



En bilaga till rapporten ” Att synliggöra det osynliga - en beskrivning av ett flerårigt skolutvecklingsarbete” (Lindberg Åkerberg, 2019)

Inkludering av barn i behov av särskilt stöd

Susanne Lindberg Åkerberg
Magelungen Utveckling AB
Stockholm 2019



Inkludering av barn i behov av särskilt stöd

Inledning

Denna skrift är en bilaga till rapporten ” Att synliggöra det osynliga - en beskrivning av ett flerårigt skolutvecklingsarbete” (Lindberg Åkerberg, 2019). Som beskrivs i rapporten har valda delar lagts som bilagor för att öka läsvänligheten och minska omfånget. Just denna bilaga handlar som titeln anger om inkludering av barn i behov av särskilt stöd.

Då Magelungens skolor vänder sig till barn och unga i behov av särskilt stöd samt att arbetet med MUST är ett utvecklingsarbete i en inkluderande riktning känns det centralt i ett arbete som detta att även titta lite närmare på vad forskningen säger om inkludering. Vad innebär egentligen inkludering och vad är viktigt att tänka på för att inkludering ska uppstå? Är Sveriges skolor inkluderande och får barn och unga det stöd och de anpassningar de behöver och har rätt till? Och kan man egentligen säga att eleverna i Magelungens skolor är inkluderade fast de går i en särskild skolverksamhet och har sökt sig bort (eller placerats) utanför den ordinarie skolan?

Som synes är frågorna många så låt oss nu gå vidare till att titta lite närmare på hur man kan förstå själva begreppet inkludering och vad det egentligen är för skillnad på inkludering och integrering.

Inkludering

Begreppet inkludering kommer från engelskans *inclusion* som på allvar började användas i anglosaxiska länder under 1980-talet och fick något av ett internationellt genombrott i och med Salamankadeklarationen 1994.¹ Begreppet växte fram i och med att en hel del forskare och praktiker som arbetade med specialpedagogiska frågor var missnöjda med hur begreppet integrering hade blivit urholkat och till största del handlade om *var* elever med funktionsnedsättningar och/eller i behov av särskilt stöd skulle placeras. För att förstå inkludering menar Nilholm (2006) att man behöver sätta det i relation till integrering och trots att det inte råder total enighet mellan forskare om skillnaden så framhåller Nilholm (2006) betydelsen av att tydliggöra skillnaden mellan att inkludering handlar om en *systemförändring* och integrering handlar om *individer som ska anpassas* till befintliga, rådande system. Medan inkludering handlar om att helheten ska anpassas till delarna så handlar integrering om att delarna ska passas in i en befintlig helhet. I skolsammanhang innebär detta således att skolan som organisation (helheten) ska vara organiserad utifrån att barn och unga (delarna) är olika.

För att förtydliga detta kan man säga att inkludering handlar om att systemet ska förändras och organiseras på ett vis så att det passar de barn och unga som förväntas gå i skolan medan integrering handlar om att de barn och unga som definierats som avvikande ska passa in i en helhet som redan från början inte är organiserad utifrån att barn och unga är och har rätt till att vara olika.² Värt att poängtera är även att inkludering bör ses en process eller som en sorts

¹ Göransson, K & Nilholm, C (2013). *Inkluderande undervisning – vad kan man lära av forskningen?*, Persson, B., & Persson, E. (2012). *Inkludering och målpuppfyllelse*, Unesco (2009). *Riktlinjer för inkludering*.

² Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools*, Göransson, K & Nilholm, C (2013). *Inkluderande undervisning – vad kan man lära av forskningen?* Nilholm, C. (2006a). *Inkludering av elever i behov av särskilt stöd – Vad betyder det och vad vet vi?*

metod och inte ett slutgiltigt tillstånd, även om målet till syvende och sist handlar om alla elever ska vara inkluderade.

Inkludering ska även beröra alla elever till skillnad från integrering som främst fokuserar på elever i behov av särskilt stöd, de som identifierats som avvikande. Inkludering handlar vidare om allas rätt till att få tillgång till en likvärdig utbildning där mångfald välkomnas och olikheter ses som en tillgång och inte ett problem. Det handlar om att alla elever ska involveras i ett lärandesammanhang där de får möjlighet att lära tillsammans med andra samt få ta del av andras erfarenheter och åsikter. Ett lärandesammanhang där alla elever får möjlighet att utvecklas som självständiga individer och där alla känner *delaktighet* och *gemenskap*.

Enligt svenska och internationella styrdokument som exempelvis skollagen, läroplanen, Salamankadeklarationen, barnkonventionen och konventionen för funktionshindrade personer, har alla barn och unga rätt till en meningsfull skolgång. Såväl skolan som samhället i stort ska sträva efter att vara inkluderande. Hinder för delaktighet ska identifieras och undanröjas. Diskriminering ska förebyggas och bekämpas och barn, unga och vuxna med funktionshinder ska ges förutsättningar för självständighet och självbestämmande.³ Men trots att skolan ska sträva efter att bli mer inkluderande används inte själva begreppet inkludering i de svenska styrdokumenten. Enligt Göransson & Nilholm (2013) är dock en hel del värderingar i styrdokumenten förenliga med vad som kännetecknar en inkluderande skola och de menar att en möjlig förklaring till varför begreppet inkludering inte nämns explicit kan vara att begreppet i sig är så laddat. Något de menar kan bero på den ofta men felaktiga bilden av att inkludering handlar om att alla elever ska finnas i samma rumsliga miljö och få sin undervisning på samma ställe.

