



NPF-anpassa lärmiljö och undervisning

- om diagnos och neuropsykiatrisk funktionsnedsättning i grundskolan

2021-08-27

Förord

I ett livslångt perspektiv är lyckad skolgång en särskilt viktig skyddsfaktor för elever med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar, NPF.

För elever med NPF är skolan en utmanande miljö. Samtidigt innebär skolplikt att denna grundläggande del av uppväxten inte får väljas bort. Det vilar därmed ett särskilt ansvar för den som anordnar utbildning och undervisning att anpassa lärmiljö och undervisning för att undanröja hinder. En NPF-anpassad skola är den plats som alla elever har rätt till. En plats för lärande, tilltro till förmågor och för utveckling av kompetenser.

Denna rapport är ett kunskaps- och samtalsunderlag framtaget i samband med Grundskoleförvaltningen i Göteborgs arbete att säkerställa att alla skolor har kompetens, arbetssätt och utformning för att möta elever med NPF

Mats Widigson, lektor på område stadsgemensamt, Center för skolutveckling.

Innehåll

1	Om neuropsykiatriska funktionsnedsättningar	4
2	Diagnos	5
3	Funktionsnedsättning	6
4	Implikationer för skolutveckling	8
4.1	Kunskap	8
4.1.1	Medicinsk kunskap	9
4.1.2	Pedagogisk kunskap	10
4.2	Känsla	12
4.3	Handling	13
4.4	Efterord	15
5	Referenser	17

1 Om neuropsykiatriska funktionsnedsättningar

När utbildningssektorn riktar intresse mot neuropsykiatriska funktionsnedsättningar, hädanefter NPF, innebär det att särskilt fokusera de förutsättningarna för lärande som cirka två elever per klass har. Var fjortonde elev uppskattas ha en diagnos som ADHD, Tourettes syndrom eller autism-spektrumtillstånd där Aspergers syndrom ingår (Hjärnfonden, 2017). Specialpedagogiska skolmyndigheten klarlägger att dessa diagnoser kallas neuropsykiatriska för att de beror på att hjärnan och nervsystemet bearbetar information på ett annorlunda sätt. Detta påverkar eleven i en sådan omfattning att det blir en funktionsnedsättning (SPSM, 2019).

Det är lätt att förstå att NPF utan adekvata anpassningar har betydelse för elevers måluppfyllelse i skolan. Individer med NPF har ofta svårigheter med inläring och minne, att uttrycka sig i tal och skrift, reglering av uppmärksamhet, impuls kontroll och aktivitetsnivå och med samspelet med andra människor (Riksförbundet Attention, 2021). Elever med NPF kan också ha svårt att hantera förändring och bristande struktur. Det kan vara svårare att både prestera och må bra i skolans lärmiljö, och det finns underökningar som pekar på att så mycket som tre av fyra elever med hög skolfrånvaro kan ha en neuropsykiatrisk funktionsnedsättning (Habilitering och Hälsa, 2020). Det är emellertid hoppfullt att en systematisk forskningsöversikt om elever med diagnoser inom autismspektrum visar att anpassning av den pedagogiska och psykosociala lärmiljön kan ha stor betydelse för såväl måluppfyllelse som välmående (Leifler et al., 2020).

Syftet med detta kunskapsunderlag är att ge ytterligare grund för utvecklingsarbete och samtal när skolans utbildning och undervisning fortsätter anpassa efter elever i behov. Det finns stor generell skolförbättrande potential i att utveckla skolan efter de behov som elever med NPF har, då det som fungerar för elever med NPF inte sällan också är bra för alla elever. Men, det som är bra för alla elever räcker inte. Det behövs särskilt fokus på vad NPF betyder i ett skolsammanhang och på hur skolan ska lyckas bättre just med denna grupp av elever.

Den övergripande frågan som ger en röd tråd i detta underlag är vad NPF-anpassning i skolan innebär. I det följande redogörs först för begreppen diagnos och funktionsnedsättning. Sedan diskuteras implikationer för skolutveckling där NPF-anpassning problematiseras under rubrikerna kunskap, känsla och handling.

2 Diagnos

Att använda begreppet NPF kan inte göras utan att förhålla sig till diagnoser. Specialpedagogiska skolmyndigheten definierar NPF som ett samlingsbegrepp dit de vanligaste neuropsykiatriska diagnoserna ADHD, autism och Tourettes hör. NPF innebär en funktionsnedsättning och diagnoserna har gemensamt att de är beteendediagnoser med biologisk bakgrund (SPSM, 2021a). Det är primärt en pedagogisk fråga hur utbildning och undervisning bäst bedrivs, snarare än en medicinsk fråga. Skolans praktik är nästan uteslutande kollektiv till sin natur. Lär miljös fysiska och sociala utformning är av stor vikt för diagnosens betydelse i ett utbildningssammanhang, och här ökar komplexiteten då elever också är varandras arbetsmiljö.

Ursprungligen betyder begreppet diagnos urskiljande. Skolan är van att dagligen kartlägga var elever befinner sig i förhållande till uppsatta mål, och ibland görs även mer strukturerade pedagogiska kartläggningar och utredningar. Begreppet diagnos hänvisar emellertid till utredning av läkare. Diagnoser betyder enligt NE igenkänning, avgränsning och beskrivning av ett visst sjukdomstillstånd. Diagnosen bygger på en syntes av information från och om patienten, som tolkas av en läkare eller annan vårdgivare. Att fokusera diagnoser i NPF-anpassning av skolan innebär därmed att ett medicinskt perspektiv ges betydelse i ett utbildningssammanhang.

NPF är ett samlingsbegrepp. Även om det finns stora gemensamma nämnare mellan vilka NPF-anpassningar som är lämplig att göra, finns betydelsefulla variationer mellan diagnoserna. Varje diagnos ger värdefull kunskap om typiska svårigheter av betydelse för individers lärande. Det finns breda åtgärder som är generellt bra att göra, men åtgärder behöver också vara mer precisa utifrån olika diagnoser och individuella variationer. Elever med samma diagnos har olika behov av att anpassningar görs.

