen. När det gäller ljusmiljön är det dock inte bara en fråga om ljusstyrka. Ljuset ska inte skapa reflektioner i tavlor, bilder eller bordsytor eller skapa för starka kontraster.

³⁴ Specialpedagogiska skolmyndigheten (2014a).

6.3 Tekniken som ett stöd

Elever med hörselnedsättning får hörteknik för skolbruk förskrivna som ett av flera verktyg för att bli delaktiga³⁵ i undervisningen och skolarbetet. Skolinspektionen har noterat³⁶ att elever med hörselnedsättning många gånger väljer att inte använda sina tekniska hjälpmedel. Orsakerna kan enligt Skolinspektionen vara att tekniken stör eller att man inte vill avvika från normen. Skolinspektionen anser att skolorna måste bli bättre på att motivera eleverna att använda de tekniska hjälpmedel som erbjuds. Men det är inte bara en fråga om att motivera eleverna att använda den teknik som finns. Skolinspektionen konstaterar att skolorna saknar såväl teknik som kunskap om hur tekniken ska användas. Detsamma konstateras i HODA-rapporten och HRF:s årsredovisning 2007³⁷, se avsnitt 5.2 De flesta går integrerat.

Hörapparat och hörteknik

Hörapparat är ett samlingsbegrepp för bakom-örat-apparater, i-örat-apparater, benförankrade hörapparater, kokleaimplantat med mera. Hörteknik är teknik som kompletterar lyssning med hörapparat.

För de flesta elever med hörselnedsättning är hörapparat det viktigaste hjälpmedlet. Oavsett hur bra hjälpmedlet fungerar kommer eleven inte att få fullgod hörsel. Det kan fortfarande vara svårt att uppfatta tal, speciellt om det är mycket bakgrundsljud och avståndet till den som talar är 2–3 meter eller mer. Många hörapparater har också en inbyggd telespole, och då kan man välja att lyssna genom hörapparaten eller via teleslinga eller båda samtidigt. Några hörapparater har även inbyggd radiomottagare, så att man kan använda trådlös mikrofon och sända direkt till hörapparaten.

³⁵ Med delaktighet menas att elever med hörselnedsättning ska kunna *lyssna* på lärare och kamrater utan att ägna mycket kraft åt att *höra* vad som sägs. Att vara delaktig innebär således att ha möjlighet att delta i interaktionen i klassrummet på likande vis som klasskamraterna.

³⁶ Skolinspektionen (2009).

³⁷ Specialpedagogiska skolmyndigheten (2014a). Hörselskadades Riksförbund (2007).

Mikrofon och ljudanläggning

Moderna hörapparater utnyttjar olika typer av signalbehandling för att bland annat förstärka tal och reducera bakgrundsbrus. Trots detta kan det vara svårt att skilja ut bakgrundsljudet från det talade ljudet.³⁸ Använder man mikrofon kommer det som sägs uppfattas betydligt starkare än bakgrundsbullret. För att stödja en inkluderande och dialogiskt inriktad pedagogik krävs flera kamratmikrofoner, så att en elev med hörselproblematik kan delta i klassens eller gruppens diskussioner. Forskning³⁹ har visat att fler mikrofoner i klassrummet ökar elevernas delaktighet och både elever och lärare är nöjda med systemen. Eleverna menade att de hörde bättre och att kommunikationen gick snabbare. Av HODA-rapporten⁴⁰ framgår dock att kamratmikrofoner saknas på många håll och om det ändå finns mikrofoner är de ofta för få, se avsnitt 5.2 De flesta går integrerat.

Som lärare är det viktigt att ha tydliga rutiner för hur kamratmikrofonerna används och för servicen av dem. Det är inte rimligt att det ansvaret läggs på eleverna. Trådlösa mikrofoner har ganska lång räckvidd, så även ur det perspektivet är det viktigt att fundera över användningen.

Stationära eller portabla system

Det finns två typer av teleslingor: fasta installationer och portabla system. Ett system består av sändare, det vill säga en trådlös mikrofon, och en mottagare, som antingen kan vara stationär eller portabel. Dessutom behövs i allmänhet en koppling till hörapparaten, en så kallad slingförstärkare, men det finns även direktkoppling från mottagaren till hörapparaten.

Vid val av teknik är det några grundläggande frågor man bör ta hänsyn till. Först och främst kan man behöva göra något åt akustiken i klassrummet, för det finns ingen teknik som kompenserar för dålig akustik. Sedan behöver man fråga sig om den planerade tekniken är funktionell, driftsäker och enkel att använda i sammanhanget. Valen kan se olika ut beroende på om tekniken ska

³⁸ Specialpedagogiska skolmyndigheten (2009a).

³⁹ Dahlgren Sandberg, A. Utredningens forsknings- och kunskapsöversikt, bilaga 5.

⁴⁰ Specialpedagogiska skolmyndigheten (2014a).

användas av hörselklasser, hörselgrupper eller elever i integrerad undervisning och om undervisningen ska bedrivas i hemklassrum eller i flera ämnesklassrum. Det är också av stor betydelse att man kan åstadkomma korta mikrofonavstånd.

Ljudutjämningsystem

Ljudutjämningsystem är ett universellt hjälpmedel och ersätter inte den teknik som beskrivs ovan. Ljudutjämningsystem är främst till för elever med lättare hörselnedsättning och för elever som har svårigheter med perception, inläring eller uppmärksamhet. I USA har systemen fått stor spridning som en universell teknik för att förbättra undervisningssituationen för hörande.⁴¹ Ett ljudutjämningsystem är dock inte ett alternativ till ljudsanering av lokalerna utan ett komplement, vilket kräver att bakgrundsstörningar och efterklangstider hålls på rimliga nivåer.

Systemet bygger på en teknik med flera mikrofoner som samlar upp ljud och levererar detta via ett antal högtalare till lyssnare som oftast inte har hörapparat.

Vem ansvarar för tekniken?

Hjälpmedelsinstitutet konstaterar i en rapport⁴² att kommuner och landsting har ett delat ansvar för elever med funktionsnedsättning som har behov av hjälpmedel i skolan. Landstinget ansvarar för personliga hjälpmedel och skolhuvudmannen för pedagogiska. Gränsdragningen är dock svår eftersom en och samma produkt kan vara antingen ett personligt eller pedagogiskt hjälpmedel. Hjälpmedelsinstitutet anser att det behövs lokala överenskommelser mellan landstinget och tillhörande kommuner för att tydliggöra ansvaret.

Gränsdragningsproblem får inte drabba eleverna och deras möjlighet att vara delaktiga i undervisningen. Oklarheter om vem som ansvarar för vad kan allt för ofta fördröja eller hindra att eleverna får den tekniska utrustning de har behov av.

⁴¹ Specialpedagogiska skolmyndigheten (2009a).

⁴² Hjälpmedelsinstitutet (2008).

6.4 Skolan – en port mot framtiden

Elever med dövhet eller hörselnedsättning lyckas sämre i skolan än genomsnittet. Skillnaderna i skolresultat fortsätter på högskolenivå och följer eleverna ut i arbetslivet, där arbetslöshet är dubbelt så vanligt bland personer med dövhet eller hörselnedsättning jämfört med hörande. Enligt HRF fortsätter 10–15 procent av elever med dövhet eller hörselnedsättning till högre utbildning. Detta kan jämföras med riksgenomsnittet som är cirka 45 procent.⁴³

Koppling mellan kommunikation och ohälsa

Forskning visar att det finns en tydlig koppling mellan kommunikation, psykiskt välmående och social kompetens.⁴⁴ En dansk studie⁴⁵ visar att elever med hörselnedsättning hade 3,7 gånger så många psykosociala problem som hörande elever. Men studien visar också att mängden problem var beroende av språklig förmåga, tecknad eller muntlig, i så måtto att elever med god språklig förmåga skattade sitt välbefinnande på samma nivå som hörande elever. Detta understryker vikten av god kommunikation för välbefinnandet. Mobbning är enligt viss forskning 2–3 gånger vanligare bland elever med hörselnedsättning än andra, vilket kan förklaras med bristande kommunikativ förmåga.⁴⁶ Det finns alltså flera skäl till att det är viktigt att skapa en kommunikativ miljö i skolan där även elever med dövhet eller hörselnedsättning kan vara delaktiga.

Ohälsa och arbetsliv

Tröskeln in i arbetslivet blir hög för den som inte gått igenom gymnasieskolan och har en gymnasieexamen. Att man inte lyckas bli etablerad på arbetsmarknaden innebär ett utanförskap och får för individen inte bara ekonomiska utan även hälsomässiga

⁴³ Hörselskadades Riksförbund (2007.)

⁴⁴ Percy-Smith, L. m.fl. (2008a och b).

⁴⁵ Dammeyer, J. (2010).

⁴⁶ Weiner, M.T. m.fl. (2013).

konsekvenser. Dessutom får det konsekvenser för samhälls-ekonomin.

Dålig allmänhälsa är mer än dubbelt så vanligt bland personer med hörselnedsättning som bland resten av befolkningen.⁴⁷ HRF menar att den dåliga allmänhälsan oftast inte beror på hörselnedsättningen i sig utan på konsekvenserna av att under lång tid ha en besvärlig hörselsituation och svårt att uppfatta vad andra säger. Även internationella studier har funnit att personer med hörselnedsättning visat hög grad av psykosocial ohälsa.⁴⁸ Det är vanligare med medicinska småkrämpor och känslor av ensamhet och depression hos unga vuxna med dövhet eller hörselnedsättning än hos andra unga. Dessutom har de generellt ett svagare socialt nätverk.

Enligt HRF:s uppgifter från 2007 var andelen med förtidspension nästan dubbelt så hög bland personer med hörselnedsättning som i resten av befolkningen. Bland personer med hörselnedsättning var cirka 15 procent förtidspensionerade medan andelen i hela befolkningen var cirka 8 procent.⁴⁹ Den höga andelen beror enligt HRF bland annat på att personer med hörselnedsättning inte erbjuds adekvata arbetshjälpmedel, anpassad arbetsmiljö och andra rehabiliterande åtgärder. I stället får de sjuk- eller aktivitetsersättning. Enligt en finsk studie⁵⁰ från 1997 var arbetslösheten dubbelt så hög bland vuxna med hörselnedsättning som bland hörande.

⁴⁷ Hörselskadades Riksförbund (2007).

⁴⁸ Dahlgren Sandberg, A. Utredningens forsknings- och kunskapsöversikt, bilaga 5.

⁴⁹ Hörselskadades Riksförbund (2007).

⁵⁰ Järvelin, M. R. m.fl. (1997).

Risk för utanförskap

Utredningen har låtit göra en socioekonomisk investeringsanalys av vad skolmisslyckanden och utanförskap hos personer med dövhet, hörselnedsättning och grav språkstörning kostar samhället, se bilaga 7. Av analysen framgår att kostnaderna för utanförskap varierar starkt, både i storlek och fördelning. Kostnaderna beror på utanförskapets omfattning, varaktighet och orsak. Då en person misslyckas i skolan och hamnar i utanförskap, här definierat som att personen inte kan försörja sig med eget arbete på en arbetsmarknad, inträffar två typer av effekter. Den ena är att samhället tappar i produktionsvärde, det uppstår en sorts BNP-förlust till följd av att personen inte bidrar till folkhushållet. Den andra är att det tillkommer kostnader för personens försörjning. I regel försörjer samhället personer som inte kan arbeta genom a-kassa, sjukpenning eller försörjningsstöd. Lite förenklat kan man säga att ett års utanförskap, oavsett anledning och förutsatt att utanförskapet inte är förknippat med någon som helst följd- eller sidoproblematik som kräver insatser från samhällets sida, kostar 500 000–600 000 kronor inklusive de försörjningskostnader som uppstår.

Vilka socioekonomiska effekter uppstår om man lyckas reducera effekterna av funktionsnedsättningen genom stödjande insatser under skoltiden? Vad skulle de ekonomiska konsekvenserna vara av att utanförskapet reduceras från att vara omfattande till mindre omfattande? Se mer om detta i avsnitt 28.2 Samhällsekonomiska konsekvenser i övrigt.

7 Elever med dövhet eller hörselnedsättning och intellektuell funktionsnedsättning

En del av målgruppen elever med dövhet eller hörselnedsättning har även intellektuell funktionsnedsättning. På samma sätt som andra elever i målgruppen kan dessa elever ha behov av hörsel-anpassningar eller teckenspråk. De behöver få möjlighet till kommunikation på flera olika sätt för att kunna vara aktiva och ta initiativ i samspel med andra. Det gäller i särskilt hög grad om eleverna ligger på en tidig utvecklingsnivå. Detta kapitel beskriver elevgruppen, elevernas behov av stöd, deras skolgång och hur specialskolan kan garantera deras rätt till kommunikation.

En heterogen grupp

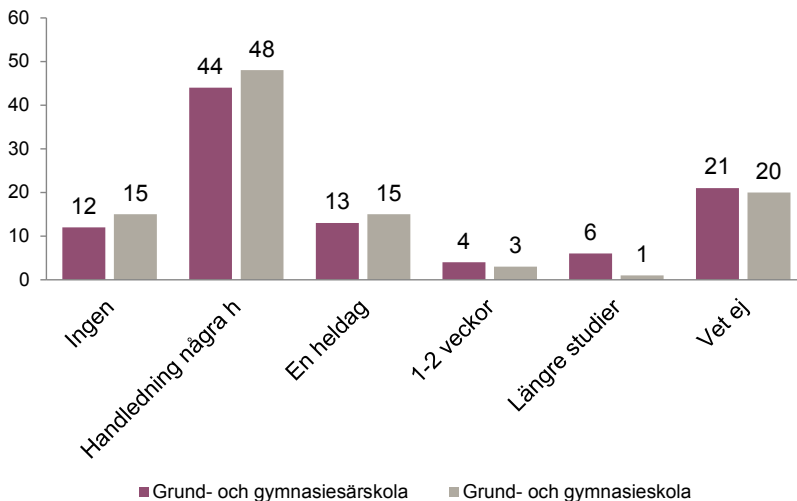
Elever med dövhet eller hörselnedsättning och intellektuell funktionsnedsättning är en heterogen grupp. Det beror bland annat på att det är vanligt att eleverna även har andra funktionsnedsättningar i varierande grad. Medan många av eleverna utvecklar teckenspråk eller talat språk har andra stora kommunikationsproblem. När flera funktionsnedsättningar uppträder samtidigt kan det få stora konsekvenser för kommunikation och lärande. Många elever med dövhet eller hörselnedsättning och intellektuell funktionsnedsättning kan få sitt behov av stöd uppfyllt i skolan på hemmaplan genom hörsel-anpassningar och olika former av alternativ och kompletterande kommunikation, AKK, medan andra kan behöva den tvåspråkiga undervisning i en teckenspråkig miljö som finns inom specialskolan.

Stödet till elevgruppen är inte likvärdigt i landet

Utredningen har i en skolenkät ställt frågor till nästan 400 rektorer på grund- och gymnasiesärskolor som har elever med dövhet eller hörselnedsättning. Den kompetensutveckling om hörselnedsättning som berörda klass- eller ämneslärare fått skiljer sig mycket mellan skolorna. Kompetensutvecklingen domineras av några timmars handledning, se figur 7.1. På 12 procent av de aktuella skolorna har de flesta berörda lärarna inte fått någon kompetensutveckling alls inom området. På 6 procent av skolorna har lärarna fått längre utbildning.

Figur 7.1 Hur mycket kompetensutveckling har de flesta av berörda klass- och ämneslärare fått kring hörselnedsättning?

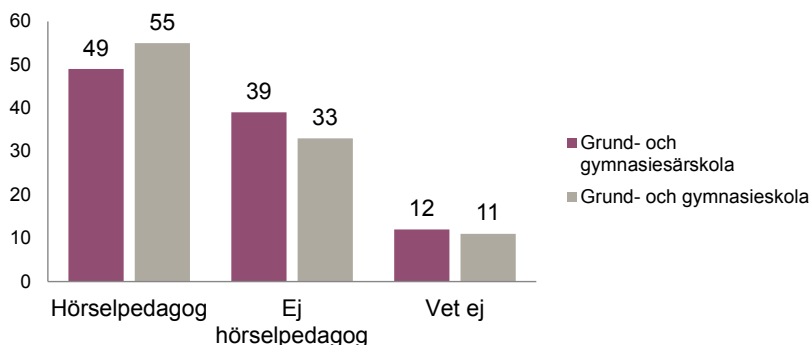
Svar från 398 grund- och gymnasiesärskolor och 1 561 grund- och gymnasieskolor som har elever med grav hörselnedsättning, procent



I de grund- och gymnasiesärskolor som anger att de har elever med dövhet eller hörselnedsättning ser tillgången till hörselpedagog olika ut. 49 procent av skolorna har tillgång till hörselpedagog och 39 procent har det inte, se figur 7.2.

Figur 7.2 Andel skolor med tillgång till hörselpedagog via huvudmannens försorg

Svar från 398 grund- och gymnasiesärskolor och 1 560 grund- och gymnasieskolor som har elever med grav hörselnedsättning, procent



TAKK eller tvåspråkig undervisning i teckenspråkig miljö?

För att kompensera för olika kommunikationssvårigheter kan elever med dövhet eller hörselnedsättning och grav intellektuell funktionsnedsättning och deras omgivning använda AKK. Förutom att använda och tolka naturliga uttrycksätt som kroppsspråk, gester och mimik kan eleverna ha nytta av tecken som alternativ och kompletterande kommunikation, TAKK, eller grafiska och visuella verktyg, till exempel föremål, bilder och bokstäver. Genom att eleverna får stöd att använda och anpassa lärplattor, datorer och andra kommunikationsverktyg efter sina förutsättningar kan de uttrycka sig på ett tydligare sätt.

En del elever kan kommunicera med TAKK, tal, ljud, bildstöd och ordbilder som komplement till att förstå och uttrycka sig med det svenska språket utifrån sina förutsättningar. Andra elever kan ha behov av tvåspråkig undervisning i en teckenspråkig miljö på specialskolan. Enligt ledningen på Specialpedagogiska skolmyndigheten, SPSM, lärare på Åsbackaskolan och resurscenter döv/hörsel kan elevernas kommunikation med tecken då sägas sikta mot utveckling av förmågan att förstå och uttrycka sig med teckenspråk utifrån individuella förutsättningar. Den teckenspråkiga miljön får specialskolans personal stå för i de fall eleverna själva är mycket begränsade i sin kommunikation på grund av funktionsnedsättning. Teckenspråkig personal behöver anpassa språket utifrån elevernas

behov men kan fortfarande utnyttja språkets nyanser för att utmana deras tänkande. Eleverna kan också ha nytta av förebilder i form av teckenspråkiga kamrater både med och utan intellektuell funktionsnedsättning. Oavsett graden av intellektuell funktionsnedsättning kan elever med dövhet eller hörselnedsättning alltså ha behov av det ”språkbad” som erbjuds i och med tvåspråkig undervisning i en teckenspråkig miljö. Den enskilda elevens behov är inte alltid uppenbart men kan redas ut i en sammanvägd bedömning gjord av bland annat psykolog, läkare, logoped och pedagog med specifik kompetens kring dövhet, hörselnedsättning och intellektuell funktionsnedsättning.

Skolplacering på regionsskolorna och Åsbackaskolan

I dag får specialskolans elever med dövhet eller hörselnedsättning och intellektuell funktionsnedsättning som läser grundskolans ämnen vanligen sin skolplacering på regionsskolorna medan de elever som läser ämnesområden enligt inriktningen träningskola går på Åsbackaskolan. Enligt Nämnden för mottagande i specialskolan och för Rh-anpassad utbildning finns det fall där vårdnadshavare vars barn har behov av att läsa ämnesområden inte har accepterat en placering på Åsbackaskolan. Då har placering på en regionsskola blivit en lösning. En del elever på den utvecklingsnivå som enligt SPSM:s uppdelning motiverar en placering på Åsbackaskolan går alltså i regionsskolorna.

Läsåret 2015/16 gick två elever med dövhet eller hörselnedsättning i kombination med intellektuell funktionsnedsättning på Åsbackaskolan. På skolan gick också två elever med tidig dövblindhet och en elev med behov av teckenspråk på grund av talstörning. Samtliga läste enligt tränings skolans kursplaner. Antalet elever på Åsbackaskolan har tidigare varit betydligt större.

8 Elever med dövblindhet

Elever med dövblindhet är en heterogen grupp som enligt 7 kap. 6 § skollagen (2010:800) kan tas emot i specialskolan. Beroende på om dövblindheten är tidig eller senare har eleverna mycket olika behov av stöd i skolan. Detta kapitel beskriver elevgruppen, elevernas behov av stöd, deras skolgång och hur specialskolan kan garantera deras rätt till utbildning.

Tidig och senare dövblindhet

Varje år föds det 6–8 barn med utvecklad dövblindhet. Ytterligare 20 personer i varje årskull utvecklar dövblindhet innan de fyller 65 år. Den nordiska definitionen av dövblindhet som antogs år 2007 är

Dövblindhet är ett specifikt funktionshinder. Dövblindhet är en kombinerad syn- och hörselnedsättning. Dövblindhet begränsar en persons möjlighet att delta i aktiviteter och inskränker full delaktighet i samhället i sådan grad, att samhället måste underlätta genom att tillhandahålla specifika insatser, anpassa omgivningen och/eller erbjuda tekniska lösningar.¹

Dövblindhet har i 90 procent av fallen genetiska orsaker. Kombinationen av svår syn- och hörselnedsättning innebär inte alltid att eleverna helt saknar syn och hörsel, en del har både syn- och hörselrester.

Dövblindheten får olika konsekvenser beroende på om den är tidig eller senare, om den är stabil eller tilltagande, om den är kombinerad med andra funktionsnedsättningar eller inte, vilket

¹ Antagen av Nordiskt Ledarforum i Reykjavik, maj 2007 och reviderad av svenska dövblindrådet 2013. Hämtat från webbplatsen Nationellt kunskapscenter för dövblindfrågor, www.nkcdb.se 2016-01-29.

sinne som påverkats först och graden av syn- och hörselnedsättning.

Tidig dövblindhet innebär att dövblindheten inträffar före språkutvecklingen. Då blir det mycket svårt för eleverna att bygga upp en förståelse för omvärlden och att utveckla språk. För dessa elever blir dövblindheten ett mycket stort kommunikationsproblem. De behöver taktilt teckenspråk och en hög grad av individuell undervisning inom specialskolan eller den kommunala träningskolan.

Senare dövblindhet inträffar efter att eleverna har utvecklat talat eller tecknat språk. Det innebär att de behöver utveckla strategier för att kompensera för syn- och hörselförlusten. Eleverna kan fortsätta uttrycka sig med talat eller tecknat språk, eller utveckla sin kommunikation med taktilt teckenspråk. Elevgruppen återfinns i reguljära klasser i grundskolan och i specialskolans regionsskolor för elever med dövhet eller hörselnedsättning.

Stödbehov och skolgång för elever med tidig dövblindhet

Elever med tidig dövblindhet har stort behov av att kompensera för sin kombinerade syn- och hörselnedsättning med andra sinnen. Elevernas eventuella syn- eller hörselrester utnyttjas så långt det går genom syn- och hörselanpassning, men detta kan bara ge ett begränsat stöd. Dövblindspecifika anpassningar bygger därför i hög grad på metoder som utgår från känseln, som att kommunicera genom kroppsliga uttryck och taktilt teckenspråk, läsa punktskrift och tolka föremål och taktila bilder.

Lärarna behöver specifik kompetens kring tidig dövblindhet och den enskilda elevens behov av anpassningar i kommunikationen, undervisningen och den fysiska miljön. Det kan ofta vara svårt att bedöma elevernas eventuella intellektuella funktionsnedsättning eftersom dövblindheten gör det svårt att uppfatta och bygga upp en förståelse för omvärlden. Vid till exempel psykologutredning behöver lärare eller andra som kan kommunicera med eleverna fungera som tolkar. Elever med tidig dövblindhet läser ofta enligt kursplanerna för grundsärskolan, inriktning träningskola. Det gäller oavsett om de går i grundsärskolan i hemkommunen eller i specialskolan.

Elever med tidig dövblindhet och deras omgivning behöver använda taktilt teckenspråk, tal, teckenspråk och alternativ och kompletterande kommunikation, AKK, utifrån elevernas individuella förmåga till kommunikation. Eleverna kan dra nytta av en teckenspråkig miljö och stärkas av att i sitt begränsade synfält se andra elever använda teckenspråk. Därför får elever med tidig dövblindhet som är mottagna i specialskolan i första hand sin placering på Åsbackaskolan som är lokalintegrerad i Birgittaskolans teckenspråkiga miljö. På Åsbackaskolan får eleverna sin undervisning tillsammans med elever med dövhet eller hörselnedsättning och grav intellektuell funktionsnedsättning. Läsåret 2015/16 fanns det fem elever med tidig dövblindhet inom specialskolan. Av dem gick två på Åsbackaskolan och tre på Ekeskolan. Elevgruppens storlek har halverats sedan läsåret 2010/11, då det gick tio elever med tidig dövblindhet i specialskolan.

Sannolikheten att det ska födas barn med tidig dövblindhet i tidsintervall kortare än skolpliktens nio år i en enskild kommun är låg. Det gör det svårt för kommuner att utveckla och upprätthålla den kompetens som behövs för att möta elevgruppens behov. Därmed är risken stor att eleverna inte får det stöd de har rätt till på hemmaplan och får en skolgång utan fullgod kommunikation. Det finns dock kommuner som har utvecklat kompetens för att undervisa elever med tidig dövblindhet, till exempel Mariedalsskolan i Varberg och Regnbågen i Falköping.

Stödbehov och skolgång för elever med senare dövblindhet

Elever med senare dövblindhet kan tas emot i regionsskolornas teckenspråkiga miljö men väljer oftare att gå i hemkommunen i reguljär klass och få syn- och hörselanpassningar där. Enligt Specialpedagogiska skolmyndighetens resurscenter dövblind har eleverna behov av tvåspråkig undervisning i en teckenspråkig miljö för att utveckla teckenspråk. Det är särskilt tydligt för de elever som föds med utvecklad dövhet eller hörselnedsättning och utvecklar teckenspråk som förstaspråk. Det finns en mindre grupp elever som föds med utvecklad synnedsättning och fullgod hörsel. De utvecklar talad svenska, eller annat talat språk, som förstaspråk, men behöver i de flesta fall kunskaper i teckenspråk eller taktilt

teckenspråk när hörseln avtar. Majoriteten av eleverna med senare dövblindhet kommer förr eller senare att behöva förlita sig på teckenspråk eller taktilt teckenspråk och punktskrift. Oavsett om de går i reguljär klass eller i en regionskola behöver de mycket individuellt stöd, som exempelvis tal- eller teckentolk, taktilt teckenspråk, punktskrift, förberedelsetid och repetition.

Utbildning på gymnasienivå

För elever med senare dövblindhet finns möjlighet att söka till riksgymnasiet i Örebro. Elever med tidig dövblindhet kan söka till riksgymnasiesärskolan i Örebro.

9 Stärkt rätt till teckenspråk

Tecknade språk består av en uppsättning konventionella symboler, ett ordförråd (lexikon) och ett system med regler för symbolernas användning (grammatik). Tecknade språk skiljer sig i detta avseende inte från talade språk och uppfyller därmed alla krav som kan ställas på självständiga språk. De tecknade språken har i dag inget skriftspråk.

Till skillnad från talade språk överförs sällan tecknade språk från föräldrar till barn, från generation till generation. Flertalet barn med dövhet föds in i familjer där föräldrarna är hörande och använder talat språk. Dessa föräldrar behärskar således inte teckenspråk, och kan då inte överföra teckenspråket till sina barn. Språkutvecklingen hos barn som är beroende av teckenspråk för sin kommunikation skiljer sig därigenom i flera avseenden från språkutvecklingen hos barn som genom naturlig inläring successivt tillägnar sig föräldrarnas språk.

Teckenspråk är inte ett universellt språk, utan består av många nationella språk. I dag känner man till omkring 160 nationella teckenspråk.¹

Detta kapitel inleds med en beskrivning av skillnaderna mellan svenskt teckenspråk, tecknad svenska och tecken som stöd. Därefter redogörs för utredningens förslag om stärkt rätt till teckenspråk och behovet av en översyn av kursplanerna i teckenspråk. Kapitlet avslutas med en redogörelse för utredningens bedömning av behovet att stimulera lärarfortbildning i teckenspråk.

¹ Språkrådet (2014).

9.1 Teckenspråk och tecken som stöd

Tecknat språk är ett visuellt-gestuet språk som har en tredimensionell utbredning. Talat språk, som produceras med rösten och uppfattas av hörseln, kan med avseende på produktions- och perceptionssättet karaktäriseras som vokalt-auditivt. I och med de olika produktions- och perceptionssätten har talat och tecknat språk formats olika. Talat språk har en i grunden linjär, sekventiell uppbyggnad: ljud följer på ljud, ord på ord och satser på satser. Tecknat språk har också en linjär uppbyggnad, men även en simultan organisation. Den simultana organisationen syns till exempel i den rika förekomsten av de icke-manuella signaler, det vill säga signaler som inte görs med hjälp av händerna utan genom till exempel ansiktsmimik. Dessa signaler har en central funktion som grammatiska markörer. Tecknat språk är dessutom spatialt, vilket innebär att tecken kan utföras i olika positioner och riktningar i det så kallade teckenrummet. Den spatiala organisationen bidrar till att bygga upp enskilda tecken såväl som sats- och textstruktur.²

Svenskt teckenspråk

Svenskt teckenspråk, nedan kallat teckenspråk, är ett fullvärdigt språk för kommunikation i alla sammanhang, från vardagslivet till akademierna. Teckenspråk utnyttjar händer, ansikte och övre delen av kroppen för att skapa meddelanden. Trots att rösten inte används har även munrörelser en mycket stor betydelse. Grammatiska signaler förmedlas via rörelser i ansiktet, kroppshållning och blickriktning. Teckenspråk är ett simultant språk som kan ge uttryck för många signaler samtidigt. Samtidigt som tecken utförs i en viss ordning och i ett visst läge ska också signaler i ansiktet och kroppens läge förmedla språklig information. Signalerna i ansiktet kan bestå av höjda eller sänkta ögonbryn, rynkad näsa, uppdragen läpp, speciella munrörelser. Allt detta sker i samspel. Likaså spelar längden på utförda tecken in.

² Beskrivningen är en bearbetning av en beskrivning från SOU 2006:29 *Teckenspråk och teckenspråkiga – Kunskaps- och forskningsöversikt*.

Det är inte klarlagt hur stort teckenförrådet är i det svenska teckenspråket. Teckenspråket har tidigare inte funnits i alla delar av samhället, vilket präglade språket. Det finns inte tecken för alla termer man kan behöva i till exempel vetenskapliga sammanhang. Eftersom man inte har alla termer, får man i stället ta till omskrivningar. Ett annat alternativ är att bokstavera fackuttrycken med hjälp av handalfabetet³.

Handalfabetet består av olika handformer som motsvarar alfabetets samtliga bokstäver. När man bokstaverar ord lånas ordet från svenskan. Man brukar bokstavera namn, men när det gäller personnamn används ofta persontecken, vilket är speciellt för den teckenspråkiga kulturen.

Vid Stockholms universitet pågår ett arbete med att bygga upp ett digitalt lexikon på webben: Svenskt teckenspråkslexikon.⁴ I april 2016 bestod lexikonet av cirka 15 000 publicerade tecken, och ytterligare cirka 3 000 tecken hade samlats in⁵. Hur stor andel av det svenska teckenförrådet som täckts in vet man inte eftersom många specialområden, såväl akademiska ämnen som mer vardagliga, inte är inventerade.

Det är inte lämpligt att kombinera tal och teckenspråk, eftersom det uppstår en kollision mellan språken⁶. Teckenspråk använder rummet medan det talade språket enbart är linjärt. Om tecknandet följer det talade språket blir det inte längre teckenspråk. Det blir tecknad svenska eftersom språken har olika struktur och grammatik.

Tecknad svenska

Tecknad svenska är ett helt svenskspråksanpassat teckenspråk som konstruerades i början av 1970-talet. Grundprincipen är att för ett ord i svenska språket finns också ett tecken. Tecknad svenska följer det talade svenska språket och har det svenska språkets grammatik. Det innebär att ord och tecken kan användas simultant, man talar och tecknar samtidigt. För att lära sig tecknad svenska måste man

³ Uppgifter från utredningens kontakter med lingvistiska institutionen vid Stockholms universitet i november 2013.

⁴ Stockholms universitet (2008). www.ling.su.se/teckensprakslexikon

⁵ E-post från lingvistiska institutionen vid Stockholms universitet 2016-04-25.

⁶ Uppgifter från utredningens kontakter med lingvistiska institutionen vid Stockholms universitet i november 2013.

kunna svenska. Möjligheterna för en person med dövhet att förstå tecknad svenska är beroende av kunskaperna i svenska språket. För den som har små kunskaper i svenska kan den tecknade svenskan ibland bli svårbegriplig.

När tecknen underordnas det talade språket sjunker tempot i teckenspråksproduktionen och i tecknad svenska utnyttjas inte det svenska teckenspråkets spatiala organisation. I stället är det den linjära ordningen i det talade språket som tar över.

Syftet med tecknad svenska var att underlätta svenskinläringen hos barn med dövhet, något som dock visade sig vara att ha alltför höga förväntningar. Tecknad svenska förmår inte återge svenska språkets struktur. Vid mitten av 1980-talet upphörde användningen av tecknad svenska inom undervisningen.

TSS och TAKK

Tecken som stöd, TSS, är något annat än teckenspråk – det är ett sätt att visualisera det som sägs. TSS används för att stödja samtal på svenska med tecken. Traditionellt har TSS varit en metod för personer som fått dövhet eller grav hörselnedsättning som vuxna. De använder TSS som stöd för avläsning av det talade språket.⁷ De tecken som används i TSS utgör bara en bråkdel av teckenförrådet i det svenska teckenspråket, cirka 1 700 tecken enligt Språkrådet. I huvudsak är det innehållsorden som stöds med tecken. Teckenvariationer är inte önskvärda, ett ord ska helst motsvaras av ett tecken som används på samma sätt oavsett i vilket sammanhang ordet används. Talavläsningen utgör grunden för denna typ av kommunikation och tecknen ses som ett komplement.

Tecken som alternativ och kompletterande kommunikation, TAKK, påminner om TSS, med tecken som lånats från det svenska teckenspråket. Det som skiljer TAKK från TSS är målgruppen. Medan TSS som sagt används av vuxna som fått dövhet eller hörselnedsättning används TAKK av och för hörande barn med talstörning, språkstörning eller intellektuell funktionsnedsättning. Det handlar om barn som är på väg mot ett talat språk men som

⁷ Specialpedagogiska skolmyndigheten (2013c).

behöver ett alternativ eller ett komplement till detta.⁸ För en del barn är det lättare att förstå när tecken används. En hypotes är att barnens visuella minne är bättre utvecklat än det fonologiska arbetsminnet.⁹ Andra fördelar är att teckenanvändning kräver ögonkontakt och därmed ökar koncentrationen hos barnet. Det påverkar också, enligt Språkrådet, talhastigheten så att barnen lättare uppfattar vad som sägs.

AKK

Alternativ och kompletterande kommunikation, AKK, är ett samlingsnamn för kommunikation som inte bygger på tal. Ett specialfall av AKK är TAKK. AKK används av och med personer som har svårt att kommunicera på grund av till exempel funktionsnedsättning, förvärvad hjärnskada eller grav tal- och språkstörning. AKK ersätter eller kompletterar bristande tal eller språk i kommunikation mellan människor. Förutom naturliga uttrycksätt som kroppsspråk eller gester finns specifika AKK-former som TAKK, piktogram och bliss.

Ett *piktogram* är en symbol som representerar ett objekt eller begrepp genom en – oftast förenklad – illustration, exempelvis bilden för herr- och damtoalett. Piktogram används på flygplatser och järnvägsstationer eftersom de kan förstås av alla människor oavsett språk eller kultur. Symbolerna för månens faser, som ofta förekommer i kalendrar, och trafiksymboler är också piktogram. Specialpedagogiska skolmyndigheten, SPSM, har utvecklat materialet *Picto online*. Systemet innehåller i dag cirka 2 000 piktobilder, där varje piktobild står för ett ord eller ett begrepp som till exempel ”pojke” eller ”ledsen”. Personer med intellektuell funktionsnedsättning, men även andra som saknar eller har begränsad förmåga att tala, läsa och skriva, får med piktogram ett språk i bilder. Därmed får de också tillgång till det skrivna språkets funktioner som tankestöd, minnesstöd och kommunikationsmedel.

Bliss är ett språk som består av ett antal grafiska symboler som kombineras och bildar blissord. En del symboler är bildlika medan

⁸ Specialpedagogiska skolmyndigheten (2013c).

⁹ Språkrådet (2014).

andra är ikonografiska, det vill säga de står för en idé eller är internationellt kända, till exempel siffror. Bliss har en egen grammatik som till sin uppbyggnad liknar den i andra språk. Blissymbolerna har blivit ett alternativ eller ett komplement särskilt för personer som saknar tal, ofta i förening med rörelsehinder. Blissanvändare kommunicerar med sin omgivning genom att peka på en symbolkarta. De pekar med handen, en pannpinne eller en lampa, eller använder en dator som kan ha olika styrsätt. De personer som blissanvändarna talar med behöver inte veta vad symbolerna betyder utan kan utläsa vad de betyder ovanför varje utpekad symbol.

9.2 Förstärkt rätt till teckenspråk

Utredningens förslag: En elev som har behov av teckenspråk ska erbjudas ämnet teckenspråk som modersmålsundervisning på samma villkor som gäller för modersmålsundervisning i ett nationellt minoritetsspråk.

En elev som har behov av teckenspråk ska erbjudas ämnet teckenspråk som språkval på samma villkor som gäller för ett nationellt minoritetsspråk.

Uppdraget att så långt möjligt tillhandahålla fjärrundervisning i teckenspråk ska förtydligas i Specialpedagogiska skolmyndighetens instruktion.

