

WORKING PAPER SERIE, 3:2016

# Särskilt stöd i den svenska skolan och internationellt

- en jämförande analys av policy och praktik för  
specialpedagogiska insatser och särskilt stöd

Mara Westling Allodi

Specialpedagogiska institutionen

# Särskilt stöd i den svenska skolan och internationellt - En jämförande analys av policy och praktik för specialpedagogiska insatser och särskilt stöd

Mara Westling Allodi  
Stockholms Universitet  
[mara.allodi@specped.su.se](mailto:mara.allodi@specped.su.se)

Abstrakt: Specialpedagogisk policy och praktik i nio olika utbildningssystem har analyserats av en grupp studenter på Stockholms universitet som deltog i kursen *Områdesöversikt över internationell forskning inom specialpedagogik* under hösten 2015. Ett uppdrag från 2015 års Skolkommissionen var att beskriva modeller för tidiga insatser och särskilt stöd från olika utbildningssystem. I denna text identifieras några system bland dessa exempel som verkar fördelaktiga och deras organisation av utbildning och specialpedagogik jämförs med den svenska. En översikt av specialpedagogikens historiska rötter används för att reflektera över några utmaningar som alltjämt är närvarande i den svenska kontexten kring specialpedagogik, *inclusion* och särskilt stöd.

## Innehållsförteckning

Abstrakt: .....	1
Särskilt stöd i utbildningssystemet .....	3
Jämförande analyser: intressanta aspekter.....	4
Begrepp på policynivå.....	5
Generella målsättningar och visioner: lärande och välbefinnande .....	7
Lagar och riktlinjer: individuellt stöd och tidiga insatser .....	8
Läroplan och standards.....	9
Finansiering .....	11
Elever som får stöd: några exempel .....	12
Hur genomförs specialpedagogiska insatser: några exempel .....	13
Lärare och andra resurser .....	15
Utvärdering och uppföljning .....	16
Sammantaget .....	17
Specialpedagogik i den svenska kontexten .....	18
Referenser.....	24
Appendix 1 .....	28
Uppläggnings av kartläggning .....	28
Appendix 2 .....	31
Letter to the School Head.....	31

## Särskilt stöd i utbildningssystemet

Systemet som ska erbjuda elever stöd i sitt lärande i den svenska skolan omfattar identifiering av behov av stöd hos elever, planering och genomförande av anpassningar och åtgärder och återkommande utvärderingar av åtgärderna till exempel vid individuella samtal. Systemet för särskilt stöd fungerar dock ofta inte på ett tillfredsställande sätt i den svenska skolan.

Skolinspektionen utfärdar ofta kritik mot skolor på grund av brister i särskilt stöd. I en aktuell granskning av 15 skolor hade 12 brister eller utvecklingsbehov i arbetet med extra anpassningar (Skolinspektionen 2016). Problemen beror enligt Skolinspektionens analys på att arbetssätt med extra anpassningar inte har utvecklats eller etablerats; att behoven inte identifieras; att de extra anpassningarna inte är tillräckliga för att främja den optimala utvecklingen; och att insatserna inte alltid följs upp och utvärderas.

Även i tidigare granskningar (Skolinspektionen 2014) uppdagades liknande brister i identifiering, kartläggning av behov, och insatsernas innehåll. Tillgången till specialpedagogisk kompetens kan också vara bristfällig. Skolinspektionens granskningar visar återkommande brister i skolan för elever med funktionsnedsättningar, och att föräldrar upplever att de får ta ett för stort ansvar för sina barn skolgång. En slutsats som framförs av Skolinspektionen (2014) är att skolan borde ta ett större ansvar för barn med funktionsnedsättning och för deras skolgång.

Skolverkets undersökning bland huvudmän och specialpedagoger (Skolverket 2016) visar också att det finns brister i tillgänglighet till utbildning för elever med funktionsnedsättning. Flera huvudmän verkar ha anammat idén om att minska andelen elever i särskilda undervisningsgrupper, men de har genomfört detta utan att tillföra de nödvändiga resurser för anpassning och stöd när eleverna blir placerade i vanliga klasser (Skolverket 2016). Kan man ha tolkat inkludering som ett koncept som innebär möjligheter till besparingar? Även om det inte skulle vara så, verkar det som om många huvudmän har tolkat vad inkludering handlar om på ett ytligt och felaktigt sätt, det vill säga som en rumslig placering i en standardiserad modell som är lika för alla, som inte alls nödvändigtvis innebär en adekvat anpassning till elevernas behov. Detta sätt att tolka inkludering stämmer inte med det som tillämpas i andra skolsystem, där man tillför stöd, resurser och vägledning när elever med funktionsnedsättning inte placeras i särskilda undervisningsgrupper. Elever i behov av stöd betraktas i en inkluderande skola som en del av ett skolsystem som rymmer alla, är förutseende, välkomnande och medvetet om de skiftande behoven som elever kan uppvisa.

En annan indikation på att det svenska skolsystemet inte lyckas väl med elever som behöver stöd och stimulans i sitt lärande är resultat som visar en dipp bland de högpresterande eleverna och en ökning av gruppen med lägsta prestationerna, både i läsning, matematik, och naturvetenskap (Skolverket 2012a, Skolverket 2012b, Skolverket 2014, OECD, 2015).

Dessa problem och försämringar återkommer i olika typer av utvärderingar, både nationella och internationella, genomförda med olika metoder, bland annat genom återkommande interna granskningar. De går därför inte att avfärda, utan måste tas på allvar. Det kan finnas naturligtvis verksamheter av god kvalitet när det gäller särskilt stöd, men på det nationella planet är den samlade bilden att det finns stora svårigheter i skolpraktiken att leva upp till högt ställda intentioner om en likvärdig utbildning för alla elever.

Att den svenska skolan har blivit ineffektiv när det gäller lärande inom flera områden drabbar alla elever negativt, men de negativa konsekvenserna blir mer påtagliga för de elever som hade behövt en god lärmiljö, mer stöd och specifika insatser för att lära sig och utvecklas.

## Jämförande analyser: intressanta aspekter

Analyser av det svenska systemet och jämförelser med andra utbildningssystem kan identifiera strukturer och modeller som behöver förbättras eller förändras, så att skolsystemets prestationer utvecklas när det gäller elever med funktionsnedsättning och i behov av stöd och stimulans. Fallstudier av specialpedagogiska insatser och relaterade strukturer i olika utbildningssystem har genomförts inom ramen för en kurs i specialpedagogik i mastersprogrammet i specialpedagogik på Stockholms universitet av en grupp studenter under höstterminen 2015 (Albinsson, Back, Björk, Bushby, Hallberg, Lantz, Jacobsson, Klemets, Skoglöw, & Strömbäck, 2016). Utifrån dessa fallstudier och annat material kommer denna text att lyfta några exempel på strukturer, procedurer och innehåll som kan vara intressanta för den svenska kontexten.

Vid fallstudierna och analysen gjordes bedömningen att utformningen av särskilt stöd och tidiga förebyggande insatser i olika skolsystem inte bör ses som ett isolerat element, utan bör bedömas i förhållandet till utbildningssystemets övergripande utformning och till flera relaterade aspekter som påverkar hur det fungerar (se bilagor för en beskrivning av arbetssätt, p. 28). Vilken roll och vilka resultat de specialpedagogiska insatserna får i ett utbildningssystem och i praktiken beror av flera element: visioner, mål, begrepp, lagar och organisation på policynivå; grundfinansiering; personalresurser; kompetensutveckling; länkar mellan forskning och praktik; och utvärdering och uppföljning.

## Begrepp på policynivå

När det gäller den övergripande utformningen är det lämpligt att beakta om utbildningssystemet har en stark inriktning mot inkludering, där de flesta elever är inskrivna i en reguljär skola, eller om det är ett mer segregerat system med specialskolor för barn med funktionsnedsättningar och behov av stöd. De flesta länderna har introducerat en policy som förespråkar inkludering och avser begränsa behovet av segregerade skolformer, men det finns olika traditioner och även olika lösningar för denna strävan mot ett inkluderande och gemensamt skolsystem som samtidigt erkänner och beaktar olikheter i elevpopulationen.

Nya Zealand (NZ) är ett exempel med ett sammanhållet utbildningssystem för åldrarna 3-18 med goda resultat i internationella studier, som inte har vare sig specialskolor eller särskild läroplan motsvarande den som finns i Sverige för elever i särskola. NZ har breda gemensamma målsättningar att uppnå för alla elever och visionen betonar att alla elever kan uppnå framgång och kommer att bidra till samhället. Differentieringen är inbyggt i systemet genom en flexibilitet i när grundmålsättningarna ska uppnås (upp till 25 års ålder) och genom en differentiering i tre nivåer i certifikatet från gymnasieskolan. NZ förenar ambitiösa målsättningar om likvärdighet med ett starkt fokus på lärande och kompensatoriska insatser för underpresterande grupper och barn i behov av stöd, med ett sammanhållet skolsystem utan inbyggda utslagskapande mekanismer.

I andra utbildningssystem finns det fortfarande specialskolor vilket innebär att elevpopulationen i de reguljära skolorna inte är lika heterogen som i de mer inkluderande skolsystemen. De specialpedagogiska insatserna får därmed delvis en annan karaktär och tillämpning, som till exempel i Nederländerna och Tyskland (Strömbäck och Skoglöf i Albinsson et al. 2016). Alla system strävar efter en ökning av inkluderande och en minskning av segregerade organisationer för specialundervisning och särskilt stöd, vilket är en internationell trend, som dock inte innebär en nedmontering av förekomsten av särskilda insatser för elever i behov av stöd.