Göransson & Nilholm (2013) påtalar även att inkludering blivit ett ”plusord” dvs. laddat med positivt värde så att fler vill lägga beslag på det. De menar att själva ordet inkludering ibland används för att beskriva situationen för elever som uppenbarligen befinner sig i segregering miljöer. Exempelvis när det handlar om elever med autism som går i särskilda undervisningsgrupper där undervisningen skraddarsys efter elevernas behov. Något som utifrån grundtanken om inkludering inte kan inte ses som inkluderande eftersom eleverna är skilda från den ordinarie verksamheten. Påpekas bör dock att såväl Göransson & Nilholm (2013) som Skolverket (2015) menar att elever i behov av särskilt stöd kan behöva exkluderas under en viss tid för att på sikt kunna inkluderas.

Att inkludering är någonting bra verkar de flesta vara överens om men då det finns ett antal definitioner av begreppet har detta såväl nationellt som internationellt bidragit till en förvirring och ”förvildning” av begreppet.⁴ Skilda åsikter om vad inkludering innebär har lett till att olika tolkningar görs i syfte att för att kunna bemöta kraven på inkludering till varje pris. Någonting

³ Unesco (2009). *Riktlinjer för inkludering*.

⁴ Göransson, K & Nilholm, C (2013). *Inkluderande undervisning – vad kan man lära av forskningen?* Nilholm, C. (2006a). *Inkludering av elever i behov av särskilt stöd – Vad betyder det och vad vet vi?* Persson, B., & Persson, E. (2012). *Inkludering och måluppfyllelse*, Sikes, P. Lawson, H. & Parker, M. (2010). *Voices on: teachers and teaching assistants talk about inclusion*,

som i sin tur har resulterat i att ogenomtänkta åtgärder genomförs. Exempelvis så har smågrupper för elever i behov av särskilt stöd på många håll såväl internationellt som nationellt organiserats utan genomtänkt planering och elever som har stora stödbehov får undervisning av lärare eller annan personal som saknar tillräckliga kunskaper eller är utbildade. De med störst behov får således inte undervisning av de som bäst vet hur den bör planeras och organiseras.

Förutsättningar för inkludering

För att lyckas med inkludering är det vissa förutsättningar som behöver komma till stånd. Först och främst behöver eleverna få tillgång till en skola, såväl fysiskt som pedagogiskt och socialt. ⁵ Nilholm (2006) menar dock att det inte finns något, i traditionell vetenskaplig mening, ”bevis” för att vissa faktorer gör så att inkludering uppstår men enligt denne finns ett antal faktorer som brukar betraktas som avgörande för att inkludering ska fungera. Faktorerna är följande:

- ledarskap med klar vision, samarbete och fokus på huvudfrågorna
- engagemang från elever och föräldrar
- aktiva föräldrar som även deltar i arbetet med individuella utvecklingsplaner
- lärares attityder och lärares förmåga att stärka elevernas sociala relationer
- lärares förmåga att anpassa undervisningen efter till olikheter (metoder, material, tid, kunskap)
- samarbete i undervisningen (i klassrummet) , samarbete med andra skolor
- tillgång till specialistkunskap (kollegor eller stödteam)
- övergripande planeringar med uppföljning
- reflektion, kompetensutveckling och flexibelt stöd (både till lärare och elever)
- övergripande policy och tydligt ställningstagande nationellt
- stöd från regeringen och en flexibel fördelning av medel som underlättar inkludering
- motivation och kunskap bland politiker och skolledning på olika nivåer
- goda ekonomiska möjligheter

Fungerar inkludering?

En fråga som kan vara värd att ställa sig i detta sammanhang är om inkludering verkligen fungerar. Och enligt Dyssegaard och Larsen (2013) som har studerat inkluderingens effekter, både för elever i behov av särskilt stöd och för övriga elever så fungerar inkludering. Med det menar Dyssegaard och Larsen (2013) att inkluderingen gynnar barn i behov av särskilt stöd och att och att inkluderingen inte har någon negativ påverkan på övriga elever. Liksom Nilholm (2006) påtalar de dock att det behöver finnas tydliga målsättningar, en klar struktur och en positiv till inställning till inkludering för att det ska fungera. De betonar även att skolans personal behöver dela en idé om att inkludering är det bästa för alla elever samt att det behöver finnas tillgång till resurspersoner och lärarassistenter (som utbildats för en specifik intervention samt har en tydligt definierad roll) som kan samarbeta med lärare kring en liten grupp av elever.