9.2.1 Teckenspråkets ställning i språklag och skollag

Som första land i världen gav Sverige teckenspråk status som officiellt språk. Efter förslag av dåvarande regering erkände Sveriges riksdag år 1981 det svenska teckenspråket som dövas förstaspråk. Genom detta beslut gavs det svenska teckenspråket officiell status som språk och ställning som undervisningsspråk vid undervisning av elever med dövhet eller hörselnedsättning.¹⁰ Därmed följde också krav på tvåspråkig undervisning i specialskolan och i läroplanen från 1983 uttrycktes intentionen att eleverna

¹⁰ Regeringens proposition 1980/81:100, bilaga 12.

skulle utveckla tvåspråkighet.¹¹ Med tvåspråkighet avsågs i detta sammanhang teckenspråk och förmåga att läsa och skriva svenska.

I språklagen¹² slås fast att svenska är huvudspråk i Sverige och att det allmänna har ett särskilt ansvar för att svenskan utvecklas och används. I 7 § räknas de nationella minoritetsspråken upp: finska, jiddisch, meänkieli, romani chib och samiska. Det allmänna har ett särskilt ansvar att skydda och främja de nationella minoritetsspråken. Vidare står i 9 § språklagen att det allmänna har ett särskilt ansvar för att skydda och främja det svenska teckenspråket. Det svenska teckenspråket är med andra ord inte ett av de nationella minoritetsspråken, men är i vissa avseenden likställt dessa. Det framgår även av 14 § som handlar om den enskildes tillgång till språk. Där slås fast att var och en som är bofast i Sverige ska ges möjlighet att lära sig, utveckla och använda svenska. Därutöver ska den som tillhör en nationell minoritet ges möjlighet att utveckla och använda minoritetsspråket och den som har dövhet, hörselnedsättning eller behov av teckenspråk av andra skäl ska ges möjlighet att lära sig, utveckla och använda teckenspråk. Detta framgår också i betänkandet *Teckenspråk och teckenspråkiga*¹³, där utredaren skriver följande:

Efter att noga ha prövat och övervägt frågan har jag funnit att de syften den europeiska stadgan om landsdels- eller minoritetsspråk har, bara till en del sammanfaller med behoven för svenskt teckenspråk och för de människor som är beroende av detta språk. I likhet med vad som framförts av Europarådets parlamentariska församling är det min bedömning att teckenspråket behöver ett stöd som liknar – men inte sammanfaller med – det som erbjuds de nationella minoritetsspråken i minoritetsspråkskonventionen.

I betänkandet föreslogs att det ”svenska teckenspråket bör tillerkännas en folkrättslig ställning i det svenska samhället som motsvarar den ställning som givits nationella minoritetsspråk”.

I skollagen (2010:800) nämns inte teckenspråk i samband med de nationella minoritetsspråken. Teckenspråk jämföras inte heller på annat sätt med dessa. Av skolförordningen¹⁴ framgår att huvudmannen för en grundskola som språkval ska erbjuda minst två av

¹¹ Se Annika Dahlgren Sandbergs forsknings- och kunskapsöversikt, bilaga 5.

¹² Språklag (2009:600).

¹³ SOU 2006:54.

¹⁴ 9 kap. 5–7 §§ skolförordningen (2011:18).

språken franska, spanska och tyska samt att eleven som språkval i grundskolan kan välja teckenspråk. Som språkval får en elev även välja modersmålsundervisning. I dag anges att minst fem elever måste välja språket för att en kommun ska vara skyldig att anordna undervisning i språket. Undantag görs för de nationella minoritetsspråken.

Utredningen anser att teckenspråk bör likställas med de nationella minoritetsspråken i skolförfattningarna för att på så sätt stärka elevernas rätt att läsa teckenspråk. För att en sådan ändring ska få någon betydelse måste det också finnas reella möjligheter för kommunerna att erbjuda teckenspråksundervisning. Skolhuvudmännen har redan genom bestämmelserna i skollagen och skolförordningen möjlighet att överlämna uppgifter som avser fjärrundervisning i teckenspråk på entreprenad till staten. För att tydliggöra detta anser utredningen att SPSM ska ges i uppdrag att så långt det är möjligt tillhandahålla fjärrundervisning i ämnet teckenspråk. Regeringens föreslagna proposition om fjärrundervisning och entreprenad¹⁵ öppnar också för samarbete huvudmän emellan om undervisning i teckenspråk som modersmål. Det gör det möjligt för huvudmännen att erbjuda teckenspråk trots bristen på behöriga teckenspråklärare.

Utredningen har inte i uppdrag att föreslå förändringar för elever med dövhet eller hörselnedsättning på gymnasienivå. Trots det lämnar utredningen ett förslag om att stärka elevernas rätt till teckenspråk även inom gymnasieskolan och gymnasiesärskolan. Utredningen anser att det är rimligt att teckenspråket likställs med de nationella minoritetsspråken oavsett skolform.

Om teckenspråkets ställning i betänkandet Med rätt att välja

Denna utrednings förslag om att teckenspråk bör likställas med de nationella minoritetsspråken överensstämmer med förslaget från Utredningen om en flexibel specialskola i delbetänkandet *Med rätt att välja*¹⁶. I delbetänkandet föreslås att teckenspråk likställs med de nationella minoritetsspråken i skollagen och skolförordningen. När

¹⁵ Regeringens proposition 2015/16:173.

¹⁶ SOU 2011:30.

det gäller språkvalet föreslås att teckenspråk ska erbjudas under lika villkor som de nationella minoritetsspråken. I betänkandet hänvisas till Norge där undervisning i och på teckenspråk är en rättighet för elever i den kommunala grund- och gymnasieskolan. Någon motsvarande rättighet finns inte i Sverige. Betänkandet hänvisar också till Skolverkets lägesbedömning för år 2008, där myndigheten skriver att grundskolans reglering kan hindra att elever med teckenspråk som förstaspråk får undervisning i ämnet.

Tekniken för fjärrundervisning finns tillgänglig

Umeå universitet har lång erfarenhet av fjärrundervisning, dels i egen regi, dels på grund- och gymnasieskolenivå i samarbetsprojekt med olika Norrlandskommuner.¹⁷

Utifrån Umeå universitets erfarenhet finns den tekniska infrastrukturen för fjärrundervisning och den är redan tillgänglig på i stort sätt alla skolor. Den snabba teknikutvecklingen innebär att gratisalternativen är bra och att dyrare alternativ snarast medför en risk att köpa fast sig i system som snabbt blir omoderna.

Universitetet anser att fjärrundervisningen innebär stora fördelar. Tekniken möjliggör för elever att få tillgång till kvalificerade lärare på många platser. Det är viktigt att främst se fjärrundervisning som en fråga om pedagogisk utveckling där tekniken är sekundär och till för att stödja pedagogiken. Fjärrundervisning kräver ett annat pedagogiskt förhållningssätt och möjliggör, enligt universitetet, fördjupade diskussioner med eleverna. För att fjärrundervisningen ska vara framgångsrik krävs ett samarbete mellan den undervisande läraren och klasslärarna eller de pedagogiska handledarna i elevernas klassrum. Undervisningen bör planeras utifrån fjärrundervisningens specifika situation där man kan växla mellan undervisning i realtid och elevernas eget arbete med förinspelat material.

¹⁷ Representanter för Umeå universitet har i möte med utredningen 2016-04-19 redogjort för sina erfarenheter av fjärrundervisning.

9.2.2 Behov av teckenspråk

Språklagen slår fast att personer med dövhet, hörselnedsättning eller behov av teckenspråk av andra skäl ska ges möjlighet att lära sig, utveckla och använda teckenspråket. Frågan är då vilka som kan anses ha behov av teckenspråk av andra skäl.

I betänkandet *Värna språken – förslag till språklag*¹⁸ identifierade Språklagsutredningen olika kategorier av behov.

En självklar kategori var de personer som har behov av teckenspråk på grund av funktionsnedsättning. Det kan röra sig om personer med dövhet, hörselnedsättning, dövblindhet, vuxendövhet eller talstörning. Denna kategori benämnde Språklagsutredningen som teckenspråkiga.

En annan kategori bestod av närmast anhöriga till teckenspråkiga personer. Språklagsutredningen ansåg att dessa personer har ett sådant behov av teckenspråk att även de bör ges tillgång till teckenspråk. Till de närmast anhöriga hörde, enligt Språklagsutredningen, föräldrar och syskon till teckenspråkiga barn. Till kategorin hörde även barn till teckenspråkiga föräldrar.

Utöver den ovan definierade behovskretsen kunde det, enligt Språklagsutredningen, finnas ytterligare personer som får anses ha ett sådant behov av teckenspråk att de ska ha tillgång till språket. Det bör vara fråga om personer som har en speciell personlig anknytning till en teckenspråkig och därmed är särskilt viktig för den teckenspråkigas kommunikation. Ett exempel kan vara ett teckenspråkigt barns mor- eller farförälder som har en särskild betydelse för barnet. Ett annat exempel kan vara en person som är gift, sammanboende eller annars lever varaktigt tillsammans med någon som i vuxen ålder drabbas av dövhet eller grav hörselnedsättning. Däremot föll den som för sin yrkesutövning är i behov av teckenspråk utanför den reglering som Språklagsutredningen föreslog.

Även i regeringens proposition *Språk för alla – förslag till språklag*¹⁹ diskuteras vilka som kan anses ha behov av teckenspråk. Där står det att ”gemensamt för de teckenspråkiga är att de i olika utsträckning är beroende av teckenspråk för att på ett fullgott sätt

¹⁸ SOU 2008:26.

¹⁹ Regeringens proposition 2008/09:153.

kunna kommunicera med andra. Utöver de teckenspråkiga finns personer som är beroende av teckenspråk av andra skäl än funktionsnedsättning, till exempel anhöriga till teckenspråkiga och yrkesverksamma som är beroende av teckenspråk för att kunna fullgöra sina arbetsuppgifter.”

Utredningen Översyn av teckenspråkets ställning gav i sitt slutbetänkande²⁰ exempel på vilka som av annat skäl än funktionsnedsättning är beroende av teckenspråk för sin kommunikation. Det kan bland annat röra sig om barn eller föräldrar till teckenspråkiga och personer som i sin yrkesverksamhet är beroende av teckenspråk för att kunna fullgöra sina arbetsuppgifter med flera. I delbetänkandet²¹ betonas särskilt behovet för hörande som är gifta med personer med dövhet och barn till föräldrar med dövhet som känner sig delaktiga i dövvärlden.

Nuvarande utredning anser att en elev som på grund av en funktionsnedsättning har behov av teckenspråk ska erbjudas undervisning i teckenspråk som modersmålsundervisning och språkval på samma villkor som gäller för ett nationellt minoritetsspråk. Exempel på funktionsnedsättningar i detta sammanhang är dövhet, hörselnedsättning eller talstörning. Utredningen anser vidare att en elev som av andra skäl än funktionsnedsättning har behov av teckenspråk, ska erbjudas undervisning i teckenspråk på samma villkor. I författningskommentaren till språklagen anges vem som anses ha behov av teckenspråk. Detta bör vara vägledande även i förhållande till skolförfattningarna.

9.3 Kursplaner i teckenspråk

Utredningens förslag: Regeringen ska ge Statens skolverk i uppdrag att byta namn på kursplanen i *teckenspråk för hörande till teckenspråk* för att tydliggöra att alla elever oavsett hörselstatus kan läsa teckenspråk som språkval eller elevens val i grundskolan. Myndigheten ska också få i uppdrag att byta namn på ämnesplanen i *svenskt teckenspråk för hörande till teckenspråk* i gymnasieskolan och gymnasiesärskolan.

²⁰ SOU 2006:54.

²¹ SOU 2006:29.

För de sökande till gymnasieskolan som får betyg i *teckenspråk* som språkval ska samma regler för att räkna meritvärde gälla som för elever med betyg i *moderna språk* som språkval, det vill säga att deras meritvärde får beräknas på summan av betygsvärdena av detta betyg och de 16 bästa betygen i övrigt.

Regeringen ska ge Statens skolverk i uppdrag att för grundskolan respektive grundsärskolan ta fram kursplaner i *modersmål – teckenspråk som likställt nationella minoritetsspråk*. Myndigheten ska också få i uppdrag att byta namn på ämnesplanerna i *svenskt teckenspråk* till *modersmål – teckenspråk som likställt nationella minoritetsspråk* i gymnasieskolan och gymnasiesärskolan.

9.3.1 Kursplan i teckenspråk på samma villkor som moderna språk

Teckenspråk har en självklar ställning som språk och erbjuds sedan år 1995 som allmänt språkämnä för hörande elever i grundskolan, gymnasieskolan och inom kommunal vuxenutbildning.²² Huvudmannen för en grundskola ska, med vissa begränsningar, erbjuda minst två av språken franska, spanska och tyska som språkval. Inom ramen för språkval kan eleverna också välja mellan andra moderna språk, teckenspråk för hörande och modersmål.²³ För att tydliggöra att alla elever i grundskolan oavsett hörselstatus kan läsa teckenspråk som språkval föreslår utredningen ett namnbyte på kursplanen i *teckenspråk för hörande* till *teckenspråk*.

Utredningen anser, trots att det inte ingår i utredningens uppdrag, att det är rimligt att ämnesplanen i *svenskt teckenspråk för hörande* på gymnasienivå av samma skäl byter namn till *teckenspråk*. Gymnasie- och gymnasiesärskolans nuvarande ämne *svenskt teckenspråk* är konstruerat som ett modersmålsämne och bör, bland annat för att undvika sammanblandning med *teckenspråk*, byta namn till *modersmål – teckenspråk som likställt nationella minoritetsspråk*, se ytterligare skäl nedan.

²² SOU 2006:54.

²³ 9 kap. 6 § skolförordningen (2011:185).

Utredningen har uppmärksammat att när elever från gymnasieskolan söker till högskolan ger ämnet svenskt teckenspråk för hörande samma möjlighet till meritpoäng som ämnet moderna språk. När elever från grundskolan söker till gymnasieskolan är villkoren däremot sämre för elever som har läst teckenspråk för hörande som språkval än för dem som har läst moderna språk som språkval. De sökande som fått betyg i moderna språk får beräkna sitt meritvärde på summan av betygsvärdena av detta betyg och de 16 bästa betygen i övrigt. Meritvärdet för övriga elever utgörs av summan av betygsvärdena för de 16 bästa betygen i deras slutbetyg.²⁴

För att jämställa grundskolans ämne *teckenspråk* (det vill säga nuvarande *teckenspråk för hörande*) med ämnet moderna språk föreslår utredningen att 7 kap. 4 § gymnasieförordningen ändras så att det framgår att för elever som läst moderna språk *eller teckenspråk* som språkval får meritvärdet beräknas på summan av betygsvärdena av detta betyg och de 16 bästa betygen i övrigt.

9.3.2 Kursplan i teckenspråk som modersmål

I och med förslaget att elever med teckenspråk som modersmål ska ha samma utökade rätt till modersmålsundervisning som de elever som tillhör någon av de nationella minoriteterna behövs nya kursplaner. Därför föreslår utredningen att Skolverket ska få i uppdrag att för grundskolan respektive grundsärskolan ta fram kursplaner för *modersmål – teckenspråk som likställt nationella minoritetsspråk*. Centralt innehåll och kunskapskrav behöver finnas inom ramen för teckenspråk som förstaspråk respektive andraspråk precis som i kursplanen i *modermål – finska som nationellt minoritetsspråk* och motsvarande för jiddisch, meänkieli, romani chib och samiska i både grundskolan och grundsärskolan.

Det finns ämnesplaner för modersmålsundervisning i teckenspråk inom gymnasieskolan och gymnasiesärskolan. I de båda skolformerna heter ämnet *svenskt teckenspråk* och innehåller tre respektive två kurser. Utredningen anser att det behövs ett förtydligande av att ämnesplanerna i *svenskt teckenspråk* inom

²⁴ 7 kap. 4 § gymnasieförordningen (2010:2039).

gymnasieutbildningen har konstruerats efter samma modell som ämnet modersmål. Utredningen anser att ämnesplanerna i gymnasieskolan och gymnasiesärskolan ska heta *modersmål – teckenspråk som likställt nationella minoritetsspråk* för att benämningarna ska bli tydligare och mer enhetliga.

9.4 Behov av lärarfortbildning i teckenspråk

Utredningens bedömning: Regeringen bör stimulera universitet och högskolor att i ökad grad tillhandahålla akademisk utbildning i teckenspråk.

Behovet av en satsning på teckenspråksutbildning lyftes fram av Utredningen om en flexibel specialskola,²⁵ som påpekade att utbudet av teckenspråksutbildning på akademisk nivå var mycket begränsad. Man konstaterade att det var möjligt att läsa teckenspråk på akademisk nivå vid Malmö högskola, Örebro universitet och Stockholms universitet. Örebro och Stockholms universitet hade kurser både för nybörjare och teckenspråkskunniga. Malmö högskola erbjöd enbart kurser i teckenspråk som främmande språk.

Vid en genomgång av högskolornas kursutbud hösten 2015 har nuvarande utredning funnit att möjligheten att läsa teckenspråk på akademisk nivå har försämrats. Malmö högskola erbjuder inte längre några kurser i teckenspråk eftersom man inte haft tillräckligt många sökande.²⁶ Inte heller Örebro universitet erbjuder några kurser i teckenspråk, men däremot speciallärarutbildning med specialisering mot dövhet eller hörselnedsättning²⁷. På grund av få sökande har den inte startat varje år, men en utbildningsomgång startade hösten 2015. Stockholms universitet upplever däremot ett ökat intresse för teckenspråk och har kurser på alla nivåer, från nybörjare upp till magister- och doktorandnivå. Hösten 2016 kommer universitetet också att återuppta en modifierad form av en

²⁵ SOU 2011:30.

²⁶ Samtal med Malmö högskola 2015-08-31.

²⁷ Speciallärarprogrammet, Specialisering mot dövhet eller hörselskada, 90 hp.

lärarutbildning som funnits tidigare och delvis bedrivs på teckenspråk.²⁸

Ett antal folkhögskolor²⁹ har kortare eller längre teckenspråkskurser. Utredningen har i kontakt med folkhögskolorna erfarit ett avtagande intresse för dessa kurser, med undantag för de kortare kurserna vid en av folkhögskolorna.

Utredningen om en flexibel specialskola ansåg att staten borde initiera och finansiera en fortbildningssatsning på akademisk nivå i teckenspråk. Man hänvisade till att en sådan satsning genomfördes i Norge år 1997 i samband med att det infördes en stärkt rättighet att läsa teckenspråk i grundskolan. Den norska staten finansierade då utbildning i teckenspråk motsvarande 15 högskolepoäng för cirka 100 lärare. Finansieringen täckte högskolans kostnader, kommunens merkostnader för vikarier och deltagarnas resa och uppehälle.³⁰

Ökade möjligheter för elever att läsa teckenspråk blir ett slag i luften om det inte finns tillgång till lärare som är behöriga i ämnet teckenspråk. Nuvarande utredning har erfarit att teckenspråkskompetensen behöver stärkas inom specialskolan för att upprätthålla den tvåspråkiga undervisningen i en teckenspråkig miljö. Det visade även Skolinspektionens tillsyn av specialskolan år 2011.³¹ Utredningens bedömning är därför att utbildningen av lärare i teckenspråk bör öka.

Regeringen bör därför ge i uppdrag åt universitet och högskolor att tillhandahålla akademisk utbildning i teckenspråk. Det skulle kunna ske på det sätt som Utredningen om en flexibel specialskola föreslagit. Förslaget gick ut på att genomföra teckenspråksfortbildning som en uppdragsutbildning i samarbete med de universitet och högskolor som erbjöd utbildning i teckenspråk. Vidare föreslog man att staten skulle stå för utbildningskostnader, deltagarnas eventuella resor och uppehälle samt halva kostnaden för vikarier. Genom att låta huvudmännen vara med och finansiera vikariekostnaden skulle deras delaktighet i insatsen stärkas.

²⁸ Samtal med Stockholms universitet 2015-09-01. Denna tidigare utbildning finns beskriven i SOU 1998:66 *Funkis – funktionshindrade elever i skolan*. s. 318 ff.

²⁹ Utredningen har funnit att sex folkhögskolor gav teckenspråkskurser hösten 2015. Dessutom gav ett par folkhögskolor en flerårig teckentolkutbildning. Uppgifter hämtade från folkhögskola.nu i september 2015.

³⁰ SOU 2011:30.

³¹ Skolinspektionen (2011).

9.4.1 Behörighet för att undervisa i teckenspråk

Behörighetsförordningen³² reglerar vilka examina som är behörighetsgivande för vilka skolformer, årskurser och ämnen. Behörighetsförordningen reglerar även i vilken omfattning en lärare måste komplettera sin examen för att få ytterligare behörigheter.

Teckenspråk finns som olika ämnen i olika skolformer. Behörighetskraven skiljer sig mellan ämnen, skolformer och årskurser. Nedan följer en kort översikt över vad som gäller.

Teckenspråk i grundskolan

Det går att få behörighet att undervisa i ämnet teckenspråk för hörande i grundskolan antingen genom en behörighetsgivande lärarexamen eller genom kompletterande högskolestudier.

För att få behörighet att undervisa i grundskolan i ett eller flera ämnen är huvudregeln att läraren ska ha en behörighetsgivande examen som är avsedd för undervisning i grundskolan. Om teckenspråk ingår som undervisningsämne i lärarens examen får läraren behörighet att undervisa i ämnet i de årskurser som följer av lärarens examen. Lärare som har en ämneslärarexamen med inriktning mot arbete i gymnasieskolan kan också få behörighet att undervisa i grundskolan. Om gymnasieämnet svenskt teckenspråk ingår i en sådan examen får läraren även behörighet att undervisa i teckenspråk för hörande i grundskolans årskurs 7–9.

Lärare som har en behörighetsgivande lärarexamen kan ges behörighet att undervisa i fler ämnen. Det krävs då att läraren har kompletterande studier i ämnet i viss omfattning. Kravet för ämnet teckenspråk för hörande i grundskolans årskurs 1–3 är 15 högskolepoäng i teckenspråk, för årskurs 4–6 är det 30 högskolepoäng och för årskurs 7–9 är det 45 högskolepoäng.

³² Förordning (2011:326) om behörighet och legitimation för lärare och förskollärare.

Teckenspråk i specialskolan

För att få undervisa i specialskolan krävs för det första att läraren har en speciallärarexamen med specialisering mot dövhet eller hörselnedsättning, synnedsättning, grav språkstörning eller intellektuell funktionsnedsättning. Lärarens behörighet gäller endast elever med sådan funktionsnedsättning som speciallärarexamen avser. För det andra ska lärarens examen ge behörighet att undervisa i grundskolan. Läraren får undervisa i motsvarande årskurser och ämnen som utbildningen ger behörighet för i grundskolan. Årskursspannen för specialskolan är 1–4, 5–7 och 8–10. Grundskolans årskurs 1–3 motsvaras alltså av specialskolans årskurs 1–4, och så vidare. I praktiken innebär detta att lärare i legitimationshandlingen får samma ämnesbehörighet i specialskolan som i grundskolan. En teckenspråklärare som har speciallärarutbildning med specialisering mot dövhet eller hörselnedsättning får därmed behörighet att undervisa i ämnet teckenspråk för hörande i både grundskolan och specialskolan, men i specialskolan avser behörigheten även undervisning i ämnet teckenspråk för döva och hörselskadade.

Behörighetsreglerna för specialskolan överensstämmer på så vis i stort med dem för grundskolan med tillägget att det även krävs en viss speciallärarexamen.

Teckenspråk i gymnasieskolan

I gymnasieskolan finns teckenspråk som olika ämnen med olika behörighetskrav. I gymnasieskolan finns tre olika typer av ämnen, så kallade bilaga 4-ämnen,³³ yrkesämnen och vissa ämnen. Teckenspråk kan förekomma som både ett så kallat bilaga 4-ämne och som ett visst ämne.

Svenskt teckenspråk är ett bilaga 4-ämne och är avsett för elever med teckenspråk som modersmål. Behörighet att undervisa i ämnet kan ges på två sätt. Lärare som har en ämneslärarexamen enligt bilaga 2 till högskoleförordningen³⁴ med inriktning mot arbete i gymnasieskolan får behörighet att undervisa i svenskt teckenspråk

³³ Ämnena anges i bilaga 4 till Högskoleförordningen (1993:100).

³⁴ Högskoleförordningen (1993:100).

om det ingår som undervisningsämne i examen. En lärare kan också få behörighet genom kompletterande studier. Då krävs ämnesstudier om 90 högskolepoäng i teckenspråk.

Svenskt teckenspråk för hörande är ett så kallat visst ämne, vilket innebär att det går att få behörighet i ämnet på fler sätt än enbart genom högskolestudier. Vad som krävs för att lärares kompetens ska vara relevant för ett visst ämne beskrivs i Skolverkets föreskrifter för vissa ämnen.³⁵ Enligt dessa föreskrifter har lärare relevant kompetens för ämnet om de har behörighet i ämnet svenskt teckenspråk, eller på annat sätt visar likvärdiga kunskaper och kompetenser. Det betyder att samtliga lärare som uppfyller behörighetskraven för ämnet svenskt teckenspråk även får behörighet att undervisa i svenskt teckenspråk för hörande. Lärare kan också få behörighet att undervisa i ämnet genom att ha likvärdiga kunskaper och kompetenser. Det skulle exempelvis kunna röra sig om utbildning till teckenspråkstolk vid folkhögskola.

Behörighet att undervisa i teckenspråk som modersmål

Ett grundläggande krav för att få undervisa i modersmål oavsett skolform är att språket är lärarens modersmål, vilket läraren intygar i samband med sin ansökan till Skolverket. Därutöver behöver läraren behörighet genom antingen examen eller kompletterande studier.

Lärare som har en ämneslärarexamen med inriktning mot arbete i grundskolans årskurs 7–9 eller gymnasieskolan får behörighet att undervisa i modersmål (grundskolan) eller svenskt teckenspråk (gymnasieskolan) om examen omfattar teckenspråk som undervisningsämne. Det krävs alltså att lärarens examen omfattar språkstudier i teckenspråk och att teckenspråk är lärarens modersmål.

Samtliga lärare med en behörighetsgivande examen kan få behörighet i modersmål genom kompletterande studier. Poängkravet är då 30 högskolepoäng i teckenspråk. För ämnena modersmål och svenskt teckenspråk krävs alltså att läraren har 30 högskolepoäng i teckenspråk och att teckenspråk är lärarens modersmål.

³⁵ SKOLFVS 2011:159.

10 En teckenspråkig specialskola och ett stärkt teckenspråk för ökad måluppfyllelse

Detta kapitel handlar om hur målgruppen till den regionala specialskolan ska avgränsas och hur teckenspråkets ställning i specialskolan kan stärkas. I samband med detta diskuteras även behovet av att se över lärarbehörigheten för specialskolan.

10.1 En teckenspråkig specialskola

Utredningens förslag: Barn ska tas emot i specialskolan om de har behov av tvåspråkig undervisning i en teckenspråkig miljö.

Den regionala specialskolan finns för barn som på grund av dövhet eller hörselnedsättning ”inte kan gå i grundskolan eller grundsärskolan”.¹ Av bland annat propositionen *Elever med funktionshinder – ansvar för utbildning och stöd*² framgår att detta avser de barn som har behov av kommunikation och undervisning på teckenspråk. I propositionen understryks att varken individintegrering av enskilda elever som är beroende av kommunikation på teckenspråk eller lösningar med små undervisningsgrupper integrerade i vanliga grundskolor kan anses uppfylla tillräckliga förutsättningar för en teckenspråkig miljö. Propositionen menar alltså att specialskolan och grundskolan har olika målgrupper, men att gränsdragningen mellan målgrupperna med tiden blivit otydligare bland annat för att

¹ 7 kap. 6 § skollagen (2010:800).

² Regeringens proposition 1998/99:105.

barn med dövhet genom kokleaimplantat får tillgång till det talade språket.

Utredningen om en flexibel specialskola konstaterade i sitt delbetänkande *Med rätt att välja*³ att antagningen till den regionala specialskolan inte följer regelverket om att barnen inte ”kan gå i grundskolan eller grundsärskolan”. Det är snarare föräldrars och elevers önskan om en tvåspråkig miljö som avgör om de söker och antas till den regionala specialskolan. Utredningen hänvisade till att svensk språkforskning ger stöd för att elever som har behov av tvåspråkig miljö ska erbjudas sådan. Utifrån detta förordade utredningen att mottagandet till den regionala specialskolan skulle formuleras så att ”elever som är döva eller hörselskadade ska tas emot i specialskolan om de har behov av en anpassad undervisningsmiljö”. Inom begreppet ”anpassad undervisningsmiljö” skulle det enligt utredningen rymmas tvåspråkighet i en teckenspråkig miljö såväl som andra anpassningar som eleverna kan ha behov av. Det kan vara fråga om anpassningar i den fysiska miljön, i pedagogiken och i tekniken. Utredningen hänvisade till bland annat FN:s standardregler om personer med funktionsnedsättning och Salamancadeklarationen som stöd för att särskilja elever som har dövhet eller hörselnedsättning. Grunden för att särskilja eleverna är framför allt deras behov av teckenspråk.

Remissvaren på delbetänkandet var till övervägande del positiva, men flera remissinstanser pekade på det problematiska med formuleringen att ”elever som är döva eller hörselskadade ska tas emot i specialskolan om de har behov av en anpassad undervisningsmiljö”. En grupp intresseorganisationer⁴ framhöll att förslaget på många sätt var positivt men att målgruppen skulle få möjlighet att fullgöra sin skolplikt i en skola med språkprofil, där undervisningen skulle vara anpassad utifrån de *språkliga behov* gruppen har – svenska och svenskt teckenspråk. Då skulle utbildningen ges utifrån ett språkperspektiv snarare än en handikappsyn enligt intresseorganisationerna. Även Barnplantorna önskade att förslaget hade gått längre och förordade etablerandet av en teckenspråkig specialskola.

³ SOU 2011:30.

⁴ HRF, DHB, SDR och Förbundet Sveriges dövblinda.

Språkrådet var i sitt remissvar kritiskt till utredningens förslag till ny formulering för mottagandet till specialskolan. Rådet menade att formuleringen var oklar och lämnade utrymme för godtyckliga tolkningar eftersom en ”anpassad undervisningsmiljö” enligt utredningen skulle avse fysisk miljö, pedagogik, teknik och tvåspråkighet i en teckenspråkig miljö. Men språkval och lokal-anpassningar är, enligt Språkrådet, vitt skilda saker som inte bör blandas ihop. Det svenska teckenspråket är ett språk – inte ett ”kommunikativt behov”. Språkrådet ansåg alltså att formuleringen ”behov av en anpassad undervisningsmiljö” var problematisk då den lyfte fram elevernas funktionsnedsättning.

Skolväsendets överklagandenämnd ansåg i sitt remissvar att uttrycket ”behov av anpassad undervisningsmiljö” krävde ett förtydligande.

Skolinspektionen menade i sitt remissvar att formuleringen ”behov av anpassad undervisningsmiljö” var problematisk eftersom den skulle vara tillämplig på flertalet elever, även de som inte väljer att söka sig till specialskolan. Formuleringen skulle inte avgränsa elevgruppen till specialskolan eftersom de allra flesta elever med hörselproblematik är i behov av en anpassad undervisningsmiljö.

Den 28 februari 2013 fattade regeringen beslut om att tillsätta nuvarande utredning, Utredningen om kvalitet i utbildningen för elever med vissa funktionsnedsättningar. I tilläggsdirektiv, daterat 21 januari 2016, fick utredningen bland annat i uppdrag att se över målgruppsbestämmelsen för specialskolan⁵. Utgångspunkten skulle vara att endast de elever som behöver gå i specialskolan ska göra det.

I direktivet framhålls att skollagens reglering av specialskolans målgrupp skiljer sig från hur mottagandet i praktiken går till, särskilt när det gäller antagningen till de regionala specialskolorna. I det sammanhanget nämns att den tekniska utvecklingen medfört att flera elever som traditionellt tillhört specialskolans målgrupp går integrerade i grundskolan eller grundsärskolan. Tilläggsdirektivet lyfter också fram regionskolornas olikheter när det gäller vilket språk eleverna undervisas på. På några av skolorna undervisas 90 procent av eleverna på teckenspråk eller en kombination av teckenspråk och talad svenska. På andra skolor undervisas endast

⁵ 7 kap. 6 § skollagen (2010:800).

55 procent på teckenspråk eller en kombination av teckenspråk och talad svenska. Dessa siffror är dock mycket övergripande och studerar man dem mer i detalj ser man att siffrorna varierar mellan åren för varje skola. Trots variationen kan man av siffrorna utläsa att skolorna har olika språklig profil, se avsnitt 5.4.2 De regionala specialskolornas elevsammansättning förändras.

Utredningen ska enligt direktivet se över specialskolans samtliga målgrupper. Detta kapitel berör endast målgrupperna för den regionala specialskolan. När det gäller målgruppsformuleringen anser utredningen, liksom flera remissinstanser, att den i delbetänkandet *Med rätt att välja* föreslagna målgruppsformuleringen inte på ett tydligt sätt skulle avgränsa den regionala specialskolans målgrupp. Utredningen anser i stället att det ska vara den regionala specialskolans unika teckenspråkiga miljö som ska lyftas fram och att det bör vara elevens behov av tvåspråkig undervisning i en teckenspråkig miljö som ska utgöra grunden för om ett barn ska tas emot i specialskolan eller ej. För att tydliggöra att undervisningen i den regionala specialskolan sker på teckenspråk anser utredningen att skolan bör benämnas som den teckenspråkiga specialskolan.

10.1.1 Vilka kan anses ha behov av tvåspråkig undervisning i en teckenspråkig miljö?

Utredningen ska enligt tilläggsdirektivet ta ställning till vilka elever som har behov av att gå i specialskolan. Utredningen föreslår bland annat målgruppsdefinitionen barn med behov av tvåspråkig undervisning i en teckenspråkig miljö, se avsnitt 22.3 Ny tydligare målgruppsdefinition. Med tvåspråkig undervisning i en teckenspråkig miljö avser utredningen att undervisningen sker på både teckenspråk och svenska. Alla elever garanteras därmed att undervisningen bedrivs på teckenspråk och på skriven svenska. Därtill kan det för en del elever vara möjligt att talad svenska kompletterar den skrivna svenskan. Frågan är då vilka som kan anses ha behov av tvåspråkig undervisning i en teckenspråkig miljö.

Även om utredningen förordar att den regionala specialskolan ska benämnas som den teckenspråkiga specialskolan, anser utredningen att den teckenspråkiga specialskolan fortfarande ska ha ett specialpedagogiskt uppdrag.

När det gäller vilka som ska ha tillträde till den teckenspråkiga specialskolan har utredningen i uppdrag att tydliggöra målgruppen. Detta gör utredningen genom att betona den teckenspråkiga specialskolans språkuppslag och att begränsa tillträdet till skolan till elever som på grund av sin funktionsnedsättning har behov av tvåspråkig undervisning i en teckenspråkig miljö. Elever med dövhet, hörselnedsättning, dövblindhet och vissa elever med talstörning kan tillhöra denna kategori. Det är denna kategori som Språklagsutredningen⁶ benämner som teckenspråkiga, se avsnitt 9.2.2 Behov av teckenspråk.

Utredningens förslag innebär en skärpning av hur man ska se på målgruppen för den teckenspråkiga specialskolan jämfört med den som Skolväsendets överklagandenämnd och Nämnden för mottagande i specialskolan och för Rh-anpassad utbildning gör. I ett beslut från 2015⁷ beviljade Skolväsendets överklagandenämnd ett CODA-barn⁸ tillträde till den regionala specialskolan, trots att eleven endast har en måttlig hörselnedsättning och ur detta perspektiv mycket väl kan gå i grundskolan. Eleven har teckenspråk som sitt förstaspråk men är åldersadekvat tvåspråkig med både talad och skriven svenska. Skolväsendets överklagandenämnd ansåg att eleven skulle tas emot i specialskolan med hänsyn till att eleven har teckenspråk som sitt förstaspråk och har en förmodad ”döv identitet”. Därefter har Nämnden för mottagande i specialskolan och för Rh-anpassad utbildning i två fall tagit emot elever med hörselnedsättning på liknande grunder.⁹

Utredningen anser dock att behovet av teckenspråk för CODA-barn och syskon till teckenspråkiga barn kan tillgodoses inom grundskolans ram med de förslag utredningen lägger om att teckenspråket ska likställas med de nationella minoritetsspråken och i högre utsträckning kunna läsas lokalt eller genom fjärrundervisning, se avsnitt 9.2 Förstärkt rätt till teckenspråk. Sammantaget innebär utredningens förslag en förstärkning av teckenspråkets ställning.

⁶ SOU 2008:26.

⁷ Skolväsendets överklagandenämnd (2015a).

⁸ CODA står för Children Of Deaf Adults och innefattar de barn som vuxit upp med föräldrar som har dövhet eller hörselnedsättning. Det finns cirka 10 000 CODA-barn i Sverige. (Källa Skolverkets webbplats).

⁹ Specialpedagogiska skolmyndigheten (2015d).

10.1.2 En teckenspråkig specialsärskola?

Utredningens bedömning: Om specialskolan framöver ska vara tioårig behöver grundsärskolans kursplaner ses över för att i relevanta fall anpassas till en tioårig specialskola.

Utredningen om en flexibel specialskola¹⁰ föreslog i sitt delbetänkande att specialskolan skulle vara nioårig. Om regeringen inte avser att införa en nioårig specialskola¹¹ anser utredningen att grundsärskolans kursplaner bör ses över för att i relevanta delar anpassas till en tioårig specialskola på samma sätt som grundskolans kursplaner i relevanta fall anpassats till en tioårig specialskola.

Elever tas emot i specialskolan efter prövning av Nämnden för mottagande i specialskolan och för Rh-anpassad utbildning. Som grund för beslutet för mottagande i den regionala specialskolan har nämnden audiogram eller intyg om CI samt en pedagogisk, en psykologisk, en medicinsk och en social bedömning. Rektor för specialskolan är föredragande inför nämnden. Nämnden beslutar om eleven tillhör specialskolans målgrupp eller ej, och vid ett positivt besked även skoltillhörighet.¹²

Inom specialskolan får grundsärskolans kursplaner användas för elever med intellektuell funktionsnedsättning.¹³ Beslut om detta fattas av rektor.