Några länder som verkar mer konsekventa i sin inkluderingsvision – exempelvis Nya Zealand och Skottland – har introducerat andra begrepp för denna verksamhet som ger stöd till elever. I NZ kallas eleverna som är särskilt uppmärksammade *Priority learners*, som definieras som elevgrupper som enligt tidigare erfarenheter inte upplever framgång lika mycket som andra. I Skottland använder man begreppet *Additional support for learning* som vissa elever kan ha behov av. Andra, som till exempel Finland och Norge, har behållit

begreppet *Special Education* eller motsvarande i policy dokument och praktik och uttrycker samtidigt att anpassningar och förändringar ska uppfattas som en *rättighet* för vissa elever.

I den kanadensiska provinsen Ontario används uttrycket *exceptional pupil* och *special education needs* fortfarande, med olika erbjudande av specifika program i ett kontinuum av varianter, men utan separata skolsystem.

Det svenska skolsystemet skiljer sig från flera andra system, eftersom det har en separat skolform för elever med utvecklingsstörning och hjärnskada och specialskolor för barn med viss funktionsnedsättning som en helt egen skolform, vilket inte finns i andra system. I den svenska grundskolan finns det inte mer definierade nationellt utformade program och metoder för barn i behov av stöd, och dessa olika behov omnämns inte specifikt.

Det svenska systemet har därmed en dubbelhet i sin hantering av särskilda behov. Det har drag av att ha en skarp gräns mellan det vanliga reguljära systemet och ett skolsystem som har ett precist specialpedagogiskt uppdrag. Den vanliga grundskolan har dock inga preciserade uppgifter och riktlinjerna som ges i styrdokument är ganska vagt formulerade i förhållande till det som uttrycks i andra system. De lämnar därmed stort utrymme för tolkningar. Andra skolsystem betonar intentionen om en likvärdig skola för alla elever, samtidigt som de inte värjer sig för att benämna olika typer av behov och grupper och för att föreslå eller erbjuda specifika insatser för att förebygga eller åtgärda svårigheter.

I flera utbildningssystem finns det en stark emfas på att utbildningen måste fungera väl för de mer sårbara grupperna (t.ex. ”*Getting it right for every child*” i Skottland), eller att den offentligt finansierade utbildningen har en stark social och kompensatorisk funktion och kraft (North Carolina) och att en prioriterad målsättning är att minska glappet mellan mer och mindre privilegierade grupper och en stark tilltro förmedlas att *alla* kan utvecklas och ge ett värdefullt bidrag till samhället (Ontario, Alberta, (Canada), NZ).

Det svenska skolsystemet uttrycker i sina dokument höga ambitioner och demokratiska målsättningar, men vilka grupper som är i riskzon och vilka ska stödjas uttrycks inte tydligt, och fokus på en kompensatorisk uppgift i skolan verkar ha bleknat. En möjlig förklaring är att det i den svenska kulturella kontexten över tid har etablerats en motvilja mot att benämna vilka typer av behov eller svårigheter elever kan uppleva. En annan anledning är att den generella betoningen av inkluderande principer inte har fått starkt genomslag i den svenska policyn, förutom i frågan om tillgänglighet.

## Generella målsättningar och visioner: lärande och välbefinnande

Utbildningssystem inspireras av generella ramverk och ledord. Flera länder som verkar vara framgångsrika i att ge stöd till elever betonar lärande och uttalar positiva förväntningar och tilltro till elever, lärare och samhället, och om att alla kan utvecklas. Under senare tid har flera system (Danmark, Skottland, Ontario) också betonat vikten av elevers välbefinnande och hälsa och rollen som skolan spelar för dessa målsättningar och därmed lyft deras betydelse i läroplanen. Lärandemålen som har lyfts i flera system verkar behöva kompletteras med ett tydliggörande av skolans förebyggande och uppfostrande uppgift när det gäller elevers välbefinnande och hälsa, inklusive *psykisk hälsa och ohälsa*. I flera utbildningssystem betraktar man skolan som en första linje för förebyggande insatser för barn och deras familjer när det gäller hälsa och välbefinnande, och denna roll verkar ha stärkts under de senaste reformerna i flera länder. Detta innebär att flera professioner är tillgängliga för dessa insatser inom skolhälsovården, men även lärare får en roll, som i Skottland, där dessa innehåll också är en del av *Curriculum for Excellence* och därmed ett ansvar för alla lärare. I Skottland är *Health and Well-being* ett av de 8 centrala områden i läroplanen från 3-till 18 år, som beskrivs med detaljerade erfarenheter och resultat, till exempel när det gäller *mental, emotional, social, physical wellbeing*. Dessa komponenter anses nödvändiga aspekter av en framgångsrik lärandeprocess. Erfarenheter och resultat uttrycks i läroplanen (Education Scotland Health and Wellbeing 2016) på följande sätt:

I can expect my learning environment to support me to:

- develop my self-awareness, self-worth and respect for others
- meet challenges, manage change and build relationships
- experience personal achievement and build my resilience and confidence
- understand and develop my physical, mental and spiritual wellbeing and social skills
- understand how what I eat, how active I am and how decisions I make about my behaviour and relationships affect my physical and mental wellbeing
- participate in a wide range of activities which promote a healthy lifestyle
- understand that adults in my school community have a responsibility to look after me, listen to my concerns and involve others where necessary
- learn about where to find help and resources to inform choices
- assess and manage risk and understand the impact of risk-taking behaviour
- reflect on my strengths and skills to help me make informed choices when planning my next steps



- acknowledge diversity and understand that it is everyone's responsibility to challenge discrimination.

## Lagar och riktlinjer: individuellt stöd och tidiga insatser

I många utbildningssystem är rätten till stöd för elever med funktionsnedsättning lagstadgad (USA, Ontario, Finland, NZ, Australia). När eleven har en funktionsnedsättning ska det därmed utarbetas en individuell utbildningsplan (IEP) som ska innehålla en detaljerad planering, anpassningar och specifika resurser. I North Carolina (NC) har 12,4 % av eleverna en Individuell studieplan som beskriver stödet. Eleven har rätt att få undervisning av lärare med en adekvat utbildning. Föräldrar har inflytande i dessa processer och kan överklaga och bestrida vad som erbjuds.

I Sverige är det inte nödvändigt att ha en funktionsnedsättning för att få stöd, även om det i praktiken verkar vara de elever som har en diagnos som kommer i första hand. I och med att det inte är ett krav med en särskild individuell utbildningsplan för barn med funktionsnedsättning, utan alla elever har en sådan, finns det en risk att den specifika specialpedagogiska planeringen för just dessa barn urvattnas.

Flera system strävar efter att göra *tidiga pedagogiska insatser* som kan ge gott stöd och förebygga skolsvårigheter. Med *tidiga insatser* avses förskoleprogram av god kvalitet som är tillgängliga för alla barn, och även program som identifierar grupper som riskerar att få det svårt i skolan och ger möjlighet till aktiviteter som stimulerar språkutveckling, ordförråd etc.

Tidiga insatser kan också avse individuella anpassningar och aktiviteter för barn i behov av stöd som ingår i den individuella pedagogiska planen. Tidiga insatser kan dock också vara universella insatser för alla barn. I NC har till exempel tidiga insatser (t.ex. *Smart Start* and *More at Four*, Bushby i Albinsson et al., 2016) genom universella och riktade interventioner i förskoleprogram bedömts vara framgångsrika, enligt externa utvärderingar, för att förebygga skolsvårigheter och omfattning av behov av senare specialpedagogiska insatser i skolan (Muschkin, Ladd & George, 2015).

Tidiga insatser i förskolan, i kindergarten, vid skolstart och under de första skolåren för elever som behöver stöd i språkutveckling och läsning används systematiskt i Finland och ses som en viktig förklaring till de finska elevers goda läsutveckling och skolresultat (Klemets i Albinsson et al. 2016; Kivirauma, 2007; Lahtinen & Ström, 2011; Sahlberg, 2011). Medan de specialpedagogiska insatserna används främst i slutet av grundskolan i de svenska skolorna, används de specialpedagogiska resurserna i Finland i början av skolgången och då i stor

utsträckning för att förebygga uppkomst av läs- och skrivsvårigheter. Länder som tillämpar den åtgärdande modellen med senare insatser i stället för tidiga och förebyggande ser ofta en ökning av de elever som behöver dessa åtgärder eller betraktas vara i behov av stöd (Itkonen & Janukainen, 2007, Sahlberg 2015). En kvalitativ studie i Sverige rapporterar en försiktig och även motvillig attityd i skolan gentemot tidiga insatser för läsutveckling i årskurs 1: insatserna blir inte förebyggande, utan försöker istället åtgärda uppkomna svårigheter i senare åldrar (Sandberg, Hellblom-Thibblin & Garpelin, 2015).

Utvärderingar har visat att insatser för att stödja utveckling av de fonologiska förmågorna är nödvändiga för att få en förebyggande effekt (Poskiparta, Niemi, & Vauras 1999) även om flera risk- och stödfaktorer har identifierats. Ett tema i dessa studier i Finland är också betydelsen av tätt samarbete vid övergång mellan förskola, kindergarten och skola, och av multidisciplinära insatser för att tidigt identifiera behov (Lahtinen & Ström, 2011).