Två-lärarsystem behöver utnyttjas på ”rätt sätt” genom att lärare samarbetar med speciallärare i klassen. Dessa behöver även vara flexibla i sina roller så att båda undervisar ibland. Viktigt är

⁵ Nilholm, C. (2006a). *Inkludering av elever i behov av särskilt stöd – Vad betyder det och vad vet vi?* , Skolverket (2015). *Att planera för barn och elever med funktionsnedsättning. En sammanställning av forskning, utvärdering och inspektion 1994–2014*, Specialpedagogiska myndigheten (2015). *Värderingsverktyg för tillgänglig utbildning*.

även att det finns kunskap om ”collaborative teaching” och utrymme för gemensam planering, utvärdering och handledning av andra professioner. Då det gäller inkludering av elever med ADHD, ADHD-liknande beteende samt sociala och emotionella svårigheter behöver lärare enligt Dyssegaard och Larsen (2013) dessutom ha kunskap om evidensbaserade undervisningsmetoder som gynnar just denna elevgrupp (exempelvis strategier för självreglering). Åtgärder och stödinsatser behöver även fokusera på elevernas skolmässiga utveckling och inte bara på den sociala. Värt att poängtera är även att Dyssegaard och Larsen (2013) lyfter fram att eleverna är mer positiva till olika sÄrlösningar och anpassningar ju äldre de blir.

Perspektiv på svårigheter

Inom den specialpedagogiska forskningen brukar man vanligtvis tala om två rådande perspektiv på svårigheter. ⁶Ett mer *individuellt* eller *kategoriskt perspektiv* med rötter inom psykologin där svårigheterna härleds till individen och *relationellt perspektiv* med rötter inom utbildningssociologin där svårigheterna som uppstår härleds till *miljön*. Utifrån det kategoriska perspektivet ses svårigheterna som tillkortakommanden hos individen. Eleverna kategoriseras utifrån ett normalitetstänkande och utsätts för särskilda åtgärder då svårigheter uppstår i skolan. I synen på funktionshinder utgår man ifrån medicinska och psykologiska förklaringsmodeller och det är sällan som diagnoser ifrågasätts eller problematiseras.

Utifrån ett *relationellt* perspektiv däremot, försöker man se på elevens totala situation och orsaker till svårigheter härleds till skolans miljö och sätt att organisera undervisning. Man talar om elever i svårigheter jämfört med inom det kategoriska perspektivet där man talar om elever *med* svårigheter. För att nyansera fältet föreslår bland annat Nilholm (2007) ett tredje perspektiv, *dilemma-perspektivet*. Inom detta betonar man det motsägelsefulla och *komplexa* inom utbildningssystem och det ses som centralt att fokusera på den politiska *kontexten*, *mikropolitiken* och *undervisningen*. Exempel på dilemman är bland annat individuella behov kontra klassens, fokus på det akademiska kontra fokus på det sociala.

Såväl svenska som internationella studier visar att uppgiften med att definiera och identifiera vilka elever som är i behov av särskilt stöd kan innebära viss problematik då detta hamnar på den enskilda skolan och därmed på skolans personal.⁷ Skolpersonalen ställs inför uppgiften att dra gränsen mellan vad som är normalt och vad som är avvikande i förhållande till kunskapsmål och skolans normer. Huruvida stödinsatserna antar en segregerande eller inkluderande form

⁶Björck-Åkesson, E. & Nilholm, C (2007). *Reflektioner kring specialpedagogik: sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*, Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*, Skolverket (2015). *Att planera för barn och elever med funktionshinder. En sammanställning av forskning, utvärdering och inspektion 1994–2014*.

⁷ Asp-Onsjö, L. (2006) *Åtgärdsprogram - dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun*, Becker, S. (2010). *Badder than "Just a Bunch of SPEDs": Alternative Schooling and Student Resistance to Special Education Rhetoric*, Isaksson J. (2009). *Spänningen mellan normalitet och avvikelse, Om skolans insatser för elever i särskilt behov av stöd*, Hjörne, E. & Säljö, R. (2013). *Att platsa i en skola för alla. Elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*, Kilanowski-Press, L., Foot, C. J. & Rinaldo, V. J. (2010). *Inclusion Classrooms and Teachers: A Survey of Current Practices*, Skolverket (2015). *Att planera för barn och elever med funktionsnedsättning. En sammanställning av forskning, utvärdering och inspektion 1994–2014*.

beror då på vilket perspektiv på svårigheter som råder hos den eller de som tar beslut om insatserna.

Hur ser det då ut?

Enligt en granskning från skolinspektionen som genomfördes under 2015 hade samtliga huvudmän och skolor som deltog i undersökningen *ett inkluderande synsätt* när det gäller att ge alla elever en likvärdig utbildning.⁸ Däremot saknades det i samtliga kommuner en övergripande policy för hur elever med funktionsnedsättningar ska bemötas. Ambitionerna och viljan att varje elev ska få sin utbildning anpassad efter behov finns men tydligt formulerade strategierna saknas. Vanligt är att involverade lärare inte får ta del av kompetensutveckling som ges om aktuella funktionsnedsättningar och att lärare som undervisar i enstaka ämnen såsom slöjd, musik och idrott sällan omfattas av riktad kompetensutveckling. Samtliga skolor hade även en ambition att eleverna ska ges möjligheter att delta i aktiviteter utifrån sina förutsättningar men att elevernas funktionsnedsättningar ibland glöms bort och att eleverna då får vara med assistenter istället för att delta i klassens aktiviteter.