Skolinspektionen kritiserade år 2011¹⁴ Specialpedagogiska skolmyndigheten, SPSM, för otydlighet i frågan om vilka elever som följde grundsärskolans kursplaner och för att man inte redovisade resultaten för dessa elever, varken på skol- eller huvudmannanivå. Vidare kritiserade inspektionen SPSM för att inte alla de lärare som undervisade elever enligt grundsärskolans kursplaner hade kunskap om elevgruppen. Utredningen har erfarit att SPSM numera fattar beslut om vilka elever som ska följa grundsärskolans

¹⁰ SOU 2011:30.

¹¹ Förslaget bereds för närvarande inom Utbildningsdepartementet.

¹² Frågan om skoltillhörighet beslutas enligt SPSM:s arbetsordning för nämnden.

¹³ 12 kap. 8 § Skollagen (2010:800).

¹⁴ Skolinspektionen (2011).

kursplaner på ett underlag som motsvarar det som kommunerna har för sina beslut.¹⁵ Besluten fattas av rektor.

Utredningen vill inte föreslå en ny skolform ”specialsärskolan”, utan anser att inom specialskolans ram kan både de elever som läser enligt specialskolans kursplaner och de som läser enligt grundsärskolans kursplaner rymmas. Utredningen ställer sig dock frågande till myndighetens organisation kring de elever som följer grundsärskolans kursplaner. I kontakt med SPSM har utredningen erfarit att myndigheten i praktiken delar upp sina särskoleelever med hörselproblematik mellan olika skolor. Uppdelningen innebär att de elever som läser ämnen inom grundsärskolan går i de regionala specialskolorna medan de som läser ämnesområden inom grundsärskolan inriktning träningsskola går på Åsbackaskolan. Denna uppdelning tycks ha vuxit fram under senare år. Tidigare gick i stort sett alla elever som följde grundsärskolans kursplaner på Åsbackaskolan. Uppdelning är i linje med vad Utredningen om funktionshindrade elever i skolan, FUNKIS-utredningen,¹⁶ föreslog. Förslaget bestod i att de regionala skolorna på försök skulle få undervisa elever med lätt intellektuell funktionsnedsättning enligt särskolans kursplaner motsvarande grundsärskolenivå, medan Åsbackaskolans verksamhet skulle inriktas mot elever med dövhet eller hörselnedsättning med omfattande intellektuell funktionsnedsättning, främst på träningsskolenivå. Men SPSM har hårddragit FUNKIS-utredningens resonemang genom att Nämnden för mottagande i specialskolan och för Rh-anpassad utbildning fattar beslut om att elever som behöver läsa inriktning träningsskola inte tillhör regionskolans elevgrupp. Dessa elever hänvisas i nämndens beslut till Åsbackaskolan.

Utredningen ställer sig frågande till denna på skolnivå organisatoriska åtskillnad och därmed skarpa gräns mellan grundsärskolans elever som läser ämnen respektive ämnesområden. En sådan åtskillnad måste försvåra för elever att röra sig över gränsen mellan de två typerna av kursplaner. Utredningen anser att det vore rimligare att specialskolan har en gemensam organisation för sina särskoleelever. Det skulle motsvara de flesta grundsärskolors sätt

¹⁵ Ett beslut om mottagande i grundsärskolan ska föregås av en utredning som omfattar en pedagogisk, psykologisk, medicinsk och social bedömning. Samråd med barnets vårdnadshavare ska ske när utredningen genomförs. (7 kap. 5 § Skollagen).

¹⁶ SOU 1998:66.

att organisera verksamheten. Detta eftersom specialskolan i så stor utsträckning som möjligt ska motsvara utbildningen i grundskolan. En sådan organisation skulle innebära att särskoleeleverna i specialskolan hålls ihop organisatoriskt, med undantag för de elever som går integrerat i den teckenspråkiga specialskolan. Grunden för att hålla ihop gruppen organisatoriskt är enligt utredningen att det gynnar elevernas kunskapsutveckling och den språkliga undervisningsmiljön. Utredningen menar liksom FUNKIS-utredningen att det är en kvalitetsfråga där man även gör en bedömning av elevens förutsättning att använda teckenspråk, inte bara för vardagskommunikation utan också för kunskapsutveckling. Utredningen anser, efter sina besök på de regionala specialskolorna, att SPSM bör se över i vilken utsträckning elever som läser enligt grundskolans kursplaner ska gå integrerade med elever som läser enligt specialskolans kursplaner. Innan man fattar beslut om att integrera en elev behöver flera överväganden göras. Kurserna mellan skolformerna kan ha olika syfte och timplanerna kan behöva anpassas eftersom dessa skiljer sig åt mellan skolformerna, i vissa fall ganska mycket. Hur kommer en sådan anpassning att påverka planering och undervisning? Det kan till exempel gälla val av arbetssätt, arbetsformer och redovisningsformer så att varje elev ges förutsättningar att utveckla de förmågor som finns framskrivna i de kursplaner de följer. Läraren behöver också beakta att bedömningen ska göras utifrån de kunskapskrav som gäller i respektive skolform. Utredningen anser också att SPSM bör arbeta vidare med den påbörjade formaliseringen av utredningsprocessen kring om en elev ska läsa enligt grundskolans eller specialskolans kursplaner.

10.2 Lärarbehörighet i den teckenspråkiga specialskolan

Utredningens bedömning: Kravet på speciallärarbehörighet i specialskolan bör ses över, då det enligt utredningens bedömning inte är nödvändigt att varje lärare inom den teckenspråkiga specialskolan är behörig speciallärare.

Utredningens förslag om att förändra den regionala specialskolan i riktning mot en teckenspråkig specialskola innebär ett bejakande av

skolan som en språkskola utan att förlora perspektivet att eleverna har funktionsnedsättning. Med anledning av detta anser utredningen att man bör överväga om behörighetskraven för att få undervisa vid den teckenspråkiga specialskolan ska förändras. Det är kanske inte längre nödvändigt att kräva att varje lärare vid skolan ska vara speciallärare. En jämförelse kan göras med riksgymnasiet för döva och hörselskadade i Örebro, RGD/RGH. Örebro kommun begär att lärarna har ämnesbehörighet och i förekommande fall kompetens att undervisa på teckenspråk. Varje lärare behöver inte vara speciallärare, men det finns ett antal speciallärare och specialpedagoger som kan stötta ämneslärarna i deras arbete. På motsvarande sätt skulle man kunna se på behörigheten för att få undervisa vid den teckenspråkiga specialskolan.

Speciallärarutbildningen är inriktad på att specialläraren ska handleda sina kollegor i specialpedagogiska frågor snarare än att vara klasslärare. Rektor vid Birgittaskolan i Örebro vittnar om att man har svårt att behålla de lärare man skickat på speciallärarutbildning, eftersom de efter sin utbildning vill utnyttja sin kompetens för att handleda kollegor i specialpedagogiska frågor. Rektor ifrågasätter också det rimliga i att varje lärare som undervisar elever med hörselproblematik ska vara utbildad speciallärare. Varje lärare behöver självklart kunskap om hörselproblematik och dess pedagogiska konsekvenser, men man behöver inte en fullständig speciallärarutbildning.

Lärare med dövhet vid Birgittaskolan anser att hörande lärare behöver kunskaper inom hörselpedagogik. När det gäller språkutveckling har till exempel elever med dövhet en problematik som liknar andraspråksinläringen och det är alla lärares ansvar att utveckla elevernas språk, se avsnitt 6.1 Den pedagogiska miljön.

10.3 Stärk teckenspråket i specialskolan

Utredningens förslag: Den regionala specialskolans geografiska bindning upphävs och verksamheten koncentreras till högst tre enheter så att den teckenspråkiga miljön stärks.

Utredningen kan konstatera att synen på specialskolans tvåspråkighetsuppdrag delvis har förskjutits. Tidigare innebar tvåspråkigheten

att eleverna utöver teckenspråk skulle kunna läsa och skriva svenska. I propositionen *Elever med funktionshinder – ansvar för utbildning och stöd*¹⁷ uttryckte regeringen att specialskolan borde erbjuda undervisning på talad svenska till följd av att andelen elever med kokleaimplantat förväntades öka. Nu betonar även SPSM den talade svenskans betydelse och det finns elever som väljer att få sin utbildning på huvudsakligen talad svenska, se avsnitt 5.4.3 Specialskolan är tvåspråkig. Forskningen bekräftar bilden av att tvåspråkigheten i specialskolan i dag inbegriper även talad svenska.¹⁸

Vad utredningen kan förstå har denna förskjutning orsakats av att andelen elever med talad svenska som förstaspråk, bland annat elever med kokleaimplantat, ökat i specialskolan. Språkrådet¹⁹ anser att glidningen inom specialskolans tvåspråkighetsuppdrag inte har diskuterats ordentligt. Det är en svårighet för elever med dövhet utan hörselrester att kunna vara delaktiga i undervisningen när tal används. Att få en tolkad version av vad som sägs innebär att man får en kopia och att det finns risk för språkförvrängning. Det blir tolkat språk och inte idiomatiskt språk.²⁰

Det återstår mycket forskning innan tvåspråkig undervisning fungerar på ett tillfredsställande sätt.²¹ Det kan vara problematiskt att kombinera tal och tecken eftersom det uppstår en kollision mellan språkens olika struktur och grammatik. Det finns dock forskning som framhåller att kodväxling inte är ett problem för barn med hörselnedsättning eller kokleaimplantat. De väljer den kod som är tillgänglig eller erbjuds dem och anpassar kommunikationsättet till situationen och den de talar med.

I avsnitt 5.4.3 Specialskolan är tvåspråkig, pekar utredningen på SPSM:s arbete med specialskolans tvåspråkighet. Det är dock så att de barn som aldrig kan få hörsel på grund av fysiska förutsättningar eller som har en grav hörselnedsättning behöver en utbildningsmiljö med teckenspråk fullt ut. Lärare på specialskolan har också till utredningen uttryckt att den ökande ”talkulturen” utarmar teckenspråket och drabbar eleverna med dövhet utan hörselrester.

¹⁷ Regeringens proposition 1998/99:105.

¹⁸ Svartholm, K. (2010).

¹⁹ Tommy Lyxell, Språkrådet, i samtal med utredningen 2015-06-10.

²⁰ Tommy Lyxell, Språkrådet, i samtal med utredningen 2015-06-10.

²¹ Svartholm, K. (2010).

En fullvärdig teckenspråkig miljö

Utredningen har i sina kontakter med lärare och elever på de regionala specialskolorna erfarit att den teckenspråkiga miljön på vissa håll varit bristfällig. Lärare har till utredningen bland annat uttryckt att de behärskar teckenspråk ”på den nivå som krävs för att undervisa på de lägre stadierna, däremot inte på högstadiet” eller att det är ”svårt när det inte finns tecken för alla begrepp”. Skolinspektionen²² har sett samma sak i sin tillsyn år 2011 och skriver att det på i vart fall hälften av regionskolorna fanns behov av ytterligare fortbildning i svenskt teckenspråk för att stärka teckenspråksmiljön. Representanter för högskolan har uttalat att lärare vid specialskolan har bristande kunskaper i teckenspråk på en akademisk nivå²³ och även Barnombudsmannen är kritisk²⁴.

Elever som har behov av teckenspråk har rätt till en fullvärdig teckenspråkig utbildningsmiljö. Miljön kännetecknas av att elever, lärare och andra vuxna behärskar och kommunicerar på teckenspråk. De ska kunna uttrycka tankar och känslor på vardagligt språk och använda ett adekvat skolspråk i undervisningen. Enligt FUNKIS-utredningen²⁵ måste den teckenspråkiga undervisningsmiljön också omfatta ett tillräckligt antal elever. Det är viktigt att eleverna har möjlighet att välja sina kontakter med andra, precis som hörande barn. FUNKIS-utredningen ansåg att det var svårt att ange exakt vilken omfattning en verksamhet skulle ha för att kunna anses vara en fullvärdig teckenspråkig miljö. Man menade dock att 60–70 elever ”krävs för att det skall vara möjligt att etablera tillräckligt stora undervisningsgrupper med elever i jämförbar ålder”. Dessutom menade utredningen att en förutsättning för att upprätthålla en teckenspråkig miljö vid de teckenspråkiga skolorna var att teckenspråkskompetensen vid skolorna inte splittrades. Detta skulle ”ses mot bakgrund av att det redan i dagens skolor finns problem att upprätthålla tillräckligt god teckenspråkig kompetens. Det är otillfredsställande när lärarna inte förstår elevernas teckenspråk.” Även Språkrådet²⁶ menar att om eleverna sprids på många

²² Skolinspektionen (2011).

²³ Lingvistiska institutionen, Stockholms universitet i samtal med utredningen 2013-11-08.

²⁴ Barnombudsmannen (2016).

²⁵ SOU 1998:66.

²⁶ Språkrådet (2014).

skolor utvecklas inte heller det svenska teckenspråket som skol-språk. Lärare vid specialskolorna har till utredningen uttryckt liknande tankar, se följande axplock:

”Skolan skulle bestå av 200 elever.” ”Skolan har egentligen för få elever, varje specialskola måste vara på minst 100 elever.” ”Bäst är att undervisa grupper med antingen teckenspråk eller med talad svenska, där man har tecken som stöd. Men det går inte eftersom grupperna är så små. Därför undervisar vi i blandade grupper.” ”Jag undervisar både på teckenspråk och talat språk. Det har blivit mer komplicerat nu med blandade grupper”. ”Om jag talar och tecknar samtidigt blir det ett svenskpåverkat teckenspråk, inte grammatiskt korrekt.”

Forskare från Stockholms universitet²⁷ intervjuade ett antal elever med dövhet på grundskolenivå för att få en bild av hur de samtalade om naturvetenskapliga fenomen. Resultaten pekade på variation i hur eleverna använde sig av en naturvetenskaplig begreppsapparat. Över lag förkastade eleverna naturvetenskapen. De hade inte tillägnat sig begreppen och beskrev snarare naturvetenskapliga fenomen med vardagliga termer. En orsak till detta kan vara teckenspråkets brist på naturvetenskapliga begrepp. Naturvetenskapligt språk ställer specifika krav på teckenspråket och användarna. Steget från ett vardagsspråk till ett naturvetenskapligt språk är som att passera en kulturgräns. Det kräver att läraren förutom kunskaper i naturvetenskap också måste ha goda kunskaper i att uttrycka sig naturvetenskapligt på teckenspråk.

Utredningen anser utifrån ovanstående att den teckenspråkiga miljön vid de regionala specialskolorna behöver stärkas. För att miljöerna ska kunna stärkas måste de bli mer robusta och koncentreras. Utredningen anser, precis som FUNKIS-utredningen på sin tid, att kompetensen måste koncentreras för att en fullgod teckenspråkig miljö ska kunna upprätthållas. Utifrån att den regionala specialskolans elevantal nästan halverats sedan FUNKIS-utredningen gjorde sin bedömning är frågan om att koncentrera kompetensen och verksamheten mer aktuell än någonsin. Det är den fullgoda teckenspråkiga miljön som motiverar de regionala specialskolornas existens och att elever inte går i en skola närmare hemmet i stället.

²⁷ Molander, B-O. m.fl. (2001).

Utredningen föreslår således att den regionala specialskolans verksamhet koncentreras. För att göra det måste den regionala specialskolans geografiska bindning upphävas. Den geografiska bindningen regleras i SPSM:s instruktion²⁸ till Örebro, Härnösands, Stockholms, Vänersborgs och Lunds kommuner.

Utredningen är medveten om att förslaget om att koncentrera de fem regionala specialskolorna till exempelvis tre stycken innebär att fler elever än i dag kommer att behöva bo hemifrån fyra nätter i veckan. I vissa fall gäller detta redan från sju års ålder. Utredningen är dock övertygad om den teckenspråkiga miljös betydelse och har därför valt att göra detta avsteg från de principer som annars genomsyrar den svenska skolpolitiken. Ställningstagandet innebär inte att utredningen förminskar betydelsen av elevernas kontakt med hemmet. Men det räcker inte att bara kunna kommunicera med sina föräldrar och syskon hemma, en lärare eller tolk i skolan och några få kamrater. Om eleverna skulle undervisas i mindre enheter nära hemmet skulle deras sociala kontaktyta bli mycket begränsad.

Elevernas val av skola

Vad som har störst betydelse för en elevs skolval samvarierar med hur grav elevens hörselnedsättning är. Av SPSM:s rapport *Måluppfyllelse för döva och hörselskadade i skolan*²⁹ framgår att för elever med dövhet väger tillgången till teckenspråk och en tvåspråkig miljö tyngst. För elever med grav hörselnedsättning är tillgången till hörteknik eller hörselresurser respektive kamrater de två faktorer som har störst betydelse för skolvalet. För elever med liten eller medelsvår hörselnedsättning väger närhet till hemmet tyngst. Om man i stället tittar på vad som har betydelse för skolvalet uppdelat på typ av skolgång ser man att för elever som valt individintegrerad skolgång är närhet till hemmet den enskilt viktigaste faktorn följt av tillgången till kamrater. Elever som valt hörselklass har i första hand gjort sitt val utifrån tillgången till hörteknik eller hörselresurser och i andra hand utifrån

²⁸ Förordning (2011:130) med instruktion för Specialpedagogiska skolmyndigheten.

²⁹ Specialpedagogiska skolmyndigheten (2008a).

rekommendation från hörselvården. För specialskolans elever var tillgången till teckenspråk och tvåspråkig miljö den viktigaste faktorn följt av rekommendation från hörselvården. Detta stärker utredningens uppfattning att det är centralt att slå vakt om en fullvärdig teckenspråkig miljö för de elever som väljer den regionala specialskolan. Det talar också för att elever med behov av hörteknik eller andra stora miljöanpassningar i skolan ska kunna söka till särskilt anpassade miljöer nära hemmet.

Även svenskan måste stärkas

Den regionala specialskolan har mycket kvar att göra för att stärka elevernas måluppfyllelse, se avsnitt 5.5 Eleverna lyckas inte i skolan. Det gäller inte minst svenskämnet där endast drygt hälften av eleverna uppnår kraven för godkänt i ämnet. Av SPSM:s årsredovisning 2014³⁰ framgår att andelen elever som får godkänt i svenska ökat något de senaste åren. Skolinspektionen konstaterade vid sin tillsyn av specialskolan år 2011³¹ att SPSM i arbetet med att stärka den tvåspråkiga miljön vid de regionala specialskolorna bör analysera hur en tvåspråkig undervisning kan stärka teckenspråket och det svenska språket så att eleverna utvecklar ett skolspråk i båda sina språk. I rapporten påpekas att det är ”angeläget att Specialpedagogiska skolmyndigheten följer upp måluppfyllelsen av elevers tvåspråkighet med ett mått som medger jämförelser över tid, både på individnivå och på skolnivå”.

Skolinspektionen skriver också att man vid klassrumsbesök fann ”att grupper på skolorna mycket ofta består av några få elever med en eller två pedagoger. Specialskolan är en jämförelsevis resursstark organisation. Det finns skäl att överväga om arbetsformerna tar tillvara resurserna på ett optimalt sätt för att gynna måluppfyllelsen. Viktigt för att tillägna sig språk är exempelvis kommunikation i större grupper och autentiska situationer, något som Skolinspektionen såg förhållandevis mindre av än fakta- och färdighetsträning i små grupper.”

³⁰ Specialpedagogiska skolmyndigheten (2015g).

³¹ Skolinspektionen (2011).

Samarbete för att skapa livaktiga språkmiljöer

Det har i olika sammanhang diskuterats hur specialskolan genom ett samarbete med den kommunala skolan skulle kunna skapa mer livaktiga språkmiljöer. Ett sådant sammanhang var det så kallade Malvaprojektet, där en samlokalisering av Manillaskolan och Alviksskolan i Stockholm diskuterades. Avsikten med projektet var att skapa förutsättningar för en gemensam skola för elever med dövhet eller hörselnedsättning i förskoleklass och grundskolan i Stockholmsområdet. En gemensam skola ansågs underlätta skolvalet och eleverna skulle få lättare att byta mellan teckenspråk och talad svenska utifrån sina behov. Skolornas personal hade tillsammans utarbetat en gemensam vision som kallas för "Malva – en gemensam skola". Malvaskolan skulle vara en miljö med talad svenska och teckenspråk. Språken skulle ha samma dignitet och betraktas med samma respekt. Skolan skulle sträva efter att alla elever blev tvåspråkiga så att de kunde byta mellan språken utifrån situation och samtalspartner.

Av olika anledningar kom aldrig Malvaprojektet att realiseras. I dag håller dock motsvarande verksamhet på att utvecklas inom det så kallade Tvillingprojektet i Lund, där Östervångsskolan och den kommunala Tunaskolan samarbetar. Här har man, bland annat med stöd av det statsbidrag som utredningen förfogat över, samlokaliserat skolorna och startat samarbeten mellan lärargrupperna för att stödja skolutveckling. Syftet med projektet är att eleverna ska mötas, inte bara på raster utan även i vissa pedagogiska situationer såsom temadagar och fritidsverksamhet. En vision är att eleverna vid Östervångsskolan ska kunna läsa till exempel moderna språk ihop med Tunaskolans elever och att Tunaskolans elever ska få tillgång till undervisning i teckenspråk genom Östervångsskolans lärare. Våren 2016 är den första etableringsfasen klar och man kan skönja resultat av arbetet. Eleverna på Tunaskolan möter teckenspråk bland annat på raster och man kan notera en nyfikenhet på språket hos eleverna. Eleverna vid Östervångsskolan har även fått en utvidgad kamratkrets över språkgränserna.³²

Utredningen ser det så kallade Tvillingprojektet som ett exempel på en positiv utveckling av specialskolans verksamhet.

³² Specialpedagogiska skolmyndigheten (e-post våren 2016).

Utredningen menar att denna typ av samarbete stärker den tvåspråkiga miljön och ger elever från både specialskolan och grundskolan möjlighet att möta nya språkvärldar. Lärarna från de båda skolorna får också tillfälle att utveckla planering, undervisning och bedömning tillsammans. I Tvillingprojektet delar personal från båda skolorna arbetsrum för att främja samarbetet och skolledarna har möten varje vecka för att lösa gemensamma frågor. Utredningen menar att om Lunds kommun dessutom skulle vilja inrätta en lokal eller regional särskilt anpassad kommunikativ miljö, SAK-miljö (se avsnitt 20.2), på Tunaskolan så skulle en ännu starkare grund finnas för samarbete och erfarenhetsutbyte.

Tvillingprojektet i Lund följs med intresse av Birgittaskolan, där man i kontakter med Örebro kommun lyft frågan om ett eventuellt samarbete av likande art. Utredningen anser att SPSM bör sträva efter samarbeten av denna art och att även den regionala samordnaren kan uppmuntra till detta genom att verka för att SAK-miljöer samlokaliseras med specialskolan. På så sätt skulle mer flexibla språkmiljöer skapas.

11 Målgruppen elever med grav språkstörning

Grav språkstörning är en funktionsnedsättning i den språkliga förmågan. Begreppet används i 7 kap. 6 § skollagen (2010:800) för att peka ut specialskolans målgrupp men har inte haft någon entydig definition. I det här kapitlet presenteras utredningens förslag till definition. I kapitlet finns kommentarer till definitionen och en kort beskrivning av de screeningar och diagnosverktyg som utvecklas i takt med att kunskapen om språkstörningar växer.

Som en del i kapitlets beskrivning av målgruppen elever med grav språkstörning redovisas resultat från de två enkäter som utredningen genomfört i syfte att uppskatta gruppens storlek.

Inledningsvis ges en förenklad beskrivning av vad det kan innebära att ha grav språkstörning.

11.1 ”Som att de andra kör sportbil och jag åker trehjuling”

Elever med grav språkstörning har svårt att förstå och minnas vad andra säger eller skriver. De har också svårt att få fram det de själva vill säga eller skriva. Funktionsnedsättningen har stor påverkan på skolarbetet, det sociala samspelet och vardagsaktiviteter för elever i både grundskolan och gymnasieskolan. Den försvinner inte men förändras över tid. När Sveriges television träffar 14-åriga Clara Johnsson Ahlén beskriver hon hur det är att ha grav språkstörning:

– Man kan ibland säga nåt dumt när man har en språkstörning. Och då kan kompisarna undra och säga ånej, vad säger hon nu.

- Du har sagt att det finns så mycket i ditt hjärta, säger mamma Marie, men att det känns som om någon klipper av det på väg till munnen.
- Då blir det en luftbubbla i stället för en pratbubbla, säger Clara.¹

På frågan om hur det är att ha språkstörning svarar en 19-åring: ”Det är som att de andra kör sportbil och jag åker trehjuling.”² Medan jämnåriga utvecklar sitt ordförråd och sin känsla för grammatiska mönster i rasande fart går utvecklingen långsamt för elever med grav språkstörning. Även vanliga ord och vanliga meningar kan vara svåra att förstå och uttrycka utan omgivningens stöd. Eleverna behöver dessutom förståelse och stöd för att kunna delta i språkligt samspel med de oskrivna regler för till exempel turtagning som är självklara för många jämnåriga.

Det är vanligt att eleverna också har stora bekymmer med läs- och skrivinläringen. I skolan gör själva språkstörningen kanske inte mycket väsen av sig, om det inte finns någon beteendeproblematik parallellt. Några lärare som arbetar med gruppintegrerade elever med grav språkstörning beskriver sina elever så här: ”De här eleverna är fina och tysta i klassrummet men hänger inte med i undervisningen på grund av sina svårigheter och sitter därför bara av tiden.”³

I sin medlemsenkät om språkstörning hos barn, ungdomar och vuxna ställde Riksförbundet Attention en fråga om vilka konsekvenserna av språkstörning är.⁴ Personer med språkstörning och deras anhöriga svarar att det är svårt med inläring, att läsa och skriva och att få vänner, se figur 11.1.

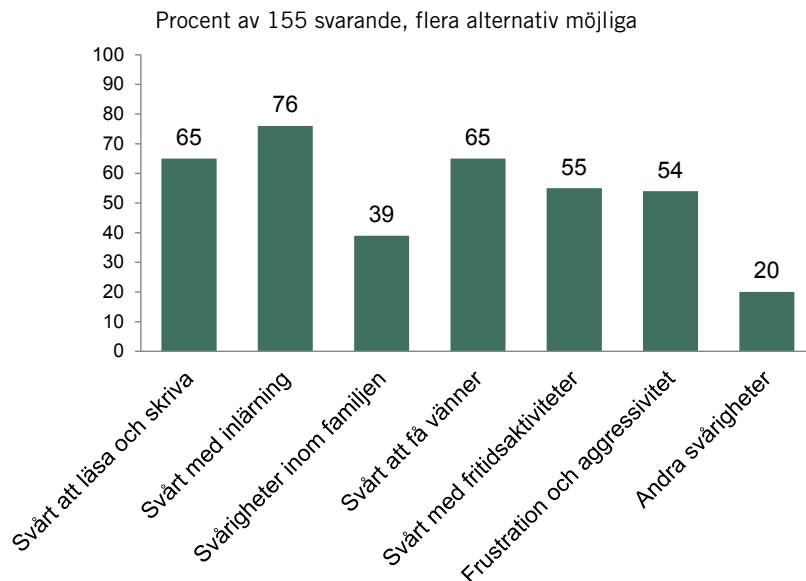
¹ Wollner, A. (2015). (En artikel på www.svt.se och ett inslag i *Rapport* 2015-06-21.)

² Brinton, B. m.fl. (2005).

³ Ur redovisning av utredningens statsbidrag 2014, Borås stad. Dnr U2013:02/2014/56.

⁴ Riksförbundet Attention (2014).

Figur 11.1 Vilka är de viktigaste konsekvenserna av funktionsnedsättningen?



Källa: Riksförbundet Attention, 2014.

Många har kommenterat sitt svar, bland annat så här:

- Svårt med kompisar. Blir ofta missförstånd med de andra barnen och ingen vuxen finns för att reda upp det.
- Att allt i vardagen blir en kamp och inget går lätt ger kraftig ångest och massor av tårar och bröstsmärta.
- Det kan vara svårt att förmedla med kroppsspråk och ordens betoning vad jag vill. Andra läser av mig fel och tror inte alltid på vad jag säger. Svårt att få jobb eftersom de inte tror på mig som person.

På Hällsboskolan i Umeå arbetade eleverna i de högre årskurserna med att beskriva vad grav språkstörning är, vad de själva hade lätt med, vad som var svårt och hur de ville att lärarna i gymnasieskolan skulle möta dem när de kom dit. Figur 11.2 visar hur eleverna beskriver vad grav språkstörning är.

Figur 11.2 Vad är grav språkstörning?



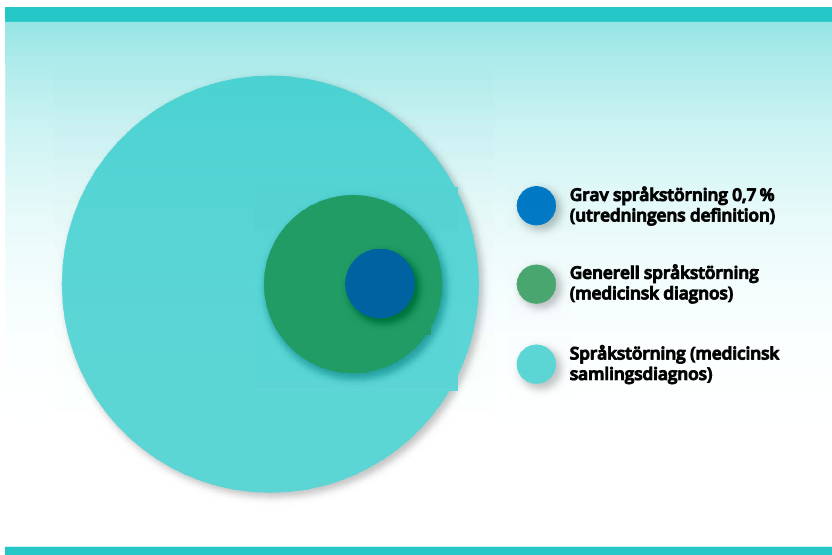
11.2 Definition av begreppet grav språkstörning

Utredningens förslag: Med grav språkstörning avses problem att både förstå språk och göra sig förstådd med språk. Problemen är av sådan omfattning att elevens skolarbete, sociala samspel och vardagsaktiviteter påverkas i hög grad. Funktionsnedsättningen kännetecknas av att elevens språkförmåga är påtagligt svagare än vad som förväntas för åldern och att den icke-verbala begåvningen ligger inom normalvariationen. Språkstörning utgör den primära problematiken, och kan inte bättre förklaras av andra funktionsnedsättningar. Tillståndet är inte av tillfällig natur.

I uppdraget med att definiera begreppet grav språkstörning för skolan har utredningen samarbetat med och inhämtat synpunkter från framför allt logopedier, psykologer, speciallärare, specialpedagoger och utredningens referensgrupper, däribland intresseorganisationer. Utredningen har kommit fram till ovanstående förslag till definition. Formuleringarna i definitionen är skrivna i syfte att användas i skolsammanhang, se figur 11.3.

Figur 11.3 Grav språkstörning

Utredningens definition avgränsar målgruppen elever med grav språkstörning i skolsammanhang



11.3 Kommentarer till definitionen av grav språkstörning

Definition av grav språkstörning

Med grav språkstörning avses problem att både förstå språk och göra sig förstådd med språk (1). Problemen är av sådan omfattning att elevens skolarbete, sociala samspel och vardagsaktiviteter påverkas i hög grad (2). Funktionsnedsättningen kännetecknas av att elevens språkförmåga är påtagligt svagare än vad som förväntas för åldern (3) och att den icke-verbala begåvningen ligger inom normalvariationen (4). Språkstörning utgör den primära problematiken (5), och kan inte bättre förklaras av andra funktionsnedsättningar (6). Tillståndet är inte av tillfällig natur (7).

Gruppen elever med grav språkstörning är en del inom den större grupp av elever som har den medicinska diagnosen generell språkstörning⁵. Med utgångspunkt i definitionen kan den generella språkstörningens grad utredas för att underlätta skolans arbete med att anpassa lärmiljön efter elevernas behov.

Skolans uppgift är att skapa förutsättningar för alla elever att utvecklas så långt som möjligt. Om en elev inte utvecklar sin språkförmåga som förväntat i jämförelse med jämnåriga beslutar rektorn om att utreda behovet av särskilt stöd eller andra åtgärder. Det är i denna utredning och i antagningen till Hällsboskolan och riksgymnasiet i Örebro som definitionen av grav språkstörning har sitt huvudsakliga användningsområde. I och med utredningens förslag om bland annat särskilt anpassade kommunikativa miljöer, SAK-miljöer, uppstår det nya sammanhang där definitionen behövs. Dessutom kan definitionen, oavsett vilka beslut som fattas kring elevgruppens skolgång, vara användbar på flera nivåer i skolans värld.

- På nationell och regional nivå för att säkra kompetensförsörjningen från lärosäten och samordna insatser och information från till exempel Specialpedagogiska skolmyndigheten, SPSM, och landstingen.
- På kommunal nivå när förvaltning, nämnder och skolledare planerar sin organisation och fördelningen av resurser.
- På skolnivå i diskussioner om den pedagogiska situationen och elevgruppens stödbehov, men också i samtal med elever och föräldrar. Definitionen kan bidra till att skapa identitet för målgruppen och föräldrarna.

I den sammanvägda bedömningen av om en elev har grav språkstörning samverkar flera yrkesgrupper, såsom speciallärare, specialpedagoger, logopedier, psykologer och barnpsykiatriker. Utifrån all tillgänglig information väger de samman de aspekter som tas upp i definitionen.

Definitionen är i första hand avsedd att användas inom skolan. Den tar fasta på hur en elevs språkstörning påverkar skolarbetet.

⁵ Generell språkstörning har diagnoskod F80.2B i ICD-10.

Med grav språkstörning avses problem att både förstå språk och göra sig förstådd med språk (1)

Vid bedömning av en elevs språkliga symtombild behöver man titta på alla elevens språk i olika situationer. För grav språkstörning hos till exempel en tvåspråkig elev gäller att störningen måste konstateras på båda språken.

Elever med grav språkstörning ingår som en delmängd i gruppen elever med generell språkstörning. Symtombilden för generell språkstörning handlar om svagheter inom både språkförståelse och språklig uttrycksförmåga. Dels har eleven svårt att förstå andra som uttrycker sig med språk, så kallad impressiv språkstörning. Dels har eleven svårt att själv göra sig förstådd med språk, så kallad expressiv språkstörning.

Språkförmågan fungerar som en helhet, men det kan vara praktiskt att beskriva den ur olika aspekter, till exempel uppdelat som ovan i språkförståelse och språklig uttrycksförmåga. Nedan beskrivs ytterligare en praktisk indelning som handlar om fyra språkliga domäner: fonologi, grammatik, semantik och pragmatik. Gemensamt för elever med grav språkstörning är att fler av dessa domäner är påverkade.

Fonologi

Det talade språkets minsta beståndsdelar är språkljuden. Problem med att uttala språkljud är den vanligaste typen av språkstörning. Då har eleven ofta svårt med reglerna för hur språkljuden kombineras och även språkets rytm och melodi. Denna språkliga domän kallas fonologi. Elever som endast har fonologiska problem ingår inte i gruppen med grav språkstörning.

Grammatik

Typiskt för elever med grav språkstörning är att de har svårigheter med hur man böjer ord och sätter ihop ord till meningar. Det kan vara särskilt svårt med ”småord”, till exempel en och ett, pronomen, prepositioner och konjunktioner. Man kan sammanfatta det med att elevernas grammatiska förmåga är nedsatt.

Semantik

Elever med grav språkstörning har ofta ett litet ordförråd och svårt att förstå vad abstrakta eller överordnade ord betyder. Problemen ligger inom den domän som handlar om betydelser som förmedlas med språket, så kallad semantik.

Pragmatik

Den fjärde språkliga domänen handlar om att använda språket i samspel med andra. En elev med svårigheter inom domänen kanske gör avbrott i samtalet, byter samtalsämne plötsligt eller hoppar över att svara. Detta kallas för pragmatiska problem.

Problemen är av sådan omfattning att elevens skolarbete, sociala samspel och vardagsaktiviteter påverkas i hög grad (2)

För att kunna dra slutsatsen att en elev har grav språkstörning krävs en bedömning av språkstörningens påverkan på elevens aktivitet och delaktighet i skolan och på fritiden. Då behövs det uppgifter och observationer från så många miljöer som möjligt. Eftersom definitionen är avsedd att användas i pedagogiska sammanhang har skolarbetet en framskjuten plats. Lärare, speciallärare, specialpedagoger, fritidspedagoger, elevhälsoteam och annan skolpersonal ser eleven i sin skolsituation och kan alla bidra till den samlade bilden av hur mycket eleven påverkas av sin språkstörning. En del av svaret kan komma från en speciallärares eller specialpedagogs samtal med eleven och sammanställningar av elevens måluppfyllelse, till exempel lärarnas dokumentation av i vilka ämnen eleven når eller förväntas nå de kunskapskrav som lägsta ska uppnås.

I en skolorganisation med siktet inställt på att lösa problem i lärmiljön finns många sätt att underlätta för eleven i skolan genom anpassad miljö och alternativa verktyg. Dock kommer eleven att bära med sig en språklig sårbarhet som visar sig i ogynnsamma situationer. En samtalspartner kan stärka och kompensera elevens språk genom sin anpassning och sitt tillmötesgående. Men det kan också finnas tillfällen när samtalspartnerns beteende eller om-

ständigheter i omgivningen blir påfrestande och påverkar elevens språk negativt.

Funktionsnedsättningen kännetecknas av att elevens språkförmåga är påtagligt svagare än vad som förväntas för åldern (3)

När det kommer till att bedöma den språkliga nedsättningens grad och art hos en elev behövs en logopedutredning. Där kan det ingå olika standardiserade språktester och logopeden jämför elevens resultat med vad som förväntas för åldern.