Det finns även en ansevärd andel elever som ligger nära diagnos för NPF och som är i stora behov av anpassningar. Här finns elever utan diagnos som kan ha liknande uppmärksamhets- och samspelssvårigheter som ibland är större. Skolan har många elever som ännu inte fått sin diagnos, och här finns elever som om de genomgått utredning skulle ha haft diagnoser vilket särskilt gäller flickor som i lägre grad uppvisar beteenden som leder till att utredningar görs. Det finns elever med språkstörning. Det finns elever som på grund av svagare teoretisk begåvning har svårt att nå målen. Dessutom finns en social skiktning där antalet diagnoser varierar mellan områden med olika socioekonomiska förhållanden och etnisk sammansättning. Skolor i underprivilegierade områden har sannolikt elever med symptom på neuropsykiatriska tillstånd som i lägre grad har en diagnos som styrker detta (SVT, 2021).

Det är en grundläggande inkluderingsstanke att skola och utbildning behöver byggas utifrån elevens behov, vilket ställer särskilda krav på organisation och ledarskap (Widigson, 2017). Skolans huvudmän ska bygga utbildning och möjliggöra undervisning utifrån skollagen. I skollagen förekommer inte begreppen NPF, inkludering eller diagnos. Däremot förekommer ordet *anpassa* i

olika former närmare 50 gånger. Detta synliggör att uppdraget för skolan är att anpassa efter elevens behov, inte specifikt att bygga den pedagogiska verksamheten utifrån medicinska diagnoser. Det finns viktiga slutsatser att dra från detta. Skolan kan exempelvis inte kräva medicinska diagnoser för att göra lämpliga anpassningar i undervisningen, och anpassningar ska göras utifrån elevens behov vare sig den har diagnos eller inte.

3 Funktionsnedsättning

Alla elever har unika funktionsvariationer, men vissa elever har funktionsnedsättning där miljön kan vara funktionshindrande när den brister i tillgänglighet. *Funktionsnedsättning* innebär att en elev har nedsatt förmåga att fungera fysiskt, psykiskt eller intellektuellt. Begreppet har sin bakgrund i vård och omsorg och är definierat av Socialstyrelsen (2007). Funktionsnedsättning rör sig alltså likt frågan om diagnos om ett medicinskt perspektiv. Däremot blir det en pedagogisk fråga att graden av *funktionshinder* avgörs av den begränsning som funktionsnedsättningen innebär för eleven i relation till erbjuden undervisning och lärmiljö.

I skollagen 3 kapitlet 2§ nämns numera funktionsnedsättningar. Elever som till följd av en funktionsnedsättning har svårt att uppfylla de olika kunskapskrav eller kravnivåer som finns ska ges stöd som syftar till att så långt som möjligt motverka funktionsnedsättningens konsekvenser. Att funktionsnedsatta ges stöd är oerhört viktigt sett utifrån individens rättigheter som skollagen här vill garantera och verksamheten är satt att infra. Motsatsen, att inte ge adekvat stöd till funktionsnedsatta, är också otänkbar i en skola som vill kalla sig inkluderande, kompensatorisk och likvärdig, och leva upp till internationella konventioner som Salamancadeklarationen (UNESCO, 1994), FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning (2008), konventionen om barns rättigheter (UNICEF, 1989) och Agenda 2030 där mål 4 handlar om att säkerställa en inkluderande och jämlik utbildning av god kvalitet och att främja livslångt lärande för alla (Regeringen, 2016).

I skolans praktik finns en risk att infriandet av individuella rättigheter begränsar pedagogiska åtgärder till att stanna på individnivå. Det finns en skillnad i synsätt som ryms i uttrycket att 'eleven har problem' eller att 'eleven är i problem'. Bakåt i tiden finns exempelvis gott om exempel på att åtgärderna i åtgärdsprogram inte riktats mot hur undervisningen och lärmiljö ska förändras, utan snarare mot vad eleven behöver göra (Andersson Varga & Widigson, 2009). Att eleven har assistent i klassrummet eller lämnar klassrummet för undervisning av speciallärare, kan vara adekvata åtgärder som svarar mot individuella behov. Men det kan också vara alternativ som söks i brist på den ordinarie lärmiljöns och undervisningens anpassning efter de variationer av behov som finns i klassrummet. Om åtgärderna endast ligger på individnivå anser vi indirekt att den ordinarie verksamheten är så bra att den inte behöver förändras.

Rättigheterna är individuella, men verksamma åtgärderna kan alltså mycket väl ligga på grupp- eller skolnivå. Att göra undervisning och lärmiljö tillgängliga avgör om funktionsnedsättningar blir funktionshindrande. När elever inte når mål eller utvecklas så långt som möjligt behöver vi samtidigt som vi erkänner de förutsättningar för lärande som funktionsnedsättningen innebär vara uppmärksamma på den uppenbara risk som finns att förlägga bristen till eleven, vilket är ett synsätt som kan stigmatisera eleven och konservera otillräcklig och exkluderande undervisning och lärmiljö.

Inkludering utan att pedagogik, verksamhet och lärmiljö förändras innebär snarare assimilation, där funktionsskillnader inte blir en tillgång och där möjligheten att utveckla verksamheten på ett sätt som är bra för alla elever inte tas tillvara. Det har genom åren funnits diskussioner om att det blir normativt och nedsättande att tala om nedsatta funktioner. Å andra sidan riskerar det att bli normativt och osynliggörande att inte se vikten av att vissa funktioner utifrån biologiska orsaker kan vara nedsatta och ha betydelse för lärandet.