Även *idén* om en skola som ska präglas av en inkluderande lärmiljö har enligt Skolverket (2016) fått brett genomslag och många skolhuvudmän strävar idag efter att erbjuda eleverna en inkluderande lärmiljö. Tyvärr ger alltför många huvudmän och skolor i realiteten inte tillräckliga förutsättningar för att kunna erbjuda en lärmiljö som är pedagogiskt, socialt och fysiskt tillgänglig för elever med funktionsnedsättning. Det råder även stor brist på såväl specialpedagogisk kompetens som på specialpedagoger och speciallärare vilket i sin tur försvårar skolors arbete med att erbjuda stöd och utveckla tillgängliga lärmiljöer. Bristen på specialpedagoger och speciallärare leder även till konkurrens mellan olika huvudmän vilket eleverna i slutänden blir lidande av då konkurrenssituationer inte främjar inkludering såsom samarbete och goda relationer mellan skolor gör.

Förvirring av begreppen

Alla elever i den svenska skolan har enligt lag rätt att få det stöd, den ledning och stimulans de behöver i sin personliga utveckling och i sitt lärande för att de utifrån sina förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål.⁹ Elever som till följd av funktionsnedsättning har svårt att uppfylla kunskapskraven ska ges stöd som syftar till att så långt som möjligt motverka funktionsnedsättningens konsekvenser och de elever som lätt når de lägsta kunskapskraven ska ges ledning och stimulans för att kunna nå ännu längre i sin kunskapsutveckling. Stödet som ges ska så långt som möjligt erbjudas inom ramen för den ordinarie undervisningen.

Det finns två former av stöd, *extra anpassningar* och *särskilt stöd*. Extra anpassningar är en stödsats av mindre ingripande karaktär som normalt är möjlig att genomföra för lärare och annan skolpersonal inom ramen för den ordinarie undervisningen. Särskilt stöd handlar till skillnad från extra anpassningar om insatser av mer ingripande karaktär som normalt inte är möjligt att genomföra för lärare och annan skolpersonal inom ramen för den ordinarie

⁸ Skolverket (2015). *Att planera för barn och elever med funktionsnedsättning. En sammanställning av forskning, utvärdering och inspektion 1994–2014.*

⁹ SFS 2010:800. kap 1 paragraf 4, kap 3 paragraf 3 Skollag.

undervisningen. Insatsernas *omfattning* eller *varaktighet*, eller både omfattning och varaktighet är det som skiljer särskilt stöd från det stöd som ges i form av extra anpassningar.

Om en elev riskerar att *inte* utvecklas i riktning mot kunskapsmålen i läroplanen eller mot de kunskapskrav som minst ska uppnås ska eleven skyndsamt ges stöd i form av extra anpassningar. Om en elev efter en tid med denna stödinsats fortfarande inte utvecklas i riktning mot kunskapsmålen eller kunskapskraven ska de extra anpassningarna intensifieras och anpassas ytterligare. Om stödinsatsen trots detta inte är tillräcklig ska lärare eller övrig skolpersonal göra en anmälan av elevens eventuella behov av stöd till rektorn som då ska se till att *utredning* skyndsamt påbörjas. Om en utredning visar att en elev är i behov av särskilt stöd ska stödet ges och ett *åtgärdsprogram* ska utarbetas.

Elever med åtgärdsprogram har minskat

1 juli 2014 inträdde en lagändring om extra anpassningar som enligt riksdagsbeslutet syftade till att förtydliga reglerna om extra anpassningar och särskilt stöd samt för att minska lärarnas administrativa arbetsbörda.¹⁰Bakgrunden till detta var att det förekom såväl överdokumentation som kvalitetsbrister i arbetet med anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram sammantaget med en osäkerhet hos skolpersonal om vad som avsågs med extra anpassningar och särskilt stöd. Kortfattat innebar denna lagändring att anmälan till rektor om behov av särskilt stöd ska ske först när extra anpassningar har gjorts inom ramen för den ordinarie undervisningen och eleven fortfarande riskerar att inte nå upp till kunskapskraven. Även reglerna om åtgärdsprogrammen ändrades så att endast behov av särskilt stöd ska beskrivas jämfört med tidigare då även åtgärdsprogrammet skulle innehålla extra anpassningar. En förändring som gjordes var även att åtgärdsprogrammet inte längre behöver innehålla *hur* uppföljning och utvärdering ska ske. Det skulle vara tillräckligt att ha med när detta ska göras och vem som är ansvarig.

Två år efter lagändringen visar undersökningar från skolinspektionen att antalet elever med åtgärdsprogram har halverats sedan lagändringen infördes. Enligt Skolverket (2016) beror detta antagligen på att många elever inte har behov av åtgärdsprogram och särskilt stöd eftersom stödinsatser sats in i form av extra anpassningar samt att skolor snabbt kan sätta in stöd utan att upprätta åtgärdsprogram. Det har dock visat sig att det på många skolor fortfarande är oklart vad som menas med extra anpassningar och lärare anser att gränsen mellan extra anpassningar och särskilt stöd är oklar. Begreppet blandas ofta ihop med andra aktiviteter i undervisningen och med särskilt stöd.