Metoder för att bedöma elevers språkförmåga utvecklas fort-löpande inom logopedin. Ofta används gränsvärden som en del i beskrivningen av språkliga svårigheter. Med dagens sätt att mäta skulle ett resultat som ligger två standardavvikelser eller mer under medelvärdet på standardiserade test av språkförståelse och språklig uttrycksförmåga vara tecken på att eleven har en *grav språkstörning*. Det behövs dock alltid en sammanvägd bedömning av samtliga aspekter som tas upp i definitionen.

Funktionsnedsättningen kännetecknas av att den icke-verbala begåvningen ligger inom normalvariationen (4)

Elever med grav språkstörning behöver en pedagogisk miljö som är särskilt anpassad efter deras svårigheter. Elever som bedöms inte kunna nå upp till grundskolans eller gymnasieskolans kunskapskrav därför att de har en intellektuell funktionsnedsättning har rätt till särskolans pedagogik och rätt att läsa efter grundsärskolans och gymnasiesärskolans läroplaner. Det motiverar en avgränsning mellan särskolans målgrupp och gruppen elever med grav språkstörning. I bedömningen av om en elev har grav språkstörning ingår det därför att utesluta intellektuell funktionsnedsättning. För detta ändamål använder psykologerna psykometriska tester. Det är professionens uppgift att använda och utvärdera testerna och avgöra hur resultaten ska tolkas.

Språkstörning utgör den primära problematiken, och kan inte bättre förklaras av andra funktionsnedsättningar (5 och 6)

Det är inte ovanligt att elever med språkstörningar även har andra funktionsnedsättningar. Om en elevs språkstörning är en del av en annan funktionsnedsättning som i sig kan förklara språkstörningen anses språkstörningen vara sekundär. En grav språkstörning enligt definitionen ska utgöra den primära problematiken.

Ett led i bedömningen är att undersöka samförkomsten av andra funktionsnedsättningar hos eleven. Exempel på funktionsnedsättningar som ofta förekommer samtidigt med språkstörning är intellektuell funktionsnedsättning, hörselnedsättning och neuropsykiatriska diagnoser, till exempel ADHD och autismspektrumstörning.

Grav språkstörning är en komplex multifaktoriell funktionsnedsättning som har ärftliga komponenter. En språkstörning som bäst förklaras av miljöfaktorer faller inte inom definitionen för grav språkstörning. Miljöfaktorerna skulle exempelvis kunna handla om undervisningen, brister i stimulans eller en komplex språksituation med flera språk under utveckling (men vid språkstörning drabbas språkutvecklingen på samtliga språk). Varken föräldrar, skola eller andra faktorer som påverkar en elevs uppväxtförhållanden kan vara orsaken till en grav språkstörning.

Tillståndet är inte av tillfällig natur (7)

Den sista i raden av bedömningar som behövs för att avgöra om en elev har grav språkstörning handlar om den språkliga utvecklingsgången. Grav språkstörning kan ofta förutsägas i tidig ålder, men till skillnad från vissa andra typer av språkstörning växer den inte bort. *Grav språkstörning* är livslång, även om symtomen förändras över tid. Därför kan språkets utvecklingsgång och åldern då språkstörningen uppträder vara av intresse vid bedömningen.

Språkliga stödstrukturer och anpassad undervisning kan bidra till att effekten av en elevs *grava språkstörning* ändras med tiden. Grav språkstörning kan dock yttra sig som en sårbarhet i språkligt krävande situationer även i vuxen ålder. Det finns dock mycket att göra i form av anpassad miljö och kompensatoriska strategier.

11.4 Utredning av språkstörning

Sedan snart 50 år ingår screening av barns språkförmåga i barnhälsovårdens nationella program. Screeningen utförs med rutinkontroller på barnvårdscentralen. Det skiljer sig lite mellan olika landsting vad som görs och när. När barnet är ungefär 8 månader intresserar man sig för om barnet kan rikta uppmärksamhet mot olika ljud. Vid 2½–3 år screenar man vanligtvis språklig förståelse och produktion och vid 4 år fonologi och grammatik. Barn som visar så stora svårigheter att en språkstörning misstänks remitteras för utredning hos logoped.

Logopeden diagnostiserar

Språkstörningsdiagnoser ställs vanligen av logoped efter utredning av språklig symtombild, den språkliga utvecklingsgången, påverkan på barnets aktivitet och eventuell samförekomst med andra svårigheter. År 1997 beslutade Socialstyrelsen att WHO:s klassifikations-system ICD-10 skulle användas vid diagnostiseringen.⁶ ICD-10 uppdateras kontinuerligt. Dessutom anpassas och översätts systemet till svenska förhållanden av Socialstyrelsen.

I ICD-10 används begreppet språkstörning och det förekommer inga gradangivelser. Språkstörning definieras som ”störningar av den normala språkutvecklingen som uppträder i de tidigaste utvecklingsstadierna. Tillståndet kan inte direkt tillskrivas neurologisk sjukdom, abnormitet i talapparaten, sensoriska störningar, psykisk utvecklingsstörning eller miljöfaktorer”. I riktlinjerna står det att barnets språkliga förmåga på formella språktest ska vara minst två standardavvikelser under den genomsnittliga för åldergruppen. För att barnet ska få diagnosen språkstörning använder man två diskrepanskriterier:

1. Tydlig skillnad mellan den förväntade åldersnivån på barnets språkförmåga och barnets faktiska språkförmåga.
2. Tydlig skillnad mellan språklig förmåga och icke-verbal begåvning.

⁶ World Health Organisation (1992).

Språkstörningar delas in i följande kategorier:

- expressiv språkstörning (svårigheter att göra sig förstådd med språk)
- impressiv språkstörning (svårigheter att förstå språk)
- generell språkstörning (både expressiva och impressiva svårigheter).

Finns både expressiva och impressiva svårigheter sätter logopeden diagnos utifrån fördjupningskod F80.2B – generell språkförsening. Språkförsening är en äldre term och enligt nuvarande praxis används framför allt termen språkstörning.⁷

Gradering utifrån konsekvenser av språkstörningen

Logopeden kan komplettera de standardiserade testerna i utredningen med en bedömning av hur barnet klarar sig i vardagliga aktiviteter. Graden av språkstörning bedöms då även utifrån hur barnets tillvaro påverkas. För att bedöma olika förmågor hos barnet krävs ett samarbete mellan olika professionella, som sinsemellan har olika fokus vid bedömningen. Detta sätt att arbeta är självklart när ett barn remitteras för språklig utredning, inte minst då man bedömer barnets behov av åtgärder.

När logopeder på detta sätt vill bedöma funktionsnivåer hos barn och unga med språkstörning kan WHO:s diagnosmanual ICF-CY⁸ användas som komplement till ICD-10. I ICF-CY inkluderas omgivningsfaktorer och logopeden tar alltså i sin bedömning hänsyn till hur barnet fungerar i det dagliga livet. Detta perspektiv ingår också i kriterierna för språkstörning i DSM-5, som skiljer mellan diagnos och behov av insats.⁹

⁷ Nettelblatt, U. m.fl. (2008).

⁸ World Health Organisation (2007).

⁹ American Psychiatric Association (2013).

Strävan efter konsensus kring terminologin

Det är inte bara begreppet *grav språkstörning* i skollagen som har saknat entydig definition. Även de centrala begreppen generell och specifik språkstörning uppfattas och tolkas på olika sätt bland logoped-er.

Utredningens kontakter med det nationella cheflogoped-nätverket och logopedmottagningar i fem landsting visar att logoped-er som grupp inte är enhetliga i sin diagnosättning sett ur ett nationellt perspektiv. Det finns olika åsikter och kulturer kring de språkliga diagnoserna. Vissa logoped-er ställer till exempel diagnosen generell språkstörning och andra ospecificerad språk-störning i väntan på psykologutredning när det finns misstankar om att elever har andra svårigheter än bara de språkliga.

Sommaren 2014 startade en internationell debatt inom logopedin om terminologin för att beskriva barns språkliga problem.¹⁰ Medicinska fakulteten på Lunds universitet åtog sig att samla logoped-er från hela Sverige för en serie konsensuskonferenser. De första konferenserna ägde rum i maj och november 2015. Syftet är att inom ett par år enas om terminologi och insatser som rör språkstörning hos barn och unga.

Avsaknaden av samsyn försvårar diskussioner, utredningar, behandlingar och anpassningar som är viktiga för elever med generell och grav språkstörning. En gemensam terminologi är också central vid journalföring och annan dokumentation. Logoped-er, lärare, speciallärare, specialpedagoger och annan personal inom skola och vård behöver ha en gemensam bild av de diagnoser och definitioner som används för att kunna samarbeta kring eleverna.

Internationella uppskattningar av gruppens storlek

Det finns ingen svensk kartläggning av elever i grundskoleåldern med grav språkstörning. Internationella och svenska studier inom logopedin visar att 1–2 procent av barn i förskoleåldern har en grav eller mycket grav språkstörning enligt den gradering av språk-störning som ofta förekommer i litteratur för logopedstudenter

¹⁰ Se till exempel ett temanummer om barnlogopedi: *International Journal of Language and Communication Disorders*. Juli-augusti 2014.

och logopedier.¹¹ Resultaten från olika kartläggningar av förskolebarn skiljer sig åt beroende på barnens ålder, metoden för undersökningen och var gränsen för språkstörning dras. En svensk studie fann att 1,7 procent av en kull 4-åringar hade grava språkliga problem utan samtidig intellektuell funktionsnedsättning.¹² Enligt den forskningsöversikt som Olof Sandgren har gjort åt utredningen, se bilaga 6, tenderar siffrorna att sjunka ganska tvärt efter 5 års ålder i de flesta studier som gäller förekomst. Barn som har en kvarstående språkstörning vid skolstart riskerar att ha problem även i vuxen ålder.

11.5 Storleken på gruppen elever med grav språkstörning

Utredningens bedömning: Andelen elever med grav språkstörning i Sverige ligger på cirka 0,7 procent enligt de undersökningar utredningen har genomfört.

Utredningen har genomfört två undersökningar för att bedöma storleken på gruppen elever med grav språkstörning, en enkät i fem landsting och en nationell skolenkät. Definitionen av grav språkstörning kräver egentligen en sammanvägd bedömning av olika perspektiv. Av praktiska skäl begränsar utredningen sina undersökningar till att omfatta varsitt perspektiv, det medicinska respektive det pedagogiska. Undersökningen som är gjord ur medicinskt perspektiv, med information från språktester och utvecklingsbedömningar, indikerar att andelen elever med grav språkstörning ligger i den övre halvan av intervallet 0,17–0,68 procent, se avsnitt 11.6 Undersökning av andelen elever med grav språkstörning i fem landsting. Ur ett pedagogiskt perspektiv skulle andelen snarare ligga inom intervallet 0,8–1,1 procent, se avsnitt 11.7 Undersökning av andelen elever med grav språkstörning i skolan.

För att närma sig den sammanvägda bedömning som definitionen av grav språkstörning kräver gör utredningen upp-

¹¹ Nettelbladt, U. & Salameh, E-K. (red.) (2007).

¹² Westerlund, M. (1994).

skattningen att andelen elever med grav språkstörning ligger mellan resultaten från de två undersökningarna, vilket blir ungefär 0,7 procent. Logopedmottagningarna anger att landstingsenkätens resultat ger en underskattning av andelen elever med grav språkstörning och utredningen har sett att skolor i flera län tycks göra tydliga överskattningar av andelen. Detta pekar mot att siffran 0,7 procent kan användas, om än med försiktighet. Det innebär att storleken på gruppen elever med grav språkstörning ligger på ungefär 7 000 elever i grundskolan.

11.6 Undersökning av andelen elever med grav språkstörning i fem landsting

Under våren 2015 gav utredningen Statistiska centralbyrån, SCB, i uppdrag att genomföra en undersökning med hjälp av logopedmottagningar i fem landsting. Syftet med undersökningen var att uppskatta andelen elever med grav språkstörning i Sverige. Eftersom många logopedmottagningar har en stor arbetsbörda med elever som står i kö för att utredas begränsades antalet landsting till fem stycken.

11.6.1 Undersökningens upplägg

Undersökningen utgick från utredningens definition av grav språkstörning, se avsnitt 11.2. Ambitionen var att totalundersöka fem landsting med avseende på förekomst av grav språkstörning hos elever som gick i årskurs 1–3 läsåret 2014/15, det vill säga barn födda 2005–2007. Anledningen till att skolans yngsta årskullar valdes ut som undersökningsgrupp är att deras logopedutredningar ligger senast i tid. Det ökar chansen att logopederna som ställt språkstörningsdiagnoser skulle finnas kvar på mottagningarna och även minnas sina möten med eleverna.

Avgränsning till elever med diagnosen generell språkstörning

Elever med grav språkstörning är enligt definitionen en delmängd av de elever som har diagnosen generell språkstörning, F80.2B. Grav språkstörning innebär så stora språkliga svårigheter att det är rimligt att anta att dessa elever har utretts av logoped och fått diagnosen generell språkstörning kring skolstart. Barn som fått diagnosen före fem års ålder och som inte utretts efter det har troligen mindre problem än vad grav språkstörning innebär. Undersökningen bygger därför på antagandet att elever med grav språkstörning har träffat en logoped och fått diagnosen generell språkstörning konstaterad vid fem, sex eller sju års ålder. Logopedmottagningarna fick möjlighet att beskriva hur väl detta och andra antaganden stämde in på deras verksamhet.

Logopedmottagningarnas arbetsgång

Utredningen bad kontaktpersonerna i landstingen, ofta chef-logoped eller verksamhetschefer, söka efter personnummer på elever födda år 2005, 2006 och 2007 med diagnosen generell språkstörning. Personnumren skulle sorteras utifrån vilken logoped som hade ställt diagnoserna. Logopederna skulle sedan granska elevernas journaler och så gott det gick göra bedömningar om de uppfyllde kriterierna för grav språkstörning enligt utredningens definition. Om en patient genomgått flera språkliga utredningar så var det den senaste som gällde. Bedömningar gjorda innan eleven fyllt fem år skulle inte beaktas. (Listorna över elevernas personnummer skulle inte skickas in till SCB. De var bara till för att logopederna skulle kunna ta fram de aktuella journalerna.)

Logopedmottagningarnas upptagningsområde

Genom att utgå från antalet elever med bedömningen grav språkstörning och jämföra det med antalet barn födda 2005–2007 i de aktuella landstingen skulle andelen elever med grav språkstörning uppskattas. I de fall där inte alla logopedmottagningar i ett landsting deltog i undersökningen blev logopedmottagningarnas geografiska upptagningsområde på kommunnivå en viktig

information i analysen. Populationstalen, se tabell 11.1, hämtades från Registret över totalbefolkningen (RTB) 2014-12-31. De sanna populationstalen har naturligtvis ändrats under de fyra år då logopedutredningarna har gjorts, 2011–2014. SCB ser dock påverkan på resultatet som försumbar.

Tabell 11.1 Populationstal i upptagningsområdet

Antal barn födda år 2005, 2006 och 2007¹³

Landsting	Antal barn i landstinget	Antal barn i upptagningsområdet
Östergötland	15 082	15 082
Dalarna	9 181	9 181
Västra Götaland	56 021	43 555
Norrbottnen	7 589	7 589
Skåne	44 884	21 098
Totalt	132 757	96 505

Icke-slumpmässigt urval av fem landsting

De fem landsting som valdes ut för undersökningen var följande:

- Dalarnas läns landsting
- Norrbottens läns landsting
- Region Skåne
- Region Östergötland
- Västra Götalandsregionen

Utredningen gjorde urvalet utifrån flera faktorer. Dessa var geografisk spridning i landet, spridning mellan landsbygds- och storstadsregioner samt avsaknad av privata aktörer. Att landstingen hade få privata aktörer var viktigt för att hålla nere antalet kontaktpersoner och för att minska risken att samma elev förekom flera gånger i undersökningen.

¹³ Populationstalen är hämtade från Registret över totalbefolkningen (RTB) 2014-12-31.

Logopedkulturer av olika slag

Diagnosen generell språkstörning används lite olika vid landets logopedmottagningar. En del av olikheterna ligger i hur man hanterar elever med flera funktionsnedsättningar. Av utredningens definition framgår att elever med intellektuell funktionsnedsättning inte faller inom kriterierna för grav språkstörning. Där framgår det också att grav språkstörning ska vara den primära funktionsnedsättningen. Om en elevs språkstörning är en del av en annan funktionsnedsättning som i sig kan förklara språkstörningen är språkstörningen sekundär och faller utanför definitionen.

Dessa kriterier sammanfaller med hur diagnosen generell språkstörning oftast används. Dock finns det viss variation mellan olika logopedkulturer.¹⁴ I definitionen kunde logopederna som deltog i undersökningen läsa om hur de skulle bedöma elever med flera funktionsnedsättningar. Det var en stor fördel att denna del av bedömningen i de flesta fall redan var gjord, i och med att logopederna tidigare hade ställt diagnosen generell språkstörning.

På grund av de olika logopedkulturerna bad utredningen logopedmottagningarna diskutera de antaganden som gjordes i undersökningen. Utredningens kontaktpersoner i landstingen har återkopplat till utredningen och SCB så att undersökningen har kunnat modifieras regionalt för att fånga in målgruppen på bästa sätt.

De antaganden som logopederna ombads diskutera var följande:

- Grav språkstörning upptäcks innan barnen börjar skolan. Barnen antas ha träffat en logoped vid fem, sex eller sju års ålder.
- De elever som har grav språkstörning har en F80.2B-diagnos.
- Diagnosen F80.2B ställs inte om logopeden misstänker att barnet har en intellektuell funktionsnedsättning (logopeden kan då ställa till exempel diagnosen F80.9 och kanske föreslå en psykologutredning).

¹⁴ Slutsats från en diskussion på Logopedchefsföreningens konferens i Stockholm den 28 april 2015.

- De elever vars logoped misstänker intellektuell funktionsnedsättning hinner få en utvecklingsbedömning innan de börjar skolan, så att en korrekt F80.2B-diagnos kan ställas.
- Diagnosen F80.2B ställs när språkstörningen är typisk och språkstörningen är den primära funktionsnedsättningen.
- I de fem länen finns logopedkulturer av olika slag representerade, så att undersökningen sammantaget kan bli så rättvisande som möjligt.
- Den absoluta merparten av logopederna ställer upp i undersökningen så att bedömningen av totala antalet elever med grav språkstörning blir så korrekt som möjligt.

När SCB senare sammanställt enkätdata återkom utredningen till kontaktpersonerna med uppföljande frågor kring resultaten. Logopedmottagningarnas diskussioner och deras reflektioner kring de egna resultaten redovisas nedan.

11.6.2 Frågeblankett och datainsamling

Den frågeblankett och de instruktioner som användes i undersökningen provades ut i en mindre pilotstudie. Studien visade att det i genomsnitt tog 5–10 minuter att fylla i frågeblanketten, från att en logoped tog upp journalen till att hon eller han la en ifylld blankett ifrån sig.

Den slutgiltiga frågeblanketten bestod av sju numrerade frågor och en kommentarsruta, se bilaga 8. Undersökningen omfattade följande variabler:

- Kontrollfråga om diagnosen generell språkstörning
- Kön
- Flerspråkighet/annat modersmål än svenska
- Kontrollfråga om födelseår och senaste bedömningen
- Grav språkstörning ja/nej/oklart
- Anledning till svaret oklart

- Om deltagande logoped själv ställt diagnosen generell språkstörning

Insamlingen av undersökningen genomfördes från slutet av februari till början av maj 2015. Kontaktpersonerna på landstingen beställde lika många blanketter som det fanns elever med diagnosen generell språkstörning födda år 2005, 2006 och 2007. SCB distribuerade blanketter, informationsbrev och instruktioner, se bilaga 8. Logopederna på landstingen fyllde i en blankett per elev.

Tolkning av språktester

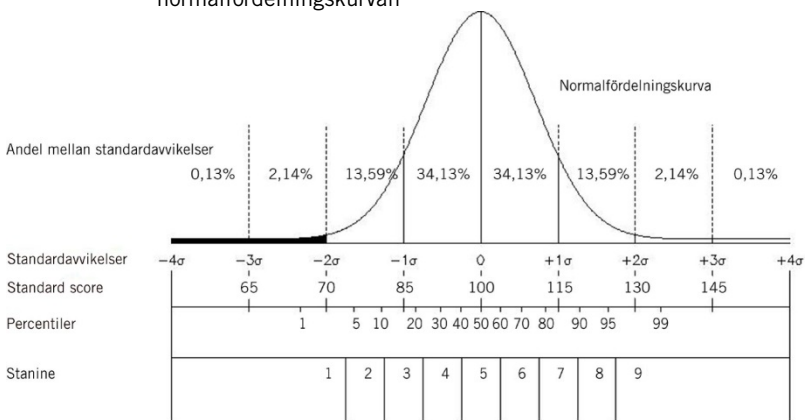
Deltagande logopeder fick utredningens förslag till definition av grav språkstörning tillsammans med en instruktion för hur de skulle göra sin återblick i journalerna.

Definitionen ställer egentligen krav på en sammanvägd bedömning där flera yrkesgrupper samverkar, till exempel speciallärare, specialpedagoger, logopeder, psykologer och barnpsykiatriker. För att logopederna skulle kunna genomföra bedömningen själva med en rimlig arbetsinsats förenklades bedömningen till att handla om vad som går att utläsa ur elevernas journaler.

Inom logopedin används standardiserade språktester som en del i utredningen av elever med språkstörning. Resultatet från dessa tester redovisas ofta som ett värde på normalfördelningskurvan, se figur 11.4. Ur testperspektiv innebär grav språkstörning att elevens resultat ligger 2 standardavvikelse (-2σ) eller mer under medelvärdet på både test av språkförståelse och språklig uttrycksförmåga. I figuren är området under 2 standardavvikelse markerat med svart.

Figur 11.4 Fördelning av resultat på standardiserade språktest

Resultat från standardiserade tester redovisas ofta som ett värde på normalfördelningskurvan



Grafik: Statistiska centralbyrån, 2015.

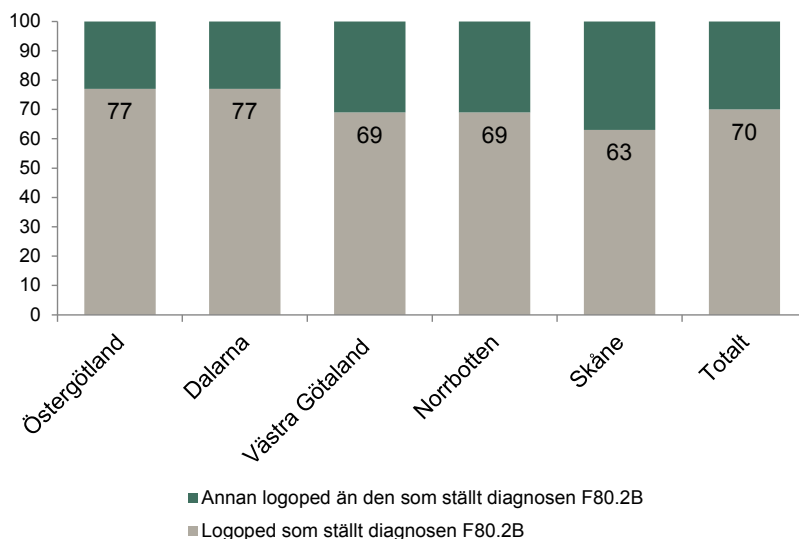
En stor arbetsinsats från deltagande logopedier

Utredningen och SCB bedömer det som positivt för undersökningens kvalitet att så många tillfrågade logopedier har bidragit till undersökningen vid sidan av sina ordinarie arbetsuppgifter. Detta trots en redan hög arbetsbelastning. Utredningen har i flera sammanhang sett ett stort intresse för undersökningen inom logopedkåren, och framför allt ett genuint engagemang för elever med grav språkstörning.

En viktig förutsättning för kvaliteten i undersökningen var att logopederna som gick in och läste journalanteckningarna och gjorde bedömningen om grav språkstörning så långt som möjligt var de som tidigare hade träffat eleven och ställt diagnosen generell språkstörning. Sammantaget stämmer det i 70 procent av fallen, se figur 11.5.

Figur 11.5 Vem har fyllt i enkäten?

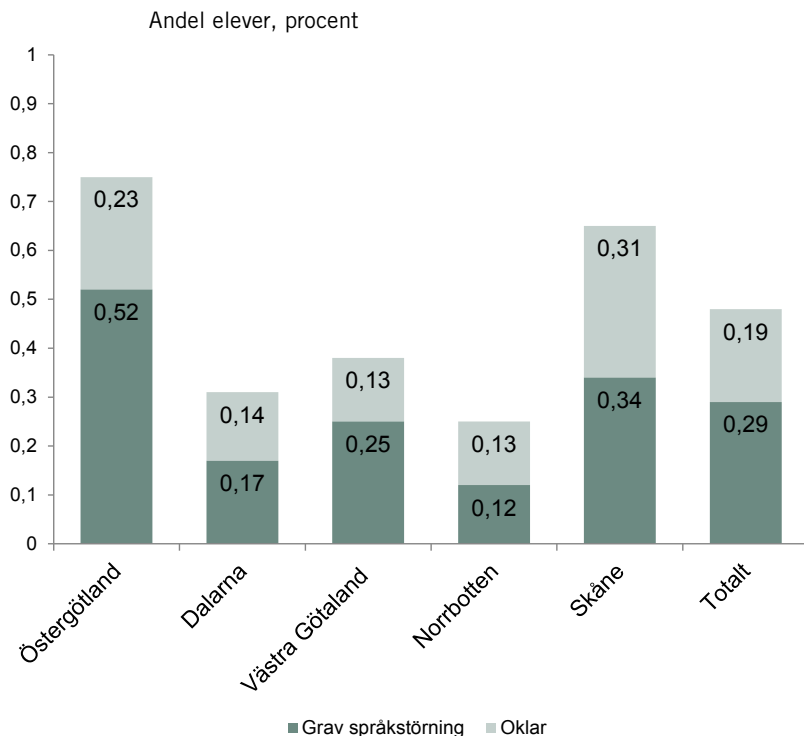
Andel logopederna som fyllde i enkäten utifrån egna journalanteckningar, procent.



11.6.3 Resultat

Resultatet av undersökningen var att av det aktuella upptagningsområdets sammanlagt 96 505 elever födda 2005–2007 bedömdes 282 elever ha grav språkstörning. För ytterligare 180 elever angav logopederna att det var oklart om de uppfyllde kriterierna för grav språkstörning. Det innebär att andelen elever med grav språkstörning låg på 0,29 procent och andelen med oklar bedömning låg på 0,19 procent, sammanlagt 0,48 procent.

Andelen elever med grav språkstörning skiljer sig åt mellan de fem landstingen. Norrbottens läns landsting ligger lägst med 0,12 procent elever med grav språkstörning och 0,13 procent med oklar bedömning. Region Östergötland ligger högst med 0,52 procent elever med grav språkstörning och 0,23 procent med oklar bedömning (sammanlagt 0,76 procent på grund av avrundning till två värdesiffror), se figur 11.6. Att resultaten skiljer sig en del mellan landstingen tyder på att det är svårt att generalisera till elever i Sverige. Men resultaten kan ge en indikation om inom vilket intervall det ”sanna värdet” ligger.

Figur 11.6 Grav språkstörning och oklar bedömning

Ett intervall för andelen elever med grav språkstörning

Man kan välja att titta på ytterligheterna i undersökningen. Om Norrbotten med 0,12 procent elever med grav språkstörning skulle vara representativt för Sverige handlar det om ungefär 1 150 elever med grav språkstörning i svensk grundskola.¹⁵

Den andra ytterligheten ligger i antagandet att andelen elever med grav språkstörning och oklar bedömning i Region Östergötland skulle vara representativt för Sverige. Regionens elever med grav språkstörning och oklar bedömning är sammanlagt 0,76 procent, vilket skulle motsvara ungefär 7 300 elever med grav språkstörning i svensk grundskola.

¹⁵ Beräkningen utgår från Skolverkets uppgift om att det finns 959 671 elever inom grundskoleutbildningen.

Vill man göra ett försök att minska detta intervall något kan man resonera på följande sätt: Även om utredningen har haft otur med urvalet av landsting, och alla icke undersökta landsting ligger på samma nivå som Region Östergötland, kommer totalskattningen för riket, rent matematiskt, att bli 0,68 procent i stället för 0,76 procent eftersom det finns landsting i undersökningen som har ett lägre värde än 0,76. Motsvarande resonemang gäller givetvis även för det motsatta fallet, så att den lägsta uppmätta andelen på 0,12 procent skulle bli 0,17 procent. Intervallet för antalet elever med grav språkstörning ligger alltså på 0,17–0,68 procent.

Den högre andelen kan rimligen minskas ytterligare utifrån antagandet att samtliga elever med oklar bedömning sannolikt inte har grav språkstörning. På samma grund kan den lägre andelen höjas ytterligare eftersom det är troligt att en del eleverna med oklar bedömning har grav språkstörning.

Det finns flera faktorer som kan bidra till resonemang om i vilken del av intervallet det är troligast att finna det ”sanna värdet”. Nedan redovisas några av utredningens bedömningar av sådana faktorer.

Större risk för undertäckning än övertäckning

Metoden i undersökningen är sådan att det är större risk att elever med grav språkstörning har missats i urvalet, så kallad undertäckning, än att för många har räknats in, så kallad övertäckning.

Undertäckning som kan förekomma är att elever med grav språkstörning inte alls har besökt logoped. Det skulle till exempel kunna bero på att närmaste logopedmottagning ligger långt bort och att föräldrar med negativa erfarenheter som rör språkstörning kan vilja undvika att få diagnos på sina barn. Undertäckning kan också uppkomma genom att elever har fått sin diagnos någon annanstans än vid logopedmottagningarna som deltog i undersökningen. En fördel är att undersökningen går tillbaka till logopedbedömningar gjorda under perioden 2011–2014, det vill säga innan 1 januari 2015 då patienter fick rätt att välja öppen vård i hela landet.

Beroende på logopedkulturen vid olika mottagningar kan undertäckning uppstå för att elever med grav språkstörning har fått en annan diagnos än generell språkstörning, till exempel ospecificerad

språkstörning, diagnoskod F80.9 i IDC-10. Då faller de ur undersökningen.

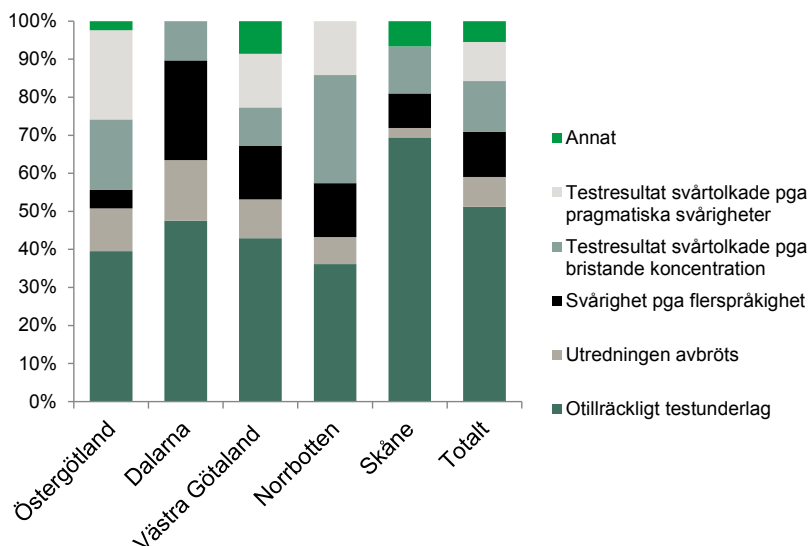
Övertäckning kan ha uppkommit om en elev med grav språkstörning har blivit utredd av två deltagande landsting eller logopedmottagningar som har olika journalsystem. Inget sådant fall har dock upptäckts.

Stor andel oklara bedömningar

I undersökningen finns det 180 fall där logopederna har kryssat i att det är oklart om patienten uppfyller kriteriet för grav språkstörning. Andelen elever med oklar bedömning i de deltagande logopedmottagningarnas upptagningsområden ligger på totalt 0,19 procent. Andelen varierar mellan landstingen, från 0,13 till 0,31 procent.

Orsakerna till de oklara bedömningarna är oftast otillräckligt testunderlag i journalerna, se figur 11.7. Till exempel har språkligt impressivt test, SIT, använts. SIT är inte normerat, vilket gör att logopederna inte kan veta om testade elever uppfyller kriteriet för grav språkstörning utifrån bedömningsvärdet 2 standardavvikelse eller mer under medelvärdet på standardiserade och validerade tester.

Figur 11.7 Anledning till oklar bedömning

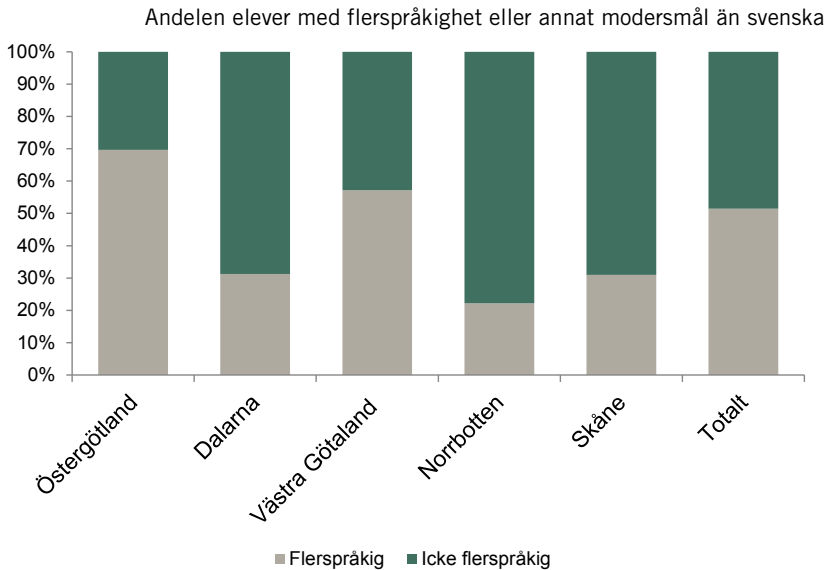


Andra orsaker till oklara bedömningar är att elevernas utredningar har avbrutits eller att testresultaten var svårtolkade på grund av pragmatiska svårigheter eller bristande koncentration hos patienten. I alla landsting finns det också fall där det varit svårt att göra bedömningen på grund av flerspråkighet eller annat modersmål än svenska.

De flesta av logopedmottagningarna kan inte svara på om merparten av de oklara bedömningarna skulle väga över till grav språkstörning eller inte.

Flerspråkighet eller annat modersmål än svenska

Bland eleverna som bedömdes ha grav språkstörning visade det sig att ungefär hälften, 51 procent, var flerspråkiga eller hade annat modersmål än svenska. Andelen skiljer sig en del mellan landstingen, se figur 11.8.

Figur 11.8 Flerspråkighet bland eleverna med grav språkstörning

Även bland eleverna med oklar bedömning var ungefär hälften flerspråkiga eller hade annat modersmål än svenska. Det rörde sig om 88 elever av de 180 som hade oklar bedömning. I 26 av fallen med oklar bedömning angav logopederna dessutom att svårigheten att bedöma berodde just på flerspråkigheten. Särskilt tydligt syns svårigheten i Dalarnas läns landsting, där den näst största orsaken till de oklara bedömningarna var flerspråkighet eller annat modersmål än svenska, se figur 11.7 ovan.

Det finns ingen statistik över hur många elever som är flerspråkiga eller har annat modersmål än svenska på landstings- eller kommunnivå. Det finns däremot uppgifter om att ungefär en femtedel av Sveriges grundskoleelever, 183 700 elever, har annat modersmål än svenska, med arabiska som det största språket efter svenskan.¹⁶ Detta betyder att elever som är flerspråkiga eller har annat modersmål är tydligt överrepresenterade bland elever med grav språkstörning eller oklar bedömning i undersökningen.

¹⁶ Statistiska centralbyrån (2013).

Enligt forskningen är förekomsten av språkstörning hos flerspråkiga elever densamma som hos enspråkiga, och svårigheterna varken orsakas eller försvåras av flerspråkigheten.¹⁷ Gruppen löper risk för både under- och överdiagnostisering av problemen. Överdiagnostisering, som i det här fallet, kan bli en följd i de fall en språklig utredning enbart görs på ett av elevens språk. Om svensk-arabiska elever bara bedöms på svenska finns risken att en stor del av deras språkliga kunnande osynliggörs. Elevernas språkliga profil påminner därmed om den hos en enspråkig elev med språkstörning.¹⁸

I Region Östergötland är ungefär 70 procent av eleverna med bedömningen grav språkstörning flerspråkiga eller har annat modersmål än svenska. I en av länsdelarna har det historiskt sett varit ett stort mottagande av nyanlända under lång tid. Det är en hög andel flerspråkiga elever på logopedmottagningen i den länsdelen totalt sett, inte bara bland eleverna med grav språkstörning. Logopedmottagningen har sett att det finns bristande integration i vissa stadsdelar. Det får till följd att många barn går i förskolegrupper där ingen har svenska som modersmål, och kanske inte heller barnets modersmål. På så sätt blir det svårt för barnen med språkstörning att få stimulans på något av sina språk under sin tid på förskolan.

Eftersom det finns få normerade test för flerspråkiga elever handlar det ofta om att göra mer kvalitativa bedömningar. Några logopedmottagningar i Västra Götalandsregionen beskriver sina rutiner kring flerspråkiga elever så här: Logopederna träffar eleverna och familjerna och gör bedömningar med hjälp av tolk. Logopederna har också kontakt med förskolor och skolor som får göra observationer i vardagen. Testerna blir som viskleken eftersom en tolk förmedlar budskapen mellan logoped och elev. Det finns skillnader mellan olika tolkar, och ibland är risken större för missförstånd som påverkar testresultaten. Logopederna på mottagningarna för en diskussion om att metoden att bedöma varje språk för sig kanske inte är relevant. Kanske borde man bedöma språken tillsammans i stället för att till exempel lita på separata

¹⁷ Kohnert, K. (2013).