I sammanhanget är det också viktigt att poängtera att NPF diagnos och begåvning är olika saker och att begåvning varierar bland alla elever, så också bland elever med NPF. Det finns elever som är särskilt begåvade eller med ojämn begåvningsprofil som kan vara högpresterande inom olika områden. Även om högbegåvade elever med NPF möjligen lättare kan kompensera de svårigheter som NPF innebär, är det en utmaning för skolan att dessa elever utvecklas så långt som möjligt (Andersson Varga & Widigson, 2020). Vi behöver vara öppna för att även om bokstaven f i NPF står för funktionsnedsättning kan dessa elever ha en funktionsuppsättning med styrkor som överskrider vad som är vanligt hos elever i stort.

Funktionsnedsättningar och de svårigheter eller särskilda möjligheter de innebär behöver erkännas för att leda till anpassningar. Det är professionellt att ta till sig all kunskap och ge betydelse till medicinska diagnoser som innebär funktionsnedsättning och låta den kunskapen ha betydelse för verksamhetens och undervisningens utformning. Och det är professionellt att fortfarande se hela eleven och dess styrkor, och inte reducera personen till en viss funktionsnedsättning. I skolans fostrans- och demokratiska uppdrag gäller detta förstås också för vad vi vill förmedla till våra elever.

I skolans praktiska verksamhet är individ-, grupp, och skolnivå alltid inblandade i varandra. När individuella diagnoser blir utgångspunkt för pedagogiska anpassningar öppnar sig möjligheter till utveckling för dessa elever, men det uppstår också frågor som berör *alla* elevers inhämtande och utvecklande av kunskaper och värden och därmed hela verksamhetens undervisning och utbildning.

4 Implikationer för skolutveckling

Varför blir det inte alltid som vi tänkt, när vi vill så väl?

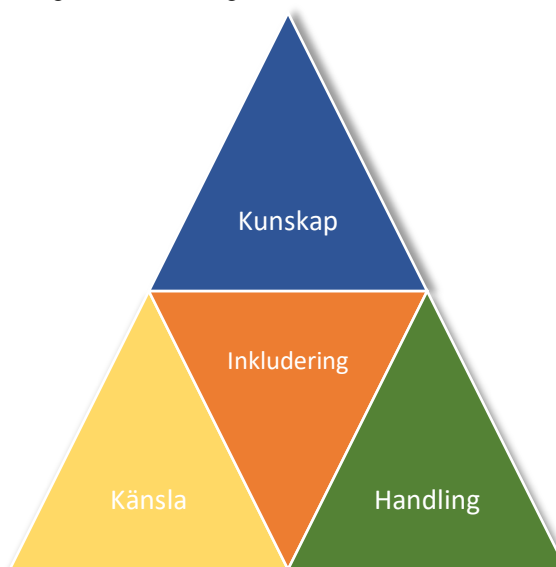
Det räcker inte enbart att byta synsätt och attityd till NPF. Det finns nödvändig kunskap om NPF för att förstå vad funktionsnedsättningen betyder för eleven i ett skolsammanhang. Men, enbart kunskap utan förändringar av skolkultur och handling leder inte heller till en skolutveckling som långsiktigt och systematiskt gynnar elever. Och dessutom kan handlingar som inte bygger på kunskap vara kontraproduktiva.

I det följande diskuteras och problematiseras de tre dimensionerna kunskap, känsla och handling utifrån antagandet att de alla är viktiga för hållbar skolutveckling (Widigson, 2018).

I vilken ände nödvändigt inkluderings- och förbättringsarbete vid NPF-anpassning bör ta sin utgångspunkt är en knepig och i praktiken möjligen onödig fråga. I en verksamhet med hög inkluderingskapacitet förstärker dessa inkluderingsdimensioner varandra.

I en verksamhet med hög inkluderingskapacitet skapas undervisning och lärmiljö där social- och didaktisk inkludering i realiteten är sammanflätade till ett starkt skydds nät, finmaskig nog för att ingen elev ska falla igenom.

Figur 1 Inkluderingsdimensioner



4.1 Kunskap

Vilken kunskap behöver vi?

En förklaringsmodell som utgår från kunskapsdimensionen har sin grund i ett kognitivt perspektiv där tankescheman är orsak till förändringar i emotioner och handlingar. Kunskapen i sig leder inte till förändringar om den inte känns viktig, eller om vi redan tycker att vi gör tillräckliga Anpassningar. Det finns undersökningar som pekar på att lärares självupplevda kunskapsbrist är stor vad gäller NPF, och att många lärare inte känner sig kompetenta när det kommer till att NPF-anpassa undervisning (Karolinska Institutet, 2018). För rektorer är inkluderingsfrågor angelägna, men åtgärder och dess resultat är tidskrävande och upplevs vara frågor som skapar oro (Cobb, 2015).

Självklara resurser vid NPF-anpassning är att det finns en hel myndighet, Specialpedagogiska skolmyndigheten, SPSM (2021b) med målgrupp att göra skillnad för elever med funktionsnedsättning. Det finns i Sverige också och en hel profession av specialpedagoger vars roll är främjande, förebyggande och stödjande vid Anpassningar. En första åtgärd vid NPF-anpassning är därför att genom ledarskap och organisation möjliggöra för dessa tillgängliga kunskaper och kompetenser att ge avtryck i den pedagogiska verksamheten. Hur ser dessa system för kommunikation och kunskapsinhämtande ut, och upplever lärare god tillgång till denna kompetens? En uppgift för utbildningsstaden Göteborg vid NPF-anpassning är att säkerställa god och likvärdig tillgång till specialpedagogisk kompetens för att det ska finnas en fungerande stödkedja i NPF-frågor, och bred kunskap om NPF i organisationen.

4.1.1 Medicinsk kunskap

Har vi tillräcklig kunskap om NPF?