Stödjande insatser vid övergångar, och samarbete mellan skolformer eller mellan faser i utbildning, för de länder som har ett sammanhållet system (3-18 år) förekommer i flera utbildningssystem, så att det kan finnas en kontinuitet i insatserna, även upp till gymnasienivå. Elever som bedöms av den överlämnande skolan vara i riskzon för att avsluta gymnasiet i förtid blir direkt föremål för ett särskilt program med motiverande och uppföljande mentorer när de kommer i gymnasieskolan, vilket har visat ge goda effekter på deras skolgång (Ontario, personlig kommunikation).

## Läroplan och standards

En systematisk granskning av läroplanerna har inte varit möjligt att genomföra, men det verkar som om både detaljerade och specifika läroplaner, samt de med generella ramverk kan finnas i system som verkar ge adekvat stöd till elever.

Några intressanta exempel kan dock nämnas. I NC finns det en utvidgad läroplan för varje årskurs och ämne (*extended content standards*) för elever som behöver betydande stöd i sitt lärande. Det finns också en grundläggande läroplan (*basic content standards*).

Läroplanerna bryter ner målsättningarna i flera steg så att lärarna får ett konkret stöd i att formulera anpassade steg på väg framåt mot samma målsättning som gäller i övrigt för alla (NC Curriculum, 2016). Liknande system förekommer även i Nederländerna (Strombäck i Albinsson et al. 2016).

I NZ finns det flertal *exempel* på nationell nivå som stödjer lärare i bedömning av förväntade kompetensnivåer i läsning och textproduktion för varje årskurs. Dessa multimodala stödmaterial kan vara ett stöd i bedömningen, men de är i första hand användbara för att visa på ett konkret sätt vad som avses som *standard*. Mer material ger vägledning i hur man kan utveckla elevernas kompetenser och uppnå dessa nivåer (NZ Literacy Standards, NZ Literacy Online). I Kanadas provins Alberta finns det ett tillgängligt videomaterial med beskrivning av *benchmarks*, åtskilliga exempel på texter, konversationer och samtal med detaljerade kommentarer, vilka stödjer bedömningen av elevers språkförmåga när de har Engelska som andraspråk (Alberta Government, 2016). Dessa förväntade standardprestationer på olika delområden som beskrivs i en progression kan ses som ett stöd för lärarna för att bedöma var eleverna befinner sig i sin utveckling mot t.ex. mer och mer avancerad *literacy*, och inte om *high stakes* standards som blir ett utslagsinstrument mot eleverna, när de inte når dem. Nationella Standards används därmed mer för att vägleda lärarens undervisning än för att framför allt återkoppla till eleverna.

Nationella mål och krav i det svenska systemet relateras i hög grad till en praktik av instrumentell betygsgradering, men inte i så stor utsträckning till att bedöma en progression i en generell utveckling av förmågor, kompetens och kunskaper. Dessa läroplaner skiljer sig från den svenska eftersom denna i större utsträckning bygger på principen att alla elever ska uppnå samma kunskapskrav vid en viss tidpunkt, och att elevernas prestationer ska bedömas på olika nivåer utifrån hur de har uppnått denna samma målsättning. En oavsedd effekt av denna läroplanskonstruktion är att eleverna förväntas utvecklas på i stort sett samma sätt. Ett spektrum av färdigheter och förmågor uppmärksammas inte lika enkelt i ett sådant läroplanssystem. En effekt kan också vara att läroplanen är riktad till en genomsnittselev, medan andra elever upplever tillkortakommanden eller understimulans.

Enligt de läroplaner som har utvecklats i andra kontexter verkar det möjligt för lärare att följa elever som utvecklas i en progression mot mer avancerade målsättningar som tydliggörs för alla lärare i landet med konkretiserade *benchmarks*.

Standardisering och *accountability* har varit en internationell trend och har införts i olika kontexter, men tillämpningen har varierat. Grundläggande standards anges som alla ska uppnå, men eleverna får i vissa system den tid som behövs för att uppnå dem, och vissa ges mer tid, till exempel upp till 25 års ålder i NZ (Albinsson, i Albinsson et al., 2016). Detta är en fundamental skillnad mot att sätta upp målsättningar som alla ska uppnå vid 16 års ålder

för att kunna få tillgång till reguljära gymnasieprogram. Även i Nederländerna verkar en styrka i systemet vara att lärare kan följa elevernas utveckling och progression med bedömningar som stöds av gemensamma nationella diagnos- och bedömningsinstrument (Strömbäck i Albinsson et al., 2016).

## Finansiering

En viktig komponent i flera skolsystem som anstränger sig att ha ett rättvist skolsystem där alla elever får möjlighet att utvecklas och som kan kompensera för missgynnande omständigheter är en skolfinansiering som är anpassad till de specifika behov som finns på varje skola. Det finns några intressanta budgetsystem som har varit möjliga att undersöka eftersom de är också transparenta för allmänheten och redovisas offentligt på webbplatser (t.ex. Ontario och NZ).

Finansieringen utvecklas utifrån modeller som tar hänsyn till socioekonomiska faktorer, där grupper som riskerar att få sämre resultat ges mer resurser. Detta redovisas till exempel i NC, NZ och Ontario. I NZ bygger finansieringsmodellen på socioekonomiska faktorer baserade på skolans upptagningsområde (Albinsson i Albinsson et al., 2016). Dessutom görs utvärderingar av olika kunskapsområden som kan resultera i specifika satsningar för skolor där det finns elever med Engelska som andraspråk, elever som har låg kunskapsutveckling i läsning, i matematik, som behöver extra stimulans, etc. Finansieringens effekter visas när man tittar på de lärare och annan personal som arbetar på skolor med flest *priority learners* (NZ); det finns nämligen flera anställda på dessa skolor än i vanliga skolor.

Dessa betydande personalförstärkningar i skolor med de största utmaningar syns även i andra skolsystem. Förutom klasslärare finns det fler resurslärare med specifika kompetenser, och andra ansvariga för specifika program och insatser. Även andra professioner ingår i team som stödjer planering av insatser, och genomför delar av dem i skolan t.ex. arbetsterapeuter, logoped, psykologer, etc., som i Australien (Lantz & Hallberg i Albinsson, 2016). Modellerna kan ta också hänsyn till andra omständigheter i skolans upptagningsområde (t.ex. glesbygd i Ontario) eller skiljer mellan finansiering för skollokaler och finansiering för personal i NZ (Albinsson, i Albinsson et al., 2016).

Scotland (Björk i Albinsson et al. 2016, Education Scotland, 2016) vill också skapa ett likvärdigt och rättvist skolsystem och ger extra resurser till skolor och geografiska områden som möter de största sociala utmaningarna. Andra resurser går direkt till skolorna baserat på

antal elever som får subventionerade måltider. Andra satsningar för att stödja lärande är tillgängliga för alla skolor (Universal Support).

Förutom generella modeller och särskilda satsningar har man i vissa kontexter en tilläggsfinansiering som ger specifika kompletterande resurser till skolor eller skoldistrikt baserat på en beräkning av förekomsten av specialpedagogiska behov. Den mest avancerade och tydligt redovisade modellen verkar Ontario ha utvecklat (Ontario Education 2016s, 2016b, Jacobsson i Albinsson et al., 2016). En adekvat finansiering i förhållande till behov kan ses som nödvändigt för att kunna erbjuda mer anpassade resurser.

Ett rättvist finansieringssystem som fördelar resurser i förhållande till behov och där resurserna används till olika preciserade ändamål är en förutsättning för att kunna erbjuda adekvat särskilt stöd och tidiga insatser och ett område att utveckla i den svenska utbildningspolicyn och extremt decentraliserade system.

### Elever som får stöd: några exempel

I vissa utbildningssystem finns det beskrivningar av vilka elever som kan behöva *additional support for learning*. I Scotland (Björk, i Albinsson et al., 2016) och Ontario (Jacobsson i Albinsson et al., 2016) anser man att alla barn behöver stöd för att lära sig och att vissa barn kan behöva extra stöd för att tillgodogöra sig utbildningen. De lokala myndigheterna har ett ansvar reglerat i ett särskilt lag för att erbjuda detta extra stöd, och identifiera och planera insatser.

Specifika grupper som kan behöva extra stöd på grund av exempelvis familjeomständigheter, lärandemiljö, funktionsnedsättning, hälsa, socio-emotionella faktorer (Björk i Albinsson et al. 2016; Jacobsson i Albinsson et al. 2016). Skolorna i Skottland rapporterar antal elever som får extra stöd och vilken typ av planering som görs: under 2015 hade 22,5 % extra stöd i någon form och 95 % av dessa elever gick i vanliga skolor.

I Norge har elever som inte får tillräckligt utbyte av undervisning rätt till specialundervisning. Under 2012 hade 6,8 % av eleverna specialundervisningsinsatser (Back i Albinsson et al., 2106).

I Australien beskrivs stöd som en rättighet för personer med funktionsnedsättning enligt *Disability Standards*. Hur verksamheterna lever upp till lagens höga målsättningar följs upp bland annat av Riksåklagarmyndigheten. Elever med funktionsnedsättning ska få tillgång till

och delta i utbildning på samma villkor som andra elever. Resurser finns för att hjälpa lärare att planera för *personaliserat lärande och support* (Lantz & Hallberg i Albinsson et al., 2016).

I NZ definieras *priority learners* som elevgrupper som historiskt inte haft framgång i utbildningssystemet: de inkluderar många elever från minoritetsgrupper, elever med låg socio-ekonomisk bakgrund och elever med *special needs* (Albinsson, 2016).

## Hur genomförs specialpedagogiska insatser: några exempel

Ett flertal utbildningssystem använder *individuella utbildningsplaner* IEP för att erbjuda anpassningar och planera insatser. De individuella planerna är officiella dokument som har stor betydelse för elevernas skolgång och tillgång till utbildning.

