

# Inkluderande stöd – exempel från Sverige och Finland

**Marjatta Takala & Marko Kielinen**

## Introduktion

Inkludering tillämpas som undervisningspolicy i de flesta europeiska länder, även i Sverige och i Finland. Det innebär att barn med individuella undervisningsbehov har rätt till skräddarsydda anpassningar för att på så sätt kunna delta i den reguljära undervisningen<sup>1</sup>. Avsikten med undervisningspolicyn är att främja jämställdhet och social rättvisa. Inkludering betyder med andra ord att alla barn kan gå i den reguljära skolan, men att undervisningen och utbildningen behöver struktureras och modifieras vilket ofta gynnar hela skolan.

Vid en historisk återblick är det tydligt att innebörden i begreppen inkluderande undervisning och specialundervisning har förändrats över tid<sup>2</sup>. Detta kan spåras tillbaka till filantropin och till den hjälp som gavs till de barn som inte ansågs få acceptabel föräldravård eller inte uppförde sig tillräckligt väl i en ”normal”

---

1 UNESCO, 1994, 2001; European Agency for Special Needs och Inclusive Education, 2016; Skolverket, 2016; Finska Utbildningsstyrelsen, 2016a.

2 Hausstätter, 2013.

skolmiljö på 1700-talet. Utsatta barn räddades på så sätt från bristfällig uppfostran och från det som då betraktades som skadligt socialt inflytande genom specialundervisning. I första hand bestod sådana insatser av frivilliga krafter men så småningom formaliserades det till ett samhälleligt ansvar som även innebar en viss kontroll av utsatta barn. Specialundervisning som gavs av staten betraktades som en investering i samhällets framtid<sup>3</sup>. Från 1700-talet fram till 1900-talet omfattade specialundervisningen både processer av segregation och integration. 2000-talet är en tidsperiod som starkt präglas av inkludering.

Inte desto mindre är inkludering svår att med exakthet definiera, vilket leder till flera beskrivningar och en glidning i begreppets innebörd. Ett sätt att beskriva inkluderingen är att indela den i snäv och bred inkludering. Enligt denna indelning omfattar snäv inkludering endast barn i behov av särskilt stöd, medan bred inkludering även inbegriper stödstrukturer för alla elever på varje skola och i varje skolform<sup>4</sup>. Bred inkludering handlar om att inkludera alla elever, ett helhetsgrepp som kan främjas till exempel genom samarbete mellan olika aktörer i skolan<sup>5</sup>. Detta samarbete förutsätter att all personal på en skola aktivt deltar, i synnerhet lärarna. När den ordinarie läraren är osäker på hur hen ska inkludera en elev med funktionsnedsättning eller med inlärningssvårigheter, rådfrågas specialläraren eller specialpedagogen för att exempelvis delta i planeringen av undervisningen. Det är också viktigt att inkludera barnet och dess vårdnadshavare i planeringen, så att undervisningen blir överskådlig och lättillgänglig. Ett centralt inslag i inkludering är deltagande; alla bör kunna delta<sup>6</sup>. Det finns olika sätt att främja inlärning och ge stöd och i denna artikel jämförs de svenska och finska stödsystemen för elever. Därefter diskuteras genus i relation till dessa system.

---

3 Hausstätter, 2013.

4 Se Design for All, 2016.

5 Ainscow, Booth och Dyson, 2006.

6 Se även Nilholm och Göransson, 2013.

## Genus och inkludering

Sverige och Finland anser sig vara föregångsländer vad gäller jämställdhet, men fortfarande bedrivs detta arbete främst i form av enskilda inslag och projekt<sup>7</sup>. I diskussioner om jämställdhet i utbildningen i Sverige och i Finland stöder sig Brunila och Edström på olika officiella statliga styrdokument i de båda länderna. De lägger också särskild vikt vid heteronormativitet och marknadsanpassning. De anser att jämställdhetens form och innehåll har blivit mer eller mindre rutinmässiga med tiden. De hävdar att det finns ett ihållande fokus på att stödja flickor när det gäller att till exempel välja naturvetenskap som utbildningsväg. De hänvisar också till den anglosaxiska diskussion som fäster uppmärksamhet vid pojkars bristfälliga prestationer i utbildningssammanhang. Denna diskussion har funnits och finns fortfarande både i Sverige och i Finland<sup>8</sup>. Brunila och Edström anser att ett för stort ansvar har lagts på enskilda individer när det gäller att uppnå jämställdhet för egen del, och de undrar om vi är på väg mot en framtid där jämställdheten kommer att allt mer förknippas med en individs framgång eller misslyckande<sup>9</sup>. Detta låter mer som marknadsanpassning än som inkludering.