Det har även visat sig att eleverna sällan får de anpassningar och förutsättningar de behöver för att nå så långt som möjligt och endast i var tredje elevärende har skolorna lyckats identifiera elevernas behov. Det verkar även vara svårt för skolorna att bedöma hur eleverna utvecklas i förhållande till kunskapskraven och vanligt är att åtgärder diskuteras och sätts in utan att behovet har analyserat. Endast i hälften av ärendena följs de extra anpassningarna upp. Då specialpedagoger och speciallärare kommit in i ett tidigt skede fungerar arbetet med extra

¹⁰ Prop. 2013/14:160. *Tid för undervisning - lärares arbete med stöd, särskilt stöd och åtgärdsprogram.*

anpassningar bättre och för att komma igång med de olika insatserna är den enskilda lärarens förmåga att uppmärksamma elevens behov av stor betydelse.

Det finns enligt Skolverket (2016) även lärare som påtalar risken med att det blir för få åtgärdsprogram och att åtgärdsprogrammen inte längre tas på samma allvar och då heller inte utvärderas på ett bra sätt. Många elever som behövt ett åtgärdsprogram har heller inte fått det. Hela 70 procent av eleverna som 2015 fick ett F i slutbetyg i årskurs nio saknade åtgärdsprogram och den största andelen elever som har åtgärdsprogram går i åk 7–9. Något som sannolikt beror på att omfattande stödinsatser skjuts upp tills det är ”skarpt läge”.

Antalet barn och unga med diagnoser ökar

De senaste decennierna har antalet barn och unga med diagnoser inom ADHD/ autismspektrat ökat.¹¹ Cirka fem procent av alla barn och tre procent av alla vuxna har ADHD. Tillsammans med elever med dyslexi/ läs-och skrivsvårigheter har det inneburit att kategorin barn och unga med funktionsnedsättning har vuxit från några procent per årskull till att innefatta allt fler elever. Ofta är en medicinsk diagnos en förutsättning för att elev ska få tillgång till extra anpassningar, särskilt stöd eller specialpedagogiska resurser.¹² Detta trots att det är den pedagogiska eller sociala stödbehovet som ska vara styrande. Skolpersonal är enligt Skolverket (2016) ofta klivna till diagnosticering av elever. Vissa är övertygade om att diagnosticering av barn generellt är av ondo då diagnosen både kan ha en exkluderande och stigmatiserande effekt som påverkar barnets självbild och omgivningens krav på ett sätt som hämmar kunskapsutvecklingen. Att barnet blir sin diagnos och att barnet förstås genom sin diagnos. Andra är övertygade om att diagnoser hjälper berörda barn och deras omgivning med att förstå dem själva och också hur tillvaron och i skolan lärmiljön kan anpassas så att barnet får optimala förutsättningar att trivas, utvecklas och lära.

Placering av elever i behov av särskilt stöd ökar

De senaste åren har även antalet elever som placeras i särskilda undervisningsgrupper och fristående skolor för elever i behov av särskilt stöd ökat.¹³ Detta trots att många huvudmän enligt Skolverket (2016) har en ambition att dessa ska minska. Ökningen kan enligt Skolverket ses som ett symptom på att skolan inte lever upp till kraven på delaktighet och tillgänglighet. En vanlig orsak till att elever placeras i särskilda undervisningsgrupper eller riktade skolor är nämligen att skolsituationen inte har fungerat, att det finns social problematik eller att eleven inte har fått det stöd som denne haft behov av.

¹¹ Skolverket (2015). *Att planera för barn och elever med funktionsnedsättning. En sammanställning av forskning, utvärdering och inspektion 1994–2014.*

¹² Skolverket (2015). *Att planera för barn och elever med funktionsnedsättning. En sammanställning av forskning, utvärdering och inspektion 1994–2014*, Skolverket (2016). *Tillgängliga lärmiljöer, En nationell studie av skolhuvudmännens arbete för grundskoleelever med funktionsnedsättning.*

¹³ Giota, J & Lundborg, O. (2006) *Specialpedagogiskt stöd i grundskolan – omfattning, former och konsekvenser*, Skolverket (2014). *Fristående skolor för elever i behov av särskilt stöd. En kartläggning.* Skolverket (2015). *Att planera för barn och elever med funktionsnedsättning. En sammanställning av forskning, utvärdering och inspektion 1994–2014*, Skolverket (2016). *Tillgängliga lärmiljöer, En nationell studie av skolhuvudmännens arbete för grundskoleelever med funktionsnedsättning*, Skolinspektionen (2014). *Särskilt stöd i enskild undervisning och särskild undervisningsgrupp. Kvalitetsgranskning.*

Ett dilemma med att placera barn och unga i behov av särskilt stöd i särskilda undervisningsgrupper eller riktade skolor är att de vanligtvis kan erbjuda en lugnare miljö än det ordinarie klassrummet samtidigt som det inte är ovanligt att det råder ett bristande pedagogiskt upplägg relaterat till elevernas specifika behov.¹⁴ Elever som placeras i särskilda undervisningsgrupper eller riktade skolor riskerar även att uppnå sämre kunskapsresultat än elever i allmänhet då placerade elever oftast lyckas bättre med att uppnå de sociala målen framför kunskapsmålen.