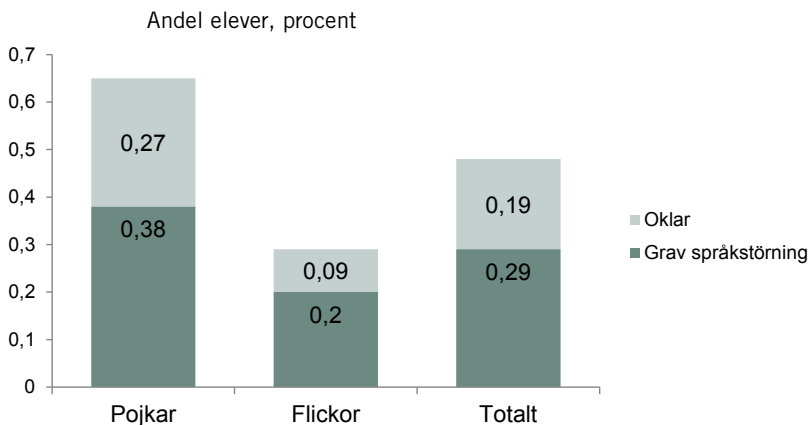
¹⁸ Paradis, J. (2010).

resultat från exempelvis språktestet TROG¹⁹ på svenska och TROG 2 på arabiska. Dessutom skiljer sig språken mycket åt och logopedmottagningarna skulle helst ha en särskild normering för varje språk. De diskussioner som man för om engelsk normering i tester översatta till svenska behöver man enligt logopederna föra kring testmaterial för flerspråkiga barn också. Testmaterialen är kulturellt belastade, till exempel vad gäller ordförråd.

Överrepresentation av pojkar

Pojkar är en annan grupp som är överrepresenterad bland elever med grav språkstörning i undersökningen. I de fem landstingen är det totalt sett 0,20 procent av flickorna som har grav språkstörning, medan motsvarande siffra är 0,38 procent för pojkarna. Läger man till de elever som har en oklar bedömning rör det sig om 0,29 procent av flickorna och 0,66 procent av pojkarna, se figur 11.9. Det är med andra ord ungefär dubbelt så många pojkar som flickor som bedöms ha en grav språkstörning. Mönstret är tydligt i alla landsting som ingår i undersökningen.

Figur 11.9 Könsuppdelat resultat



Kommentar: Siffrorna är avrundade och vid summering blir andelen egentligen 0,66 procent för pojkarna.

¹⁹ Test for Reception of Grammar.

Mönstret att grav språkstörning förekommer i högre utsträckning hos pojkar än flickor sammanfaller med resultatet från många tidigare studier. Det finns dock en studie som ifrågasätter denna utbredda uppfattning. Forskarna föreslår att det som kan tolkas som en könsskillnad kan vara en skillnad i utvecklingstakt särskilt märkbar i förskoleåldern och de tidiga skolåren.²⁰

Undersökningens tillförlitlighet

Ovan beskrivs undersökningens felkällor i form av under- och övertäckning samt begränsad möjlighet att generalisera resultatet från upptagningsområdena till hela Sverige. Utöver dessa felkällor kan mätfel ha uppstått, till exempel på grund av att logopederna som fyllt i frågeblanketterna har missförstått journalanteckningar eller att det har saknats information i journalerna. I sin analys av frågeblanketterna har SCB gjort så kallade upprättningar av uppenbara fel. Upprättningarna redovisas i den tekniska rapporten, se bilaga 8. Där beskrivs också hur bortfall har hanterats. Det finns också en risk för fel i bearbetningen av datamaterialet. SCB har gjort kontroller mellan frågeblanketter och datamaterial som en del i kvalitetssäkringen. SCB bedömer att risken för registreringsfel är liten eftersom frågeblanketten bara hade fasta svarsalternativ.

11.6.4 Skillnader i resultat mellan och inom landstingen

Det finns en del skillnader i resultat mellan olika landsting och mellan olika logopedmottagningar inom samma landsting. Det blir särskilt synligt i tre av landstingen där logopedmottagningarna har haft varsin kontaktperson som samlat in enkäter till SCB. Det gäller Region Östergötland, Västra Götalandsregionen och Region Skåne. Utredningen gör inga anspråk på att kunna förklara skillnaderna, men har bitt logopedmottagningarna kommentera sina resultat. Kontaktpersonerna pekar på skillnader i hur språk-screeningarna på barnavårdscentralerna fungerar, hur vårdprocess-programmen ser ut i olika landsting och vilken diagnos logopedmottagningarna sätter i väntan på psykologutredning (ospecificerad

²⁰ Law, J. m.fl. (2012).

språkstörning, F80.9, eller generell språkstörning, F80.2B). Andra aspekter som logopedmottagningarna tar upp för att ge möjliga förklaringar är socioekonomi, flyktingmottagande, befolkningstäthet, tillgång till psykologutredningar och användning av det icke normerade testet SIT.

Av de fem länen är det länslogopedin i Norrbottens läns landsting som har störst andel oklara bedömningar i sina enkätsvar, 0,13 procent. Antalet oklara bedömningar ligger till och med lite högre än antalet elever som har bedömts ha grav språkstörning, 0,12 procent. Logopederna som har fyllt i enkäten har i många av de oklara fallen menat att eleverna behöver psykologutredningar på grund av misstänkt intellektuell funktionsnedsättning eller neuropsykiatrisk huvuddiagnos. Anledningen till att bedömningarna förblir oklara är landstingets vårdprocessprogram. Det tillåter inte länslogopedin att remittera till vidare utredningar. Om eleverna ändå får psykologutredning finns det ingen automatik i att de återkommer till logopedin för uppföljande språkliga bedömningar.

Andelen elever med bedömningen grav språkstörning i Region Östergötland ligger på 0,52 procent, vilket är betydligt mer än andelen i undersökningen totalt, 0,29 procent. Logopedmottagningarna i regionen gör tolkningen att de har en vidare syn på diagnosen generell språkstörning än logopeder i en del andra landsting. Oavsett om en elev kommer att utredas vidare ställer logopederna diagnosen generell språkstörning. Diagnosen revideras om efterföljande psykologutredning visar att det blir någon annan huvuddiagnos. Många andra logopedmottagningar gör tvärt om och ställer diagnosen ospecificerad språkstörning i väntan på psykologutredningar. På en av logopedmottagningarna i Region Östergötland har många logopeder en bakgrund som skollogopeder. De har valt att använda utredningens definition för grav språkstörning utan att begränsa sig till de delar som rör standardiserade tester. Det innebär att en del elever som inte ligger 2 standardavvikelser under medelvärdet på de standardiserade testerna ändå har bedömts ha grav språkstörning eftersom deras skolarbete, sociala samspel och vardagsaktiviteter påverkas i hög grad. Mottagningen sticker på det här sättet ut ur undersökningen. Mottagningens resultat på 0,73 procent elever med grav språkstörning och 0,03 procent med oklar bedömning är alltså redan viktat mot de aspekter som rör elevernas funktionsnivå i skolan – något som

utredningen annars väger in i efterhand genom jämförelser med en nationell skolenkät, se avsnitt 11.7 Undersökning av andelen elever med grav språkstörning i skolan.

11.6.5 Slutsats

Utredningens undersökning av andelen elever med grav språkstörning i fem landsting ger ett begränsat svar på frågan om andel elever med grav språkstörning enligt utredningens definition. Begränsningen ligger i att svaret endast utgår från ett medicinskt perspektiv, med information från språktester och utvecklingsbedömningar. Andelen elever med grav språkstörning ligger enligt undersökningen inom intervallet 0,17–0,68 procent. Den större risken för undertäckning än övertäckning och logopedmottagningarnas beskrivning av den egna logopedkulturen och verksamheten får utredningen att göra bedömningen att det ”sanna värdet” ligger i den övre halvan av intervallet.

På grund av att undersökningen är gjord som ett icke-slumpmässigt urval och det är stora skillnader i resultatet från de fem undersökta landstingen kan det vara farligt att rakt av generalisera till elever i Sverige. Det skulle vara svårt att generalisera från fem landsting till elever i alla Sveriges 21 landsting även med ett slumpmässigt urval. Utredningen anser dock att underlaget på 96 505 elever av de i riket totalt 336 757 eleverna i årskurs 1–3 utgör ett stort stickprov.²¹ Utifrån undersökningens resultat kan utredningen uttala sig om storleken på gruppen elever med grav språkstörning, om än inte i vetenskapliga sammanhang. Resultatet är framför allt ett användbart underlag i planeringen av elevgruppens utbildning.

Intressant att notera är den sammanvägning av elevernas testresultat och deras funktionsnivå i skolan som logopederna på en logopedmottagning i Region Östergötland har gjort med utgångspunkt i utredningens definition. Resultatet för mottagningen ligger på 0,73 procent elever med grav språkstörning och 0,03 procent med oklar bedömning. (Resultatet i undersökningen

²¹ Skolverkets siffror på barn i årskurs 1–3 i riket totalt: grundskola, grundsärskola och specialskola.

som helhet förändras inte om mottagningens enkätsvar skulle plockas bort eftersom de ligger på samma nivå som andelen elever med grav språkstörning och oklar bedömning i Region Östergötland totalt.)

För att utredningen ska kunna uttala sig om andelen elever med grav språkstörning i Sverige ur fler perspektiv än vad normerade tester och utvecklingsbedömning kan visa behöver resultatet från denna undersökning jämföras med resultaten från utredningens skolenkät, se avsnitt 11.7 Undersökning av andelen elever med grav språkstörning i skolan. Utredningen har gjort denna jämförelse och uppskattar andelen elever med grav språkstörning till ungefär 0,7 procent, se avsnitt 11.5 Storleken på gruppen elever med grav språkstörning.

11.7 Undersökning av andelen elever med grav språkstörning i skolan

Utredningen gav under hösten 2014 utrednings- och undersökningsföretaget Markör i uppdrag att genomföra en totalundersökning av skolor som anordnar grundskole- och gymnasieutbildning. Undersökningen hade flera syften. Syftet med den del som redovisas här var att uppskatta andelen elever med grav språkstörning i Sverige.

11.7.1 Undersökningens upplägg

Undersökningen utgick från utredningens definition av grav språkstörning, se avsnitt 11.2. Eleverna med grav språkstörning är enligt definitionen en delmängd av gruppen elever med diagnosen generell språkstörning, F80.2B. I enkäten ställdes en fråga om antalet elever på skolan med generell språkstörning för att kunna fånga in den elevgrupp som var intressant att gå vidare med för bedömning utifrån definitionen av grav språkstörning. Ambitionen var att totalundersöka svensk skola med avseende på förekomst av grav språkstörning hos elever med generell språkstörning. Utredningen är medveten om att elevhälsan knappast kan ha uppdaterad information om vilka elever som i skolåldern verkligen bedöms ha generell språkstörning eftersom logopedmottag-

ningarna sällan följer upp och plockar bort inaktuella diagnoser hos elever med språkdiagnoser från förskoleåldern. Detta borde dock inte påverka skolornas bedömning av vilka som har grav språkstörning.

Undersökningen bestod av en kvantitativ studie. Målgruppen var rektorer på svenska skolor som anordnar undervisning för elever från grundskolan och gymnasieskolan. Urvalet till totalundersökningen drogs av adressleverantören DataDIA AB och bestod av personliga e-postadresser till rektorer på 6 767 skolenheter. Även grundsärskolor och gymnasiesärskolor inkluderades i urvalet eftersom vissa delar av undersökningen berörde målgruppen elever med intellektuell funktionsnedsättning. Specialskolorna och deras 502 elever ingick inte i urvalet.

Avsikten med undersökningen var att få data på nationell nivå. Dessutom särredovisades data för landstingen i Dalarna, Norrbotten, Skåne, Östergötland och Västra Götaland för att möjliggöra en jämförelse med svaren på utredningens enkät riktad till logopedmottagningar i dessa län, se avsnitt 11.6 Undersökning av andelen elever med grav språkstörning i fem landsting.

11.7.2 Webbenkät och datainsamling

Undersökningen genomfördes via e-post. Markör distribuerade informationsbrev, länk till enkäten, definition av grav språkstörning och korta kommentar till definitionen. Till de skolor som inte besvarat enkäten skickades upp till fyra påminnelser.

Enkäten uppdaterades formmässigt, utan påverkan på enskilda frågor, under undersökningens gång. Detta för att underlätta för skolorna att besvara enkäten. Undersökningen genomfördes under perioden november 2014 till januari 2015.

De tre formulär i webbenkäten som syftade till att uppskatta storleken på gruppen elever med grav språkstörning var följande:

1. Vilka utbildningar finns på din skola?
2. Hur många elever i skolan har diagnosen generell språkstörning? (Generell språkstörning är en diagnos som sätts av logoped, ofta innan skolstart. Den innebär att eleven har problem att förstå och göra sig förstådd med språk.)

3. Av eleverna med diagnosen generell språkstörning, hur många bedömer du har en grav språkstörning enligt bifogad definition?

Svaren på var och en av de tre frågorna gavs med antal elever i vardera av följande alternativ:

- Grundskola årskurs 1–3
- Grundskola årskurs 4–6
- Grundskola årskurs 7–9
- Yrkesprogram
- Högskoleförberedande program
- Introduktionsprogram

11.7.3 Bortfall

Totalt ingick 6 767 skolenheter i det ursprungliga urvalet. I flera fall har samma rektor varit representant för flera skolenheter. Ibland har dessa rektorer fyllt i enkäten en gång och då svarat för alla sina enheter. Detta kom till utredningens kännedom när rektorerna hörde av sig om att de fått påminnelser fastän de besvarat enkäten.

I urvalet ingick också skolor som hade upphört efter tiden för urvalsdragningen. Det innebär att det fanns en viss övertäckning. Cirka 50 skolor meddelade själva under undersökningsperioden att de hade upphört. Ytterligare cirka 150 e-postadresser fungerade inte vid utskicket. Det innebär att övertäckningen kan uppskattas till cirka 200 skolor.

Totalt besvarades undersökningen av 3 800 rektorer, vilket ger en svarsfrekvens på 58 procent. Eftersom rektorer som skulle svara för flera skolenheter ofta använde en enkät för alla enheter är svarsfrekvensen högre. Sannolikt är de skolor som inte har elever med dövhet, hörselnedsättning eller grav språkstörning underrepresenterade bland de svarande skolorna. Denna bedömning görs utifrån att dessa skolor i många fall hört av sig och ifrågasatt sin medverkan. Detta har betydelse för uppskattningen av storleken på gruppen elever med grav språkstörning.

677 389 elever inom grundskoleutbildningen är representerade i undersökningen. Skolverkets statistik uppger att det läsåret 2014/15 gick 949 460 elever i grundskolan och 9 709 elever i grundsärskolan. Tillsammans med uppgifter från SPSM om de 502 eleverna i specialskolan har utredningen information om 677 891 elever inom grundskoleutbildningen. Det motsvarar 71 procent av de totalt 959 671 eleverna inom den obligatoriska skolan.

Det finns risk för både undertäckning och övertäckning beroende på att två rektorer är involverade när en elev är placerad i en kommungemensam särskild undervisningsgrupp. I de kommuner som Skolverket besökte i sin studie av särskilda undervisningsgrupper i grundskolan²² innebar placering i en kommungemensam grupp att rektor på mottagande skola tog över ansvaret för eleven, antingen tillfälligt eller permanent. Här kan det finnas risk att både rektorn för hemskolan och rektorn för skolan där den kommungemensamma gruppen är belägen räknar in eleven när enkäten fylls i. Eller tvärt om, att ingen av dem räknar in eleven.

Undertäckning kan också bero på att elever med grav språkstörning inte har fått diagnosen generell språkstörning, till exempel på grund av hur logopederna i olika delar av landet använder diagnoserna generell och ospecificerad språkstörning. Skolor har hört av sig till utredningen och berättat att de bedömer att elever med ospecificerad språkstörning har grav språkstörning. Det har ofta rört sig om elever som har ett eller flera andra modersmål än svenska, vilket kan medföra att de är svårare att diagnosticera.

11.7.4 Resultat

Skolornas bedömningar av vilka elever som passar in på utredningens definition av grav språkstörning har gjorts av till exempel rektor och elevhälsa efter bästa förmåga. Enligt resonemanget ovan är det sannolikt att skolor utan elever med generell eller grav språkstörning är underrepresenterade bland skolorna som har svarat. En hög representation för elever i årskurs 4–6 i enkäten tillsammans med en relativt sett låg andel med grav språkstörning talar också för det.

²² Statens skolverk (2014).

För att ringa in hur många elever med grav språkstörning som går i grundskolan respektive gymnasieskolan är det rimligt att ange någon typ av spann. Nedre gränsen kan till exempel sättas utifrån antagandet att alla skolor som alls har elever med grav språkstörning har besvarat enkäten. Skolornas totala antal elever med grav språkstörning delas då med antalet elever totalt i riket. Övre gränsen kan sättas utifrån antagandet att de skolor som har svarat är representativa även för de skolor som inte har svarat. Antalet elever med grav språkstörning delas då med antalet elever i skolorna som ingår i undersökningen. Räknat på grundskoleutbildningen, som fångar upp alla barn i åldrarna, skulle storleken på gruppen elever med grav språkstörning vara 0,8–1,1 procent utifrån skolornas egen bedömning, se tabell 11.2.

Tabell 11.2 Elever med grav språkstörning läsåret 2014/15, enligt grundskolornas uppskattning

Utbildningsnivå	Skolornas elever	Grav språkstörning	Elever i riket	Andel grav språkstörning
Grundskola årskurs 1–3	218 540	3 102	334 162	0,9–1,4 %
Grundskola årskurs 4–6	263 159	2 158	317 980	0,7–0,8 %
Grundskola årskurs 7–9	188 735	2 157	297 318	0,7–1,1 %
Specialskolan årskurs 1–10	502	108	502	20 %
Grundsärskolan	6 955	- ²³	9 709	-
Totalt	677 891	7 525	959 671	0,8–1,1 %

Av Sveriges nästan 960 000 elever i grundskoleutbildningen har skolorna rapporterat in att det finns 7 525 elever med grav språkstörning.

Eftersom gymnasieskolan är en frivillig skolform fångar utredningens skolenkät inte in de ungdomar som inte går i gymnasieskolan. Rektorererna i gymnasiet har rapporterat in sammanlagt 3 228 elever med grav språkstörning, se tabell 11.3. Det visar sig att individuella programmet har störst andel elever med grav språkstörning. Skolornas bedömning av eleverna på

²³ Enligt definitionen av grav språkstörning är den inte aktuell för grundsärskolans målgrupp. I enkäten rapporterade skolorna ändå att det fanns 615 elever med gravspråkstörning i grundsärskolan. En förklaring är att några rektorer kan ha missuppfattat definitionen.

yrkesprogram visar på en betydligt lägre andel med grav språkstörning än på både introduktionsprogram och högskoleförberedande program.

Tabell 11.3 Elever med grav språkstörning läsåret 2014/15, enligt gymnasieskolornas uppskattning

Program	Skolornas elever	Grav språkstörning	Elever i gymnasieutbildning ²⁴	Andel grav språkstörning
Yrkesprogram	70 063	537	99 800	0,5–0,8 %
Högskoleförberedande program	137 470	2 153	186 900	1,2–1,6 %
Introduktionsprogram	16 212	538	36 900	1,4–3,3 %
Gymnasiesärskolans program	6 601	-	7 000	-
Totalt	230 346	3 228	330 600	1,0–1,4 %

När man slår samman enkätsvaren från obligatoriska skolan och gymnasieskolan får man resultatet att det finns drygt 10 000 elever med grav språkstörning i den svenska skolan.

Undersökningens tillförlitlighet

Eftersom utredningens definition av grav språkstörning är ny för skolorna, och kunskapen om diagnosen generell språkstörning också kan antas vara ganska begränsad, finns det anledning att använda undersökningens resultat med försiktighet. Mätfel kan ha uppstått, till exempel på grund av att rektorer och elevhälsa som har fyllt i webbenkäten kan ha missförstått frågorna i enkäten, journalanteckningarna eller utredningens definition. Det finns också en risk för fel i den manuella och maskinella bearbetningen av datamaterialet. Exempel på bearbetningsfel är registreringsfel och kodningsfel. I den här undersökningen bedöms registreringsfelet vara litet eftersom svaren matades in av rektorerna själva.

Vid närmare granskning av svaren från fem län, samma som i utredningens landstingsenkät, visade det sig finnas stora skillnader mellan länen. Det skulle kunna vara så att skolornas bedömning av vilka elever som har grav språkstörning påverkas av skolornas

²⁴ Enligt Skolverkets statistik över elever på program läsåret 2014/15.

pedagogiska kultur. I länen Norrbotten och Västra Götaland ligger skolornas andel elever med grav språkstörning lågt, under 0,5 procent. I Östergötland och Dalarna har skolorna bedömt att de till och med har fler elever med grav språkstörning än antalet som har diagnosen generell språkstörning, vilket kan tyda på en missuppfattning av definitionen. Av den anledningen har utredningen inte haft någon användning av antalet elever med grav språkstörning nedbrutet på länsnivå. Vid en jämförelse mellan enkätsvar från skolorna och logopedmottagningarna i de fem länen visar det sig inte heller finnas någon tydlig koppling mellan logopedernas och skolornas bedömningar. I Västra Götaland sammanfaller bedömningarna på en låg nivå kring 0,3 procent, men i Dalarna ligger logopederna lågt och skolorna högt, se tabell 11.4. I Norrbotten ligger båda bedömningarna i nedre delen av skalan och i Östergötland ligger båda bedömningarna högst av medverkande län.

Tabell 11.4 Jämförelse mellan logopedmottagningarnas och skolornas bedömning av elever med grav språkstörning i fem län

Elever födda 2005–2007, motsvarande årskurs 1–3

Andel med grav språkst. enligt ...	logopedmottagningarna (%)	skolorna (%)
Östergötland	0,52–0,76	3,0–4,5
Dalarna	0,17–0,32	2,6–4,0
Västra Götaland	0,25–0,37	0,26–0,38
Norrbotten	0,12–0,25	0,46–0,56
Skåne	0,34–0,65	1,5–2,3
Totalt	0,29–0,48	1,2–1,5

11.7.5 Slutsats

Utredningens undersökning av andelen elever med grav språkstörning i skolan ger ett begränsat svar på frågan om andel elever med grav språkstörning enligt utredningens definition. Begränsningen ligger i att svaret endast utgår från ett pedagogiskt perspektiv, med information från rektorer och elevhälsa. Andelen elever med grav språkstörning ligger enligt undersökningen inom intervallet 0,8–1,1 procent. För att utredningen ska kunna uttala sig om andelen elever med grav språkstörning i Sverige ur fler perspektiv än det pedagogiska behöver resultatet från denna

undersökning jämföras med resultaten i avsnitt 11.6 Undersökning av andelen elever med grav språkstörning i fem landsting. Utredningen har gjort denna jämförelse och uppskattar andelen elever med grav språkstörning till ungefär 0,7 procent, se avsnitt 11.5 Storleken på gruppen elever med grav språkstörning.

12 Skolgång för elever med grav språkstörning

Av de uppskattningsvis 7 000 elever i grundskolan som har grav språkstörning får en bråkdel sin utbildning i specialskolan. På gymnasienivå går knappt ett hundratal på Riksgymnasiet för döva och hörselskadade i Örebro. Resten av eleverna går i grundskolan och i den vanliga gymnasieskolan. De får oftast sin undervisning i reguljär klass, men även i viss utsträckning i kommunikationsspår eller kommunikationsklasser. Kommunikationsspår innebär att ett par eller fler elever med grav språkstörning går i en klass där övriga elever har typisk språkutveckling. Kommunikationsklasser består däremot uteslutande av elever med grav språkstörning. I kapitlet beskrivs kortfattat skolgången för elever i alla undervisningstyper, från reguljär klass via kommunikationsspår och kommunikationsklasser till Hällsboskolan och riksgymnasiet i Örebro. Kapitlet inleds med ett avsnitt om vad skollagen säger om elever med grav språkstörning och avslutas med en översikt över elevgruppens måluppfyllelse.

12.1 Särskild reglering för elever med grav språkstörning

Elever med grav språkstörning kan i likhet med elever utan funktionsnedsättning fullgöra skolplikten i en grundskola med kommunal eller enskild huvudman. I så fall gäller bestämmelserna om grundskolan i skollagen och skolförordningen. Det finns även en särskild reglering i 7 kap. 6 § skollagen som medger att eleverna tas emot i den statliga specialskolan om de på grund av sin funktionsnedsättning inte kan gå i grundskolan eller grundsärskolan. Till skillnad från den vanliga

grundskolan är specialskolan tioårig och har därmed en förlängd undervisningstid jämfört med grundskolan.

Mottagandet i specialskolan prövas inte av elevernas hemkommuner eller de fristående skolorna utan av en särskild nämnd, Nämnden för mottagande i specialskolan och för Rh-anpassad utbildning. Vidare är det Specialpedagogiska skolmyndigheten, SPSM, som är huvudman för specialskolan och beslutar om vid vilken av skolenheterna som eleverna ska tas emot. Även ersättningsfrågan är reglerad genom föreskrifter från regeringen.

Elever med grav språkstörning som är mottagna i specialskolan får undervisning i samma ämnen som elever i grundskolan. Skillnaderna är att kursplanerna sträcker sig över 10 år och betyg sätts första gången i årskurs 7 och inte i årskurs 6 som i grundskolan. För elever med dövhet eller hörselnedsättning skiljer sig däremot vissa ämnen från grundskolan.

Även i gymnasieskolan finns särskilda regler för elever med språkstörning. Terminologin skiljer sig mot den som används inom grundskolan så tillvida att begreppet *grav språkstörning* används i grundskolan medan det i 10 kap. 1 § gymnasieförordningen anges att elever med *språkstörning och behov av insatser av samma slag som döva* får tas emot vid riksgymnasiet i Örebro. Även för denna verksamhet är ersättningsfrågan reglerad, dels genom ett avtal mellan staten och Örebro kommun¹, dels genom föreskrift från regeringen².

12.2 Utredningens inventering av målgruppens skolgång

Under perioden november 2014 till januari 2015 genomförde utredningen en kvantitativ skolenkät där ett av syftena var att ge utredningen en uppfattning om hur skolgången ser ut för elever med grav språkstörning. Undersökningen genomfördes i form av en webbenkät riktad till bland annat rektorer på alla grundskolor och gymnasieskolor. Specialskolorna ingick inte i enkäten. Undersökningens svarsfrekvens var 58 procent. Sannolikt är de skolor

¹ Regeringsbeslut U2001/277/G.

² SKOLFS 1992:44.

som inte har elever med språkstörning underrepresenterade bland de svarande skolorna. Denna bedömning görs utifrån att dessa skolor i många fall hört av sig och ifrågasatt sin medverkan.

Antalet elever inom grundskolan som är representerade i undersökningen ligger på 670 434. Skolverkets statistik uppger att det läsåret 2014/15 gick 949 460 elever i grundskolan. Enkätsvaren rör alltså skolgången för 71 procent av eleverna i grundskolan. Av eleverna i gymnasieskolan täcker enkätsvaren 239 957 elever. Dessa utgör 74 procent av hela elevgruppen.

Det förekommer partiella bortfall i en del av frågorna i undersökningen. Detta beror på att skolorna tilläts lämna vissa frågor obesvarade om de inte fann dem relevanta att besvara.

I skolenkäten är det 1 768 grundskolor och 371 gymnasieskolor som anger att de har elever med generell eller grav språkstörning. Diagnosen generell språkstörning kan elevhälsan hitta i elevernas journaler. Det bör dock noteras att en del av eleverna kan ha fått diagnosen i förskoleåldern och egentligen inte har den längre. Till sin hjälp för att svara på frågan om grav språkstörning hade skolorna tillgång till utredningens förslag till definition och korta kommentarer till den. Sammanlagt bedömer skolorna att de har 7 417 elever med grav språkstörning i grundskolan och 3 228 i gymnasieskolan. Av tabell 12.1 och 12.2 framgår hur eleverna som finns representerade i enkätsvaren fördelar sig över grundskolans årskurser och gymnasieskolans program.

Tabell 12.1 Antal elever med grav språkstörning i grundskolan

Utbildningsnivå	Skolornas elever	Grav språkstörning	Jfr elever i riket
Grundskola årskurs 1–3	218 540	3 102	334 162
Grundskola årskurs 4–6	263 159	2 158	317 980
Grundskola årskurs 7–9	188 735	2 157	297 318
Totalt	670 434	7 417	949 460

Tabell 12.2 Antal elever med grav språkstörning i gymnasieskolan

Typ av program	Skolornas elever	Grav språkstörning	Jfr elever i riket
Yrkesprogram	70 063	537	99 800 ³
Högskoleförberedande program	137 470	2 153	186 900
Introduktionsprogram	16 212	538	36 900
Totalt	239 957	3 228	323 600

I enkäten svarar skolorna bland annat på följande frågor med färdiga svarsalternativ:

- Hur är undervisningen av eleven/eleverna med språkstörning organiserad?
- Har ni under de senaste tio åren haft kommunikations- eller språkklass på skolan?
- Har eleven/eleverna med generell språkstörning som går på skolan nu hittills nått kraven för godtagbara kunskaper eller de kunskapskrav som minst ska uppnås?
- Har eleven/eleverna med grav språkstörning som går på skolan nu hittills nått kraven för godtagbara kunskaper eller de kunskapskrav som minst ska uppnås?
- Har skolan genom huvudmannens försorg tillgång till logoped?
- Har skolan genom huvudmannens försorg tillgång till talpedagog?
- Har eleven/eleverna tillgång till specialpedagog eller speciallärare med inriktning mot tal och språk?
- Hur mycket kompetensutveckling har de flesta av berörda klass- eller ämneslärare fått kring språkstörning?
- Att fyllas i av rektorer på högstadiet: Enligt din erfarenhet av tidigare elever med grav språkstörning, hur många elever uppnår gymnasiebehörighet?

³ Enligt Skolverkets statistik för elever på program läsåret 2014/15.

- Att fyllas i av rektorer på gymnasieskolor med yrkesprogram: Enligt din erfarenhet av tidigare elever med grav språkstörning, hur många elever klarar sin gymnasieexamen (eller motsvarande) på yrkesprogram?
- Att fyllas i av rektorer på gymnasieskolor med högskoleförberedande program: Enligt din erfarenhet av tidigare elever med grav språkstörning, hur många klarar sin gymnasieexamen (eller motsvarande) på högskoleförberedande program?

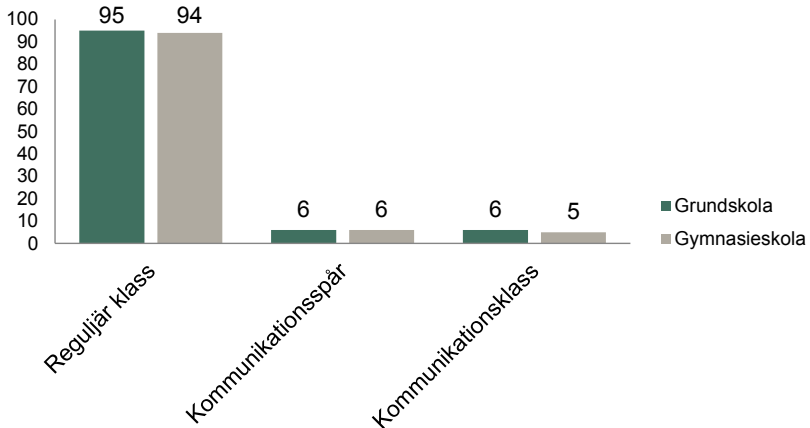
Skolornas svar på frågorna som rör elevernas måluppfyllelse redovisas i avsnitt 12.6 Eleverna lyckas inte i skolan. Resultatredovisningen nedan bygger på enkätsvaren kring undervisningens organisation, tillgången till specifik kompetens i elevhälsan och lärarnas kompetensutveckling.

12.2.1 De flesta går i reguljär klass

Av de skolor som anger att de har elever med generell eller grav språkstörning är det ungefär 95 procent som svarar att de organiserar undervisningen så att eleverna går i reguljär klass. 6 procent svarar att deras elever går i kommunikationsspår och ungefär lika många att deras elever går i kommunikationsklass, se figur 12.1. Att summan ligger över 100 procent beror på att samma skola kan erbjuda olika alternativ utifrån elevernas behov. Hur många elever som går i reguljär klass, i kommunikationsspår respektive i kommunikationsklass har utredningen inga säkra uppgifter om. Vad man med säkerhet kan säga är att det finns en stor rörlighet i antalet elever i kommunikationsklasserna eftersom flera kommuner på senare år har gått i riktning mot att lägga ned dem för att i stället satsa på att alla elever ska få stöd i reguljär klass.

Figur 12.1 Skolornas sätt att organisera undervisningen för elever med språkstörning

Svar från 1 768 grundskolor och 371 gymnasieskolor som har elever med generell eller grav språkstörning, procent



12.2.2 Stödet till elevgruppen är inte likvärdigt i landet

Det finns enligt utredningens skolenkät elever med generell eller grav språkstörning i reguljär klass på åtminstone 1 686 grundskolor och 350 gymnasieskolor. Kommunikationsspår finns på åtminstone 99 grundskolor och 22 gymnasieskolor. Skolornas svar på frågor om berörda lärares kompetensutveckling, skolans tillgång till talpedagog och logoped och elevernas tillgång till specialpedagog eller speciallärare med inriktning mot språkstörning talar för att det stöd eleverna får skiljer sig en hel del mellan skolorna.

Skillnader i lärarnas kompetens om grav språkstörning

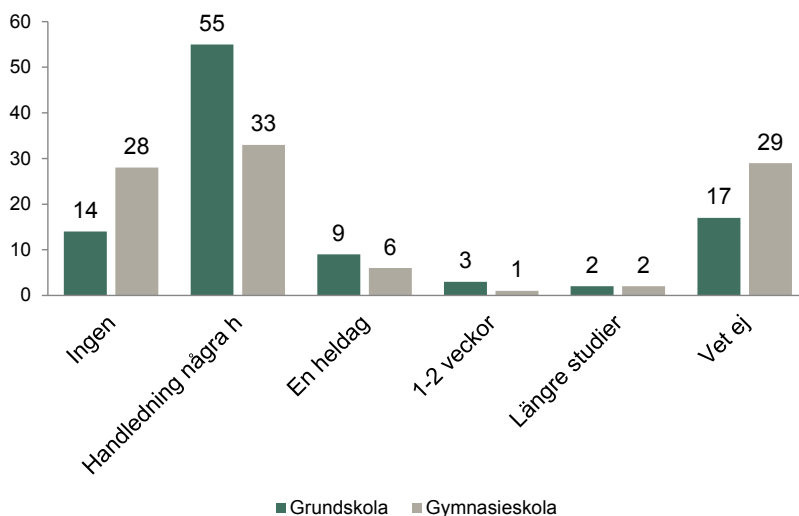
Den kompetensutveckling som klass- eller ämneslärare som har elever med generell eller grav språkstörning fått domineras enligt skolenkäten av några timmars handledning, se figur 12.2. Forskning visar dessbättre att även fortbildning eller handledning på några timmar gör skillnad i lärares förmåga att möta elever med grav språkstörning.⁴

⁴ Cunningham, M. m.fl. (2010). Ferm, L. & Gunterberg-Klase, L. (2015).

På vissa skolor hade de flesta berörda lärare inte fått någon kompetensutveckling alls. Det gällde på 14 procent av grundskolorna och 28 procent av gymnasieskolorna. Ungefär lika många skolor svarade ”vet ej” på frågan om kompetensutveckling.

Figur 12.2 Hur mycket kompetensutveckling har de flesta av berörda klass- och ämneslärare fått kring språkstörning?

Svar från 1 768 grundskolor och 372 gymnasieskolor som har elever med generell eller grav språkstörning, procent

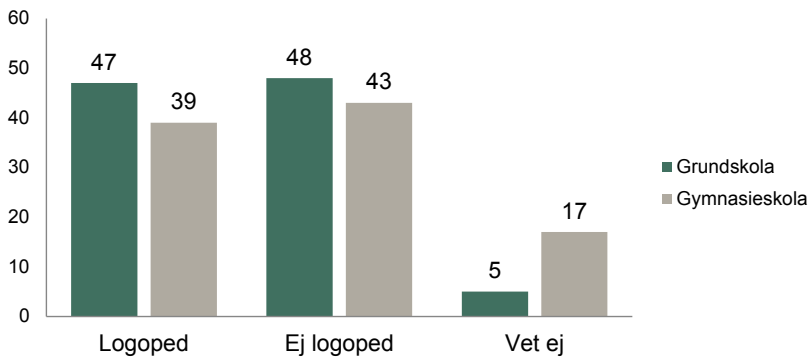


Skillnader i tillgång till logoped, talpedagog och specialpedagog eller speciallärare

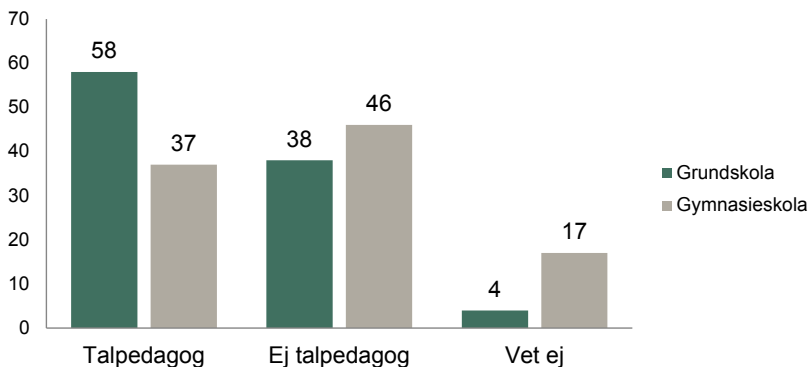
I de grundskolor och gymnasieskolor som anger att de har elever med generell eller grav språkstörning ser tillgången till logoped och talpedagog olika ut. På grundskolan ligger andelen med tillgång till logoped på 47 procent och talpedagog på 58 procent. Vid en jämförelse av tillgången till de två yrkesgrupperna i grundskolan respektive gymnasieskolan ligger gymnasieskolan lägre, se figur 12.3 och 12.4.