Rektorer och lärare ska som framgått inte ställa diagnoser, men variationer av de beteenden som ligger till grund för NPF diagnoser har direkt betydelse i skolans pedagogiska verksamhet. Det har blivit allt vanligare bland unga människor att det ställs diagnoser inom NPF och skolan behöver förhålla sig till detta. I skolans värld finns den medicinska kunskapen inom elevhälsan och en väl utbyggd samlad elevhälsan har en viktig roll vid NPF-anpassning. Kunskaper om vad de biologiskt grundade funktionsnedsättningarna innebär för lärande och hur dessa diagnoser yttrar sig i beteenden är viktiga vid Anpassning av lärmiljö och undervisning.

I en NPF-anpassad skola behöver det vara lätt att i den pedagogiska verksamheten ta till sig medicinsk kunskap. Den medicinska kunskapen om och metodutvecklingen kring NPF ökar ständigt, varför möjlighet till kompetensutveckling för elevhälsan också är en viktig del vid NPF-anpassning.

Elevhälsan ska främst arbeta hälsofrämjande och förebyggande och även stödja elevernas utveckling mot utbildningens mål. Elevhälsan har därmed en viktig roll i att överbrygga det medicinska och det pedagogiska perspektivet på NPF. För läraren, som inte ska lämnas ensam i sin strävan att NPF-anpassa, är elevhälsans kompetenser en viktig resurs för att förstå diagnosens betydelse för inläring och när undervisning anpassas. Organisatoriskt utgör elevhälsan frontlinjen i den stödkedja som behövs för NPF-anpassning.

En för eleven viktig del i NPF-anpassning är att elever har god och likvärdig tillgång till elevhälsa med medicinska, psykologiska, psykosociala och specialpedagogiska insatser. En särskild aspekt att beakta är nyanlända elevers situation. Utredningar av NPF kan dröja och specialpedagogiska skolmyndigheten skriver att om eleven har varit på flykt saknas det ofta dokumentation av tidigare skolresultat och eventuella diagnoser och utredningar (SPSM, 2020a).

4.1.2 Pedagogisk kunskap

Hur kan vi undervisa och anpassa lärmiljö?

Det pedagogiska uppdraget är att utifrån vetenskap och beprövad erfarenhet (Skollagen, 1 kap. 5 §) anpassa undervisning och lärmiljö så att alla elever utvecklas så långt som möjligt med en strävan att uppväga skillnader i elevers förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen (Skollagen 1 kap. 4 §). När undervisning och verksamhet byggs utifrån behov, blir det ett stresstest för organisationens och lärarens förmåga att kombinera ordning och tydlighet med flexibilitet. Det något paradoxala förhållandet råder att när god struktur och fungerande system finns, kan flexibla anpassningar som bygger på kunskap göras. Denna flexibilitet är något annat än att lösningsorienterat snabbt söka ad hoc lösningar som snarare adresserar symptom än angriper de orsaker som ligger i erbjuden utbildning och undervisning.

I första hand är en viktig del av NPF-anpassning att förbättra den ordinarie verksamhetens inkluderingskapacitet. Det finns många relativt små åtgärder som kan ha stor betydelse för elever med NPF och som kan vidga möjligheterna att alla elever utvecklas så långt som möjligt (Widigson, 2017). I en tidigare rapport om skickliga lärares verktygslåda vid didaktisk- och social inkludering finns en uppsättning pedagogiska frågor som är användbara även vid NPF-anpassning (Widigson, 2018, tabeller på sid 19 och 39).

I väl fungerande verksamheter med god undervisning får funktionsnedsättningen mindre betydelse för elevens måluppfyllelse. Det kan här handla om exempelvis studiero, tydliggörande pedagogik och formativ bedömning där signaler om bristande måluppfyllelse tidigt plockas upp och åtgärdas. I en väl fungerande skola finns en skolkultur med samtal om pedagogik, och där finns system för att utveckla den ordinarie verksamheten.

Extra anpassningar och särskilt stöd

Till en väl fungerande skola med god undervisning hör att arbeta med extra anpassningar för att eleven ska nå kunskapskraven. *Extra anpassningar* är en mindre ingripande stödinsats som lärare och övrig skolpersonal normalt kan genomföra inom ramen för den ordinarie undervisningen. Om extra anpassning inte är tillräckligt ska skolan genom att rektorn se till att elevens behov skyndsamt utreds för att ge *särskilt stöd*. *Åtgärdsprogrammet* är det dokument där skolan skriver ned vilka behov av särskilt stöd eleven har och hur skolan ska tillgodose dem.

Att extra anpassningar görs, att de har hög kvalitet och att de följs upp och utvärderas är viktigt för elever med NPF. Att extra anpassningar följs upp och får konsekvenser för *all* undervisning är viktigt för att över tid minska behovet av extra anpassningar och för NPF-anpassning på organisationsnivå.

Lärmiljö

Vid NPF-anpassning är det väsentligt att arbeta för att lärmiljön är tillgänglig och inte utgör ett hinder så att funktionsnedsättningen får negativa konsekvenser för elevens måluppfyllelse. Inom utbildningsvetenskap används ofta begreppet klassrumsforskning, vilket kan föra med sig en reducerad bild av

vad lärmiljö innebär. På mikronivå kan lärmiljö didaktiskt och psykosocialt handla om att eleven möts av differentierad undervisning som anpassats till individen (Skolverket & Elaine Kotte, 2018), eller att eleven har god relation till en eller flera studiekamrater. På mesonivå kan det handla om den didaktiska och sociala inkludering som sker i klassen i exempelvis det kamratlärande som sker i grupper eller klasser, eller hur tillåtande klassrumskulturen är till olikheter och hur fritidshemmet arbetar med tillhörighet och trygghet. På makronivå kan den utökade lärmiljön handla om raster, vägen till och från skolan eller ytterst om samhällsklimat och framtidsutsikter för personer med NPF. I det senare exemplet vet vi att för elever som blivit så kallade ”hemmasittare” med problematisk skolfrånvaro är det ett stort steg att alls ta sig till skolan och att känna sig välkommen och trygg i skolmiljön (Gillbergcentrum & Davidsson, 2021).