Den svenska läroplanen för grundskolan anger att ingen ska utsättas för diskriminering på grund av könstillhörighet<sup>10</sup>. Den anger också att skolan har ansvar för att motverka traditionella genusmönster, om elevernas utveckling anges: ”eleverna ska ges utrymme för att pröva och utveckla sin förmåga och sina intressen oberoende av könstillhörighet”<sup>11</sup>. Specialpedagogiska skolmyndigheten, SPSM, anger på sin webbplats följande: ”Specialpedagogiska skolmyndigheten arbetar för att barn, unga och vuxna oavsett funktionsförmåga ska få förutsättningar att nå målen för sin utbildning”<sup>12</sup>. Sökning på orden kön eller genus på antingen

7 Brunila och Edström, 2013.

8 Se även Arnesen, Lahelma och Örn, 2008.

9 Brunila och Edström, 2013.

10 Skolverket, 2011.

11 Skolverket, 2011.

12 Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2016.

Skolverkets eller SPSM:s hemsida ger ett ganska stort antal publikationsträffar. I den motsvarande finska miljön, Utbildningsstyrelsen, finns det inte lika många.

Enligt Syrjäläinen har Finland intagit ett passivt förhållningssätt gentemot genus och jämställdhet vilket också omfattar den finska lärarutbildningen<sup>13</sup>. Hynninen och Lahelma hävdar att de insatser som utförts av skolmyndigheterna i syfte att förbättra jämställdheten främst har handlat om enstaka språkliga förändringar i styrdokumentet<sup>14</sup>. Den finska läroplanen från 2016 lägger emellertid större vikt vid jämställdhet mellan könen än tidigare läroplaner<sup>15</sup>. Där framgår att i skolarbetet bör särskild uppmärksamhet riktas mot att upptäcka och åtgärda genusrelaterade attityder och beteenden. Eleverna behöver uppmuntras att göra sina egna val och könssegregerade lösningar bör undvikas. Dessutom understryker läroplanen att effekterna av traditionella och könsstereotypa normer bör uppmärksammas och motarbetas<sup>16</sup>. På webbsidan för Institutet för Hälsa och Välfärd i Finland står följande om köns-tillhörighet: ”I Finland har ett centralt jämställdhetspolitiskt mål länge varit att lindra segregationen mellan könen bland annat i utbildningsvalen. Undersökningar visar att fastän skolan ofta anses vara könsneutral så läggs olika krav fram i skolans praxis då det gäller flickor och pojkar samt olika antaganden om könen – ofta obemärkt eller omedvetet.”<sup>17</sup>

Genusrelaterade skillnader går även att spåra i de ämnesval som görs i Finland. I grundutbildningen studerar flickor språk i större utsträckning än pojkar, medan pojkar i större utsträckning än flickor studerar naturvetenskap och matematik. Traditionellt har pojkar presterat bättre än flickor i matematik i skolan, men PISA-resultaten från 2012 visade att flickorna för första gången presterade bättre än pojkarna i matematik<sup>18</sup>. Samma trender gick att skönja i Sverige där flickorna också presterade något bättre

---

13 Syrjäläinen, 2010.

14 Hynninen och Lahelma, 2008.

15 Finska Utbildningsstyrelsen, 2016b

16 Finska Utbildningsstyrelsen, 2016c.

17 Webbsida Institutet för Hälsa och Välfärd, 2015.

18 Undervisnings- och Kulturministeriet, 2013.

i matematik än pojkarna 2012<sup>19</sup>. I PISA 2015, som fokuserade på naturvetenskap, presterade flickorna bättre än pojkarna i Finland och skillnaden mellan pojkar och flickor var den största i OECD-länderna. Även i Sverige var flickorna något bättre än pojkarna i samma mätning<sup>20</sup>.

Som ett stöd till lärare och andra utbildningsansvariga att främja och utveckla genus- jämställdhetsarbetet i skolan, har Utbildningsstyrelsen i Finland gett ut en bok<sup>21</sup>, där finns konkreta förslag på hur man kan undervisa genusmedvetet på låg- och högstadiet i olika ämnen. Den understryker också att god utbildning alltid är genusmedveten.