Figur 12.3 Andel skolor med tillgång till logoped via huvudmannens försorg

Svar från 1 768 grundskolor och 373 gymnasieskolor som har elever med generell eller grav språkstörning, procent

**Figur 12.4 Andel skolor med tillgång till talpedagog via huvudmannens försorg**

Svar från 1 768 grundskolor och 373 gymnasieskolor som har elever med generell eller grav språkstörning, procent



En fördjupad analys av data från skolenkäten visar att ungefär 34 procent av skolorna som har elever med generell eller grav språkstörning har tillgång till både logoped och talpedagog. Lika många har svarat "nej" eller "vet ej" angående båda yrkesgrupperna. Utredningen drar slutsatsen att elevernas möjlighet att få stöd från logoped eller talpedagog ser mycket olika ut på olika skolor. Slutsatsen bekräftas av en undersökning från Sveriges Kommuner och Landsting, SKL, som visar att större kommuner, med över 20 000

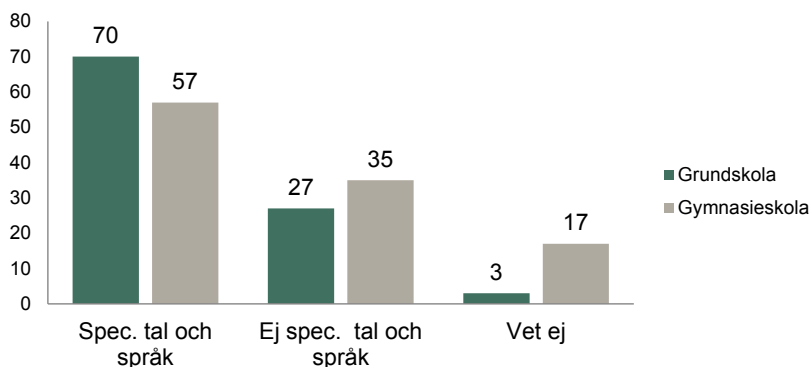
invånare, nästan dubbelt så ofta som mindre kommuner anställer ytterligare yrkesgrupper inom elevhälsan utöver de som skollagen kräver. Det handlar om 64 procent av de större kommunerna och 36 procent av de mindre kommunerna. De två yrkesgrupper som oftast anställs utöver vad skollagen kräver är just talpedagoger (50 procent) och logopedier (41 procent).⁵

Sammantaget har runt 25 procent av landets kommuner anställt talpedagog och knappt 20 procent logoped inom elevhälsan. Vid en jämförelse med utredningens enkätsvar blir det tydligt att av skolorna som har elever med generell eller grav språkstörning är det en större andel som anger att de har tillgång till talpedagog eller logoped än andelen kommuner som har yrkesgrupperna anställda i elevhälsan. Detta beror sannolikt på att större kommuner, som oftare har talpedagoger eller logopedier anställda, också har många fler skolor som får tillgång till dem.

Av de grundskolor som har elever med generell eller grav språkstörning är det ungefär 70 procent som har tillgång till speciallärare eller specialpedagog med inriktning mot tal och språk. Andelen är lägre på gymnasieskolorna, se figur 12.5.

Figur 12.5 Andel skolor med tillgång till speciallärare eller specialpedagog med inriktning mot tal och språk via huvudmannens försorg

Svar från 1 768 grundskolor och 373 gymnasieskolor som har elever med generell eller grav språkstörning, procent



⁵ Sveriges Kommuner och Landsting (2015b).

Enkäten visar att 80 procent av de skolor som svarar att de har tillgång till både logoped och talpedagog även har tillgång till speciallärare eller specialpedagog med inriktning mot tal och språk. Av skolorna som inte har tillgång till eller inte vet om de har tillgång till vare sig logoped och talpedagog ligger motsvarande siffror lägre. Ungefär 57 procent av dessa skolor säger sig ha tillgång till speciallärare eller specialpedagog med inriktning mot tal och språk. Utredningen drar slutsatsen att de olika yrkesgrupperna snarare kompletterar än ersätter varandra på skolorna. Vissa skolor kan erbjuda elever med grav språkstörning och deras lärare stöd från tre olika yrkesgrupper med specifik kompetens, andra kan inte erbjuda stöd från någon.

Skolor som har tillgång till logoped, talpedagog och specialpedagog eller speciallärare med inriktning mot tal och språk, eller åtminstone någon av yrkesgrupperna, har troligen större möjlighet att fortbilda och handleda berörda lärare. Resultatet från skolenkäten stöder delvis detta antagande med tanke på att de skolor som saknade tillgång till logoped något oftare än andra svarade att berörda lärare i huvudsak inte hade fått någon kompetensutveckling alls kring språkstörning.

Vilket stöd får lärare och elever?

En viktig aspekt att ta med i tolkningen av resultaten från skolenkäten är vad skolans tillgång till den specifika kompetensen betyder för de enskilda eleverna med grav språkstörning. Kommer den specifika kompetensen eleverna till del? Är tillgången dimensionerad för att kunna ge alla elever med grav språkstörning och deras lärare det stöd de behöver? Utredningen har kommit i kontakt med flera kommuner som säger att de inte kan erbjuda individintegrerade elever och deras lärare så tät kontakt med talpedagog, logoped, specialpedagog eller speciallärare som de skulle önska.

När utredningen i samband med skolbesök har träffat representanter från olika kommuners resursenheter poängterar de att samarbetet mellan logoped och specialpedagog är viktigt i den centrala elevhälsan. De kan tillsammans utbilda skolornas arbetslag så att elever med grav språkstörning i högre utsträckning kan gå kvar i sina klasser. Stödet från centrala elevhälsan tycks vara störst

till skolans tidigare årskurser och mindre till årskurs 7–9 och gymnasieskolan.

12.2.3 Skolgången ur elevernas perspektiv

På förfrågan från utredningen kartlade riksgymnasiet i Örebro gruppen elever med grav språkstörning och deras erfarenheter från grundskoletiden, gymnasietiden och tiden därefter.⁶ Av 18 tillfrågade elever deltog sex elever i intervjuer. Trots att det är en liten undersökning utan vetenskapliga ambitioner ger svaren från eleverna en inblick i hur grundskoletiden kan se ut för elever med grav språkstörning. Eleverna startade sin skolgång i reguljär klass och gick senare över till kommunikationsspår eller kommunikationsklasser innan de kom till riksgymnasiet.

Grundskola och grundsärskola

Fem av de sex eleverna i undersökningen började sin skolgång i vanliga grundskoleklasser med ungefär 20–25 elever i varje klass. Den sjätte eleven började i grundsärskolan men flyttade över till grundskolan i årskurs 4 eller 5 och började då i en kommunikationsklass.

Att en av eleverna var mottagen i grundsärskolan säger möjligen något om hur mottagandet till grundsärskolan kunde se ut i slutet av 1990-talet och hur svårt det kan vara att utreda eleverna. De vanligaste testerna för utredning av misstänkt intellektuell funktionsnedsättning är verbala. Elever med språkstörning presterar naturligtvis sämre på dessa tester än andra elever på samma icke-verbala begåvningsnivå. Om språkstörningen inte är känd kan eleverna alltså felaktigt bedömas ha intellektuell funktionsnedsättning. När elever som har språkstörning ska utredas måste psykologen även testa elevernas icke-verbala begåvning. Annars blir resultaten missvisande.

⁶ Örebro kommun (2014).

Enskilt stöd och särbehandling

Majoriteten av eleverna i kartläggningen upplevde att de fick bra stöd i grundskolan. Alla fick enskild undervisning med speciallärare, specialpedagog eller talpedagog utanför klassen minst en gång i veckan. En hade en egen assistent och fyra fick enskilt stöd av en extra resurs i klassen. Eleverna var eniga om att det är viktigt att stödet är individanpassat och att lärarna verkligen tar reda på vad som fungerar bäst för var och en.

Fem av eleverna upplevde att det var jobbigt att lämna klassen för att sitta och jobba enskilt med en pedagog. De sa bland annat följande: ”att behöva gå ifrån klassen så mycket gjorde att jag aldrig kom in i gemenskapen”, ”man hade kunnat få särskilda uppgifter att jobba med i klassrummet i stället för att sitta ensam med en tant” och ”det var jobbigt att hela tiden behöva förklara varför man skulle gå iväg från klassen – i början så hittade man ju på olika saker men i åttan ungefär började jag kunna förklara vad jag hade problem med”. Hälften av eleverna ville inte använda dator eftersom de var ensamma om det och de ville inte avvika från de andra i klassen.

Alla eleverna har i olika grad känt utanförskap och att de inte varit fullt delaktiga i skolans sociala samvaro. Alla utom en beskrev att de har haft svårt att få kompisar i skolan och blivit mobbade eller retade av sina klasskamrater under en längre period. De har allihop blivit arga och besvikna på vuxna som de har mött i skolan. En elev sa så här: ”Vuxna skulle ha stoppat mobbningen och inte särbehandlat mig så att jag blev ännu mer utanför.”

Att många elever med grav språkstörning blir mobbade bekräftas av forskning. Risken att bli utsatt för mobbning är förhöjd för elever med grav språkstörning, oavsett om de går i kommunikationsklass eller reguljär klass.⁷

Föräldrarnas roll i skolarbetet

Föräldrarna spelade enligt alla sex elever en mycket stor roll i skolarbetet. De kämpade för att eleverna skulle få stöd i grundskolan. En elev sa att ”pappa skrev om texterna så att jag kunde läsa dem,

⁷ Conti-Ramsden, G. & Botting, N. (2004); Knox, E. & Conti-Ramsden, G. (2003).

alltså lite mer kortfattat och enklare ... mamma var mer den som satt med på alla möten och kämpade med skolans personal”. En annan elev sa att ”mina föräldrar stred länge – de vuxna såg ju, men de gjorde inget ... tänk om jag hade fått hjälp från början istället, då hade jag kanske inte behövt gå om ett år”.

En rad utredningar

Alla elever i kartläggningen upplevde att deras språksvårigheter uppmärksammades av vuxna redan i tidig ålder. Det varierade från förskoleålder till årskurs 4. Eleverna fick genomgå många tester och utredningar där många olika personer var involverade. Så här sa en elev om testerna: ”Och så gör man en massa olika tester hos olika folk hela tiden. Jag kommer inte ihåg så mycket. Man har träffat så många olika och jag vet inte vad det var för några egentligen.”

Alla fick diagnos sent, två inför och under årskurs 6 och fyra efter årskurs 6. Alla utom en elev bytte från reguljär klass till kommunikationsklass eller till att läsa matematik, svenska och engelska inom ett särskilt kommunikationsspår.

Majoriteten av eleverna gick om en årskurs i grundskolan. En elev beskrev det så här: ”När jag fick veta att jag var tvungen att läsa om årskurs 5 så var det riktigt jobbigt. Jag hade ju kämpat som en idiot för att klara det. Det var verkligen som att ha en kniv mot strupen. Mamma försökte att peppa mig, men alla mina kompisar fortsatte ju och jag ville inte vara med dem som var mindre än mig ... det var jobbigt att bli ensam kvar när de bytte skola.”

12.2.4 Skolgången ur skolpersonalens perspektiv

Det finns skolor som lägger ned mycket arbete för att hitta kreativa lösningar för sina elever med grav språkstörning i reguljär klass. Utredningen har stött på exempel där arbetet har gett resultat och eleverna har kunnat gå kvar i sina klasser. Det finns också exempel där eleverna trots stora resurser aldrig fått någon tillfredsställande kunskapsutveckling i reguljär klass och därför väljer att byta till kommunikationsklass eller specialskolan.

För att få en bild av hur det kan se ut när skolor anpassar lärmiljön för elever i reguljär klass har utredningen gjort intervjuer

och lektionsbesök. Här beskrivs utredningens erfarenhet från tre skolor.

Vid en liten F-6-skola med ungefär 135 elever på landsbygden i en stor kommun hade rektor en vision om tidiga och förebyggande insatser. Resurserna fördelades så att eleverna i lägre åldrar fick ett stort antal timmar med undervisning i liten grupp medan elever i högre åldrar fick sin undervisning i större klasser. På så sätt kunde skolans specialpedagog ge extra mycket stöd åt en pojke med språkstörning under perioden när han gick i årskurs 1 till 3. Pojken med språkstörning och två klasskamrater med andra svårigheter fick aldrig enskild undervisning. I stället delade specialpedagogen och klassläraren in klassen i olika mindre grupper som ändrades kontinuerligt. På så sätt märktes det inte så väl att det var vissa elever som hade svårigheter och fick mer stöd än andra. Olika klasskamrater var alltså med i undervisningen i den lilla gruppen med specialpedagogen, och de hade också nytta av att få stöd i exempelvis sin läsning. Klassläraren var väl insatt i pojkens behov och underlättade specialpedagogens arbete så att det verkligen blev av att dela in klassen i mindre grupper.

Pojken med språkstörning fick någon gång per termin träffa en kommunlogoped som också gav specialpedagogen fortbildning, handledning och konkreta uppgifter att arbeta med för att pojken skulle utveckla sitt talade språk och sin läs- och skrivförmåga. Allt dokumenterades i åtgärdsprogram för att skapa långsiktighet i stödet och tydlighet för föräldrarna.

Trots specialpedagogens och klasslärarens uppmuntran att använda alternativa verktyg var det svårt att få pojken, och andra elever som behövde det, att använda till exempel dator bland de andra i klassen. Anpassningarna som var riktade till en elev fick oftast göras för hela klassen. Till exempel fick klassläraren planera för muntliga uppgifter lite oftare eftersom pojken med språkstörning lättare kunde visa vad han kunde då. Pojken lärde sig till slut läsa skriven text och uttala alla språkljud. Han nådde med det periodvis intensiva stödet kraven för godtagbara kunskaper i årskurs 3.

Vid utredningens lektionsbesök i årskurs 1 i en annan skola hade en pojke med grav språkstörning och misstänkt neuropsykiatrisk diagnos stöd från en elevassistent. Elevassistenten satt intill pojken längst fram i klassrummet och hade en lärplatta för att

kunna visa bilder när klassläraren sade ord som pojken inte förstod. Även klassläraren använde mycket bilder i sina genomgångar. Klassläraren och elevassistenten hade gemensam planeringstid och fick handledning från skolans specialpedagog och fortbildning från kommunens centrala elevhälsa.

På en tredje skola arbetade två lärare i svenska/SO respektive NO/matematik/engelska med tydliga instruktioner, språk i alla ämnen, autentiska uppgifter och bildstöd för att möta sin elev med grav språkstörning i årskurs 5. Tack vare arbetssätten kunde pojken med grav språkstörning vara som vilken elev som helst i klassrummet. Skolans specialpedagog hade specifik kompetens kring grav språkstörning och gav lärarna gemensam handledning varje vecka. Handledningen handlade om allt ifrån att hitta nya arbetssätt till att påminna om att använda bildstöd. Lärarna var övertygade om att deras stora ansträngningar för eleven med grav språkstörning var till nytta för alla elever i klassen. Deras ökade tydlighet gjorde att de fick färre frågor om vad det var eleverna skulle göra, och det gav mer tid till att ge eleverna stöd i lärandet.

12.3 Kommunikationsklasser

I utredningens skolenkät anger 64 grundskolor och 10 gymnasieskolor att de under de senaste tio åren har haft kommunikationsklasser på skolan. Några av dessa kan vara ganska tillfälliga medan andra har funnits i många år. Kommunikationsklasserna på grundskolan är enligt enkäten ganska jämnt fördelade över landet och står i proportion till det totala antalet skolor som finns i länen.

Vid tillfället för enkäten fanns det fyra gymnasieskolor som tog emot elever med språkstörning inom ramen för riksgymnasiet i Örebro. Dessutom har det periodvis funnits enstaka så kallade dyslexiklasser där en del av eleverna kan tänkas ha generell eller grav språkstörning. Utredningen har även kommit i kontakt med gymnasieskolor där elever med grav språkstörning får sin undervisning i mindre grupper tillsammans med andra elever som har behov av hög lärartäthet och olika former av specialpedagogisk kompetens.

Kunskapen om kvaliteten i utbildningen för gymnasieelever med grav språkstörning som går i olika typer av mindre grupper är

mycket begränsad. De elever som går på riksgymnasiet i Örebro finns det mer kunskap om, och deras skolgång beskrivs närmare i avsnitt 12.5 Riksgymnasiet. Denna översikt över skolgången i kommunikationsklasser fokuserar på grundskolan. Översikten bygger på utredningens erfarenheter från besök i ett flertal kommunikationsklasser från årskurs 1 till årskurs 9 i verksamheter som har 30–50 elever med grav språkstörning.

Kommunövergripande särskilda undervisningsgrupper och separata skolenheter

De grundskolor som anger att de har elever i kommunikationsklasser är fler än de 64 stycken som anger att de har eller har haft kommunikationsklasser på skolan. Det rör sig om drygt ett hundratal skolor. Skillnaden kan förklaras av att ett vanligt sätt att organisera kommunikationsklasser är att göra dem till kommunövergripande särskilda undervisningsgrupper. Då tillhör eleverna hemskolan även om de får sin undervisning i kommunikationsklasser på en annan skola. Så ser det ut på till exempel Rosenhillskolan i Huddinge, Vallen i Vallentuna och Pilskolan i Uppsala. Kommunikationsskolan i Malmö och Kannebäcksskolan i Göteborg är däremot egna skolenheter som tar in elever efter ansökningar från vårdnadshavare i samband med skolvalet.

Av de kommunikationsklasser som utredningen har besökt är det de på Västkusten som har ett mer regionalt upptagningsområde. Kannebäcksskolan i Göteborg har som mål att elever från alla Göteborgs stadsdelar och även närliggande kommuner ska tas emot. Kommunikationsklasserna på Bodaskolan i Borås har Västra Götaland som upptagningsområde i de fall det finns platser över på skolan. De andra kommunikationsklasserna hör tydligt till den egna kommunen, men i mån av plats kan angränsande kommuner eller samarbetskommuner köpa enstaka platser till sina elever med grav språkstörning.

Placeringen omprövas varje termin

De kommunövergripande särskilda undervisningsgrupperna hör vanligtvis till kommunernas resursenheter. Kommunerna sköter

ofta antagningen centralt och det är hemskolornas rektorer som ansöker om platser för sina elever. Varje kommun beslutar om vad som ska ligga till grund för placeringen. Ofta rör det sig om en logopedutredning, en pedagogisk bedömning och ett psykolog-utlåtande med en utvecklingsbedömning.

Enligt skolledarna som utredningen har träffat under sina skolbesök är målet för de särskilda undervisningsgrupperna att öka elevernas måluppfyllelse och ge dem strategier så att de kan gå tillbaka till hemskolorna och klara sig med ett utvecklat stöd där. Placeringarna omprövas vanligtvis varje termin i samband med att hemskolornas rektorer kommer på besök och får en uppdatering kring elevernas kunskapsutveckling. Omprövningen handlar oftast inte om att elever ska lämna kommunikationsklasserna inom kort utan är snarast en planering för utslussning inom de närmaste åren. Utredningen erfar att elever som har kommit till kommunikationsklasserna tidigt har goda möjligheter till utslussning, medan de som kommer sent ofta går kvar skoltiden ut.

Den skolpersonal som utredningen har talat med ser både fördelar och nackdelar med att deras elever inte får permanenta placeringar. Omprövningen förhindrar att elever som skulle klara av att gå i sin hemskola hålls kvar. Samtidigt skapar detta en otrygghet för eleverna och deras vårdnadshavare.

Kommunikationsklasserna vill ibland utnyttja möjligheten att erbjuda eleverna ett tionde år. Beslutet om ett extra år fattas i regel av hemskolans rektor i dialog med elever, vårdnadshavare och kommunikationsklasserna.

Lokalintegrering i vanliga skolor

Kommunikationsklasserna är ofta lokalintegrerade i större grundskolor. Det ger goda förutsättningar för att de lite äldre eleverna ska kunna läsa några ämnen i reguljär klass. Eleverna går i så fall i reguljär klass och kommunikationsklass utifrån sina förutsättningar. De flesta får större delen av sin undervisning i kommunikationsklasserna. En elev som utredningen mötte deltog dock i all undervisning i skolans vanliga årskurs 9. Han gick till sin kommunikationsklass om han under skoldagen behövde en lugnare miljö och mer stöd i skolarbetet än han kunde få i sin stora klass.

Anpassningar i den kommunikativa miljön

Kommunikationsklasserna har en kommunikativ miljö som är anpassad med avseende på den pedagogiska miljöns fysiska utformning, interaktionen mellan lärare och elever och undervisningens språkliga utformning. De har hög personaltäthet och 4–8 elever i varje grupp. Undervisningen är anpassad med korta instruktioner och mycket repetition. Det är få lärare som kan tecken som stöd, men vissa elever med grav språkstörning har behov av det.

Tillgången till logoped är ett vanligt kännetecken för kommunikationsklasserna. Det rör sig ofta om en till två logopedtjänster för ett 30-tal elever. En av logopederna som utredningen träffade har 30 minuter i veckan avsatt för varje elev. Logopeden har också utredningsuppdrag och är med i undervisningen i den mån hon hinner. Personalen i kommunikationsklasserna är överens om att den samlade kompetensen när olika professioner samarbetar kring målgruppen ger långt mer än vad en ensam, duktig lärare, speciallärare, specialpedagog eller logoped kan ge.

Ett annat kännetecken för kommunikationsklasserna är tillgången till elevassistenter. Elevassistenterna är ofta med både i skolan och i fritidsverksamheten. I en av de besökta kommunikationsklasserna var det elevassistenterna som anpassade elevernas lärvärtyg så att var och en hade tillgång till sådana funktioner de behövde.

Kommunikationsklasserna har sällan någon egen elevhälsa eller studie- och yrkesvägledare, utan eleverna får vända sig till hemskolornas personal. Utredningen erfar att lärarna har en stor arbetsbörda när det gäller kontakter med vårdnadshavare. Kontakterna går på vissa skolor långt utöver vad som rör det pedagogiska arbetet och elevernas kunskapsutveckling. Utredningen gör bedömningen att detta delvis beror på att det är otydligt vilket ansvar som ligger på elevhälsan. Även studie- och yrkesvägledarens uppgifter hamnar ofta på lärarna.

Kompetensutveckling och kunskapspridning

Lärarna som utredningen har träffat vid sina besök i kommunikationsklasserna har ofta fått utbildning via SPSM. På en av de besökta skolorna har alla lärare gått myndighetens utbildning i grav

språkstörning och på en annan har en pedagog auskulterat tre dagar på Hällsboskolan. När det gäller lärare som vill eller uppmanas att utbilda sig till speciallärare eller specialpedagog ger vissa kommuner nedsättning i undervisningstid och andra inte.

Personalen i kommunikationsklasserna beskriver för utredningen att de ofta ombeds vara ett stöd för lärare från andra skolor. I några kommunikationsklasser får personalen ingen tid för att sprida sina kunskaper, det får ske utöver ordinarie arbetsuppgifter på egen tid. Andra kommunikationsklasser erbjuder tillsammans med kommunens centrala elevhälsa mer ordnad kompetensutveckling för alla kommunens lärare som undervisar elever med grav språkstörning och även de lärare som ska få tillbaka elever som har gått i kommunikationsklasserna. En av de besökta skolorna utvecklar bland annat ett modellklassrum för att lättare kunna ta emot lärare på studiebesök.

12.4 Hällsboskolan

Hällsboskolan är statens tioåriga specialskola för elever med grav språkstörning. Precis som i kommunala kommunikationsklasser anpassas skolans kommunikativa miljö med avseende på den pedagogiska miljöns fysiska utformning, interaktionen mellan lärare och elever samt undervisningens språkliga utformning. Anpassningarna sker utifrån elevernas individuella behov inom ramen för ordinarie undervisning eller genom att vid behov utarbeta åtgärdsprogram.

Allt fler väljer Hällsboskolan

Hällsboskolan återetablerades som statlig specialskola efter att Utredningen om statliga specialskolor presenterade sitt slutbetänkande år 2007.⁸ Skolan inrättades från början för elever med grav talskada efter ett beslut från 1965. Den avvecklades sedan i enlighet med ett förslag i slutbetänkandet *FUNKIS – funktionshindrade elever i skolan*, från 1998.⁹

⁸ SOU 2007:87.

⁹ SOU 1998:66.

Hällsboskolan har idag två skolenheter, en på skolområdet Campus Konradsberg i Stockholm och en vid kommunala Västangårds skola i Umeå. Skolenheterna ska ta emot elever från hela landet men har i realiteten ett ganska lokalt upptag från Storstockholmsområdet respektive Umeå kommun och angränsande kommuner i Västerbotten. Många elever åker skolskjuts till skolan, eller kommunalt när de blivit lite äldre. De som inte kan pendla bor på skolans elevhem i veckorna. Under läsåret 2015/16 bodde en elev av 33 på elevhemmet vid Hällsboskolan i Umeå och 13 elever av 114 på elevhemmen vid Hällsboskolan i Stockholm.

På Hällsboskolan gick under läsåret 2015/16 alltså sammanlagt 154 elever med grav språkstörning. Det var 46 fler elever än året innan, se tabell 12.3. Antalet ansökningar till Hällsboskolan har ökat kraftigt och antalet elever väntas öka under de närmaste åren. Enligt SPSM:s prognos kommer antalet elever vid Hällsboskolan att ha ökat till omkring 275 år 2018, se avsnitt 20.3 Elever med grav språkstörning ska få sin rätt till utbildning tillgodosedd nära hemmet.

Tabell 12.3 Antal elever inskrivna i Hällsboskolan

	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Hällsbo (Sigtuna/Sthlm)	22	37	42	55	77	114
Hällsbo Umeå	6	8	14	24	31	40
Totalt	28	45	56	79	108	154

Källa: Specialpedagogiska skolmyndigheten, Skolverket.

En skola med lagstadgad specifik kompetens

Eleverna på Hällsboskolan får undervisning i samma ämnen som elever i grundskolan med skillnaden att kunskapskraven gäller för betygsättning i årskurs 7 och 10. Undervisningsgrupperna är små, personaltätheten är hög och det finns logopedier i elevhälsan, allt för att kunna möta eleverna utifrån deras möjligheter och behov. Lagstiftningen ställer krav på att lärarna ska ha speciallärar- eller specialpedagogutbildning med inriktning mot grav språkstörning. Kravet ska vara uppfyllt senast år 2018, varför flera lärare läser in behörigheten på halvtid som del av sin tjänst. På exempelvis Hällsboskolan i Umeå är sex lärare behöriga eller igång med sina

studier. Två startar sina studier höstterminen 2016. Ur detta perspektiv skiljer sig Hällsboskolan från de kommunala kommunikationsklasserna. För att undervisa i en kommunal kommunikationsklass finns inga krav på specifik kompetens i lagstiftningen och kommunerna står sällan för kostnaderna ifall lärare behöver skaffa sig utbildningen.

Utvärdering av Hällsboskolan i Umeå

Elever, vårdnadshavare och personal på Hällsboskolan i Umeå fyllde under vårterminen 2014 i en enkät och deltog i intervjuer i samband med att SPSM beställt en granskning i form av Qualis Kvalitetssäkring.¹⁰ Granskningen ger en positiv bild av skolan och visar att 94 procent av personalen är nöjd med sin arbetsplats. Den totala sjukfrånvaron för personalen är 3,3 procent per år, vilket kan jämföras 6,3 procent som är SKL:s genomsnitt för skolor.

Av granskningen framgår att alla elever från förskoleklass till årskurs 2 var nöjda med skolan och tyckte att lärarna var bra och att de lärde sig mycket. De tyckte också att det var arbetsro och att de fick ”vara med och bestämma hur vi ska ha det i skolan”.

Av eleverna i årskurs 4–9 var 63 procent nöjda med skolan och de övriga 37 var nöjda till viss del. 89 procent tyckte att de nådde bra resultat och 74 procent instämde i påståendet att ”mina lärare förväntar sig att jag ska nå målen i alla ämnen”. 65 procent av de äldre eleverna upplevde arbetsro och 85 procent att de får vara med och bestämma.

Alla vårdnadshavare var nöjda med skolan och svarade positivt på enkätfrågan om att skolan ger deras barn goda kunskaper och färdigheter. 76 procent instämde i att det rådde arbetsro och 88 procent i att deras barn trivdes i skolan.

Ständig beredskap att utveckla arbetsformerna

Vid utredningens besök på Hällsboskolans båda skolenheter vittnade lärarna om en ständig beredskap att utveckla arbetsformerna för att möta elevernas behov. Ett av utvecklingsområdena

¹⁰ Specialpedagogiska skolmyndigheten (2015f).

handlade om modern teknik, som är en viktig del i undervisningen. Smarta tavlor, lärplattor och datorer användes som en naturlig del vid genomgångar, enskilt arbete och elevernas redovisningar.

Utredningen fick under sina besök på Hällsboskolan se exempel på hur estetiska uttrycksformer, såsom drama, bild, musik och dans, användes i olika ämnen. Däremot gavs inga exempel på ämnesövergripande arbetsätt.

12.5 Riksgymnasiet

Efter grundskoleutbildningen finns det möjlighet för elever med grav språkstörning att läsa på riksgymnasiet i Örebro. Gymnasieförordningen från 1992¹¹ och 2010¹² anger att Örebro kommun får anordna utbildning för elever med språkstörning som behöver insatser av samma slag som döva. I praktiken rör det sig om elever med diagnosen generell språkstörning som har behov av liten undervisningsgrupp, hög lärartäthet, specifik kompetens hos elevhälsan, alternativa lärverktyg och tecken som stöd för sin kommunikation. Riksgymnasiet tar varje år emot mellan 20 och 30 nya elever med språkstörning. Sedan läsåret 2009/10 utgör eleverna med språkstörning omkring en fjärdedel av eleverna på riksgymnasiet. Andelen varierar något mellan åren.

De senaste årens snabba ökning av antalet ansökningar till Hällsboskolan har ingen motsvarighet på riksgymnasiet. På riksgymnasiet ökade antalet elever med språkstörning från 29 elever läsåret 2007/08 till 77 läsåret 2009/10, för att sedan ligga ganska stabilt. Utbildningen är tre år, men för den stora andel elever som behöver det fattar Örebro kommun beslut om att förlänga utbildningstiden med ett år.

Till riksgymnasiet kommer elever från hela Sverige. Det totala elevantalet var under läsåret 2014/15 knappt 350 elever. De som inte kommer från Örebro eller närbelägna kommuner behöver flytta hemifrån. De kan antingen bli inneboende hos en familj i ett så kallat veckohem eller bo i ett av sex elevkollektiv med boendepersonal tillgänglig under fritiden och på natten.

¹¹ 9 kap. gymnasieförordningen (1992:394).

¹² 10 kap. gymnasieförordningen (2010:2039).

17 nationella program och 5 introduktionsprogram

Riksgymnasiet erbjuder 17 nationella gymnasieprogram. Dessutom finns alla introduktionsprogram. För att ett program ska starta måste minst fyra elever ha valt det. Programmen är fördelade på tre kommunala gymnasieskolor: Risbergska gymnasiet, Tullängsgymnasiet och Virginska gymnasiet/Kvinnerstaggymnasiet. Det krävs stora resurser för att skolorna ska kunna erbjuda en anpassad lärmiljö inom nästan alla nationella program med lärare i ett stort antal ämnen och många typer av undervisningslokaler.

Enligt uppgifter från Örebro kommun är knappt en av tio elever med språkstörning behörig till nationellt program när de börjar på riksgymnasiet. Av de sammanlagt elva elever som var behöriga till nationellt program under läsåren från 2009/10 till 2014/15 valde en elev högskoleförberedande program medan resterande tio valde yrkesprogram. De nästan 130 som var obehöriga till nationellt program under samma period började på introduktionsprogram. Eftersom utbildningen på riksgymnasiet omfattar många program och inriktningar hålls eleverna med språkstörning inte ihop i stabila grupper på samma sätt som i kommunikationsklasser på grundskolan. Eleverna med språkstörning får sin undervisning i särskilda språkgrupper eller tillsammans med elever med hörselnedsättning. Grupperna är oftast av storleken 4–8 elever.

Individuella lösningar

Syftet med utbildningen på introduktionsprogrammen är att förbereda eleverna för nationellt program eller arbetsmarknaden. Eleverna på introduktionsprogrammen gör, tillsammans med mentor och studie- och yrkesvägledaren, individuella studieplaner med grundskoleämnena och gymnasiekurser utifrån sina förutsättningar och mål. Studieplanerna innehåller till att börja med ofta grundskoleämnena svenska, matematik och engelska. Om eleverna läser yrkesintroduktion ingår även gymnasiekurser från de yrkesinriktningar som eleverna antagits till.

Många elever når enligt studie- och yrkesvägledaren på Virginska gymnasiet ganska snabbt målen i grundskoleämnena och övergår då till nationellt program för att följa det fullt ut. De avslutar sin utbildning med en gymnasieexamen. Andra elever når

målen i något av grundskoleämnena och övergår då till gymnasiekursen i det ämnet. Samtidigt fortsätter eleverna med de övriga grundskoleämnena och läser utifrån egna förutsättningar yrkeskurser parallellt. De avslutar gymnasieskolan med yrkeskunskaper från ett introduktionsprogram.

Elever beskriver sin tid på riksgymnasiet i Örebro

I riksgymnasiets kartläggning av gruppen elever med språkstörning beskrev sex före detta elever sina erfarenheter från gymnasietiden och tiden därefter.¹³ Eleverna kom från olika delar av Sverige. En av dem kunde pendla till riksgymnasiet medan de andra fem fick flytta till Örebro. Alla slutförde sina gymnasiestudier, hälften med fullständiga betyg på det program som de studerade på.

Alla tyckte att de blivit mer självständiga under tiden på riksgymnasiet. Att tvingas bli självständig ansåg eleverna vara både en positiv och negativ konsekvens av att gå på riksgymnasiet.

Fem av eleverna tyckte att de fick ett bättre stöd, mer tid, mer förståelse, bättre bemötande och fler vänner på riksgymnasiet än i grundskolan. En elev upplevde motsatsen. Fyra tyckte också att de lärt sig mycket om sig själva och sina svårigheter och hur de kan hantera dem.

12.6 Eleverna lyckas inte i skolan

Det finns inga studier som har undersökt måluppfyllelsen för elever med grav språkstörning i grundskolan och gymnasieskolan. Utredningen har skapat sig en bild genom att ställa frågor om måluppfyllelse i den nationella skolenkäten och vid skolbesök i kommunikationsklasser, Hållsboskolan och riksgymnasiet. Svaren kan inte tolkas på annat sätt än att det går betydligt sämre i skolan för elever med grav språkstörning än genomsnittet.

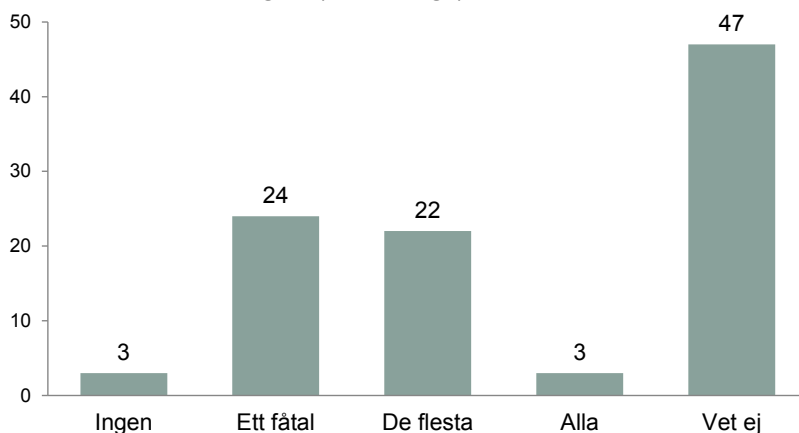
¹³ Örebro kommun (2014).

Måluppfyllelse för individintegrerade elever i grundskolan

Nästan hälften av högstadieskolorna svarade ”vet ej” på utredningens enkätfråga om hur vanligt det är att elever med grav språkstörning uppnår gymnasiebehörighet. 25 procent svarar att de flesta eller alla blir behöriga och 27 procent att det snarare är ett fåtal eller ingen. Av dem som kunde svara på frågan var det alltså ungefär lika många med positiva som negativa erfarenheter av elevgruppens behörighet till gymnasieskolan, se figur 12.6. Siffrorna kan jämföras med att vårterminen 2015 var det 85,6 procent av Sveriges elever i årskurs 9 som blev behöriga till yrkesprogram eller högskoleförberedande program i gymnasieskolan.¹⁴

Figur 12.6 Hur många elever med grav språkstörning uppnår gymnasiebehörighet?

Svar från 681 rektorer på grundskolor med årskurs 7–9 som har elever med grav språkstörning, procent

*Måluppfyllelse i kommunikationsklasserna*

När elever i kommunikationsklasserna bedöms ha möjlighet att nå målen i reguljär klass återvänder de vanligtvis till hemskolan. Därför ligger kommunikationsklassernas betygsstatistik ofta lågt. Utredningen har sett att betydligt färre än hälften av eleverna som slutar årskurs 9 i kommunikationsklasserna är behöriga till

¹⁴ Statens skolverk (2015c).

gymnasieskolan. Grupperna med avgångselever är dock små och andelen behöriga varierar mycket mellan årskullarna. Ett exempel på hur det kan se ut finns i kvalitetsplanen från en kommunikationsklass våren 2014: Av de sju elever som gick ut årskurs 9 var en behörig till högskoleförberedande program och två till yrkesprogram medan fyra var obehöriga.¹⁵

Enligt skolledarna i kommunikationsklasserna väljer de behöriga avgångseleverna oftast yrkesprogram. Resten av eleverna börjar i regel på ett introduktionsprogram. En del söker till riksgymnasiet i Örebro medan andra hamnar i liten grupp i en gymnasieskola i hemkommunen. Hemkommunerna har sällan någon större kompetens kring grav språkstörning men försöker ofta hitta skraddarsydda lösningar för eleverna. Några av kommunikationsklasserna har möten med kommunens gymnasieskola om vilka elever som är på väg. Överlämningen är viktig för gymnasieskolan eftersom det inte framgår av elevernas betyg i vilka delar av kunskapskraven kommunikationsklassernas lärare har använt den så kallade pysparagrafen¹⁶.