Förutom dessa planer finns det i flera länder flernivåmodeller av insatser, *multi-tiered*, eller *Response to Intervention* (RtI), där anpassningar och insatser genomförs i flera steg, från de mer generella, till gruppnivå, till de mer specifika och individuella insatserna. De generella insatserna kan vara kvalitetsförbättringar i lärmiljö och läroplan som är till för alla elever, sedan kan det finnas en grupp elever som behöver ytterligare och riktade anpassningar, och sedan några få elever som behöver ännu flera anpassningar och individuella insatser. Dessa faser eller nivåer får olika benämningar, men principerna bakom dem är lika. Dessa modeller är inte unika för skolektorn, de används även inom vården i Sverige, till exempel. Modellen ger en struktur till insatserna och de återfinns och beskrivs i detalj som strategier i t.ex. Finland, Norge, NC, Australia (Klemets, Back, Bushby, Lantz & Hallberg, i Albinsson et al. 2016).

I Finland används sedan 2011 begreppen *allmänt*, *intensifierat* och *särskilt stöd*. Det allmänna stödet ges till alla elever vid behov, det övriga ges successivt när den tidigare typen av stöd är otillräcklig (Klemets, 2016). I Australia används dessa nivåer av stöd: *quality differentiated teaching practice*, *supplementary adjustments*, *substantial adjustments*, *extensive adjustments* (Lantz & Hallberg, 2016). I Alberta, Canada används, för att skapa inkluderande lärmiljöer som stödjer alla elevers lärande, *Universal support*, *Targeted strategies or interventions - Specialized/Individualized supports*, enligt en *RtI* modell (Alberta, Overview, 2016).

I flera system bygger insatserna på skattningar (*assessments*) som ger en bild av elevernas utveckling och progression i lärande i olika ämnen. Dessa sker med stöd i centralt utvecklade instrument som lärare kan använda för att bedöma och upptäcka underprestationer

eller svårigheter. Dessa instrument är inte utformade som nationella prov, även om dessa kan finnas, utan som diagnostiska instrument i undervisningen. De kan ge exempel av prestationer som motsvarar en viss nivå, så att lärare kan bedöma var varje elev befinner sig i progressionen. I vissa länder som NZ, NL och Canada är dessa instrument viktiga för att följa upp kunskapsutveckling och resultat, och kopplas till planering av insatser, deltagande i program, indikatorer av inkludering, etc.

Flera länder redovisar en strävan att erbjuda tillgång till utbildning i ett inkluderande sammanhang, eller i den minst restriktiva lärandemiljön. Dock har elever i många länder också tillgång till specialundervisning i särskilda grupper. Ontario redovisar detaljerade typer av specialundervisningsplacering:

- a regular class with indirect support;
- a regular class with resource assistance from a qualified special education teacher;
- a regular class with withdrawal assistance with instruction outside the classroom, for less than 50 per cent of the school day, from a qualified special education teacher;
- a special education class with partial integration where the student is placed in a special education class for at least 50 per cent of the school day, but is integrated with a regular class for at least one instructional period daily;
- a full-time special education class for the entire school day.

<http://www.edu.gov.on.ca/eng/general/elemsec/speced/identifi.html>

Förutom dessa reguljära placeringar för barn som behöver stöd, finns det i flera länder speciella nationella satsningar som ibland kallas *program* och har ett specifikt fokus, till exempel att förebygga *dropout* för elever i gymnasieskolan, eller att utveckla läsning på bred front i hela landet, eller att stödja elevers välbefinnande och socio-emotionella förmågor. Dessa insatser kan vara mer preventiva än åtgärdande, men kan också ingå i den stödjande verksamhet som skolor arbetar med.

*Föräldrar* kan också få stöd i dessa processer, ibland från oberoende grupper eller myndigheter som hjälper föräldrar med information (Enquire i Skottland, Björk i Albinsson et al., 2016) och kan även ge stöd i förhandlingar med skolan. Det finns även myndigheter som kan *medla* om konflikter skulle uppstå mellan föräldrar och skolmyndigheter, när det gäller stödinsatser. Föräldrar kan bestrida och överklaga beslut om planering (NC, Questions and answers, 2016). Lättillgänglig information till föräldrar om specialpedagogiskt stöd, individuella studieplaner finns på webben på flera håll, (t.ex. OME, Parents, 2016; CMS,

2016: NC, Handbook 2016; NC, Video, 2016) och partnerskap med föräldrar i utformningen av individuella studieplaner är starkt poängterat i flera länder. Flera aspekter av specialpedagogiskt stöd kan vara reglerade av särskilda lagar: till exempel samarbete med föräldrar, överklagandemöjligheter, krav på lärares kompetens med målgruppen, gruppernas storlek, etc. Dessa regleringar om rättigheter och stödjande strukturer med information och tillgång till resurser bidrar förmodligen till en viss likvärdighet och gör det möjligt att säkerställa kvaliteten i dessa specialpedagogiska verksamheter.

## Lärare och andra resurser

För att kunna ha ett framgångsrikt utbildningssystem som klarar av att erbjuda stöd till elever behövs tillgång till lärare med grundläggande och specifika kompetenser inom olika områden, vilket kan vara problematiskt. I vissa länder kan det finnas en brist på utbildade lärare, medan läraryrket i andra länder är attraktivt och där det finns ett överskott av välkvalificerade lärare som kan anställas.

Även om skolorna får en god finansiering genom ökade resurser i budgeten för specialpedagogiska insatser, är det inte säkert att utbildningssystemet skulle redovisa bättre resultat, om det inte finns lärare med relevant utbildning att tillgå. De utbildningssystem som verkar ha bra system för särskilt stöd, verkar också ha möjlighet och kapacitet att utbilda och rekrytera de lärare som behövs.

Det handlar om villkoren för lärarprofessionen i stort, däribland löner och andra materiella villkor, men också om hur samhället ser på skolans kunskapsuppdrag och på lärarnas yrke. Förutom en bra grundutbildning erbjuder flera länder välutvecklade system för introduktion i yrket, och kompetens- och professionell utveckling i flera steg.

*Professionella standards* har utvecklats av nationella lärarorganisationer i några kontexter (t.ex. Skottland) som kan ses som både ett resultat av och en förutsättning för en stark lärarprofession. Detta har inte relevans enbart när det gäller specialpedagogiska insatser, utan det påverkar hela skolan. Dock är även specialpedagogiska insatser av hög kvalitet relaterade till möjligheter att utveckla sin kompetens som lärare och handledare av andra lärare, testa och utvärdera arbetssätt, arbeta aktivt med läroplansutveckling, specialisera sig inom vissa områden, delta i och initiera forskningsprojekt.

Även kopplingen mellan utbildningsforskning och undervisningspraktik varierar mellan olika utbildningssystem. Flera system som ställer krav på forskning och evidensbaserade



praktiker för elever generellt - och i synnerhet för elever i behov av stöd och med funktionsnedsättning - erbjuder också omfattande lättillgängliga resurser och kortfattade översikter så att lärare med lätthet kan ta del av relevanta forskningsresultat. I Ontario (Ontario Ministry of Education, 2016c Inspire) är dessa sammanställningar tillgängliga på webben, I Skottland har lärarna dessutom tillgång till vetenskapliga publikationer och forskningsdatabaser genom sitt ordinarie medlemskap i lärarprofessionen (Björk i Albinsson et al., 2106). I USA, NC finns det tillgängliga systematiska översikter inom olika ämnen med praktiker och program, t.ex. för barn med autism spektrum (t.ex. Wong et al. 2014) som har stöd i forskning och som lärare rekommenderas att välja mellan. Det finns i flera länder (t.ex. UK och USA) också strukturer och utbildningsresurser (t.ex. fortbildning, video moduler, *coaching*) som ger mycket stöd i implementeringen i större skala av evidensbaserade program, eftersom det inte är enkelt att i stor skala med samma goda resultat använda program som visat goda effekter i en mindre kontext (Kucharczyk et al. 2012; Blase & Fixsen 2013). I NZ finns det också system som uppmuntrar lärare att utveckla forskningsprojekt och rapportera dem, projekt som har en förankring i den egna verksamheten (Albinsson i Albinsson et al., 2016).

## Utvärdering och uppföljning

Ett element som återfinns i utbildningssystem där specialpedagogiska insatser verkar fungera bra är att det samlas in data på nationell nivå om antalet elever som får insatserna, om typ av behov, om typ av placering, om elevers resultat och om kostnader för specialpedagogiska insatser. Dessa kontinuerliga datainsamlingar gör det möjligt att följa och upptäcka förändringar, till exempel ökning eller skillnader mellan områden. De gör det också möjligt att se om glappet i prestationer och resultat mellan elever med olika socio-ekonomiska bakgrund, minoriteter, elever med funktionsnedsättning består eller om skolan lyckas bättre med sitt kompensatoriska uppdrag, vilket verkar vara en prioriterad målsättning i flera utbildningssystem, som Ontario, Skottland m.fl.

Utbildningssystemets effektivitet visas på ett mer fördjupat sätt om man kan följa hur olika grupper av elever utvecklas, inte enbart genomsnittet. Resultat i detta sammanhang borde inte ses i form av betyg, utan i termer om faktiska förmågor och kunskaper.

I det svenska utbildningssystemet saknas i stor utsträckning dessa uppgifter, vilket gör det svårt att undersöka trender och förändringar, och att veta om systemet med särskilt stöd är

framgångsrikt. Det är också svårt att veta vilka insatser och organisatoriska modeller som används etc.