Ledarskap

Det är en bra ingång till utveckling av lärarskicklighet att se lärarjobbet som ett ledarskapsjobb där det behövs kompetens att didaktiskt- och socialt inkludera (Widigson, Mats, 2018). Svenska ishockeyförbundet har tillsammans med Riksförbundet Attention (2015) tagit fram ett konkret utbildningsmaterial som på flera sätt går att översätta till skolans verksamhet. Här finns tips till ledare, och det vore en utmärkt kollegial aktivitet att samtala kring hur detta material kan översättas till ett skolsammanhang. Anslaget i materialet är att öka förståelse för diagnoserna och att se möjligheter och styrkor snarare än utmaningar och problem. Att göra små justeringar i gruppen gynnar alla i laget. De pekar exempelvis på att bra struktur fungerar för alla spelare, inte bara för dem med NPF. Detta är ett i flera andra sammanhang ofta använt argument för NPF-anpassning. För att infria elevens rättighet till anpassad utbildning och undervisning är det emellertid samtidigt viktigt att utgå från individuella behov och inte i det generella tappa fokus på eleverna med olika varianter av NPF.

Systematiskt kvalitetsarbete

I det systematiska kvalitetsarbetet behöver framgå hur det går för elever med NPF på individ- och gruppnivå, och vilka erfarenheter av undervisning och lärmiljö dessa elever och deras vårdnadshavare har. Här behöver skolan med utgångspunkt i medicinska diagnoser om funktionsnedsättning såväl på individ-, grupp- som skolnivå ta fram underlag/data för sitt utvecklingsarbete. Att inte på goda grunder tydligt identifiera och definiera problemet gör slutsatser och åtgärder i utvecklingsarbetet oprecisa (Schildkamp et al., 2016). Härav följer att väl fungerande kartläggningar och utredningar blir särskilt viktiga vid NPF-anpassning.

Pedagogisk kartläggning av elevens behov är något lärare gör hela tiden. Detta kartlägningsarbete är bra för alla elever, men avgörande för elever med NPF. Behoven kan grunda sig i individuella förutsättningar hos eleven som vid specifika funktionsnedsättningar, där den samlade elevhälsan kan ha viktig kunskap att delge den undervisande läraren. Men kartläggningen kan också visa att behoven kan ha sin grund främst på grupp- eller organisationsnivå.

SPSM skiljer på begreppen pedagogisk kartläggning och pedagogisk utredning. *Pedagogisk utredning* görs av specialpedagog med hjälp av tester där det ibland

behövs stöd av experter utanför skolan. SPSM (2020b) skriver vidare att resultaten av genomförda kartläggningar, utredningar, elevens individuella utvecklingsplan och åtgärdsprogram är de underlag i den pedagogiska bedömningen som ska leda till åtgärder i åtgärdsprogrammet.

En utmaning på systemnivå av särskild betydelse för elever med NPF är att vi vet att alla typer av övergångar är kritiska i skolans värld och att det krävs god organisation vid *överlämningar*. Det kan i grundskolan handla om övergång från förskola till förskoleklass och till grundskola, och det kan handla om övergångar från klasslärare till flera ämneslärare. Pedagogisk kunskap behöver kommuniceras inom organisationen. Även skolbyten innebär övergångar, där vi även vet att frekventa skolbyten inte är gynnsamt.

4.2 Känsla

Bemöter vi i skolan elever med NPF på ett bra sätt, och hur skapar vi en tillitsfull organisationskultur som gynnar NPF-anpassning?

Det behövs som framgått mer kunskap om NPF i skolan, men följande avsnitt argumenterar för att det inte räcker med mer kunskap när skolan ska göras tillgänglig. Det är viktigt att erkänna att inkluderingsarbetet rymmer en känslodimension. Såväl våra kunskaper som de reaktioner som eleven väcker har betydelse i bemötande och förväntningar, och kan därför ibland hindra inkludering och anpassning av verksamhet. Ett perspektiv som har känslolivet som utgångspunkt är ett psykodynamiskt perspektiv där anknytning och emotioner är orsak till kognitioner och handlingar. Enbart känslor, som inte via förändrade tankemönster och kompetens omsätts i handling, kommer emellertid knappast att leda till ökad inkludering.

Tidigare intervjustudien och observationerna visar att känslor är ständigt närvarande i inkluderingsarbete. Här finns exempelvis lärare som känner sig otillräckliga, som tycker om elever som andra ser som besvärliga, som känner tilltro till elevens förmågor med hopp om god utveckling och lärare som känslomässigt har förmåga att knyta an till oroliga elever som blir trygga. Att som rektor eller lärare just *känna* sig trygg i sin yrkesroll bygger såväl på kunskap som på sakliga och organisationskulturella villkor för yrkesutövningen.

Bemötande av elever med NPF kan ha stor betydelse för såväl eleven som för den för alla elever gemensamma lärmiljön. Bemötandet kan påverka undervisningens och anpassningarnas resultat. Ett gott bemötande främjar delaktighet och inflytande och bygger tillit (SOU1999:21). I utredningen konstaterades att många personer med funktionshinder kände sig kränkta, kontrollerade och ifrågasatta, inte minst i myndighetskontakter. När en elev upplever sig kränkt, negativt särbehandlad eller exkluderad finns troligen såväl rationella som emotionella grunder. På motsvarande sätt har såväl tänkande som känslor betydelse vid NPF-anpassning av skolan där lärare konstruktivt behöver lyfta även sina frustrationer och lära av sina misslyckanden i sökandet efter verkliga anpassningar. Att vi *vill* göra anpassningar och *varför*, är beslut impregnerade av värden, värderingar och attityder som inte enbart bottnar i kunskaper, utan även i känslor.