En placering i en särskild undervisningsgrupp eller en särskild skola kan även innebära lång resväg, färre kompisar att välja på, känsla av utanförskap samt sänkta krav. Det finns även ökad risk att destruktiva beteenden sprids då det finns färre goda förebilder. Enligt Isaksson (2009) kan sådana exkluderande undervisningsformer påverka elevers självbild och självkänsla negativt. Särskilda lösningar som erbjuds elever i behov av särskilt stöd har även visat sig vidmakthålla svårigheter samt permanenta problem istället för att bidra till att elever tar igen det som anses ”brista”.¹⁵

Giota och Lundborg (2007) påpekar dock att frånvaron av positiva effekter kan bero på att dessa elever har haft ett betydligt sämre utgångsläge och därav inte når så långt som de hade kunnat göra om de hade haft andra förutsättningar. Det specialpedagogiska stödet kan mycket väl ha haft en positiv effekt, men effekten har inte varit tillräckligt stark för att kompensera för elevernas sämre förutsättningar. Ytterligare en problematik med särskilda undervisningsgrupper och riktade skolor är att specialpedagogiska kompetenser och samhälleliga resurser riskeras att koncentreras till särskiljande verksamheter i stället för att komma hela skolsystemet till godo.¹⁶

Trots de negativa aspekterna av särskilda undervisningsgrupper eller fristående skolor för elever i behov av särskilt stöd så finns även en hel del fördelar med en placering.¹⁷ Eleverna får, enligt dem själva, goda möjligheter till stöd och hjälp, blir inte utpekade eller särbehandlade. De blir som alla andra. Många elever har även bra kontakt med sina lärare som enligt eleverna själva även är bra på att ge dem stöd. Stort fokus på social utveckling och fungerande relationer till lärare och kamrater ses även det som viktiga aspekter för att eleverna ska kunna uppnå förväntade kunskapsresultat.

¹⁴ Isaksson J. (2009). *Spänningen mellan normalitet och avvikelse, Om skolans insatser för elever i särskilt behov av stöd*, Skolinspektionen (2014). *Särskilt stöd i enskild undervisning och särskild undervisningsgrupp. Kvalitetsgranskning*, Skolverket (2014). *Fristående skolor för elever i behov av särskilt stöd. En kartläggning*.

¹⁵ Haug (1998). *Pedagogiskt dilemma*, Emanuelsson, I. Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området*, Giota, J & Lundborg, O. (2006) *Specialpedagogiskt stöd i grundskolan – omfattning, former och konsekvenser*, Skolverket (2014) *Fristående skolor för elever i behov av särskilt stöd. En kartläggning*, Skolverket (2015). *Att planera för barn och elever med funktionsnedsättning. En sammanställning av forskning, utvärdering och inspektion 1994–2014*,

¹⁶ Skolinspektionen (2014). *Särskilt stöd i enskild undervisning och särskild undervisningsgrupp*, Skolverket (2014). *Fristående skolor för elever i behov av särskilt stöd*, Skolverket (2015). *Att planera för barn och elever med funktionsnedsättning. En sammanställning av forskning, utvärdering och inspektion 1994–2014*.

¹⁷ Skolinspektionen (2014). *Särskilt stöd i enskild undervisning och särskild undervisningsgrupp*, Skolverket (2014). *Fristående skolor för elever i behov av särskilt stöd*, Skolverket (2015). *Att planera för barn och elever med funktionsnedsättning. En sammanställning av forskning, utvärdering och inspektion 1994–2014*.

Många elever och vårdnadshavare poängterar även att skolsituationen förbättrats väsentligt efter en placering. För vissa elever har en placering i särskild undervisningsgrupp eller i en riktad skola inneburit att de efter lång period av skolfrånvaro åter lyckats återvända till skolan igen. De har erbjudits en lugn miljö, ett litet sammanhang och åter känt trygghet på ett vis som lett till att de har kunnat delta i undervisning och känt delaktighet och gemenskap tillsammans med andra.

Alltför vanligt är dock att den ordinarie skolan väntat allt för länge med en placering och att eleverna hamnat i mycket svåra situationer innan de får det stöd och den hjälp som de är i behov av. Detta leder till att eleverna får misslyckas allt för många gånger innan de får det stöd, de anpassningar och det bemötande som de enligt lag har rätt till.

Författarens kommentarer:

Som synes i redovisningen ovan är det centralt att känna till innebörden av begrepp som inkludering och integrering då man talar om undervisning för barn i behov av särskilt stöd. Inkludering som kort förklarar handlar om att det är systemet ska förändra sig efter elevernas behov och förutsättningar och integrering som innebär att det är eleverna som ska anpassa sig efter rådande omständigheter eller helt enkelt passa in i en skolorganisation som inte är anpassad efter deras behov och förutsättningar.