Genom att elever som får stöd inte räknas, kan man säga att de osynliggörs och görs mindre viktiga, de suddas bort från den gemensamma bilden av utbildningsväsendet och blir som ett undantag, en avvikelse från det genomsnittliga som förblir i stort sett okänd.

I andra utbildningssystem är insatserna för elever som riskerar att få svårigheter en viktig del av utbildningssystemets uppgift av att skapa ett likvärdigt och effektivt skolsystem för alla elever, och dessa specialpedagogiska aktiviteter är inte något att förbise eller blunda för, utan en central del av utbildningssystemet.

Om man dessutom beaktar att det svenska utbildningssystemet har introducerat flera marknadsinspirerade mekanismer som har lett skolor att konkurrera med varandra på basis av elevernas betyg, vilket har gjort elever som löper risk att nå lägre resultat extremt oattraktiva för skolorna (Allodi, 2013) kan den obefintliga eller bristande insamling av data om dessa elevers skolresultat ses som en oansvarig likgiltighet.

## Sammantaget

Sammantaget har en genomgång av andra utbildningssystem visat intressanta och sammanlänkade faktorer som utgör en grund i dessa system för särskilt stöd och tidiga insatser som verkar vara av god kvalitet:

- Starka målsättningar och visioner om en rättvis och framgångsrik skola där alla elever lyckas erövra kunskaper och kompetens och alla är delaktiga;
- Ett sammanhållet skolsystem utan skarpa gränser och sortering mellan skolformer;
- Ändamålsenliga läroplaner, *benchmarks* och diagnostiska instrument som stödjer lärarnas bedömning av elevernas utveckling, och som har fokus på utveckling av förmågor och kompetenser, utan att de fungerar som utslags- eller sorteringsinstrument för elever, eller leder till disciplinära åtgärder riktade mot skolor som underpresterar;
- En adekvat och rättvis modell för finansiering till skolor, både utifrån socio-ekonomiska kriterier och utifrån specifika behov;
- Elever i behov av stöd och elever med funktionsnedsättning är en del av utbildningssystemet som uppmärksammas och deras villkor i utbildningssystemet undersöks och följs upp, liksom att lärarnas kompetens i detta arbete utvecklas;

- Regler och lagar garanterar att elever som behöver extra stöd får det; elever och föräldrar är delaktiga i de insatserna som planeras;
- Specialpedagogiska insatser utformas, följs upp och förbättras med stöd i utvärderingar och forskning, och även i form av nationella insatser och program. Tidiga insatser och förebyggande insatser kan förebygga uppkomst av skolsvårigheter och ge positiva effekter senare;
- Tillgängliga lärarresurser, möjlighet till professionell kompetensutveckling, multiprofessionella team som samarbetar med och i skolan;
- Utvecklade länkar mellan forskning och praktik, i båda riktningar, krav på att undervisning ska baseras på evidens från forskning, ineffektiva metoder ska avvecklas, effektiva metoder ska testas och valideras i olika sammanhang. Nationella satsningar på att förse skolor och lärare med de vetenskapliga underlag de behöver för sin praktik;
- Datasamlingar, uppföljningar och utvärderingar gör det möjligt att undersöka hur olika prioriterade grupper klarar skolans utmaningar och hur elever utvecklas över tid;

## Specialpedagogik i den svenska kontexten

Hur kommer det sig att specialpedagogik, specialundervisning och tidiga insatser verkar ha fått en negativ klang i den svenska kontexten och att det finns en motvilja bland lärare mot att identifiera elever som behöver stöd, vilket inte verkar vara fallet exempelvis i grannländerna?

Specialpedagogik som praktik och ämne har förändrats över tid. En historisk tillbakablick kan hjälpa att förstå de negativa attityderna som har utvecklats i den svenska kontexten.

De första specialpedagogerna inspirerades av upplysningens ideal av människans lika värde och av vikten av utveckling och utbildning för att alla skulle kunna bli fria och tänkande människor. Även grupper som tidigare inte betraktades som fullvärdiga medborgare kunde utvecklas och delta i en samhällslig gemenskap. Även i Sverige engagerades flera under 1800-talets senare del för att kunna erbjuda en utbildning till barn med funktionsnedsättning. Detta kunde präglas av filantropiskt, ideellt arbete med en ofta optimistisk människosyn. Utbildningen skulle befria människorna från funktionshinder och fattigdom och skulle bidra till att skapa ett bättre samhälle. Över tid bidrog dessa tankeströmningar till utveckling av skolor, hem och senare institutioner där kunskap om funktionsnedsättningar och hjälpmedel kunde utvecklas.

Senare, under 1900 talet, förändrades samhällsklimatet och kulturen under inflytande av alltmer dominerande ideologier om rasskillnader och eugenik. Flera började se personer med vissa funktionsnedsättningar inte som ett objekt för befriande interventioner, utan som bärare av stigma, ärftliga defekter, till och med som en fara för samhället. De skulle separeras från resten av befolkningen, inte i första hand för att de skulle få en utbildning som tidigare, utan för att de inte skulle beblandas med mer fullkomliga individer. Tvångssterilisering av ”sinnesslöa” personer introducerades under 30-talet ur dessa eugeniska tankemönster.

Institutioner för personer med utvecklingsstörning blev segregande platser där i bästa fall en viss samhällelig omsorg kunde erbjudas, men alltid till ett högt pris av exkludering och omyndiggörande, och ibland även av exploatering i form av arbete eller oetiska experiment. (Grunewald, 2010; Helldin, Dwyer & Westling Allodi). Det kan verka som om detta inträffade för väldigt länge sedan, men dessa institutioner fanns i Sverige i modern tid och flera har fortfarande minnen från dessa platser och praktiker.

Rörelser och kritik växte fram på flera håll i världen som ledde till en nedläggning av institutioner och liknande organisationer, medan samhället ändrade policy och gav personer med funktionsnedsättning rätt till stöd och delaktighet i samhället.

Idén om inkludering i skolan växte fram i många samhällen och skolsystem under tiden efter andra världskriget som en reaktion mot segregande institutioner och mot detta sorterande sätt att se på människor, utifrån principen att alla människor har samma värde och alla barn ska vara välkomna i ett gemensamt utbildningssystem.

Hur man har införlivat dessa principer i skolsystemet har varierat. I Sverige har man bevarat särskolesystemet som en egen skolform, som man kan se som en kvarleva av tidigare separerade system, med syfte att beskydda vissa grupper av elever, med bieffekten av att också låta dem vara utanför de övriga.

I resten av skolsystemet har skolan dock inte synliggjort elever i behov av stöd, tvärtom har dessa elever blivit snarare osynliggjorda och ignorerade. Denna slutsats kan man dra från de återkommande rapporter om brister och tillkortakommanden i skolsystemet som nämndes tidigare. Dessa elever har inte betraktats som en självklar del av skolan från början och hela tiden, utan deras behov verkar vara något som från skolans sida ofta möts med förvåning och obefintligt beredskap.

Det svenska skolsystemet har egentligen inte utvecklats tillräckligt i riktning mot inkludering, det har ännu inte tagit alla steg som krävs för att komma dit. Ett steg skulle vara att betrakta och uppmärksamma behoven hos elever med funktionsnedsättning eller i behov av stöd, vara beredd och proaktiv, istället för ignorerande eller reaktiv och förhalande. Systemet verkar ha stannat i en polariserad antingen-eller uppfattning där det antingen erbjuder stöd till vissa i särskilda grupper, eller i stor utsträckning ignorerar skillnader och behov när elever befinner sig i den ordinarie verksamheten.

Det kan finnas flera anledningar till varför mer adekvata och realistiska uppfattningar om elevers behov och nödvändiga anpassningar inte har etablerats väl i skolpraktik och pedagogisk forskning.

En anledning har varit en kritik som har vuxit sig stark mot en empirisk vetenskapligt orienterad pedagogik och specialpedagogik, den senare nödvändigtvis öppen till ett flervetenskapligt kunskapsfält, vilket behövs för att få kunskap om funktionsnedsättningar, inlärningsvårigheter och strategier och metodik. Dessa ansatser och frågeställningar har inte sällan kritiserats och beskyllts för att vara positivistiska och påverkade av medicinska synsätt, som inte borde ha en självklar plats i pedagogiken. Bilden av människan som även varande en biologisk varelse, och relaterad kunskap om barns socioemotionella och kognitiva utveckling har inte tagits till vara i pedagogik och lärarutbildningar, och har ibland betraktas som provocerande, suspekt, och som något ont att bekämpa.

Kritiken mot det s.k. medicinska synsättet på funktionsnedsättningar kunde vara legitim och fylla en viktig kritisk roll, med tanke på kampen för mänskliga rättigheter för personer med funktionsnedsättning, till exempel i samband med teorier om den sociala konstruktionen av funktionshinder. På flera håll i den internationella policyn om funktionsnedsättning har det utvecklats synsätt och modeller (t.ex. ICF) - som har anammats även i den svenska kontexten - som tydliggör den roll som miljön har för att skapa funktionshinder och vilka insatser som krävs för att främja aktivitet och delaktighet. Dessa modeller har dock varit mer kända inom vård och social omsorg än inom skolans värld.