Måluppfyllelse på Hällsboskolan

I betygsstatistik från SPSM framgår att eleverna vid Hällsboskolan i låg grad uppnår behörighet till gymnasieskolan. Eftersom få elever har hunnit gå ut tionde årskursen på Hällsboskolan sedan skolan återetablerades måste siffrorna tolkas med försiktighet. Sedan år 2010 har mellan tre och sju elever slutat sista årskursen varje år. Flera av åren har ingen elev varit behörig till gymnasieskolan, och när någon elev når behörighet blir andelen påfallande hög det året.

Måluppfyllelse för individintegrerade elever i gymnasieskolan

Bland gymnasieskolorna i utredningens skolenkät var osäkerheten kring hur eleverna klarade sin gymnasieexamen stor. Över hälften av skolorna som hade elever med grav språkstörning svarade ”vet

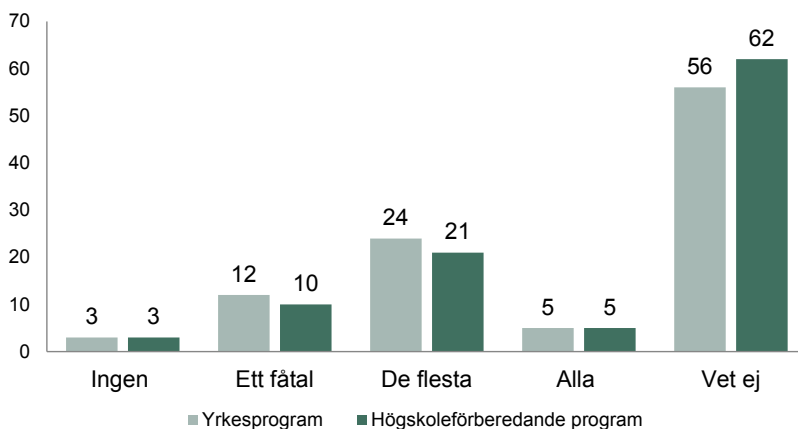
¹⁵ Fördjupningsuppgift vid speciallärarprogrammet på Malmö högskola, Cecilia Petersson 2014: *Att leda specialpedagogisk verksamhet*.

¹⁶ 10 kap. 21 § skollagen (2010:800).

ej”. Det var 29 procent som svarade att de flesta eller alla deras elever med grav språkstörning klarade sin gymnasieexamen på yrkesprogram, jämfört med 15 procent som svarade att ett fåtal eller ingen gjorde det. Siffrorna för högskoleförberedande program låg inte långt ifrån, se figur 12.7 nedan.

Figur 12.7 Hur många elever med grav språkstörning klarar sin gymnasieexamen?

Svar från 285 rektorer för yrkesprogram och 273 rektorer för högskoleförberedande program som har elever med grav språkstörning, procent



Måluppfyllelse på riksgymnasiet

Eleverna med språkstörning på riksgymnasiet har ofta blivit antagna till skolan utan godkända betyg i grundskolans engelska, matematik och svenska. Under sin gymnasietid, ofta fyra år, blir de flesta godkända i dessa ämnen. När det gäller kurser på gymnasienivå är det stor spridning i elevernas resultat. Enligt uppgifter från Virginska gymnasiet finns det resultat längs hela skalan från godkända betyg i hälften till samtliga kurser på aktuella program.

Även om elevernas resultat är tydligt sämre än för gymnasieskolan generellt gör utredningen bedömningen att riksgymnasiets insatser är viktiga för elevernas kunskapsutveckling. Det har också visat sig vara framgångsrikt att riksgymnasiet tidigt påbörjar samarbetet med Arbetsförmedlingen. På Arbetsförmedlingen i Örebro finns en samordnare för unga med funktionsnedsättning. Samordnaren har

specialkunskaper för att kunna möta riksgymnasiets elever och bedöma deras behov av stöd. Enligt studie- och yrkesvägledaren på Virginska gymnasiet visar de uppföljningar som gjorts att så gott som alla elever med språkstörning redan de första månaderna efter avslutad gymnasieutbildning har någon form av anställning, även om det sällan rör sig om en fast tjänst.

Av de sex eleverna i riksgymnasiets kartläggning har hälften bosatt sig i Örebro efter studierna och hälften bor i sina tidigare hemkommuner.¹⁷ På frågan om elevernas sysselsättning vid tillfället för intervjun är svaren dessa:

- en arbetar som timanställd
- en söker jobb efter folkhögskoleutbildning
- en läser på Komvux
- en har praktik genom Activa som är ett samarbete mellan Örebro kommun och Region Örebro
- en har praktik genom Arbetsförmedlingen
- en söker jobb efter flera kortare tillfälliga anställningar.

Skillnad i måluppfyllelse på grundskolan och gymnasieskolan

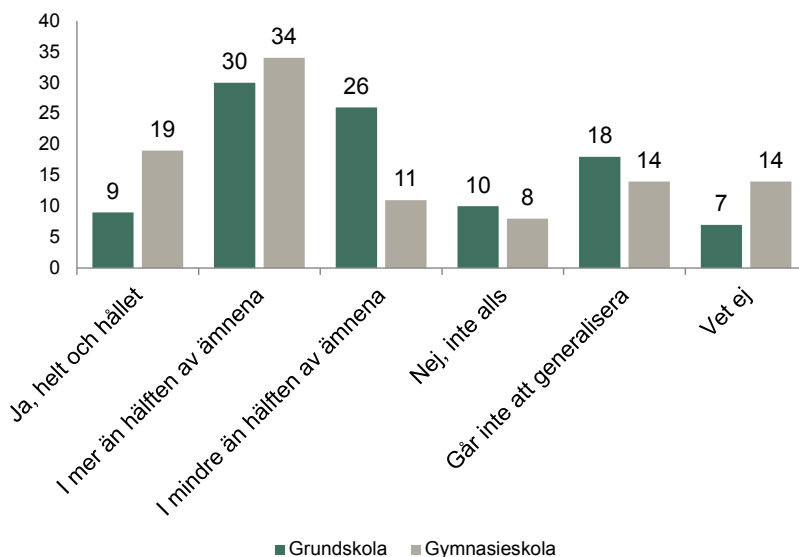
För att få möjlighet att jämföra grundskolans och gymnasieskolans syn på elevernas måluppfyllelse ställde utredningen en fråga i skolenkäten om huruvida eleverna med generell respektive grav språkstörning hittills har nått godtagbara kunskaper och de kunskapskrav som minst ska uppnås. De skolor som besvarade frågan för elever med generell språkstörning förmedlar en ljusare bild av elevernas måluppfyllelse än de som svarar för elever med grav språkstörning. När det gäller elever med grav språkstörning svarar 19 procent av gymnasieskolorna och 9 procent av grundskolorna ”ja, helt och hållet” på frågan om eleverna nu hittills nått de krav som minst ska uppnås. 19 procent av gymnasieskolorna och 36 procent av grundskolorna svarar ”i mindre än hälften av de ämnen eleverna läser” eller ”nej, inte alls”, se figur 12.8. Gymnasieskolorna ser genomgående en högre

¹⁷ Örebro kommun (2014).

måluppfyllelse än grundskolorna. En anledning till det kan vara att eleverna med störst svårigheter inte fortsätter till gymnasieskolan. En annan anledning kan vara att eleverna väljer sådana program som är inriktade mot något de är intresserade av och har särskilt lätt för. De kanske har tagit chansen att fokusera på de ämnen och sätt att lära som passar dem bäst.

Figur 12.8 Uppnår eleverna de kunskapskrav som lägst ska uppnås?

Svar från 1 061 grundskolor och 146 gymnasieskolor som har elever med grav språkstörning, procent



13 Vilket stöd behöver elever med grav språkstörning i skolan?

För elever med grav språkstörning kräver kommunikationen i skolan stor ansträngning. Det gör lärandet svårare och påverkar förståelsen av undervisningens innehåll. Utredningen kan konstatera att det är av största vikt att lärare, elevhälsa och annan skolpersonal har kunskap om grav språkstörning och planerar för en kommunikativt tillgänglig undervisning. Elever med grav språkstörning är dock ingen homogen grupp. De har skiftande behov av anpassningar. Av den anledningen är allmänt hållna råd som gäller språkstimulans, kommunikation och inlärnin g ofta svåra att översätta och tillämpa i det enskilda fallet.¹ Utredningen har sett många olika exempel på hur man kan arbeta med elevernas språkutveckling i skolan. Det här kapitlet begränsas till några nedslag i vad utredningen fått kunskap om från ett flertal skolbesök, seminarier, föreläsningar, redovisningar av utredningens statsbidrag, Olof Sandgrens forskningsöversikt, texter författade av verksamma speciallärare och elevhälsoteam och annan litteratur.

Kapitlet inleds med en översikt över elevernas behov av anpassningar i skolans kommunikativa miljö och deras behov av stöd från elevhälsa, studie- och yrkesvägledare och logoped. Därefter diskuteras elevgruppens heterogenitet och hur olika elever tillfälligt eller permanent kan få sitt behov av stöd tillgodosett i individintegrerad undervisning, kommunikationsspår eller kommunikationsklasser. Avslutningsvis ges en överblick över stödets betydelse för livet efter skolan.

¹ Bruce, B. (2010).

13.1 Anpassningar i den kommunikativa miljön

Utredningen gör bedömningen att elever med grav språkstörning har så komplexa problem att det alltid behövs logopediska utredningar och uppföljningar. Logopeder testar och undersöker elevernas språkliga profiler, kartlägger möjligheter och hinder i deras språk och formulerar utlåtanden om hur man kan gå vidare. Logopeder i utredningens referensgrupper säger att det är nödvändigt att som en del av en språklig utredning och behandling även möta eleverna i de språkliga och sociala sammanhang där de är och inkludera lärare och närstående. Målet är att skola och vårdnadshavare ska kunna förstå och handskas med resultaten från kartläggningarna så att de leder till pedagogiska åtgärder. Då behöver logopeder och pedagoger förstå varandra, definiera vem som gör vad och hitta arbetsformer som för över den medicinska informationen till det pedagogiska arbetet.

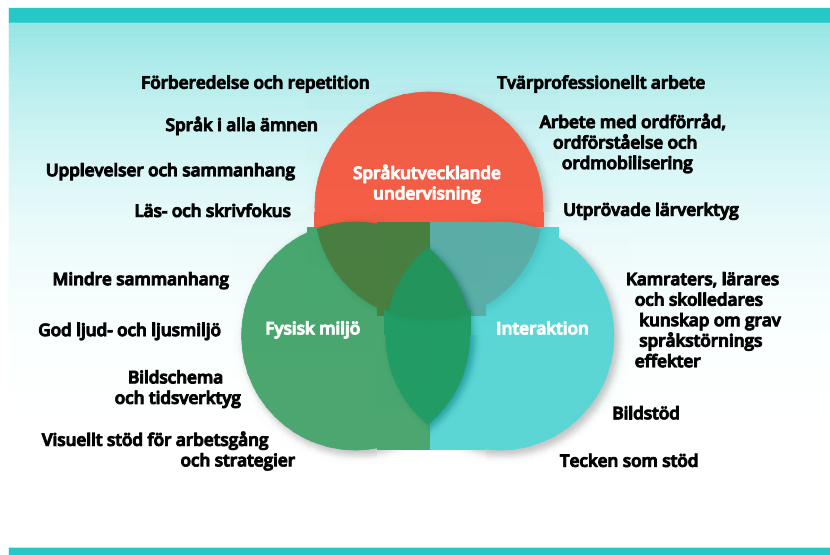
Även forskningen visar att stora vinster kan göras om lärare och logopeder samarbetar kring eleverna efter kartläggningen. Samarbetet bör enligt forskningen inte stanna vid planeringen av insatserna i klassrummet utan utökas till att omfatta även genomförande och utvärdering av insatserna.² Precis som elevernas språkförmåga testas behöver man testa pedagogiken: Hur ser den pedagogiska miljöns fysiska utformning ut? Hur ser interaktionen mellan lärare och elever ut? Hur anpassas undervisningen? Hur svarar eleverna på lärarnas insatser? Utredningen har på många håll mött en strävan att rikta blicken från eleverna till omgivningen och arbets-sätten. På så sätt kan skolan utvecklas för att möta elevernas språkliga behov.

Nedanstående beskrivning av anpassningar i den kommunikativa miljön utgår från vanligt förekommande stödbehov hos elever med grav språkstörning, se figur 13.1. Stödbehoven har kopplingar till problem med språk såväl som exekutiva funktioner, det vill säga förmågan att planera och organisera sin tillvaro. Anpassningarna beskrivs ur tre aspekter:

² Tollerfield, I. (2003).

- den pedagogiska miljöns fysiska utformning
- interaktionen mellan lärare och elever
- undervisningens språkliga utformning³

Figur 13.1 Tre aspekter av anpassningar för elever med grav språkstörning



13.1.1 Den pedagogiska miljöns fysiska utformning

Elevernas behov av stöd kan till viss del tillgodoses av anpassningar i den fysiska miljön. Det kan till exempel handla om lämpliga lokaler för att vid behov skapa ett mindre sammanhang för eleverna. Ett sådant mindre sammanhang där elever arbetar i små grupper kräver hög personaltäthet. Det mindre sammanhanget bidrar ofta till att elever med grav språkstörning kan koncentrera sig, känna sig trygga och ta den tid de behöver för att förstå och göra sig förstådda. Därmed inte sagt att det mindre sammanhanget ska samla elever med grav språkstörning. Lärarna behöver utifrån situationen avgöra om eleverna har störst möjlighet till utveckling och lärande genom att arbeta tillsammans med elever som har

³ Aspekterna är hämtade från Dockrell, J.E. m.fl. (2010).

typisk språkutveckling eller med andra som har liknande svårigheter som dem själva.

Eleverna är ofta ljudkänsliga. Utredningen har sett exempel på klassrum som har anpassats med hjälp av skärmar och genom minimering av ovidkommande ljud- och synintryck. Den fysiska miljön bör vara strukturerad och avskalad eftersom många intryck som konkurrerar om uppmärksamheten kan ge negativa konsekvenser för elevernas koncentration, minne och motivation.

De anpassade klassrummen som utredningen har besökt har ofta varit flexibla med elevarbetsplatser som vid behov kan skärmas av, öppna ytor och klassrumsmöblering där alla eleverna kan se varandra vid samtal i grupp eller helklass. I klassrummen har det funnits tillgång till olika typer av laborativa material som anknyter till undervisningen. Materialet ger strukturstöd och bidrar till att eleverna lättare kan plocka fram kunskaperna.

Stöd för problem med exekutiva funktioner

Grav språkstörning kan yttra sig i problem med att organisera och planera tillvaron. Det handlar ofta om brister i till exempel tidsuppfattning, arbetsminne och rumsuppfattning.

När elever inte kan beräkna tid och tidsåtgång eller förstå klockan och tidsangivelser blir det svårt att följa ett schema, passa tider och genomföra uppgifter på utsatt tid. I alla de anpassade klassrum som utredningen besökt har det funnits ett bildschema över dagen framme vid tavlan och eleverna har haft tillgång till tidsverktyg med visuell nedräkning inför byte av aktivitet eller tid som ska passas.

Det är vanligt att elever med grav språkstörning också har begränsningar i korttids- och arbetsminnet. Instruktionerna i skolarbetet behöver vara korta och upprepas, och gärna finnas på ett papper bredvid eleverna som stöd för minnet. På väggarna i klassrummen har utredningen sett många exempel på lathundar för sådant som eleverna ännu inte har automatiserat. Det har handlat om visuellt stöd för enkla skrivregler, illustrationer av olika lässtrategier eller enkla numrerade arbetsgångar för arbete individuellt och i grupp.

Elever med grav språkstörning kan ha problem med sin rums- och lägesuppfattning. Det innebär att förflyttningar och förberedelse inför förflyttningar mellan olika fysiska miljöer kan bli ett problem. Då behövs stöd i form av mycket tydliga visuella instruktioner och hjälpmedel. Några skolor har beskrivit att elever kan behöva personlig assistans vid förflyttning.

13.1.2 Interaktionen mellan lärare och elever

För att elever med grav språkstörning ska få bra stöd att utveckla sitt språk och visa sina kunskaper är det av stor betydelse hur interaktionen i klassrummet ser ut. Utredningen erfar att mycket hänger på att lärarna följer, bekräftar och utmanar eleverna. Det språkliga stödet från lärarna kan bestå i att de förstärker elevernas berättelser, sporrar dem att använda nya ord, synliggör begrepp, undanröjer hinder, uppmuntrar turtagning och berömmar dem när de är goda lyssnare.

Elevernas svårigheter med arbetsminne och auditiv perception gör att de har svårt att processa och tolka en mängd snabba språkljud. På besök i klasser med yngre elever såg utredningen hur lärarna gav elever med grav språkstörning stöd att sortera ut det viktigaste. Lärarna underlättade interaktionen genom att tala långsamt, använda bilder på klassrummets smarta tavla och i vissa fall förstärka ord med tecken som stöd.

När lärare beskriver interaktionen mellan sig och eleverna betonar de att man som lärare är ansvarig för att kontakten fungerar. En lärare uttrycker det som att man prestigelöst behöver ta ansvar för att göra sig förstådd. Nedanstående modell, figur 13.2, använder läraren för att reflektera kring sitt språkliga förhållningssätt i klassrummet.

Figur 13.2 Frågor för reflektion kring språkligt förhållningssätt



Källa: Speciallärare Ulrika Ivarsson 2015.

13.1.3 Undervisningens språkliga utformning

Utredningen kan konstatera att det krävs tvärprofessionellt samarbete för att skapa goda möjligheter för elever med grav språkstörning att utvecklas. Logopedens utlåtande efter kartläggning av en elev med grav språkstörning blir ett teoretiskt underlag att utgå ifrån när lärare och elevhälsa planerar det praktiska arbetet i skolan. Undervisningens språkliga utformning handlar om hur lärare, speciallärare, specialpedagoger och logopeder förebygger språkliga problem, låter eleverna arbeta med det som är svårt och visar på sätt att kompensera för svårigheterna. Undervisning som gynnar elevernas språkutveckling kan utformas på många sätt. Det här avsnittet begränsas till följande exempel som utredningen har kommit i kontakt med:

- tid för förberedelse och repetition
- språk i alla ämnen
- upplevelsebaserad undervisning
- intensivt arbete med att läsa och skriva
- medvetet arbete med ordförråd, ordförståelse och ordmobilisering
- utprovade lärverktyg
- tecken som stöd

Tid för förberedelse och repetition

Något som har lyfts fram vid alla utredningens skolbesök är att elever med grav språkstörning behöver mycket tid på sig i lärandet. De behöver ofta repetera ett nytt ord eller begrepp flera hundra gånger innan de behärskar det. För elever med typisk språkutveckling räcker det kanske med tre till fyra repetitioner innan de har lärt sig ordet och de ökar sitt ordförråd med ett tiotal ord om dagen under skoltiden. Den här skillnaden i förutsättningar förklarar varför det är svårt för elever med grav språkstörning att följa med i samma arbetstakt som andra elever. De behöver långsammare arbetstakt med tid för förberedelse och tillfällen till repetition. Annars är risken stor att de blir stressade och misslyckas. Förberedelsen inför nya arbetsområden ger eleverna förförståelse och aktiverar deras bakgrundskunskap. Genom repetition får de stöd att bearbeta och summera det som hänt och kontrollera att de har förstått genomgångar och instruktioner.

Språk i alla ämnen

Språkutvecklingen hos elever med grav språkstörning liknar utvecklingen hos elever som lär sig svenska som andraspråk.⁴ De skulle kunna beskrivas som ”andraspråkselever” i sitt modersmål. En viktig skillnad är dock att andraspråkselever utan språkstörning utvecklar sitt språk snabbt, medan elever med grav språkstörning behöver mycket mer tid och repetition.

Det statsbidrag utredningen har haft att fördela har i flera fall gått till projekt som innefattat kompetensutveckling kring genrepedagogik och språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt. I redovisningarna konstaterar projektledarna att språkstödjande undervisning är bra för alla elever, men för elever med grav språkstörning är stödet nödvändigt om de ska utveckla ämnesspråk. Det innebär att undervisningen i varje ämne behöver inriktas på både ämnets innehåll och språk. Precis som i andraspråksundervisningen är det viktigt att eleverna får möta engagerande uppgifter som samtidigt stödjer det språkliga behovet.⁵ Särskilt viktigt är det att under-

⁴ Salameh, E-K. (2003).

⁵ Läs mer om detta i till exempel Gibbons, P. (2013).

visningen stimulerar till samtal kamrater emellan. Som samtalspartners behövs stöttande vuxna, kamrater med typisk språkutveckling och kamrater på samma språkliga nivå som eleverna själva. De olika samtalssituationerna bidrar nämligen till språkutvecklingen på olika sätt.⁶

Upplevelsebaserad och kontextrik undervisning

För att ge orden och samtalen betydelse planerar de lärare som utredningen har träffat ofta sin undervisning så att den blir upplevelsebaserad och kontextrik. Det innebär att aktiviteter, laborationer, studiebesök, teater, utflykter och händelser kopplas samman med kommunikation där ord och begrepp introduceras och används. Upplevelsebaserad och kontextrik undervisning är ett sätt att integrera olika sinnen och uttrycksätt i lärandet. Det ger fler kanaler till kunskap än när lärandet främst handlar om att förstå, processa och lagra språkburen undervisning.

Intensivt arbete med att läsa och skriva

Många elever med grav språkstörning har svårt att läsa och skriva. Eftersom förmågan att läsa och skriva är kopplad till skolframgång i alla ämnen föreslår flera forskargrupper intensiv undervisning och träning kring läs- och skrivrelaterade uppgifter för elever med grav språkstörning.⁷ Några elever blir snabbt läsare men flera får arbeta hårt under många skolår. Utredningen gör bedömningen att utgångspunkten i läs- och skrivundervisningen behöver vara att snabbt sätta in stödjande åtgärder i stället för att "vänta och se" hur det kommer att fungera. Åtgärder som utredningen har kommit i kontakt med är bland annat att erbjuda eleverna texter med bildstöd och en dator eller lärplatta med till exempel ljudande tangentbord, talsyntes och program som gör det möjligt att kombinera text, bild och uppläsning.

Att förstå det lästa kan också vara en utmaning för elever med grav språkstörning. Språkutveckling i tal och skrift hör samman

⁶ Bruce, B. (2007).

⁷ Snowling, M.J. m.fl. (2001).

och tidigt arbete med hörförståelse kan motverka problem med läsförståelse.⁸ En modell för arbetet med hör- och läsförståelse som utredningen har sett i många klassrum utgår från ett antal huvudstrategier. Strategierna kan till exempel vara att förutspå handling, ställa frågor, klargöra otydligheter och sammanfatta texten. När eleverna dessutom för samtal om texterna får de fler infallsvinklar och möjlighet att befästa det lästa.

Det finns många olika typer av hjälpmedel för att läsa och skriva, och eleverna behöver stöd för att kunna välja och använda dem. Skrivsvårigheter kan till viss del kompenseras med program för rättstavning, synonymer, röstigenkänning och talsyntes. I figur 13.3 och 13.4 beskriver elever i årskurs 8–10 på Hällsboskolan i Umeå hur de handskas med sina svårigheter att läsa och skriva.

Figur 13.3 Svårt att läsa

Av elever på Hällsboskolan i Umeå

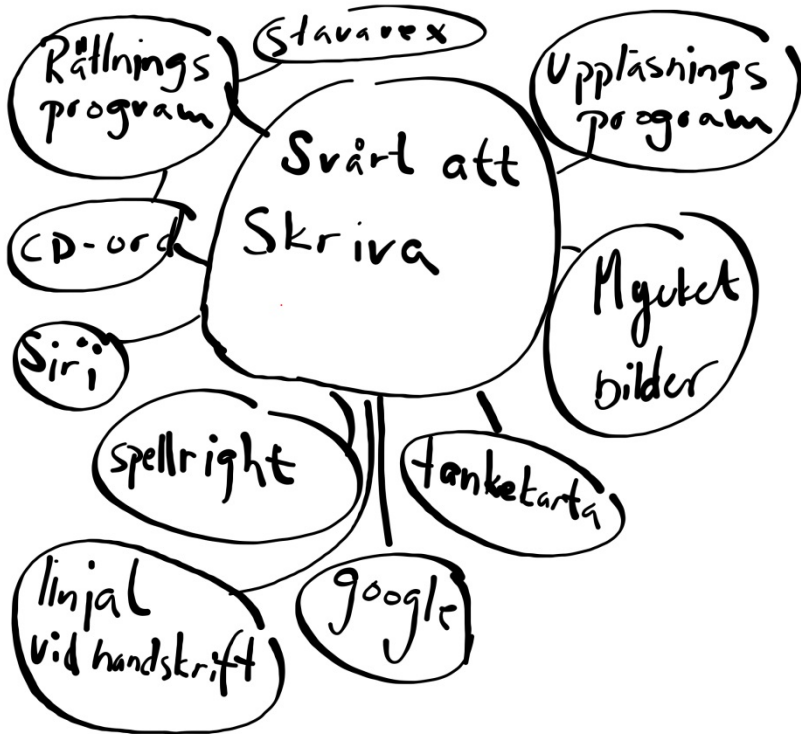


Källa: Martin Svedberg, lärare.

⁸ Barbro Bruce, föreläsning på konferensen Grav språkstörning i Uppsala september 2015.

Figur 13.4 Svårt att skriva

Av elever på Hällsboskolan i Umeå



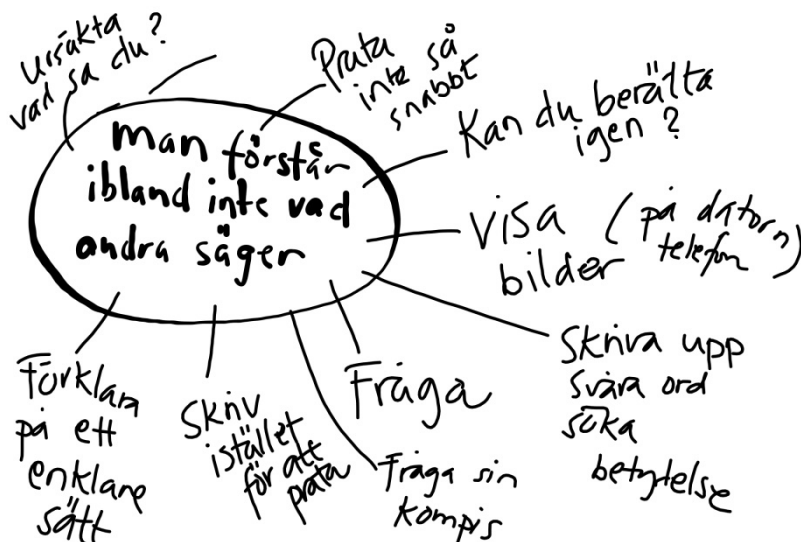
Källa: Martin Svedberg, lärare.

Medvetet arbete med ordförråd, ordförståelse och ordmobilisering

Som en följd av att det tar lång tid för elever med grav språkstörning att lära sig nya ord får de ett litet ordförråd och brister i ordförståelsen. Omgivningen kan därför inte förutsätta att eleverna förstår alla ord i en mening, vare sig i tal eller i skrift. I figur 13.5 beskriver elever på Hällsboskolan vad de säger och hur de gör när de inte förstår vad andra säger.

Figur 13.5 Svårt att förstå vad andra säger

Av elever på Hällsboskolan i Umeå



Källa: Martin Svedberg, lärare.

Elevernas knappa ordförråd och problem med ordmobilisering gör att det ofta tar tid för eleverna att besvara och ställa frågor eller berätta något. I de klasser som utredningen besökt har lärarna poängterat att eleverna behöver ett litet sammanhang och kamrater som väntar in dem, annars är risken stor att de slutar räcka upp handen. Det kan gå lättare om en lärare driver samtalen i klassrummet med frågor och ger eleverna "starthjälp" i form av ett nyckelord eller en inledning på meningen.

Eleverna behöver arbeta medvetet med nya ord, till exempel i samband med läsning och samtal om det som lästs. I en systematisk genomgång av olika behandlingsformer för elever med litet ordförråd och bristande ordförståelse fann forskarna ingen anledning att rekommendera någon specifik behandlingsmodell.⁹ Elever som hade fått individuell ordförrådsträning uppvisade dock bättre läsförmåga och minskad frustration. Bäst resultat av träningen fick

⁹ Steele, S.C. & Mills, M.T. (2011).

man när logoped och lärare samarbetade. Enligt en annan studie gav ordförrådsträning lika goda effekter oavsett om den gavs individuellt eller i grupp.¹⁰

Utprovade lärverktyg

Utredningen har sett exempel på att väl valda och utprovade lärverktyg blir nycklar till att undervisningen ska fungera för elever med grav språkstörning. Lärare kan med hjälp av smarta tavlor och tillhörande programvaror snabbt ge eleverna visuellt stöd till genomgångar och instruktioner. Teknik som datorer, lärplattor och smarta mobiltelefoner erbjuder också verktyg som stödjer språk och kommunikation om de samordnas med ämnesundervisningens syften och mål. När eleverna har tillgång till varsin egen dator eller lärplatta kan verktygen anpassas individuellt. Utredningen ser det som en viktig uppgift för skolan att pröva ut vilka funktioner som är till nytta för varje elev och vilken undervisning eleverna behöver för att använda verktygen på ett effektivt sätt. Här bedömer utredningen att det behövs ett tvärprofessionellt samarbete mellan lärare, speciallärare, specialpedagoger och logopedier. Tillsammans kan de med utgångspunkt i elevernas språkliga profiler analysera vilka typer av verktyg och vilka funktioner som gynnar elevernas lärande bäst.

I huvudmännens redovisningar av utredningens statsbidrag finns stöd för tanken att de alternativa verktyg som finns tillgängliga för elever med grav språkstörning helst ska finnas tillgängliga för alla elever i deras klasser, se avsnitt 25.4 Huvudmännens utvärderingar av statsbidraget. Då blir elevernas olikheter en naturlig del i ett större sammanhang. Elever med grav språkstörning särbehandlas inte utan väljer bland verktyg och redovisningsformer precis som klasskamraterna. Verktygen är centrala både när eleverna ska förstå andra och när de själva ska uttrycka sig. Med sina verktyg kan de till exempel dokumentera, fotografera, filma, skriva, rita, spela in ljud och snabbt ha tillgång till visuellt stöd.

¹⁰ Boyle, J. m.fl. (2007).

Tecken som stöd

Eleverna vid Hällsboskolan i Umeå nämner TAKK eller tecken som stöd, när de räknar upp vilket stöd de har nytta av när de ska berätta något. Särskilt elever med uttalsvårigheter kan öka sin uttrycksförmåga genom att använda tecken till sitt tal. Lärarna kan också förtydliga betydelsebärande ord med hjälp av tecken. Tecknen stöder eleverna att fokusera på vad som är viktigt. De ser vilket ord läraren tecknar och kan bättre förstå vad det är de ska svara på. Ska du *flyga* hem imorgon? eller Ska du flyga hem *imorgon*? Tecknen blir som strålkastare på de viktigaste orden.

Teckenrörelserna i tecken som stöd är lånade från svenska teckenspråket och handalfabetet. Tecken som stöd är inte samma som svenskt teckenspråk utan följer den talade svenskans grammatik.

Anpassningar för alla typer av undervisning

Utredningen bedömer att den språkliga utformningen av undervisningen som beskrivs ovan inte är beroende av hur undervisningen för elever med grav språkstörning är organiserad. Språkliga anpassningar kan alltså komma eleverna med grav språkstörning till godo oberoende av om de väljer att få sin undervisning i reguljär klass, i kommunikationsspår eller i kommunikationsklass.

13.2 Stöd från elevhälsa, studie- och yrkesvägledare och logoped

Utredningens bedömning: Statens satsning på personalförstärkning genom förordning (2016:400) bör vidgas till att innefatta den icke obligatoriska personalkategorin skollogoped.

Elevhälsan har som uppgift att stödja elevernas utveckling mot utbildningens mål och verka för en utbildning som är tillgänglig och likvärdig för elever med funktionsnedsättning.¹¹ Tätt samarbete mellan lärare, elevhälsoteam, studie- och yrkesvägledare, logopeder,

¹¹ 2 kap. 25 § skollagen (2010:800). Socialstyrelsen & Skolverket. (2014).

skolledare, övrig skolpersonal och vårdnadshavare kan leda till ökad kännedom om hur grav språkstörning påverkar eleverna i deras skolarbete och sociala samspel. Genom att analysera olika insatsers effekter på lärandet blir det möjligt att forma undervisningen och stödet utifrån elevernas behov.

Medlemmarna i elevhälsoteamet har specifika roller och arbetar ofta parallellt med sina insatser. En elev som träffar logopeden för språkbedömning och specialpedagogen för studiehandledning och planering av åtgärder kan samtidigt behöva stöd av skolsköterskan för att förstå sin funktionsnedsättning. Dessutom möter eleven kanske kurator för samtal runt funktionsnedsättningen och studie- och yrkesvägledaren för samtal om hur funktionsnedsättningen kan påverka yrkesvalet.

13.2.1 Statsbidrag för personalförstärkning inom elevhälsan

Under åren 2012–2015 har Skolverket beviljat statsbidrag enligt förordning (2011:1597) om statsbidrag för personalförstärkningar inom elevhälsan. Statsbidraget har lämnats med 250 000 kronor per heltidsanställning eller heltidsuppdrag och år till skolhuvudmän som förstärker elevhälsan inom personalkategorierna skolläkare, skolsköterska, skolkurator, skolpsykolog, lärare med specialpedagogisk kompetens eller speciallärare. Alla dessa kategorier har stor betydelse för elever med grav språkstörning. Den 1 juni 2016 trädde en ny förordning (2016:400) i kraft.¹² Den innebär fortsatta årliga satsningar på bland annat statsbidrag för förstärkningar av personalkategorierna skolläkare, skolsköterska, skolkurator och skolpsykolog. Statsbidraget får lämnas med belopp som motsvarar hälften av kostnaderna för den personal som utgör förstärkningen. Utredningen gör bedömningen att det finns skäl att ge skolhuvudmännen möjlighet att få statsbidrag även för att förstärka personalkategorin skollogoped. Enligt Sveriges Kommuner och Landstings, SKL:s, undersökning är logopeder och talpedagoger de två personalkategorier som oftast anställs i elevhälsan utöver vad skollagen kräver. I nuläget har nästan 20 procent av landets kommuner

¹² Förordning (2016:400) om statsbidrag för personalförstärkning inom elevhälsan och när det gäller specialpedagogiska insatser och för fortbildning när det gäller sådana insatser.

logoped anställd inom elevhälsan.¹³ Men med tanke på att runt 7 000 elever i grundskolan, och ytterligare några tusen i gymnasieskolan, har grav språkstörning anser utredningen att de flesta huvudmännen skulle behöva tillgång till logoped. Detta skulle ge ökat stöd till elever med grav språkstörning och även gynna andra elevgrupper som har behov av logoped.

13.2.2 Elevhälsans, studie- och yrkesvägledarens och logopedens roll

Lärare och elevhälsa möter inte sällan elever och familjer i kris beroende på skolmisslyckanden och ett isolerat socialt liv. Elever med grav språkstörning behöver generellt sett mycket stöd av vårdnadshavarna för sin språk- och kunskapsutveckling. I Riksförbundet Attentions enkätundersökning från år 2014 beskriver vårdnadshavarna skolarbetet som en stor börda hemma. De efterfrågar mer stöd i form av specialutbildade lärare, språkstörningstolk och logoped på skolan.¹⁴ Vårdnadshavare får ibland arbeta hårt för att skolor ska ge eleverna rätt stöd. Elever vars vårdnadshavare inte har möjlighet att ge stöd hemma får en ännu svårare situation om stödet från logopedi och skola brister.

De kommunikationsklasser som utredningen har varit i kontakt med vittnar om att elevernas vårdnadshavare ibland kan behöva mycket stöd från skolan för att kunna hjälpa sina barn. Utredningen anser att det är viktigt att elevhälsan kan tillräckligt om grav språkstörning för att kunna samarbeta med vårdnadshavarna. Utredningen har sett exempel på att lärare annars har fått sköta kontakter med vårdnadshavarna långt utöver det som rör det pedagogiska arbetet kring eleverna.

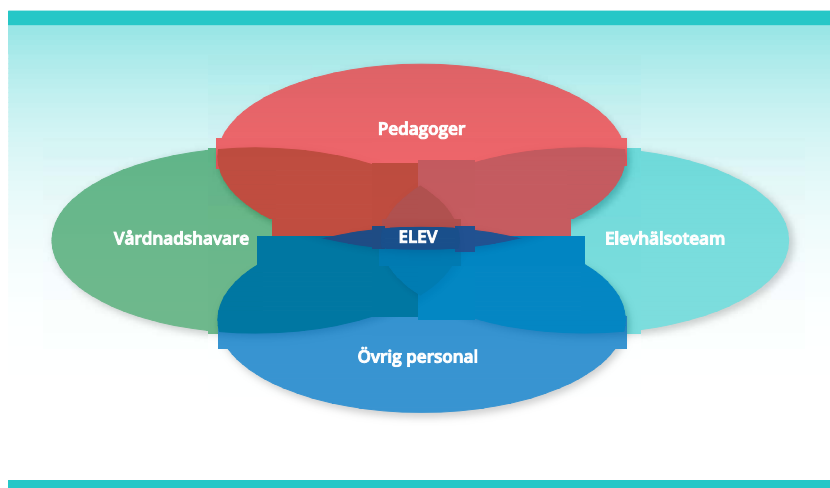
Å andra sidan har utredningen sett goda exempel på vad en elevhälsa med kunskap om grav språkstörning kan åstadkomma. Nedan beskrivs specialpedagogens, studie- och yrkesvägledarens, kuratorns, skolsköterskans och logopedens roll i samarbetet kring elever med grav språkstörning utifrån erfarenheter från bland annat Virginska gymnasiet i Örebro. Skolan tillhör Riksgymnasiet för döva och hörselskadade och har under en lång tid tagit emot elever med grav

¹³ Sveriges Kommuner och Landsting (2015).

¹⁴ Riksförbundet Attention (2014).

språkstörning och utvecklat elevhälsoteamets samarbete med lärare, vårdnadshavare och övrig personal, se figur 13.6.

Figur 13.6 Elevhälsoteamet har en central roll i samarbetet kring elever med grav språkstörning



Källa: Elevhälsoteamet på Virginska gymnasiet vid riksgymnasiet i Örebro.