Under olika tidsskeden har särundervisning diskuterats som en lösning på ojämställdheten i skolan, men är det rätt väg att gå?<sup>22</sup> Sådana lösningar skulle kunna vara aktuella, åtminstone i viss utsträckning, om resultaten är så positiva som Piechura-Couture, Heins och Tichenor hävdar i sin undersökning av enkönade klassrum<sup>23</sup>. Omkring 2 200 elever, 178 föräldrar och 181 lärare ingick i granskningar av 41 olika lågstadie-, mellanstadie- och gymnasieskolor. En utgångspunkt för detta var den högre andelen av pojkar i behov av särskilt stöd. Detta har ansetts ha olika orsaker; Wehneyer och Swartz nämner tre<sup>24</sup>. Den första av dessa är biologiska faktorer. Pojkar är mer utsatta för vissa genetiskt styrda skador. För det andra tycks det finnas en könsmissig snedfördelning beträffande remittering, klassificering och placering av elever i behov av specialundervisning. Detta hänförs till stereotypa förväntningar på högre standard hos manliga elever. Den tredje orsaken kan vara pojkars mera aktiva uppförande, som även kan leda till dåligt uppförande i klassen. Wehneyer och Swartz undrar emellertid om det verkligen finns en överrepresentation av pojkar i behov av särskilt stöd eller en underrepresentation av flickor<sup>25</sup>.

19 Skolverket, 2013.

20 Lärarförbundet, 2016.

21 Jääskeäläinen m.fl., 2015.

22 Se också Wickman och Karp i denna antologi.

23 Piechura-Couture, Heins och Tichenor, 2013.

24 Michael, Wehneyer och Swartz, 2001.

25 Michael, Wehneyer och Swartz, 2001.

Detta är en intressant synpunkt, se även Petterssons artikel i denna antologi om dilemman med genuskodade diagnoser där tysta flickor uppmärksammas. Effekterna av enkönade klassrum för pojkar var emellertid positiva enligt dem själva och deras lärare och föräldrar. Både föräldrarna och lärarna höll med om att undervisningen i en enkönad klass hade ökat eller förbättrat pojkarnas autonoma inläring och att det aktiva deltagandet hade ökat. Många andra positiva aspekter skildras i artikel av Piechura-Coutures med flera<sup>26</sup>. Emellertid kan de positiva effekterna delvis orsakas av Pygmalion-effekten, som avser de situationer där eleverna presterar bättre endast för att de förväntas göra det. Ändå väcker artikeln intressanta tankar om enkönade klassrum. För att bara nämna en detalj; i Finland sker gymnastik i skilda grupper för pojkar och flickor, vilket även var vanligt i Sverige under 1980-talet.

## Jämförelse av utbildning och stödsystem i skolor i Sverige och Finland

Både Sverige och Finland har lärare som är utbildade i specialpedagogik, varav de flesta är kvinnor. I Sverige finns två yrkesprofessioner, speciallärare och specialpedagoger, medan det i Finland enbart finns speciallärare. Finska speciallärare utför de flesta av de uppgifter som delas mellan två yrkesprofessioner i Sverige. Finska speciallärare har en masterexamen, och att vara lärare eller speciallärare är ett högstatusyrke i Finland. Det är ett populärt studieval och det råder hård konkurrens om studieplatserna vilket inte är fallet i Sverige där det snarare är svårt väcka intresse för lärarutbildningen. Varje år ansöker fler studenter till lärar- eller speciallärarutbildning i Finland än universiteten kan ta emot<sup>27</sup>. Efter en klass- eller ämneslärarexamen, magisterexamen, tar det ett

---

<sup>26</sup> Piechura-Coutures m.fl, 2013.

<sup>27</sup> Helsingfors universitet, 2015.

år att bli speciallärare i Finland. Detta är det vanligaste sättet att erhålla denna kompetens. I Sverige är utbildningen till speciallärare eller specialpedagog litet längre och studenterna behöver inte ha en magisterutbildning för att börja studier i speciallärare eller specialpedagogprogrammet.