I den svenska kontexten har de kritiska synsätt som beskrevs tidigare varit så starka och framgångsrika att de förmodligen har försenat utveckling av kunskap som nu skulle behövas i skolorna. Några ledord som har inpräntats i medvetandet är till exempel *kategoriskt* kontra *relationellt* perspektiv (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist 2001; Isaksson, Lindqvist, & Bergström). Denna distinktion kan ha skapat motstånd mot en identifiering av elever i behov

av stöd, eftersom man ville undvika att kategorisera eleverna. Identifieringen och de medföljande insatserna kunde ses som problematiska eftersom man riskerade att tillskriva individen ett problem som skapats i miljön.

En annan möjlig förklaring till den situation som har uppstått kan vara att svårigheter i skolan har setts som relaterade till sociala och kulturella faktorer *i stället* för till funktionsnedsättningar. De specialpedagogiska insatserna kan därmed riskera att vara utpekande och drabba vissa elever i kraft till exempel av deras svagare utbildningsbakgrund. Även ur detta perspektiv riskerar specialpedagogiska insatser att vara bärare av en ”*bias*”, genom att de kan ses som uttryck för låga förväntningar och fördomar i utbildningssystemet, mot till exempel minoriteter och socialt utsatta grupper. Det stämmer också att dessa risker för systematisk särbehandling är en realitet, vilket visas genom att flera utbildningssystem brottas med en överrepresentation av minoriteter i specialpedagogiska program, dvs. i system där dessa uppgifter finns tillgängliga.

Sammantaget kan dessa förhållanden ha resulterat i utveckling av en ängslighet inför förekomsten av olika behov och en vilja att undvika att kategorisera. Att undvika att se, att ignorera och hoppas på det bästa skulle därmed uppfattas som en god lösning. Den goda tanken var från början att betona att funktionsnedsättningen eller svårigheterna för eleverna i skolan uppstår i samspel med miljön, att de inte är något som enbart tillhör individen. En individ kan fungera bra och trivas och lära i en miljö som är anpassad till individens behov, medan samma individ kan må dåligt och misslyckas med lärande och samspel i en miljö som inte är tillgänglig och anpassad. Dessa tankar är relevanta och viktiga att ta med sig när man tänker på elever i behov av stöd: en generell förbättring av kvaliteten i lärandemiljön kan i många fall vara en insats att pröva innan man erbjuder insatser på individnivå, vilket förespråkas av de ovannämnda RTI modellerna. Det är också viktigt att vara medveten om de negativa effekter som en etikettering av elever kan få för dem.

*Målsättningen att undvika kategorisering av elever* räcker dock inte i sig för att skapa en inkluderande skola. En sådan skola kräver goda undervisningspraktiker, och också ett erkännande av elevernas olika behov och användningen av förebyggande insatser och ändamålsenliga former av stöd.

Den välmenande motviljan att kategorisera elever har gått hand i hand med en otydlighet i uppdraget till skolan. Passiviteten som visas i utvärderingar av skolor hänger också ihop med att de specialpedagogiska insatserna är ett diffust fenomen. Det finns inte

några uppgifter om hur många elever som erhåller stöd, vilka som arbetar med dem, hur mycket de specialpedagogiska insatserna kostar, vad de används till och om vad som är framgångsrikt för att främja elevernas lärande. Dessa anonymiserade uppgifter är tillgängliga i andra utbildningssystem som betonar inkludering och tillgänglighet och gör det möjligt att följa, utvärdera och utveckla systemets brister. Uppgifterna används också för att bedöma behov och finansiera skolverksamheter utifrån utökade förväntade behov av stöd. Dessa tankar om kategorisering (se t.ex. Isaksson, Lindqvist & Bergström, 2010) har kommit att tolkas så doktrinärt i den svenska kontexten att det kan ha uppstått en motvilja mot att identifiera och veta mer om vad som görs, eftersom detta kunde likställas med att kategorisera elever. Detta har lett till brister i uppföljningsmöjligheter och avsaknad av reliabla indikatorer på kvalitet, vilket har kritiserats tidigare (Riksrevisionen, 2006). Utifrån konventionen om rättigheter för personer med funktionsnedsättning, är det önskvärt att det finns nationella uppföljningar, att det förs statistik, och att det finns indikatorer av hur personer med funktionsnedsättning är delaktiga i t.ex. arbetsliv och samhället och, när det gäller barn och ungdomar, i utbildning (SÖ 2008:26).

Strävan att undvika kategorisering har lett till en oklar bild av fenomenet särskilt stöd och kan ha hindrat utveckling av en realistisk och tydlig policy som både ger resurser och ställer krav på huvudmän, och av system som utvärderar resultat för specifika utsatta sårbara grupper, och inte enbart nöjer sig med genomsnittliga resultat. Dessa grupper har inte kunnat nämnas i den svenska kontexten. Detta uttrycks till exempel på följande sätt i en sammanställning av policy för utbildning och stöd för särskilt begåvade elever i Europa (EADSNE, 2009) som sammanfattar policyn om Special Educational Needs (SEN) i Sverige:

Sweden has chosen not to categorize pupils according to different abilities or disabilities. Neither the steering documents nor the official statistics on pre-school activities, leisure-time centres, schools and adult education categorize children. A reason for not using a more detailed categorization is that these classification systems seem to contain reliability problems and risks of arbitrary interpretations. According to the Swedish Education Act, all children and young people shall have equal access to education regardless of gender, place of residence, ethnic affiliation and social and financial circumstances. Pupils in need of support shall receive it primarily in regular school and within the class and group they belong to. The Swedish curricula stress the importance of norms and values that are closely connected with inclusion. The importance of diversity is stated in the curricula. The latter also state that the teacher should take each individual's

needs, circumstances, experience and thinking as the starting point for planning teaching and learning (EADSNE, p. 22).

Motivet till att policyn undviker att kategorisera eleverna i olika grupper är att grupperingarna kan vara godtyckliga och svåra att genomföra på ett likvärdigt sätt. Ståndpunkten är dock att elever borde få stöd när de behöver det, även om de inte blir identifierade som tillhörande en specifik grupp. Problemet är att om de inte blir identifierade blir det omöjligt att följa upp hur utbildningen fungerar för dessa elever. Dessa ståndpunkter om att undvika att kategorisera kan rent principiellt betraktas som progressiva på ett sympatiskt sätt. Men genom att de osynliggör en betydande grupp av elever i utbildningssystemet som löper högre risk att uppleva svårigheter än andra grupper av elever, kan de icke desto mindre ha hindrat utvecklingen av en praktik med adekvata resurser och effektiva innehåll och arbetsätt. Det lägger också mycket ansvar på att varje lärare i sina klassrum ska genomföra och förverkliga inkluderingens mål, utan att man egentligen har sjösatt system och strukturer som kan garantera de nödvändiga förutsättningarna för detta arbete.

På andra arenor, har dessa föreställningar om specialpedagogik som något att värja sig emot, tillsammans med specifika strukturer för forskningsfinansiering, kanske också hindrat utveckling av specialpedagogisk empirisk forskning. Den specialpedagogiska forskningen har inte utvecklats nämnvärt i Sverige, jämfört med till exempel Norge och Finland, som har en stor omfattning av teoretiskt och empiriskt inriktad och praktikrelevant forskning, vars resultat kan ge stöd till effektiva pedagogiska och specialpedagogiska praktiker i skolan.

En stor del av den pedagogiska och specialpedagogiska forskning som produceras i Sverige har i stället ofta haft en annan inriktning. Specialpedagogiska studier har varit ofta beskrivande eller har kritiserat specialpedagogiska praktiker. Flera studier är kritiska och självkritiska, vilket naturligtvis också är nödvändigt. Men det borde också finnas mer forskning som kan ge ett stöd för specialpedagogisk praktik, och som inte bara visar på problem och brister.

Specialpedagogik kan ibland ha uppfattats i Sverige som något nödvändig ont som borde avvecklas, om och när den utopiska pedagogiken som tillämpas kommer att förverkligas i framtiden. Men en genomgång av andra modeller visar att kunskap om funktionsnedsättning och om fungerande verktyg, aktiviteter och undervisning faktiskt förenas i många utbildningssystem med en inkluderande skola, och att specialpedagogisk



kunskap och kompetens i varje skola ses som en förutsättning för den inkluderande modellen, inte som dess onödiga eller skadliga motpol.

En annan förutsättning för välfungerande utbildningssystem är en kontinuerlig kunskapsutveckling om undervisning och lärande. Med några undantag, har det i stort sett saknats empiriska studier i specialpedagogik i Sverige som undersöker och testar effekter av organisationsförändringar, utvecklar program, arbetssätt och metoder som utvärderas systematiskt, samt utarbetar modeller för att sprida forskningsbaserad kunskap i verksamheter.

En slutsats kan vara att det ovan nämnda allmänna kulturella klimatet av ifrågasättande av traditionell vetenskap på olika sätt har hindrat etableringen av en vetenskapligt baserad och praktikrelevant pedagogik och specialpedagogik, inte bara inom lärarutbildning och forskning, men även i praktiken. För att åstadkomma en förändring genom tidiga insatser och specialpedagogiska insatser är det viktigt att uppmärksamma även dessa frågor som rör relationen mellan forskning/kunskap från olika vetenskapsområden och de pedagogiska och specialpedagogiska praktikerna.