Specialpedagogen lägger pussel

Specialpedagoger har i sin yrkesroll fokus på att kunna erbjuda handledning till skolläda och lärare i frågor som rör elever i behov av stöd. Specialpedagoger med inriktning mot språkstörning har en stor uppgift i att samordna insatserna kring elevgruppen. De arbetar med att identifiera elevernas behov utifrån språkliga svårigheter såväl som nedsättningar i exekutiva funktioner. Utredningar från logoped och psykologer fyller en viktig funktion i det arbetet. All tillgänglig information om eleverna behövs för att lägga ihop delarna till helheter.

Viktiga bitar i sitt pussel får specialpedagogerna genom att se och lyssna på eleverna och låta dem själva berätta om hur de vill ha undervisningen och vad som behövs för att skolan ska fungera. Kontakten med vårdnadshavarna är också viktig. Vårdnadshavarna har ofta en historia att berätta och kan vara en stor tillgång i skolans arbete. Det är också värdefullt att hämta in information om vad som har gått bra på tidigare skolor för att stärka eleverna i det.

På så vis får lärare och övrig personal tillgång till redan fungerande verktyg.

Studie- och yrkesvägledaren ger stöd i valsituationer

Studie- och yrkesvägledarens roll är att genom vägledningssamtal stödja eleverna till ökad självkänedom och ge information om de alternativ de har i valsituationer kring bland annat ämnen och kurser, gymnasieprogram, inriktningar, högre utbildning, yrken och arbetsmarknad. Studie- och yrkesvägledare som utredningen mött har beskrivit att elever med grav språkstörning ofta behöver mycket förarbete och tid för att kunna göra medvetna val. De behöver också stöd i att förstå om funktionsnedsättningen påverkar valmöjligheterna. Eftersom de har svårt att konkurrera om jobben på arbetsmarknaden behöver de information om hur arbetslivet fungerar och vart de ska vända sig för att få stöd i att få ett arbete. Ett sätt för studie- och yrkesvägledaren att säkerställa att eleverna får det stöd de behöver efter avslutad gymnasieutbildning kan vara att, efter samtycke från eleverna, skicka handlingar som styrker funktionsnedsättningen till arbetsförmedlingen.

Kuratorn ger stöd kring socialt samspel

Elever med grav språkstörning kan många gånger ha en orolig livssituation där de känner sig oförstådda och osynliga. En kurator kan ge dem stöd att utveckla kunskaper om sig själva och sin omgivning. Kurator på grundskolan kan också hantera den problematik som ofta följer när elever går in i puberteten och inser att deras funktionsnedsättning är något som de får leva med när de helst skulle vilja vara som alla andra.

Elevernas pragmatiska svårigheter leder ofta till problem med socialt samspel och sociala koder. Ibland förstår eleverna inte de gränser som gäller när de samtalar med kompisar, lärare eller andra personer i deras närhet. Kurator kan vara ett stöd för eleverna i deras utveckling av förmågan till socialt samspel. Ibland kanske eleverna inte klarar sin ADL, det vill säga allmän daglig livsförning. I dessa fall kan kurator gå in och handleda och stödja dem med scheman för ADL. Eleverna kan också ha svårt med konsekvensetik och utveckla

riskfyllda beteenden som kurator kan behöva hjälpa dem att hantera. Det kan, precis som hos andra elever, visa sig i allt från dålig sömn och stor frånvaro till användning av alkohol och droger.

Skolsköterskan ger stöd kring funktionsnedsättningar och hälsa

Skolsköterskan möter många elever i hälsosamtal. Det blir ett tillfälle att få samtala om hur elevernas språkstörning och eventuellt andra funktionsnedsättningar yttrar sig och vad de själva upplever att de har för behov av stöd under skoltiden. De får möjlighet att berätta vad de anser sig ha för styrkor och vad som har fungerat bra i skolan och med kompisar. Genom att bygga på de framgångsfaktorer som eleverna beskriver kan skolarbetet bli lyckat. Att dokumentera detta i elevhälsojournalen blir ett sätt att följa elevernas kunskapsutveckling under hela skoltiden. På sikt kan eleverna själva börja efterfråga det stöd och de insatser som de märker fungerar.

Logopeden gör språkbedömningar och utför direkt och indirekt språklig intervention

Forskning visar att elever med grav språkstörning ofta behöver stöd från logoped. Logopeder ser till elevernas språkliga utveckling och pedagogerna till inlärningsituationen. Båda synsätten är viktiga och tvärprofessionella samarbeten ger goda resultat.¹⁵

Logopedernas uppgift kring elever med grav språkstörning är att göra språkbedömningar och planera och utföra språkliga interventioner i samarbete med specialpedagoger, speciallärare och lärare. Intervention innebär en språklig stimulans riktad till den enskilda elevens språkliga utvecklingsnivå, allmänna utveckling och personlighet. Intervention skiljer sig från undervisning genom att undervisningen vanligen anpassas för grupper av elever. Den kan knappast anpassas till enskilda elevers individuella språkliga utvecklingsnivå annat än på en mycket allmän nivå om det inte rör sig om enskild undervisning.¹⁶

¹⁵ Dockrell, J. & Lindsay, G. (2008).

¹⁶ Nettelbladt, U. & Salameh, E.-K. (red.) (2007).

För att hitta den optimala interventionen för en elev kartlägger logopeden den språkliga nivån och kommunikationsfärdigheten. Insatser från logoped kan ske på olika sätt. Vid en indirekt intervention får lärare handledning av logopeden i hur de ska stimulera elevernas språk på bästa sätt. Denna form lämpar sig bäst om eleverna har problem med ordförståelse, ordförråd och pragmatik. Då kan interventionen gärna ske i grupp, till exempel genom samtal i naturliga sammanhang. Vid en direkt intervention får eleverna språklig träning av logopeden enskilt eller i grupp under skoltid och fritidshemstid. Enligt forskningen är detta sätt mest lämpat för fonologisk och grammatisk träning.¹⁷ Även om logopeden lägger ner mycket tid på att utbilda, instruera, ta fram färdigt material och handleda annan personal att arbeta med elevernas grammatiska svårigheter kan det ändå vara så att 30 minuters direkt intervention av logoped är lika effektivt som tre gånger 30 minuters insats av annan personal.¹⁸

Genom utredningens statsbidrag 2014 har Kommunikationsskolan i Malmö haft möjlighet att testa en metod för grammatikintervention som kallas för ”Shape Coding”¹⁹. Metoden passar bäst för äldre elever och tar vara på deras starka visuella förmåga. Olika typer av fraser kodas med olika visuella former och vissa ordklasser kodas med färger. På så sätt förväntas eleverna klara av att förstå mer avancerade fraser, såsom passiv form.

I en undersökning av kommunalt anställda logopeders arbetsuppgifter konstaterades att i vissa kommuner var logopeder en etablerad del av elevhälsan medan andra kommuner inte hade någon tydlig arbetsbeskrivning för dem. Kommunlogopederna beskrev stora vinster med att bedriva logopediskt arbete inom ramen för skolans organisation. Deras kompetens kompletterade den pedagogiska personalens i både individ- och organisationsärenden.²⁰ Enligt forskning från Storbritannien fungerar samarbetet med logoped bättre för lärare i kommunikationsklasser än för lärare som har elever med grav språkstörning i reguljär klass. I kommunikationsklasserna ingår logopeden ofta som en fast medlem i arbetslaget och deltar i att utforma och genomföra under-

¹⁷ Nettelbladt, U. & Salameh, E-K. (red.) (2007).

¹⁸ Ebbels, S. (2014).

¹⁹ Se Ebbels, S. (2007).

²⁰ Ax, A. & Gullin, E. (2013).

visningen. Lärare i reguljär klass upplever att de har små möjligheter att få sina frågor besvarade av en logoped. De har också små möjligheter att få logopeden att besöka skolan för diskussion och handledning.²¹

Enligt en kartläggning genomförd av Västerås stad inom ramen för utredningens statsbidrag 2014 upplever skolorna ett stort behov av logoped eller talpedagog. En fritextfråga om önskat stöd besvarades av 31 skolor i Västerås. Där skriver 68 procent av skolorna att de vill ha mer stöd av logoped eller talpedagog till eleverna. 52 procent preciserar att de vill ha mer direkt språklig träning för de enskilda eleverna och 61 procent att de vill ha mer handledning. Flera skolor skriver att de vill ha ett team med specialkompetens som ger stöd åt lärare och elever.²²

13.3 Reguljär klass, kommunikationsspår eller kommunikationsklass?

Elever med grav språkstörning är en heterogen grupp med olika möjligheter och olika behov av anpassningar. Många elever mår bäst av att gå i reguljär klass i en närbelägen skola förutsatt att de får stöd utifrån sina behov. Andra elever kan ha sådana behov som gör att de mår och utvecklas bättre i kommunikationsspår eller kommunikationsklasser. En och samma elev kan dessutom behöva olika lösningar under olika perioder av sin skolgång.

Enligt den forskningsöversikt som utredningen har låtit Olof Sandgren vid Avdelningen för logopedi, foniatri och audiologi på Lunds universitet göra, se bilaga 6, saknas det forskningsstöd för att kunna ge en allmän rekommendation om organisationen av undervisningen för elever med grav språkstörning. De få undersökningar som har jämfört integrerad och segregerad undervisning pekar mot en viss fördel för integrering. Samtidigt visar forskningen att mindre elevgrupper med anpassad undervisning ger lärarna större möjlighet att skapa en gynnsam lärmiljö och goda utvecklingsmöjligheter för eleverna. Sandgren drar slutsatsen att "Komplex samverkan mellan elevens förmåga och omgivningens

²¹ Dockrell, J.E. & Lindsay, G. (2001).

²² *Språkstörning i skolan – En kartläggning av utbildningssituationen för barn och ungdomar med språkstörning i Västerås stad.* Dnr U2013:02/2014/20.

förväntningar samt stora skillnader i förmåga mellan olika elever med språkstörning kräver att frågan om undervisningstyp avgörs individuellt utifrån elevens förutsättningar och skolans möjlighet att ge lämpligt pedagogiskt stöd.” Hans forskningsöversikt ligger till grund för detta avsnitt.

Betydelsen av dragarbarn och lärarnas uppfattning om lämplig undervisningstyp

I en brittisk studie där elever med grav språkstörning i reguljär klass matchades mot elever i kommunikationsklass med avseende på både språklig förmåga och icke-verbal begåvning visade det sig att undervisningstypen inte var avgörande för utvecklingen av språkförmågan.²³ Forskarnas förklaring till att eleverna i reguljär klass klarade sig lika bra, trots att de gick miste om omfattande anpassningar, var att jämnåriga klasskamrater med typisk språkutveckling kunde fungera som språkliga förebilder, så kallade dragarbarn.

Det visade sig i samma undersökning att lärarnas bedömning av huruvida elevernas undervisningstyp var den rätta var tydligt sammanlänkad med elevernas utveckling. Mer än hälften av lärarna i de reguljära klasserna upplevde att undervisningstypen var fel för eleverna med grav språkstörning. Lärarna upplevde att de var underkvalificerade eller att de fick otillräckliga resurser. En sådan uppfattning kan, enligt forskarna, komma till uttryck i alltför lågt ställda krav på eleverna. Eleverna får därmed inte optimala utvecklingsmöjligheter. För att försäkra sig om att eleverna får de bästa möjligheterna bör lärares och logopeders rekommendationer beaktas vid val av undervisningstyp.²⁴

Det är uppenbarligen viktigt för elevernas utveckling att de hamnar i rätt verksamhet eftersom svårigheterna är så specifika att det behövs lärare med rätt kompetens. Om kommunikationsspår eller -klasser är strategiskt placerade i en skola kan eleverna i dessa verksamheter i lämplig utsträckning vara delaktiga i reguljära klasser. Det kan underlätta elevernas eventuella övergång till permanent placering i reguljär klass. De reguljära klassernas trumfkort är

²³ Conti-Ramsden, G. m.fl. (2002).

²⁴ Conti-Ramsden, G. m.fl. (2002).

dragarbarnen som utmanar språket hos elever med grav språkstörning. Ovan nämns en situation där forskare tänker sig att lärare ställer för låga krav på elever med grav språkstörning i reguljär klass. Det kan i andra situationer vara tvärt om, att lärare omedvetet ställer högre krav eftersom förväntningarna på klassen som helhet är högre.

Bättre resultat för elever i reguljär klass

En studie av resultat på nationella prov i årskurs 6 hos brittiska elever med bakgrund i språkförskolor visade att det gick bättre för elever som gick i reguljär klass än dem som gick i kommunikationsklass eller specialskola. Här behöver man komma ihåg att elever med allvarligare språklig problematik oftare placeras i kommunikationsklass eller specialskola. Det forskarna ändå med säkerhet kunde säga var att skolprestationerna hos elever med grav språkstörning påverkas negativt av språkstörningen trots omfattande anpassningar.²⁵

Två senare studier konstaterade att information om bland annat läs- och skrivförmåga och icke-verbal begåvning vid elva års ålder räckte för att med stor säkerhet förutsäga resultaten för elever med grav språkstörning på examensproven som brittiska elever skriver efter det tolfte skolåret.²⁶ I den ena studien förklarade detta dock inte hela den observerade skillnaden mellan elever som getts olika typer av undervisning.²⁷

13.4 Stödets betydelse för livet efter skolan

Även när skolan ger omfattande stöd till elever som har svårt med språk, matematik och andra ämnen lyckas man inte få alla elever till att läsa eller räkna med flyt. Det finns risk att elever med grav språkstörning varken klarar nationella prov eller når godkända betyg i alla ämnen. Det gäller att se specialpedagogikens begränsningar utan att glömma bort att tack vare specialpedagogiken kan även

²⁵ Knox, E. (2002).

²⁶ Dockrell, J.E. m.fl. (2011). Durkin, K. m.fl. (2009).

²⁷ Durkin, K. m.fl. (2009).

dessa elever lämna skolan med god självkänsla, goda strategier och en förståelse för de egna svårigheterna.²⁸ I det här avsnittet beskrivs vad som kan vänta elever med grav språkstörning efter skolan. Avsnittet grundar sig i huvudsak på Olof Sandgrens forskningsöversikt.

Risk för sämre social anpassning

Ungdomar med grav språkstörning är ofta mindre självständiga än andra ungdomar. Föräldrar, syskon och släkt blir ofta ett stort stöd för att de ska kunna leva ett självständigt liv som vuxna. De flesta lär sig att klara av vardagssituationer senare i livet men kan behöva stöd i speciella situationer, såsom vid läkarbesök eller kontakt med myndigheter.

Forskningen påvisar ett samband mellan språkstörning och sämre social anpassning.²⁹ Gruppen har en ökad risk för oro och psykisk ohälsa i övre tonåren. I vuxen ålder finns det också risk att personer med grav språkstörning har brist på nära vänner och kärleksrelationer.

Uteblivet stöd i skolan ökar troligtvis riskerna för psykisk ohälsa och sämre social anpassning. En väl fungerande undervisning och elevhälsa kan tänkas ha positiv påverkan på elevernas framtid.

Medvetenhet om det egna lärandet

Flera studier pekar på att elever med språkstörning som läser vidare på eftergymnasial nivå väljer yrkesutbildningar snarare än akademiska studier. Forskarna tolkar resultaten som att eleverna har accepterat konsekvenserna av sina svårigheter och väljer en fortsatt utbildning som passar deras sätt att lära. En studie visar exempelvis att av elever som i förskoleåldern haft språkstörning och senare valt eftergymnasiala utbildningar valde 93 procent yrkesutbildningar. Elever med typisk språkutveckling valde oftast akademiska utbildningar.³⁰ Val av utbildningar utifrån en medvetenhet om vilka sätt att lära som passar en bäst kan vara en följd av ett gott pedagogiskt

²⁸ Marcus Björnström, föreläsning på konferensen Grav språkstörning i Uppsala september 2015.

²⁹ Clegg, J. m.fl. (2005).

³⁰ Conti-Ramsden, G. m.fl. (2012).

stöd. Det kan också finnas fall där uteblivet stöd är en bidragande faktor till att elever med grav språkstörning inte är behöriga till utbildningar de annars hade valt.

Risk för arbetslöshet

Brittiska forskare har gjort en populationsstudie kring långtidseffekterna av språkstörning.³¹ De utnyttjade en stor populationsdatabas där alla som föddes i Storbritannien under en vecka år 1970 ingår. När deltagarna var fem år testades deras impressiva ordförråd och icke-verbala begåvning. Forskarna kunde därför skilja ut deltagare med språkstörning, 211 stycken, från jämförelsegruppen med typisk utveckling, 8 726 stycken. För gruppen med språkstörning var sannolikheten högre att deltagarna hade mindre gynnsamma uppväxtförhållanden. De visade sig senare ha kraftigt förhöjd risk för läs- och skrivsvårigheter och arbetslöshet.

Ett gediget arbete med studie- och yrkesvägledning kan bidra till att minska risken för framtida arbetslöshet. Utredningen har sett ett gott exempel på detta på Virginska gymnasiet, inom riksgymnasiet i Örebro, vars elevhälsa och studie- och yrkesvägledning samarbetar med Arbetsförmedlingen i elevernas hemkommuner och Försäkringskassan. Naturligtvis behöver samhället ha stödjande funktioner för vuxna med grav språkstörning, men ett gott stöd redan i skolan kan med all sannolikhet minska konsekvenserna av funktionsnedsättningen.

³¹ Law, J. m.fl. (2009).

14 Elever med behov av teckenspråk på grund av andra funktionsnedsättningar än dövhet eller hörselnedsättning

I utredningens uppdrag ingår att se över målgruppsbestämmelsen för specialskolan med beaktande av den tvåspråkiga undervisningen som specialskolan kan erbjuda. Utredningen har haft anledning att uppmärksamma ett fåtal elever med behov av teckenspråk på grund av andra funktionsnedsättningar än dövhet eller hörselnedsättning. Det handlar i första hand om elever som inte kan uttrycka sig genom tal. Vanligtvis är det mycket ovanliga syndrom som ligger bakom elevernas talstörning. Det kan vara anatomiska avvikelser i talapparaten eller oralmotoriska störningar som gör att de behöver teckenspråk för att kommunicera. Eleverna finns i flera av region-skolorna och på Åsbackaskolan. Under ett möte med Nämnden för mottagande i specialskolan och Rh-anpassad utbildning diskuterades gruppen och då framkom det att det tidigare även funnits en specialskoleelev med behov av teckenspråk på grund av att eleven inte kunde tolka tal och andra ljud. Utredningen ser likheter mellan nämndens beskrivning av elevens problem och grava fall av auditiv processdysfunktion, APD. Enligt rektorerna på regionsskolorna finns för närvarande inga elever med denna typ av funktionsnedsättning på skolorna. Det här kapitlet reder kortfattat ut oklarheter kring de två grupperna elever med behov av teckenspråk på grund av talstörning respektive APD.

14.1 Kommunikation, språk och tal

För att kunna föra resonemang om talstörning, språkstörning, APD och olika elevgruppers behov är det viktigt att ringa in vad man menar med begreppen kommunikation, språk och tal. Kommunikation är övergripande och kan ske på många sätt, till exempel genom tal, skrift, tecken, kroppsspråk, bilder eller morse-signalerna. Språk är de särskilda system för kommunikation som används av avgränsade grupper av människor. Enskilda språk kan kommuniceras på flera sätt, svenska språket kommuniceras genom tal eller skrift och svenskt teckenspråk genom tecken. Tal är det människor gör med talapparaten för att framföra ett språkligt budskap.

En skada på talapparaten eller de delar av nervsystemet som styr talapparaten påverkar talet, inte språket. Det är alltså en talstörning. Har en elev i stället svårigheter med språkets grammatik, användningen av språkljuden och språkförståelse med mera inom alla sina språk är det en språkstörning. En skada i de delar av centrala nervsystemet som bearbetar inkommande auditiva signaler påverkar förmågan att uppfatta talat språk, men inte förmågan att uppfatta teckenspråk. Det är alltså ingen språkstörning utan kanske auditiv processdysfunktion (även kallat auditiv perceptionsstörning).

14.2 Elever med behov av teckenspråk på grund av talstörning

Under läsåret 2015/16 fick ett tiotal elever med behov av teckenspråk på grund av talstörning sin utbildning på regionskolorna utan att ha dövhet eller hörselnedsättning. På riksskolan Åsbackaskolan fanns det ytterligare en sådan elev. Gruppen är heterogen och ska inte blandas samman med den betydligt större gruppen elever med grav språkstörning. Det är inte bara behovet av teckenspråk som skiljer dessa båda elevgrupper från varandra. Det finns också skillnader i problemens orsak, kännetecknen, behandling och påverkan på skolarbete, socialt samspel och vardagsaktiviteter. Grav språkstörning bottnar, enligt utredningens definition, i diagnosen

generell språkstörning¹, det vill säga i problem med alla språkets domäner, se avsnitt 11.2 Definition av begreppet grav språkstörning. Elever med behov av teckenspråk på grund av talstörning har inte språkstörning utan anatomisk avvikelse i talapparaten eller oral-motorisk störning. Talstörningar med anatomiska orsaker handlar om medfödda missbildningar och syndrom. Det kan till exempel vara elever med mycket ovanliga kromosomavvikelser som uppvisar symtombilder där de inte kan utveckla tal på grund av att anatomin i talapparaten ser annorlunda ut. Oralmotorisk störning beror på skador eller sjukdomar i de nerver eller delar av hjärnan som styr talapparaten. Det kan till exempel handla om medfödd hjärnskada, som vid cerebral pares, eller förvärvad hjärnskada, vilket kan vara en följd av exempelvis hjärninflammation, hjärntumör eller skallskada. Utredningen konstaterar i och med definitionen av grav språkstörning att elever med behov av teckenspråk på grund av talstörning inte ska räknas in i gruppen elever med grav språkstörning.

Stödbehov och skolgång

Elever med behov av teckenspråk på grund av talstörning är en mycket liten och heterogen grupp. Utöver att eleverna behöver teckenspråk för att de inte kan uttrycka sig med talat språk är det inte möjligt att generalisera kring elevernas behov i skolan. Teckenspråk behövs när eleverna uttrycker sig, och är ofta även det språk som de förstår bäst. Därför kan elevernas behov av teckenspråk jämföras med behovet hos elever med dövhet eller hörselnedsättning. I övrigt är elevgruppernas behov i skolan inte jämförbara.

Elever med behov av teckenspråk på grund av talstörning har som sagt inte heller samma behov i skolan som elever med grav språkstörning. Behoven skiljer sig naturligtvis också från behoven hos elever med talstörning som trots svårigheter ändå kan uttrycka sig med talat språk och utvecklar sitt tal med hjälp av bland annat logopedbehandling och tecken som stöd.

¹ ICD-10-kod F80.2b.

Elever med talstörning som inte kan uttrycka sig med talat språk behöver inte per automatik teckenspråk för sin kommunikation. För att avgöra vilket sätt att kommunicera som passar en elev bäst behövs alltid en fördjupad tvärprofessionell bedömning. Bedömningen kan ofta resultera i slutsatser om att eleven och dess omgivning till exempel behöver få kommunicera genom olika typer av alternativ och kompletterande kommunikation, AKK, där datorer och bilder spelar en central roll och det svenska språket ligger som grund för kommunikationen. I ett fåtal fall kan en fördjupad bedömning visa att eleven och omgivningen har behov av teckenspråk för att kommunicera.

Elever med behov av teckenspråk på grund av talstörning och utan dövhet, hörselnedsättning eller grav språkstörning har tagits emot i specialskolan trots att de inte är utpekade i skollagens bestämmelser om specialskolans målgrupp, 7 kap. 6 § skollagen. Enligt uppgifter till utredningen från Specialpedagogiska skolmyndigheten, SPSM, finns eleverna i dag på flera av regionskolorna såväl som på Åsbackaskolan. Både utredningen Översyn av teckenspråkets ställning och Utredningen om en flexibel specialskola föreslog att elever med behov av teckenspråk på grund av talstörning skulle ges rätt att tas emot i regionskolorna.² Med beaktande av elevernas behov av tvåspråkig undervisning i en teckenspråkig miljö ställer sig utredningen bakom detta förslag. Det är också rimligt att de elever som av olika skäl väljer att få sin utbildning i hemkommunen ges stärkt rätt att läsa teckenspråk som språkval eller modersmål, se avsnitt 9.2 Förstärkt rätt till teckenspråk.

Utbildning på gymnasienivå

Enligt 10 kap. gymnasieförordningen (2010:2039) kan elever med ”språkstörning i behov av insatser av samma slag som döva” tas emot vid riksgymnasiet i Örebro. Det här tolkas i dag så att elever med behov av teckenspråk på grund av talstörning kan tas emot utifrån sitt behov av undervisning på teckenspråk. Detta framgår även av ett beslut från Skolväsendets överklagandenämnd där *behov*

² Se SOU 2006:54 och SOU 2011:30.

av insatser av samma slag som döva bedömdes innebära behov av teckenspråk³. Enligt utredningens bedömning bör elever med behov av teckenspråk på grund av talstörning alltså kunna få ta del av gymnasial utbildning vid riksgymnasiet i Örebro. Detta med beaktande av elevernas behov av tvåspråkig undervisning i en teckenspråkig miljö.

14.3 Elever med behov av teckenspråk på grund av svårigheter att tolka ljud

Utredningen har av sin referensgrupp med landsting och Nämnden för mottagande i specialskolan och Rh-anpassad utbildning uppmärksammat på att enstaka elever med den relativt okända funktionsnedsättningen auditiv processdysfunktion, APD, kan ha behov som liknar behoven hos elever med dövhet, hörselnedsättning eller grav språkstörning. Funktionsnedsättningen går även under benämningarna central auditiv processdysfunktion, CAPD, och auditiv perceptionstörning.⁴

I barnavårdcentralens screening klarar barn med APD alla vanliga hörselmätningar, men de har svårt att höra och uppfatta tal framför allt i ljudrika miljöer. Det gör att gränsdragningen mot hörselnedsättning och språkstörning ofta blir svår. De dyker upp hos habiliteringen eftersom de tycks ha något fel på hörseln, men problemet ligger inte i örat utan i centrala nervsystemet. Eleverna har svårt att tolka det de hör. De kan exempelvis ha svårt att uppfatta tonhöjdsmonster, bedöma längden på ljud och lokalisera ljud. Svaghet i arbetsminne och uppmärksamhet bidrar ofta till att förklara elevernas svårigheter. På grund av sin nedsatta förmåga att bearbeta auditiva signaler kan elever med APD ofta missuppfatta vad andra säger, tappa tråden och vara okoncentrerade och lätt-distraherade. Det gäller särskilt i miljöer med mycket bakgrundsljud. Elever med APD kan ha nytta av en ljudsanerad miljö, hörseltekniska hjälpmedel, lärare som talar extra tydligt och intensiv

³ Skolväsendets överklagandenämnd (2015b).

⁴ Amerikanska ICD-10-CM är ett klassifikationssystem med kliniskt modifierade diagnoskoder som utgår från WHO:s ICD-10. I ICD-10-CM har APD koden H93.25 *Central auditory processing disorder*. Denna precisering saknas i Socialstyrelsens version av ICD-10. Där finns dock kod H93.2 *Andra onormala hörselförnimmelser*.

auditiv och språklig träning. När svårigheterna att bearbeta ljudsignaler blir för stora kan eleverna ha nytta av att övergå till att läsa på läpparna eller kommunicera med tecken. Enligt Nämnden för mottagande i specialskolan och Rh-anpassad utbildning har åtminstone en elev med omfattande svårigheter av detta slag tagits emot i specialskolan eftersom eleven bedömdes ha så svårt att tolka ljud att eleven behövde tvåspråkig undervisning i en teckenspråkig miljö. Läsåret 2015/16 gick inga elever med behov av teckenspråk på grund av APD i specialskolan.

Det krävs tvärprofessionella team med i första hand audiolog, audionom, psykolog, logoped och pedagog för att kunna diagnostisera och habilitera elever med APD. I dag är det inte alla landsting som utreder APD och därför varierar förekomsten. Enligt utredningens referensgrupp med landsting går synen på APD isär – en del audiologer säger att APD finns, andra att det inte finns. Utredningen tar inte ställning i frågan, men noterar att det inte är omöjligt att det även i framtiden kan finnas enstaka elever som bör beredas plats i specialskolans tvåspråkiga undervisning i en teckenspråkig miljö på grund av andra funktionsnedsättningar än dövhet, hörselnedsättning eller talstörning.

15 Elever med synnedsättning och ytterligare funktionsnedsättning

Ungefär 12 av 10 000 elever har synnedsättning. År 2007 fanns det 2 373 personer i åldern 0–19 år med synnedsättning i det nationella Barnsynskaderegistret i Lund.¹ Vid det tillfället var registret fullständigt eftersom ansvariga forskare hade rest runt och gått igenom alla journaler. Rapporteringen till registret har varit dålig, så några aktuella siffror finns inte att hämta. Forskarna menar att siffrorna från 2007 är användbara för att beskriva situationen än i dag. Av barnen i registret hade 59 procent ytterligare funktionsnedsättning. Det rörde sig främst om intellektuell funktionsnedsättning plus rörelsehinder (24 procent av hela gruppen), bara intellektuell funktionsnedsättning (18 procent) och bara rörelsehinder (7 procent). Elever med synnedsättning och ytterligare funktionsnedsättning kan enligt 7 kap. 6 § skollagen (2010:800) tas emot i specialskolan. De får i så fall sin skolplacering på Ekeskolan i Örebro. Detta kapitel beskriver elevgruppen, elevernas behov och deras skolgång.

Elevernas synnedsättning

Synnedsättning kan bero på ögonsynskada (OVI = ocular visual impairment), hjärnsynskada (CVI = cerebral visual impairment) eller en kombination av dessa båda. Ögonsynskada orsakas av till exempel ögonsjukdomar eller medfödda ögonmissbildningar och kan medföra nedsättning i synskärpa och synfält. Hjärnsynskada är ingen diagnos men förekommer bland annat hos för tidigt födda

¹ Statistik från Barnsynskaderegistret i Lund sammanställd av Jonas Blomé och Kristina Tornqvist. E-post från professor Kristina Tornqvist, Ögonkliniken Universitetssjukhuset i Lund, 2016-05-25.

barn och medför stora problem att tolka synintryck, till exempel att bedöma avstånd, känna igen ansikten och orientera sig. I och med utvecklingen inom ögonsjukvården och vården av för tidigt födda barn sjunker andelen elever med ögonsynskada samtidigt som gruppen med hjärnsynskada växer. Av eleverna med synnedsättning hade ungefär 30 procent hjärnsynskada år 2007.²

Hjärnsynskador är komplexa och individuella och kräver därför tvärvetenskaplig bedömning. Majoriteten av eleverna med hjärnsynskada har även intellektuell funktionsnedsättning, vilket ytterligare försämrar deras förutsättningar att tolka synintryck. Synnedsättning relaterad till ögonskada är betydligt lättare att bedöma. Enligt Specialpedagogiska skolmyndigheten, SPSM, innebär en sådan synnedsättning ”svårigheter att även med glasögon och god belysning läsa tryckt text, så kallad svartskrift, eller att med synens hjälp orientera och förflytta sig”. WHO och Socialstyrelsen slog år 2010 fast en klassifikation och indelning av synnedsättningar från lindrig synnedsättning till blindhet helt utan ljusperception. Synnedsättning klassificeras genom bedömning av elevernas synskärpa och graden av bevarat synfält. Bedömningen görs med bästa synkorrektio, vilket innebär att elever som får fullgod syn med hjälp av exempelvis glasögon inte har någon synnedsättning. Blindhet och svår synnedsättning är mycket ovanligt medan en stor andel av gruppen elever med synnedsättning har måttlig synnedsättning. Enligt en ännu opublicerad studie från Stockholms universitet föds varje år ungefär sju barn med blindhet och knappt tio barn med svår synnedsättning. Majoriteten av barnen med blindhet har flerfunktionsnedsättning.

Kring elever med synnedsättning arbetar flera olika yrkeskategorier med specifik kompetens, såsom ögonläkare, psykologer, optiker, speciallärare och synpedagoger. Elever med hjärnsynskada kan ha mycket skilda behov och de behöver ofta individuella anpassningar. Behoven hos elever med ögonsynskada är det lättare att generalisera kring. De behöver utbildning i läsmedia, orientering och förflyttning och självständighet. De behöver lära sig att utnyttja sina synrester optimalt, att använda hörseln och känseln som en kompensation för synnedsättning och att använda alternativ som käpp och punktskrift. Det finns också special-

² Barnsynskaderegistret i Lund.

glasögon av olika slag som kan vara till hjälp, exempelvis kikar-glasögon och förstorande, filtrerande eller färgade glasögon.

Elevernas ytterligare funktionsnedsättning

Elever med synnedsättning som enda funktionsnedsättning får sin utbildning i reguljär klass i grundskolan. I grund- och grund-särskolan går också en stor majoritet av eleverna med synnedsättning och ytterligare funktionsnedsättning. Specialskolan Ekeskolan finns till för att möta de behov av omfattande anpassning som ibland kan uppstå när elever har en kombination av synnedsättning och en eller flera andra funktionsnedsättningar. Vilka anpassningar eleverna behöver i specialskolan beror på vilka funktionsnedsättningar de har och deras grad.

Det finns delade meningar om vilka ytterligare funktionsnedsättningar som kan vara skäl för mottagande i specialskolan. Synskadades riksförbund har i möten med utredningen uttryckt åsikter om att det i dag finns ett antal elever på Ekeskolan som egentligen inte borde gå där. Skolledningen på Ekeskolan är föredragande inför Nämnden för mottagande i specialskolan och för Rh-anpassad utbildning när det gäller elevgruppens ansökningar till specialskolan. Vid utredningens skolbesök gav skolledningen exempel på funktionsnedsättningar som tillsammans med synnedsättning lett till mottagande i specialskolan. Skolledningen nämnde ADHD, rörelsehinder och intellektuell funktionsnedsättning. Däremot ansåg skolledningen inte att dyslexi är skäl nog. SPSM:s resurscenter syn ger exempel på ovanliga fall där elever med begåvning inom normalvariationen har behov av omfattande anpassningar på grund av blindhet i kombination med autism. Då behövs det gedigen kunskap om hur blindhet och autism samspelar och en förståelse för vilka utmaningar som beror på vad. Risken för skolmisslyckanden blir påfallande när hemkommunen inte förmår ge eleverna rätt stöd, till exempel för att arbetet kring autismspektrumtillstånd är bildbaserat.

Elever med synnedsättning och intellektuell funktionsnedsättning är den största gruppen på Ekeskolan. Gruppen är mycket heterogen. Det beror bland annat på att det är vanligt att eleverna även har andra funktionsnedsättningar i varierande grad.

En del av eleverna har så kallad flerfunktionsnedsättning, till exempel på grund av olika syndrom. Det innebär att de utöver synnedsättning har grav intellektuell funktionsnedsättning i kombination med svåra rörelsehinder och eventuellt tillägg till detta såsom epilepsi eller problem att äta och andas. När flera svåra funktionsnedsättningar uppträder tillsammans med synnedsättningen får det stora konsekvenser för kommunikation och lärande. Eleverna behöver få möjlighet till kommunikation på flera olika sätt för att kunna vara aktiva och ta initiativ i samspel med andra. De kommunicerar utifrån sina förutsättningar via till exempel tal, konkreta föremål, kroppsspråk, ljud, punktskrift, taktila bilder och om möjligt visuella bilder. Eleverna kan ha svårt att tolka även hörsel- och känselintryck. Deras process för att förstå omvärlden blir komplicerad och lärarna behöver till exempel utforma ett taktilt dagsschema, konkretisera med ljud och utnyttja olika kommunikationsstöd.

Utöver synanpassningar och anpassad kommunikation krävs ofta andra individuella insatser. På Ekeskolan arbetar pedagoger, speciallärare, elevhälsa, fysioterapeut och andra yrkesgrupper med kompetens kring synnedsättning och intellektuell funktionsnedsättning. Tillsammans genomför de och följer upp undervisningen, anpassningarna och de individuella insatserna.

Skolgång för elever med synnedsättning och ytterligare funktionsnedsättning

Läsåret 2015/16 gick tre elever med tidig dövblindhet på Ekeskolan. Den elevgruppen beskrivs separat i kapitel 8 Elever med dövblindhet. Av skolans resterande 24 elever med synnedsättning och ytterligare funktionsnedsättning fick tre sin utbildning enligt grundskolans läroplan och resten enligt grundsärskolans på grund av intellektuell funktionsnedsättning. Andelen elever som läser grundsärskolans ämnen respektive ämnesområden inom inriktning träningskola varierar något under läsåren på grund av omutredningar som leder till att elever byter från ämnen till ämnesområden och tvärt om. Vid utredningens skolbesök våren 2016 var det fyra elever som läste grundsärskolans ämnen. Resten läste inriktning träningskola.

Svårt att hålla kompetens och beredskap i kommunerna

Gruppen elever med behov av synanpassning, anpassad kommunikation och andra individuella insatser på grund av synnedsättning och ytterligare funktionsnedsättning är liten. Det kan göra det svårt för kommuner eller regioner att utveckla och upprätthålla den kompetens som elevgruppen behöver. För att kunna erbjuda rätt stöd krävs det en långsiktighet, en beredskap för varierande elevunderlag, ett tvärvetenskapligt synsätt och specifik kompetens kring aktuella former och medel för kommunikation. Det tar tid att ständigt börja om på nytt och bygga upp kompetensen utifrån en enskild elev. Därmed finns det en risk att eleverna inte får det stöd de har rätt till i hemkommunen. Ekeskolan är ett sätt att öka likvärdigheten och motverka att det stöd eleverna får i hög grad beror på var de bor.

Utbildning på gymnasienivå

För elever med synnedsättning och ytterligare funktionsnedsättning finns inget riksgymnasium. Eleverna vid Ekeskolan har möjlighet att stanna kvar på skolan och fortsätta sin utbildning efter att skolplikten har upphört, som längst till och med det läsår de fyller 21 år. Antalet elever som är kvar på Ekeskolan efter skolpliktens upphörande har sjunkit sakta över åren, från 15 läsåret 2010/11 till 9 läsåret 2015/16.