Värderingar avgör vilken kunskap vi söker och hur vi sedan använder tillgänglig kunskap. Värden avgör hur vi uppfattar elever med diagnos och de situationer som uppstår och vägleder våra handlingar. Dessutom är emotioner såväl som kognitioner del i syftet med varför vi alls har en skola och anordnar utbildning, då den ska utformas efter demokratiska värden som främjar mänskliga rättigheter och motverkar kränkande behandling (Skollagen 1 kap. 4 §).

En slutsats av ovanstående resonemang är att NPF-anpassning även innebär att arbeta med och utveckla den *skolkultur* som finns, vilken är en betydelsefull del av vad som utgör elevernas lärmiljö. Kulturens subjekt är lärare, personal och elever och deras värderingar och värden utgör en viktig del av lärmiljön som kommer att ha stor betydelse vid förändring och anpassning.

Att ändra en verksamhet och NPF-anpassa kräver även attitydförändringar. Förändringar som inte tar hänsyn till dessa även i känslor bottnande organisationskulturella förutsättningar kommer att misslyckas. Inom organisationsforskning finns ett uttryck som tillskrivs Peter Drucker för hur kultur har avgörande betydelse: "*culture eats strategy for breakfast*".

4.3 Handling

Har vi i skolan förmåga att NPF-anpassa?

Att börja med att förändra handlingar och låta dessa förändra tankar och känslor är ett perspektiv som har sin grund i ett beteendeperspektiv. Här finns troligen en stor skolförbättringspotential då framgångsrikt ändrade konkreta undervisningshandlingar ger positiva tankemönster och en känsla av att inkludering är möjlig. Men handlingar som inte bygger på kunskap eller som inte leder till reflektion och personligt och organisatoriskt lärande, kommer knappast att leda till att verksamheten ökar sin inkluderingskapacitet och blir NPF-anpassad.

Att översätta kunskap till handling behöver för att utveckla skolans inkluderingskapacitet vara en kollegial uppgift. Lärarskicklighet möjliggörs även av skolans organisation och villkor för möjliga anpassningar och utvecklingsarbete. Vi lämnar då att NPF-anpassning enbart skulle handla om lärarnivå och hamnar snabbt på systemnivå. Även om det som sker i undervisningen i klassrummet i mötet mellan lärare och elev är en given utgångspunkt är det skolan som organisation och som i sitt systematiska kvalitets- och utvecklingsarbete behöver NPF-anpassas för att inkluderingen av elever med särskilda behov inte enbart ska stanna vid att vara enskilda lyckade exempel.

Utan förändrade handlingar är tillförandet av nya kunskaper och attitydförändringar inte mycket värda. Inte sällan går det i skolans praktik emellertid väl snabbt från problem till handling, vilket gör att kognitiva aspekter som reflektion och känslaspekter som utveckling av förståelse och bemötande inte hinns med. Här finns stora möjligheter för systematik och hållbarhet när det finns organisation för reflektion, kollegialt lärande, skapande av beprövad

erfarenhet och praktisk forskning. Väl fungerande system i organisationen ger den infrastruktur som förbättringsprocesser vid NPF-anpassning behöver. Det är när dessa förutsättningar genom ledarskap särskilt inriktas mot att lyckas med alla barn och elever som jag väljer att tala om organisationens inkluderingskapacitet (Widigson, 2017).

Organisationens infrastruktur och dess förbättringsprocesser är viktiga aspekter av skolförbättring (Blossing et al. 2012 och Blossing & Widigson, 2014). Organisationer har en infrastruktur med olika system som vid NPF-anpassning behöver fungera med inriktning på NPF. Det handlar om skolans grupperingssystem, kommunikationssystem, makt- och ansvarssystem, beslutssystem, granskningssystem och normsystem. Dessa system kan konkretiseras med frågor utifrån de särskilda behov som elever med NPF har: Har skolan för NPF fungerande *grupperingssystem* för den samlade elevhälsans professioners interna och externa arbete, mellan elevhälsa och lärare och mellan skola och vårdnadshavare? Fungerar *kommunikationssystemen* kring elever med NPF så att nödvändig information går fram genom att dialogerna mellan grupperingarna fungerar? Är *ansvarssystem* tydliga så att det inte finns tvekan om vem som ansvarar för vad? Behöver *beslutssystem* tydliggöras så att exempelvis beslut om extra Anpassningar, åtgärdsprogram eller särskilda stödinsatser tas på ett korrekt sätt? Fungerar *granskningssystem* så att vi med säkerhet vet att elever med NPF utvecklas maximalt och att Anpassningar ger effekt? Och är *normsystemet* i skolan gynnsamt för viljan att NPF-anpassa och för förändringar i attityder och bemötande?

Att söka kunskap är en kognitiv aktivitet, men också något som i skolorganisationen möjliggörs genom handling. De processer på en skolenhet där kunskap söks såväl externt som internt i skolans inre organisation, är viktiga för en skolkultur som med ett vetenskapligt förhållningssätt ställer frågor och söker svar. Inkludering innebär att utgå från elevens behov och söka svar på vilken kunskap som behövs, vilka förhållningssätt som behöver utvecklas och vilka handlingar som är adekvata vid NPF-anpassning. Detta inkluderande och vetenskapliga förhållningssätt är sedan som en fraktal, ett självuppreparande mönster, som behöver gå igen på olika nivåer. Då byggs verksamhet och inkluderingskapacitet utifrån elevens behov, lärarens behov, läroplanens behov, den samlade elevhälsans behov, rektors behov och utbildningsstaden Göteborgs behov. NPF-anpassning innebär både att eleven med NPF är en individ i behov av Anpassningar, och att verksamheten behöver väl fungerande utvecklingsorganisation och stödkedja som möjliggör handling.

4.4 Efterord

Stärker vi funktionsnedsatta elevers egenmakt?