## Referenser

- Alberta Education (2016). The principles of Inclusion. <https://education.alberta.ca/inclusion/what-is-inclusion/>
- Alberta Education (2016). Overview. <https://education.alberta.ca/inclusion/inclusive-education/everyone/overview/>
- Alberta Government (2016). Benchmarks, Strategies and Resources for Teachers of English Language Learners. <http://www.learnalberta.ca/content/eslapb/>
- Albinsson, Back, Björk, Bushby, Hallberg, Lantz, Jacobsson, Klemets, Skoglöv, & Strömbäck (2016). *Kartläggning av särskilt stöd och tidiga insatser. Fallstudier av utbildningssystem*. Stockholms Universitet, Specialpedagogiska institutionen, Working paper 2.
- Allodi M. W. (2013). Simple-minded accountability measures create failing schools in disadvantaged contexts: A case study of a Swedish junior high school. *Policy Futures in Education*, 11 (4) , pp. 331-363.
- Blase, K., & Fixsen, D. (2013). Core intervention components: Identifying and operationalizing what makes programs work. Washington, DC: Office of the Assistant Secretary for Planning and Evaluation, Office of Human Services Policy, U.S. Department of Health and Human Services.
- CMS (2016). CMS Parents' toolkit. <http://parents.cms.k12.nc.us/Pages/default.aspx>

- EADSNE (2009). *Gifted learners. A survey of educational policy and provision*. European Agency for development in Special Needs Education.
- Education Scotland (2016). Additional support needs.  
<http://www.educationscotland.gov.uk/parentzone/additionalsupport/index.asp>
- Education Scotland (2016). Scottish attainment challenge.  
<http://www.educationscotland.gov.uk/inclusionandequalities/sac/index.asp>
- Education Scotland. (2016) Health and Wellbeing.  
<http://www.educationscotland.gov.uk/learningandteaching/curriculumareas/healthandwellbeing/>
- Emanuelsson, I. Persson, B. Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området: en kunskapsöversikt*. Stockholm: Statens skolverk.
- Grunewald, K. (2009). *Från idiot till medborgare: de utvecklingsstördas historia*. Stockholm: Gothia.
- GTC Scotland (2016). Professional standards. Overview of the standards.  
<http://www.gtcs.org.uk/professional-standards/engaging-with-the-standards/overview-of-the-standards.aspx>
- Helldin, R. Dwyer, H & Westling Allodi M. (red.) *Specialpedagogiska nybyggare. En historisk antologi om organisation, funktionshinder och särskilt stöd under 1900-talet*. Föreningen för svensk undervisningshistoria, Uppsala.
- Isaksson, J., Lindqvist, R., & Bergström, E. (2010). 'Pupils with special educational needs': A study of the assessments and categorising processes regarding pupils' school difficulties in Sweden. *International Journal of Inclusive Education*, 14(2), 133-151.
- Itkonen, T., & Jahnukainen, M. (2007). An analysis of accountability policies in Finland and the United States. *International Journal of Disability, Development and Education*, 54(1), 5-23.
- Kivirauma, J., & Ruoho, K. (2007). Excellence through special education? Lessons from the Finnish school reform. *International Review of Education*, 53(3), 283-302.
- Kjeldsen, A., Kärnä, A., Niemi, P., Olofsson, Å., & Witting, K. (2014). Gains from training in phonological awareness in kindergarten predict reading comprehension in grade 9. *Scientific Studies of Reading*, 18(6), 452-467.
- Kucharczyk, S., Shaw, E., Smith Myles, B., Sullivan, L., Szidon, K., & Tuchman-Ginsberg, L. (2012). *Guidance & coaching on evidence-based practices for learners with autism spectrum disorders*. Chapel Hill: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute, National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders.
- Lahtinen, U. & Ström K.(2011). Ett framgångsrecept – Tidiga specialpedagogiska insatser i Finland. *Psykisk Hälsa*, 4, 50-57. [https://issuu.com/mindsweden/docs/20114\\_digital2](https://issuu.com/mindsweden/docs/20114_digital2)
- Mushkin, C. Ladd, H. & Dodge, K. (2015). Impact of North Carolina's Early Childhood Initiatives on Special Education Placements in Third Grade. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, doi 10.3102/0162373714559096.

- NC (2016) Standards K-12, Curriculum, Instruction. <http://www.dpi.state.nc.us/curriculum/>
- NC (2016). Extended content standards. <http://ec.ncpublicschools.gov/disability-resources/significant-cognitive-disabilities/nc-extended-content-standards>
- NC (2016). Handbook on parents' rights and responsibilities in special education. <http://ec.ncpublicschools.gov/parent-resources/ecparenthandbook.pdf>
- NC (2016). Video: The role of related service personnel. Video <http://ec.ncpublicschools.gov/>
- NC (2106). Questions and answers. <http://ec.ncpublicschools.gov/policies/nc-policies-governing-services-for-children-with-disabilities/earlychildhood-faq.pdf>
- NZ (2016). Literacy Online. <http://literacyonline.tki.org.nz/Literacy-Online/Learning-about-my-students-needs/Knowledge-of-literacy>
- NZ (2016). National Standards Illustrations. <http://literacyonline.tki.org.nz/Literacy-Online/Learning-about-my-students-needs/Knowledge-of-literacy/National-Standards-illustration>
- OECD (2015). Improving schools in Sweden an OECD perspective. <http://www.oecd.org/edu/school/Improving-Schools-in-Sweden.pdf>
- OME, Ontario Ministry of Education (2016a). A guide to the Special Education Grant. [http://www.edu.gov.on.ca/eng/funding/1617/2016\\_spec\\_ed\\_guide\\_en.pdf](http://www.edu.gov.on.ca/eng/funding/1617/2016_spec_ed_guide_en.pdf)
- OME, Ontario Ministry of Education (2016b). Education funding 2016-217. <http://www.edu.gov.on.ca/eng/policyfunding/funding.html>
- OME, Ontario Ministry of Education (2016c). Inspire. What works? Research into practice. <http://www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/inspire/research/whatWorks.html>
- OME, Ontario Ministry of Education (2016d). Parents: Special Education. <http://www.edu.gov.on.ca/eng/parents/speced.html>
- Poskiparta, E., Niemi, P., & Vauras, M. (1999). Who benefits from training in linguistic awareness in the first grade, and what components show training effects? *Journal of Learning Disabilities*, 32(5), 437-446+456.
- Riksrevisionen (2006): Elever med funktionshinder – statens ansvar och insatser. PM Dnr 31 2005-0233. Riksrevisionen.
- Sahlberg, P. (2015). Sahlberg, P. (2015). *Finnish lessons 2.0 : what can the world learn from educational change in Finland* [Elektronisk resurs].
- Sandberg, G., Hellblom-Thibblin, T., & Garpelin, A. (2015). Teacher's perspective on how to promote children's learning in reading and writing. *European Journal of Special Needs Education*, 30(4), 505-517.
- Scottish School Government (2016). School Inclusion Additional support needs. <http://www.gov.scot/Topics/Statistics/Browse/School-Education/TrendSpecialEducation>
- Skolinspektionen (2014). Skolsituationen för elever med funktionsnedsättningen AD/HD. <https://www.skolinspektionen.se/sv/Beslut-och-rapporter/Publikationer/Granskningsrapport/Kvalitetsgranskning/Skolsituationen-for-elever-med-funktionsnedsattningen-ADHD/>

Skolinspektionen (2016). Skolans arbete med extra anpassningar.

<https://www.skolinspektionen.se/sv/Tillsyn--granskning/Kvalitetsgranskning/Skolinspektionen-granskar-kvaliteten/skolans-arbete-med-extra-anpassningar/>

Skolverket (2012a). TIMSS 2011. Rapport nr 380.

<http://www.skolverket.se/publikationer?id=2942> Skolverket (2012b). PIRLS 2011. Rapport 381. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2941>

Skolverket (2014). Grundskolan i internationella kunskapsmätningar - kunskap, skolmiljö och attityder till lärande. Rapport 407. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3263>

Skolverket (2016). Tillgängliga lärandemiljöer. Rapport 440.

<http://www.skolverket.se/publikationer?id=3686>

SÖ 2008:26. Konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning och fakultativt protokoll till konventionen om rättigheter för personer med funktionsnedsättning New York den 13 december 2006 <http://www.regeringen.se/rattsdokument/sveriges-internationella-overenskommelser/2008/01/so-200826/>

Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. Cox, A. W., Fetting, A., Kucharczyk, S., ... Schultz, T. R. (2014). *Evidence-based practices for children, youth, and young adults with Autism Spectrum Disorder*. Chapel Hill: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute, Autism Evidence-Based Practice Review Group.

## Appendix 1

### Uppläggning av kartläggning

Kartläggningen som genomfördes följde en gemensam metod i fem faser: 1. Policy; 2. Resurser; 3. Tillämpning; 4. Utvärderingar; 5. Reflektion.

Beroende på de olika system som granskades och på vad som kunde vara tillgängligt kunde de slutgiltiga rapporterna skilja sig.

Utbildningssystemen valdes på basis av vad gruppen kände till om dessa system efter en orienteringsfas. Kriterierna var de följande: gruppen strävade efter att uppnå en god spridning mellan världsdelar; utbildningssystemen skulle vara på några sätt framgångsrika och den samhällseliga kontexten skulle vara jämförbara med den svenska.

En aspekt som beaktades var det språkliga: engelskspråkiga länder (6) valdes eftersom det var möjligt för granskarna att läsa information från webbsajter; de övriga (4) valdes eftersom granskarna kunde läsa texter på dessa språk och därmed kunde få tillgång till webbplatser, läsa rapporter, ev. intervjua rektorer eller lärare.