## Lärarytutbildning

Innehållet i kursplanen för lärarytutbildning anger vad som anses vara värdefullt och viktigt i skolan. De finska studierna för speciallärarytutbildning innehåller tre huvudområden: utbildning i läsning och skrivning, matematik, social och emotionell utveckling. Dessa områden studeras vid alla institutioner vid finska lärosäten som anordnar utbildningen<sup>28</sup>. Dessutom diskuteras också områden såsom intellektuella funktionsnedsättning, hörsel, syn- och funktionsnedsättning, pedagogisk utvärdering och inkludering. Ett viktigt inslag är praktisk undervisningsträning, som utförs vid universitetens lärarytutbildningar och i reguljära skolor i Finland. Praktisk undervisningsträning kan ges antingen i den reguljära grundskolan som har en motsvarighet i det svenska skolsystemet, eller i de som i Finland kallas universitetets övningsskolor. Vad som skiljer övningsskolor från reguljära skolor är att i övningsskolorna finns utbildade lärare med särskild handledningskompetens. Lektionerna observeras av en erfaren lärare och handledare som ger återkoppling till studenterna. Därtill besöker lektor från universitetet dessa skolor och ger återkoppling. Vid en granskning framgår att ingen av de ordinarie kursernas studieplaner för speciallärarytutbildningarna vid de tre största universiteten i Finland innehåller någon kurslitteratur eller kurs om genus eller obligatorisk litteratur där genus omnämndes i titeln.

I Sverige specialiserar sig speciallärarytutbildningarna på läsning och skrivning eller på matematiska eller intellektuella svårigheter, således huvudsakligen på ett av dessa ovan nämnda områden. Specialpedagogstudenterna läser fler kurser som behandlar ledarskap och rådgivning och i skolan arbetar de mer stödjande och handledande gentemot lärare, organisation och ledning än vad

28 Se även Hausstätter och Takala, 2008.

speciallärarna gör som arbetar mer elevorienterat<sup>29</sup>. I båda länderna genomför studenterna även ett vetenskapligt arbete i form av ett examensarbete under studietiden. Medan de finska studenterna redan har en masterutbildning, är det vetenskapliga värdet av detta arbete mindre än i ett svenskt utbildningssammanhang. I Sverige har det en mer central roll och kräver fler studiepoäng. I en undersökning av svenska och finska speciallärarstudenter önskade de svenska studenterna anmärkningsvärt nog mer vetenskapligt inriktade inslag än det som ingick i utbildningen<sup>30</sup>. Sammanfattningsvis visar detta att de svenska speciallärarna och specialpedagogerna har en hel del kunskaper inom några specifika områden och deras finska kolleger har begränsade men inte så grundliga kunskaper inom många områden.

### Stödformer

I Sverige och i Finland arbetar speciallärare och specialpedagoger inom låg-, mellan- och högstadiet och även inom förskolor och gymnasieskolor. I Sverige har stödsystemet olika former, exempelvis görs extra anpassningar om det befaras att eleven inte kommer att nå kunskapskraven, se också Wickman och Karpis artikel i denna antologi. Särskilt stöd innebär fler och större insatser och stödformer än enbart anpassningar. Ett individualiserat åtgärdsprogram utformas för dessa elever<sup>31</sup>. Speciallärare och specialpedagoger har diverse roller i den svenska skolan. I en studie som omfattade 4 252 svenska speciallärare och specialpedagoger, blev resultatet att speciallärarnas och specialpedagogernas arbetsområde verkligen var brett<sup>32</sup>. Sammanlagt fann man tre olika roller: en rådgivnings- och samarbetsroll, en undervisningsroll med många uppgifter och en utbildningsroll. Olika former av stöd används beroende på behoven. Härnedan ges några exempel från en undersökning i vilken data insamlades i Sverige 2016 där lärarna uppger vilka slags stöd de erbjuder<sup>33</sup>.

---

29 Takala och Ahl, 2014; Umeå universitet, 2016.

30 Takala m.fl., 2015.

31 Skolverket, 2015.

32 Göransson, Lindqvist, Klang, Magnusson och Nilholm, 2015.

33 Takala, Silfver, Karlsson och Saarinen, manuskript.



”Extra undervisningstid, lärarstöd vid läsning, talsyn-tesprogram, lärarstöd vid skrivande, bildstöd.” Stöd i läs och skriv, klasslärare.

”Det viktiga är att ha en dialog med eleven och se vilken hjälp den vill ha.” Stöd i läs och skriv; speciallärare.

”Anpassat material, arbetssätt och teknisk utrustning.” Stöd i matte; speciallärare.

”Tydliga ramar med struktur över dagen.” Stöd i beteendeproblem, ämneslärare.

”Viktigt med god relation till eleven. Bygga upp den först.” Allmänt stöd, klasslärare.