Det är en intressant fråga vad som ryms i ett uttryck som NPF-anpassa. Vem som ska anpassas till vad är en fråga som rymmer en maktdimension. I merparten av denna text har jag haft som utgångspunkt att de professionella i skolan är skyldighetsbärare och att elever är rättighetsbärare, vilket är ett perspektiv jag fortfarande vidhåller.

Elever med NPF har en sårbarhet som gör att de är de första som påverkas av brister i undervisning, fysisk och psykosocial lärmiljö, i skolans organisation och i utbildningsstadens stödkedja. Helt ofrivilligt är de därför temperaturmätare på om utbildning, undervisning och lärmiljö håller hög kvalitet. Många av dessa elever klarar inte en skola som brister i inkludering, en funktionsnedsatt och funktionshindrande skola. Att lyssna på elever och ta bort hinder och därigenom tillgängliggöra är en skyldighet utifrån diskrimineringslagstiftning och skollag, och ligger inom ramen för vad vi kan påverka.

Men i inkludering ryms även att påverka elever genom att stärka deras motståndskraft, och hjälpa dem till strategier att hantera de hinder de kommer att möta i högre steg i utbildningskedjan eller i arbetslivet. Vi behöver ha nyfikna och öppna samtal med eleverna själva och deras vårdnadshavare om de hinder eleven upplever och om vilka strategier just de behöver ha, utan att kräva assimilering till en exkluderande skola. Dessa elevers egenmakt och agentskap, dvs. egenskaper och krafter, behöver stöttning i en process där stöttningen gradvis och omsorgsfullt kan tas bort när egna förmågor att ta sig an uppgifter och svårigheter stärks. Det krävs mycket arbete även från elever för att inkludering ska ske, och tyvärr i praktiken alltför ofta även av vårdnadshavare som kan uppleva sig maktlösa. Det är ett arbete de inte ska lämnas ensamma i. Elev och vårdnadshavare behöver kunna känna sig trygga i att skolan har kunskaper om NPF, ett bra bemötande och ett arbetssätt där verksamheten har eller utvecklar den kompetens som behövs.

Lämna inte heller läraren ensam i inkluderingsarbetet. Det är angeläget med ett nära samarbete internt på skolan i arbetslag och med den samlade elevhälsan, men också externt mellan de olika instanser som finns kring eleven – skola, elevhälsa, vårdnadshavare, BUP, habilitering, socialtjänst eller andra viktiga personer i elevens liv.

Det finns universell medicinsk kunskap och generell vetenskapligt grundad kunskap om pedagogiska anpassningar som en skola behöver organisera för att ta till sig för att öka sin inkluderingskapacitet. Kunskaper nödvändiga vid NPF-anpassning kommer dock inte enbart utifrån. Kunskaper behöver också skapas utifrån elevens individuella uppsättning av behov och lokala villkor på skolan. I bästa fall sker ett fruktbart möte mellan den lokalt skapade beprövade erfarenhet och vetenskaplig kunskap. Skapandet av beprövad erfarenhet kräver ledarskap, organisation och utveckling av skolans praktiska arbete på vetenskaplig grund. För att NPF-anpassningen ska göras på goda grunder och byggas inifrån

och utifrån öppenhet behöver staden på systemnivå därför utveckla stödkedjan för en skola på vetenskaplig grund.

5 Referenser

- Andersson Varga, P. & Widigson, M. (2009) *Åtgärdsprogram - mål eller medel? – förståelsen av åtgärdsprogram i Backa*. Hämtad 25 augusti, 2021 från: https://goteborg.se/wps/wcm/connect/1a05b022-7ba6-4d8e-8a01-92013d2e7eb8/Atgardsprog_mal_el_medel_2009.pdf?MOD=AJPERES
- Andersson Varga, Pernilla & Widigson, Mats (2020) *Att anpassa utbildning och undervisning för särskilt begåvade barn och elever*. Hämtad 25 augusti, 2021 från: https://goteborg.se/wps/wcm/connect/421652ac-2f7c-4288-81a6-3ae99ab7377e/Kunskapsunderlag_s%C3%A4rskilt+beg%C3%A5vade+elever.pdf?MOD=AJPERES
- Blossing, U., Nyen, T., Söderström, Å., & Hagen Tønder, A. (2012). *Att kartlägga och förbättra skolor: sex typskolor*. Lund: Studentlitteratur.
- Blossing, Ulf & Widigson, Mats (2014) *Huvudrapport. Kartläggning av stadens utvecklingsorganisationer inom utbildningsområdet, fas 2*. Hämtad 25 augusti 2021 från: <https://drive.google.com/file/d/0B8CyqPvN-UrOHUwQmRqVEc5cUE/view>
- Cobb, C. (2015) *Principals play many parts: a review of the research on school principals as special education leaders 2001 – 2011*. International journal of Inclusive Education, Vol 19 nr 3, sidorna 213- 234.
- FN (2008) *FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning*. Hämtad 25 augusti, 2021 från: [FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning \(regeringen.se\)](https://www.regeringen.se/rttigheter-for-personer-med-funktionsnedsattning)
- Gillbergcentrum & Davidsson, Maria (2021) *Problematisering av skolfrånvaro/"hemmasittare"*. Hämtad 22 augusti 2021 från: <https://www.gu.se/gnc/problematisering-skolfranvarohemmasittare>
- Habilitering & Hälsa (2020) *Många med hög frånvaro har NPF*. Hämtad 25 augusti, 2021 från: www.habilitering.se/fakta-och-rad/temasidor/skola-och-npf/manga-med-hog-franvaro-har-npf/
- Hjärnfonden (2017) *Nu behövs en satsning på elever med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar*. Hämtad 25 augusti, 2021 från: www.hjarnfonden.se/2017/06/nu-behovs-en-satsning-pa-elever-med-neuropsykiatriska-funktionsnedsattningar/#
- Karolinska Institutet (2018) *Inkluderingsarbete för barn och ungdomar vid svenska skolor: En kartläggning bland 4778 anställda vid 68 skolor*. Hämtad 25 augusti, 2021 från: https://ki.se/sites/default/files/migrate/2018/04/16/inclusio_-_rapport.pdf
- Leifler, Emma; Carpelan, Gabriella; Zakrevska, Anastasiya; Bölte, Sven & Jonsson, Ulf (2020) *Does the learning environment 'make the grade'? A systematic review of accommodations for children on the autism spectrum in mainstream school*, Scandinavian Journal of Occupational Therapy. Hämtad 25 augusti, 2021 från: <https://doi.org/10.1080/11038128.2020.1832145>
- Regeringen (2016) *Agenda 2030*, där mål 4 talar om att säkerställa en inkluderande och jämlik utbildning av god kvalitet och att främja livslångt lärande för alla. <https://www.regeringen.se/regeringens-politik/globala-malen-och-agenda-2030/> eller [Agenda 2030: utbildning och hållbar utveckling - Skolverket](#)