Som framkommer ska svensk skola sträva efter att bli mer inkluderande samtidigt som själva begreppet inkludering inte finns med i de svenska styrdokumenterna (även om själva innebörden finns med). Något enligt Nilholm & Göranson kan förklaras med att begreppet är så laddat. Med andra ord ska den svenska skolan och dess personal sträva efter något vars ord är så laddat så att det inte ens nämns i styrdokumenterna. Utifrån detta kanske det inte är så konstigt att det råder förvirring om vad inkludering egentligen innebär och att såväl elever som skolor verkar sakna de förutsättningar de behöver för att utvecklas på bästa sätt. För hur ska visionen om en skola som inkluderar alla elever förverkligas om själva begreppet inte ens används och sätts på pränt av de som ligger bakom skolans styrdokument?

Som synes är det även en hel del förutsättningar eller omständigheter som behöver råda för att man ska komma till stånd med inkludering. Värt att notera är att flera av dessa faktorer som identifieras av såväl Nilholm (2006) som Dyssegaard och Larsen (2012) även är sådana som lyfts fram som betydelsefulla inom forskning om skolutveckling och förändring (se kap Skolutveckling och förändring).

I och för sig kanske detta inte är så konstigt eftersom all skolutveckling bör vara inkluderande samt att all skolutveckling handlar om förändringsarbete på ett eller annat vis. Då inkludering handlar om att förändra system eller skolans organisation som så kan man tänka att all skolutveckling i en inkluderande riktning borde baseras på sådant som forskning inom dessa fält identifierats som betydelsefullt för att utveckling och förändring ska komma till stånd. En fråga man av den anledningen kan ställa sig är huruvida de som tar övergripande beslut om hur skola ska organiseras i Sverige är bekant med forskning inom dessa områden. Har de själva innebörden av begreppet inkludering klart för sig och känner de till vilka faktorer som behöver komma till stånd för att skolutveckling i en inkluderande riktning ska komma till stånd.

Och om de nu har det, varför ser det då ut som det gör i Sverige idag? Det man skulle kunna tänka är att våra beslutsfattare kanske har den kunskap och den kompetens som krävs för att ta beslut om vad som behövs för att inkludering, skolutveckling och förändringsarbete ska komma till stånd men att det kanske så att även de saknar de förutsättningar som behövs. Det kanske helt enkelt är så att den goda ekonomin, de gemensamma målen, visionerna, det långsiktiga tänket, tiden för fortbildning, reflektion och samarbete inte funnits där utan att det blivit som det blivit på grund av det ekonomiska och politiska läget som präglat Sverige under den tid som inkluderingsprocessen pågått och att de som får betala priset för det är alla elever som inte får det stöd och de anpassningar som de behöver för att klara av de krav som ställs på dem och att vi idag ser är resultatet av att man försökt få till något fast själva grundförutsättningarna saknats redan från början.

Som synes har även antalet elever som får diagnoser och som placeras i särskilda undervisningsgrupper och särskilda skolor ökat, trots att de finns en ambition att de ska minska. En förklaring till detta är förmodligen (som skolverket även påpekar) att skolorna ännu inte är tillräckligt anpassade efter eleverna samt att det saknas såväl kunskaper som förutsättningar för de som ska förverkliga idén om inkludering. Det man även kan tänka är att det på många håll kanske råder ett kategoriskt perspektiv som leder till att åtgärder och lösningar blir segregering istället för inkluderande.

Man ser inte att de svårigheter eller problem som uppstår beror på det relationella eller på hur miljön ser ut utan problemet förläggs hos eleven och om eleven flyttas eller omplaceras löses problemet. Vårt att poängtera är även att trots att antalet elever som placeras i särskilda undervisningsgrupper eller särskilda skolor ökar så minskar antalet åtgärdsprogram. Något som kanske har sin naturliga förklaring i att det som förut sågs som ett extra stöd kanske i dag ses som en extra anpassning och att ett åtgärdsprogram därav inte upprättas. Och förmodligen är det även så att det skrivs alltför få åtgärdsprogram mot vad det borde eftersom 70% av eleverna som inte uppnådde kunskapskraven då de slutade åk nio saknade ett åtgärdsprogram trots att de uppenbarligen hade behövt få mer stöd och anpassningar än vad de faktiskt fått.

Då det gäller huruvida man kan säga elever som går i Magelungens Skolor är inkluderande eller ej så är det en ganska svår fråga att uttala sig om med säkerhet eftersom inkludering till syvende och sist handlar om en känsla, dvs att eleverna ska *känna* sig inkluderade, de ska känna delaktighet och gemenskap, känna att de tillhör ett lärandesammanhang där de får utvecklas och lära med andra elever.

Då många elever som kommer till Magelungens skolor (och liknande verksamheter) har många misslyckande bakom sig, varit borta från skolan helt eller delvis under långa perioder genom en placering åter kommer till skolan samt uttrycker att de återigen trivs och känner sig trygga i skolan, kan delta i undervisningen och känner såväl tillhörighet och gemenskap kan man kanske anta att just de känner sig inkluderande (förutsatt att de får de stöd och de anpassningar de behöver för att utvecklas och lära optimalt utifrån sina förutsättningar) och att många elever i Magelungens skola på så vis är inkluderade trots att de är exkluderade från den ordinarie skolan.