Albinsson, Malin	New Zealand
Back, Marie	Norge
Björk, Marie	Scotland
Bushby, Thomas	North Carolina
Hallberg, Linda	Australia: West Australia
Jacobsson, Charlotte	Ontario Canada
Klemets, Anna Paulina	Finland
Lantz, Maria	Australia: New South Wales
Skoglöw, Christin	Tyskland
Strömbäck, Annette	Holland

### Tips och Råd

*Spara intressanta webbadresser från början i ditt utkast så att vi har alla referenser som behövs sedan, om du refererar till uppgifter i rapporter notera och uppge sidnummer.*

*Tipsa gärna andra och mig om webbplatser och resurser med uppgifter som kan vara av intresse.*

*Vi kommer att sammanfatta innehållet i flera dokument som kan vara omfattande. Sträva efter att identifiera de viktiga egenskaperna, analysera hur systemet fungerar och syntetisera kortfattat utan onödiga detaljer. Texten bör vara 4-5 sidor exklusive referenser, men om det finns mycket material att rapportera kan det vara längre. Det kan variera mellan länderna hur mycket uppgifter som finns. Kontakta mig om du blir osäker under arbetets gång.*

## **FAS 1: policy for undervisning, särskilt stöd och förebyggande insatser**

I den första fasen vi undersöker **landets policy** när det gäller utbildning och särskilt stöd och tidiga insatser i de lägre skolåren (från 6 år i Sverige, men i vissa länder startar skolan tidigare, i dessa fall ska vi beskriva policyn vid skolstart, även övergången mellan förskola och skola är intressant att beskriva om det finns uppgifter om detta).

De begrepp som används internationellt är Special Educational Needs, Special Education needs, Inclusive Education, students with special educational needs, special education, och även educational support and guidance, support for learning, exceptional children.

Vi kan hitta intressanta uppgifter för vår kartläggning som handlar om förebyggande insatser, om vi söker även med andra begrepp (motsvarande Elevhälsa) som t.ex. Student Wellbeing, Mental Health, Prevention.

1. Sök uppgifter om dessa företeelser **i varje lands officiella webbplatser om utbildningssystem och utbildning**, på landets myndigheter som motsvarar t.ex. Skolverket och Skolinspektionen. Komplettera med uppgifter från Internationella myndigheter som EASNE, andra organisationer, OECD etc. EASNE country information  
<https://www.european-agency.org/country-information>  
För varje land finns det en beskrivning av systemet för SEN. Eurydice har också mycket information om Europeiska länders utbildningssystem och lärarutbildning och kompetensutveckling (gäller Europeiska länder)  
<https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Sweden:Overview>  
Vilka insatser rekommenderas, finns det etablerade modeller och system? Vissa länder beskriver ”multi-tiered” modeller t.ex. Beskriv andra system som kan ha betydelse, screening, nationella testsystem, anti-segregering policy etc.
2. Sammanställ dessa uppgifter i en kort text, med referenser till källorna (länkar). Försök att identifiera de modeller och verktyg som används och rekommenderas i varje land.
3. Hur omfattande är dessa insatser, hur stor andel av skoleleverna får dessa insatser? Finns det uppföljningar av insatserna med särskilt stöd och anpassningar, används indikatorer för dessa insatser, vilka i så fall? På vilken nivå? Skolnivå, kommun, distrikt, landnivå?

## **FAS 2: Professionella resurser: omfattning, kompetens, utveckling**

4. Vilka professioner är involverade i dessa insatser med särskilt stöd: lärare, specialpedagoger, elevhälsa, andra professioner. Vilken utbildning har dessa professioner? Möjligheter till kompetensutveckling.
5. Resurser. Vilka finansieringssystem finns för särskilt stöd? Söker skolor extra resurser för särskilt stöd eller finns det andra tilldelningssystem? Mått på resurser: lärartäthet, antal elever/specialpedagog eller liknande uppgifter.

6. Det kan också bra att undersöka och rapportera kort vilka reformer som planeras, vilka satsningar man vill göra och hur: det kan handla om Literacy, Excellence, Access to education, disadvantage, minority, prevention of bullying
7. Sammanställ även dessa uppgifter i ett nytt avsnitt.

### **FAS 3: Tillämpning i praktiken**

8. Vi försöker får en bild av hur policyn tillämpas i praktiken genom att kontakta en skola och ställa frågor om hur det särskilda stödet organiseras vanligtvis. (Gemensamma frågor utvecklas, ev. web-survey?) (se bilaga 2)  
Du behöver inte använda alla frågor i bilaga 2 och du kan också bearbeta dem eller lägga till egna så att de passar just det utbildningssystem som det gäller. Fråga gärna mig om råd om du vill bearbeta frågorna. Mitt råd är att lägga sig på en lagom nivå. Om det blir för många frågor ökar risken att inte få svar alls.

### **FAS 4: Utvärderingar och rapporter**

9. Vi undersöker om det finns utvärderingar av dessa insatser och policy. Det kan vara nationella rapporter och utredningar från regering och myndigheter. Det kan också finnas vetenskapliga artiklar. Sammanfatta analys och resultat.

### **FAS 5: Reflektion**

10. Skriv en kortfattad bedömning av systemet och reflektera över om skillnader och likheter och eventuellt över vad som skulle vara möjligt att tillämpa i det svenska skolsystemet.

## Appendix 2

### Letter to the School Head

Dear title XXXXX

School name

I am a PhD/master student at the Department of Special Education at Stockholm University and a member of a group of students in the course “Review of International Policy and Research in Special Education” that is doing a mapping of international policy and practices of adaptations and support in the early school years, as an appointment of the 2015 Swedish School Commission, and under the supervision of professor Mara Westling Allodi.

We hope that this mapping of practices will contribute eventually to make a difference in the Swedish school system. We have selected eleven educational systems with interesting practices and then some schools in each country. Your school has been selected on the basis of the information available on the web.

We would greatly appreciate if you can find some time to answer the following questions about the practices of adaptations and support in the early school years that you use in your school.

Your answer will be very helpful for finding new ways of providing support to students in the Swedish educational system. See further below for a short presentation of the “Swedish School Commission”.

#### Questions

- How are the early interventions organized in your school for children that need support in some areas, as reading or math? Are they provided in the regular classroom or in other ways? Please describe the types that are used.
- How are the students identified that need special support or adaptations in order to learn and participate?
- Which professionals are involved in the planning, implementation and evaluation of these interventions? How are these professionals working with these tasks? How do they collaborate with each other? Which ways of competence development are foreseen for these professions in your school?
- How are the parents involved in the planning of adaptations and special support?
- Which resources (funding) are available for the activities related to special educational needs and support, and how are they allocated to the school?



- Which materials are available for example to perform screenings and follow the student's development over time (national standards, benchmarks, assessment tools, web-resources)?
- We have read about different interventions/programs that are recommended in your school system. To which extent are you using them in your school? Are you using some of the program from the list below? How many students benefit of these the programs at the moment in your school?  
cxxxx  
yyyy  
zzzzz
- Please provide the name of other interventions that you are using and that are not included in the list above.
- How are the interventions evaluated at the school level? How are they monitored by stakeholders at the district /national level?
- Please give an example of one case of supportive intervention in your school that is done to enhance students' learning. Describe and give some detailed examples of the goals that are targeted in the intervention and of the educational activities that are planned to reach them. You may also provide more than one case if you want to show a broad range of activities for different kinds of special educational needs.
- What are the strengths of the model of early intervention and support that is used in your school? What difficulties may emerge in the practice when you work with these issues?
- We wonder also how the transitions to the next class or school level are decided in your system for students that have special educational needs. Is the transition to further levels depending on the students' achievement, at some point? Do the students have to pass some exams in order to progress? Are the students that need support and curriculum adaptations moving along with their classmates, or is there the possibility to apply retention or to suggest other placements in the educational system, so that they at the end will follow a different educational path?
- How do you feel that the Local Office of the Ministry of Education (or other Educational System Authority) is supporting the students and the teachers in your school at the moment?

The answers from staff from a few schools in eleven countries will be collected and compiled in a report that will be presented to the Swedish School Commission in January 2016.

Many thanks for your time and effort to answer these questions! Please send your answer to the e-mail address below.

Sincerely

e- mail address and phone number

### About the Swedish School Commission

Sweden is committed to a school system that promotes development and learning for all students. However, student performance on the Programme for International Student Assessment (PISA) has declined dramatically, from near the OECD average in 2000 to significantly below the average in 2012. These disappointing results have fueled a national debate on the quality of school education, leading to a broad consensus on the need for change.

In April 2015, the Swedish Government appointed The Schools Commission that is chaired by Anna Ekström, Director General of the Swedish National Agency of Education (Skolverket). In May 2015, the OECD published the report *Improving Schools in Sweden – An OECD Perspective* (2015). The recommendations of the OECD report focus on three priorities: conditions that promote quality and equity across Swedish schools, a long-term human resource strategy to build capacity for improved teaching and learning, and strengthened policy steering and accountability with a focus on improvement. Partly based on the OECD's recommendations the School Commission will submit proposals aimed at improving learning outcomes, teaching and equity in Swedish schools. The commission will present its proposals by January 2017.

To respond to current challenges, Sweden needs to implement a comprehensive education reform to bring about system-wide change and strengthen the performance of all Swedish schools and students. Based on the OECD's recommendations, previous inquiries and research the School Commission has defined certain areas as critical for improving the quality in the Swedish school system. One such area is to ensure teaching and learning approaches that respond to diverse student learning needs, and consolidate support to disadvantaged groups.

## **Specialpedagogiska institutionen**

Stockholms universitet 106 91 Stockholm Tel 08-16 20 00  
[www.specped.su.se](http://www.specped.su.se) [info@specped.su.se](mailto:info@specped.su.se)



**Stockholms  
universitet**