- Riksförbundet Attention (2021) *NPF-diagnoser*. Hämtad 25 augusti 2021 från:
<https://attention.se/npf/>
- Schildkamp et al (2016) *Datagrundad skolförbättring*. Studentlitteratur. Hämtad 22 augusti 2021 från:
<https://www.studentlitteratur.se/kurslitteratur/lararutbildning-och-pedagogik/ledarskap-och-skolutveckling/datagrundad-skolforbattring>
- Socialstyrelsen (2007) *Socialstyrelsens termbank*. Hämtad 14 augusti 2021 från:
<https://termbank.socialstyrelsen.se/?TermId=812&SrcLang=sv>
- Skolverket & Elaine Kotte (2018) *Inkludering, differentiering och lärararbete*:
<https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/name/P03WCPLAR099898>. Kommentar: Mer om differentierad undervisning finns även i Wallberg, Helena (2019) *Lektionsdesign, en handbok*, Studentlitteratur.
- SOU1999:21(1999) *Bemötandeutredningen*. Hämtad 22 augusti 2021 från:
<https://data.riksdagen.se/fil/6510AC3E-9123-4B42-AF5E-23FB9942361F>
- SPSM (2019) *Neuropsykiatriska funktionsnedsättningar – perception, kognition, samspel och känslor*. Hämtad 25 augusti, 2021 från:
www.spsm.se/globalassets/studiepaket-stodmaterial-delwebbar/studiepaket-npf/neuropsykiatriska-funktionsnedsattningar--perception-kognition-samspel-och-kanslor-pdf-dokument-925-kb-3.pdf
- SPSM (2020a) *Särskilt stöd till nyanlända elever*. Hämtad 25 augusti, 2021 från: <https://www.spsm.se/sarskilt-stod-till-nyanlanda-elever/start/samarbete-i-utredningen/>
- SPSM (2020b) *Vad innebär en pedagogisk utredning?* Hämtad 22 augusti 2021 från: <https://www.spsm.se/stod/fraga-en-radgivare/filmade-fragor-och-svar/vad-innebar-en-pedagogisk-utredning/>
- SPSM (2021a) *Vad är neuropsykiatriska funktionsnedsättningar (NPF)?* Hämtad 25 augusti, 2021 från:
www.spsm.se/funktionsnedsattningar/neuropsykiatriska-funktionsnedsattningar-npf/vad-ar-neuropsykiatriska-funktionsnedsattningar-npf/
- SPSM (2021b) *Om oss*. Hämtad 25 augusti, 2021 från: www.spsm.se/om-oss/
- Svenska Ishockeyförbundet och Riksförbundet Attention (2015) *NPF inom ishockey*. Hämtad 22 augusti 2021 från:
<https://www.swehockey.se/globalassets/svenska-ishockeyforbundet-hockeyakademien/dokument/utbildningsmaterial/foldrar--haften/npf-inom-ishockey-webb.pdf>
- SVT (2021) *Rektorn i Angered: Adhd-skam bland utlandsfödda slår hårt mot barnen*. Hämtad 25 augusti, 2021 från:
<https://www.svt.se/nyheter/lokalt/vast/barn-med-utlandsfodda-foraldrar-far-farre-adhd-diagnoser> där det hänvisas till Socialstyrelsens siffror för alla barn med adhd som är födda 1989-2011 där adhd-diagnos ställs hälften så ofta på barn med två utlandsfödda föräldrar som på barn med föräldrar födda i Sverige.
- UNESCO (1994) *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca +10*. Hämtad 25 augusti, 2021 från:
http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF, och på svenska:
<https://www.spsm.se/PageFiles/4587/Salamanca%20deklarationen.pdf>.

UNICEF (1989) *Konventionen om barns rättigheter, Barnkonventionen.*

Hämtad 25 augusti, 2021 från: [Läs hela Barnkonventionen - UNICEF Sverige.](#)

Widigson, Mats (2017) *Ledarskap för inkludering – vad kännetecknar en verksamhet med hög inkluderingskapacitet?* Hämtad 25 augusti, 2021 från: https://goteborg.se/wps/wcm/connect/e0d13807-3245-407e-b9a8-f9354afc0580/Ledarskap+f%C3%B6r+inkludering_Mats+Widigson.pdf?MOD=AJPERES

Widigson, Mats (2018) *Ledarskap för inkludering - vad gör skickliga lärare som skapar en lärmiljö med hög inkluderingskapacitet?* Hämtad 25 augusti, 2021 från: <https://goteborg.se/wps/wcm/connect/c4a7d171-6d55-4609-8474-e1795376aca9/Ledarskap+f%C3%B6r+inkludering+II.pdf?MOD=AJPERES>

Utbildningsförvaltningen

Telefon: 031-365 00 00 (kontaktcenter)

E-post: info@educ.goteborg.se