Exkluderingen eller segregeringen har således blivit en lösning för att eleverna ska kunna inkluderas i ett lärande, i ett skolsammanhang och på sikt även kunna återgå till den ordinarie skolan. En benämning för detta kanske skulle kunna vara en exkluderande inkludering och om man ska lyssna på Nilholm (2006) kan man ju *egentligen* inte tala om inkludering så länge eleven är placerad utanför den ordinarie skolan så mer korrekt kanske är en temporär inkludering med hopp om att den ska bli permanent. En fråga man kan ställa med anledning av detta är ju även vad som hade hänt med dessa elever om de inte blivit placerade och fått tillgång till en anpassad skola eller en anpassad undervisningsgrupp och hur blir det för de elever som kanske inte får eller tar chansen att bli placerade?

Referenser

- Asp-Onsjö, L. (2006) *Åtgärdsprogram - dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun.* (Doktorsavhandling). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik, enheten för Specialpedagogik.
- Becker, S. (2010). "Badder than "Just a Bunch of SPEDs": Alternative Schooling and Student Resistance to Special Education Rhetoric. *Journal of Contemporary Ethnography.* 39 (1), 60–86.
- Björck-Åkesson, E. & Nilholm, C (2007). *Reflektioner kring specialpedagogik: sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna.* Stockholm: Vetenskapsrådet. (s.7-15)
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools.* Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Connors, C. & Stalker, K. (2010) Children´s experiences of disability: pointers to a social model of childhood disability. Rix, J., Nind, M., Sheehy, K., Simmons, K., & Walsh, C. (Eds.) (s.141-152). *Equality, Participation and Inclusion 1: Diverse Perspectives*". London: Taylor and Francis Ltd.
- Dyssegaard & Larsen (2013). *Evidence on Inclusion.* Danish Clearinghouse for Educational Research
- Emanuelsson, I. Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området.* En kunskapsöversikt; Stockholm. Skolverket
- Ferguson, D. L., Hanreddy, A. & Draxton, S. (2011). *Giving Students a Voice as a Strategy for Improving Teacher Practice.* London Review of Education, 9(1), 55–70.
- Giota, J. (2013). *Individualiserad undervisning i skolan.* En forskningsöversikt. Vetenskapsrådet
- Giota, J & Lundborg, O. (2006) *Specialpedagogiskt stöd i grundskolan – omfattning, former och konsekvenser.* Göteborgs Universitet.
- Göransson, K & Nilholm, C (2013). *Inkluderande undervisning – vad kan man lära av forskningen?* (FoU Skriftserie nr3)
- Hjärne, E. & Säljö, R. (2013). *Att platsa i en skola för alla. Elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan.* Studentlitteratur. Lund
- Isaksson J. (2009). Spänningen mellan normalitet och avvikelser, Om skolans insatser för elever i särskilt behov av stöd. Umeå: Umeå Universitet, Institutionen för socialt arbete nr 64
- Kilanowski-Press, L., Foot, C. J. & Rinaldo, V. J. (2010). Inclusion Classrooms and Teachers: A Survey of Current Practices. *International Journal of Special Education,* 25 (3), 43–56.
- Lindberg Åkerberg (2018). *Att synliggöra det osynliga - en beskrivning av ett flerårigt skolutvecklingsarbete.* Stockholm: Magelungen Utveckling AB
- Nilholm, C. (2006a). *Inkludering av elever i behov av särskilt stöd – Vad betyder det och vad vet vi?* Forskning i fokus, nr 28. Myndigheten för skolutveckling.
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik.* Studentlitteratur.
- Persson, B., & Persson, E. (2012). *Inkludering och måluppfyllelse.* Stockholm: Liber.
- Sikes, P. Lawson, H. & Parker, M. (2010). *Voices on: teachers and teaching assistants talk about inclusion.* Rix, J., Nind, M., Sheehy, K., Simmons, K., & Walsh, C. (Eds.) (s.240-252). *Equality, Participation and Inclusion 1: Diverse Perspectives*". London: Taylor and Francis Ltd.
- Prop. 2013/14:160. *Tid för undervisning - lärares arbete med stöd, särskilt stöd och åtgärdsprogram.*
- SFS 2010:800. Skollag. Stockholm:
- Skolinspektionen (2014). *Särskilt stöd i enskild undervisning och särskild undervisningsgrupp. Kvalitetsgranskning. Rapport 2014:06*

Skolverket (2008), "Särskilt stöd i grundskolan – En sammanställning av senare års forskning och utvärdering", Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2015). Att planera för barn och elever med funktionsnedsättning. En sammanställning av forskning, utvärdering och inspektion 1994–2014.

Skolverket (2016). Tillgängliga lärmiljöer, En nationell studie av skolhuvudmännens arbete för grundskoleelever med funktionsnedsättning. Rapport 440.

Specialpedagogiska myndigheten (2015). Värderingsverktyg för tillgänglig utbildning.

Unesco (2009). Riktlinjer för inkludering – att garantera tillgång till Utbildning för Alla. Svenska Unescorådets publikationer, utbildning.