I Finland har varje skola en eller flera speciallärare till stöd för elever och lärare. Hen kan finnas på samma skola varje dag eller ha ansvar för flera skolor. I finska skolor är den vanligaste formen av stöd så kallad deltids specialundervisning. Det innebär att eleven får individuellt anpassat stöd vilket kan variera beroende på elevens förutsättningar och behov. Stödet ges av specialläraren, ofta i hans eget resursrum under några timmar i veckan. Det vanligaste tillvägagångssättet är att ge individuellt anpassat stöd i en liten grupp av elever med liknande typer av svårigheter, som till exempel problem med läsning. Ibland ges också stödet i form av samundervisning inom klassens ram.

Enligt den finska lagen om grundläggande utbildning från 2010 är stödet delat i tre delar: allmänt, intensifierad och särskilt stöd. Det första, allmänt stöd, ges vanligen av klassläraren. Det kan innefatta några stödlektioner eller viss individuell undervisning. Om inlärningsproblemen kvarstår, måste intensifierat stöd sättas in och en pedagogisk bedömning skrivas. Denna bedömning innefattar planer och aktioner angående vad som ska göras och vad som har gjorts. Eleven får en egen plan vanligen skriven av klassläraren. Klassläraren kan rådfråga specialläraren för att få tips om hur stöd kan ges åt eleven. Specialläraren kan också undervisa eleven, ofta i resursrummet. Om detta intensifierade stöd inte är

tillräckligt, skrivs en pedagogisk utredning innehållande vad som dittills har gjorts, och särskilt stöd sätts in. Särskilt stöd ges ofta i en specialklass eller specialskola, i mindre omfattning än förr<sup>34</sup>. Det kan emellertid också ges i en vanlig klass.

Deltids specialundervisning, som ges som allmänt, intensifierat eller i form av särskilt stöd, gavs åt 26 procent av pojkarna och 19 procent av flickorna. Sammanlagt 22 procent av eleverna i skolåldern mottog specialundervisning under 2015–2016<sup>35</sup>. Dessa siffror är anmärkningsvärda, då de visar att nästan en fjärdedel av eleverna erhåller stöd i undervisningen. En förklaring är att deltidstöd i form av specialpedagogiska insatser är något som förekommer i alla skolor men sällan definieras som en särskild eller speciell insats. Det handlar mera om ett normalt tillvägagångssätt för att ibland ge stöd åt eleverna<sup>36</sup>. Eleverna är ofta positiva till denna insats, i synnerhet om de får vistas i en liten grupp där undervisningen är helt individuell. Ibland tar speciallärare begåvade elever, ibland individer i behov av temporärt stöd. Ingen byråkrati eller diagnos behövs för att starta denna typ av stöd, så det är ett relativt flexibelt system.

Speciallärare och olika stödsystem existerar i Sverige och i Finland. Båda länder har specialskolor och specialklasser såväl som speciallärare och specialpedagoger, denna profession finns emellertid inte i Finland i reguljära skolor. Hausstätter från Norge undrar om vi använder *speciell* undervisning eller speciell *undervisning*<sup>37</sup>. Den senare fokuserar mera på undervisning, den förra på att ett barn är speciellt. För att vara inkluderande kan speciallärarna och specialpedagogerna erbjuda sin kompetens i ordinarie klassrum för att skapa ”en skola för alla”. För att undervisningen ska bli tillfredsställande för alla elever krävs en noggrann planering och ett genomtänkt samarbete mellan klasslärare, specialpedagoger och speciallärare där samundervisning kan vara en väg. Samundervisning ger också utrymme för stöd till fler elever. Här nedan diskuteras samundervisning mer detaljerat.

---

34 Finska statistikcentralen 2017a.

35 Finska Statistikcentralen, 2017b.

36 Se även Halinen och Järvinen, 2008.

37 Hausstätter, 2012.

## Samundervisning som ett begrepp

Som tidigare nämnts är samundervisning en möjlighet att ge stöd åt många elever samtidigt. I inkluderande sammanhang med heterogena elevgrupper, är det ett användbart sätt att anordna stöd. Det finns olika definitioner av samundervisning. En populär definition kommer från Cook och Friend och lyder ”samundervisning sker när två eller fler yrkesverksamma tillsammans förmedlar väsentlig information till en särskilt sammansatt grupp av elever i ett enda fysiskt rum”<sup>38</sup>. I korta ordalag innebär samundervisning en situation där två lärare undervisar samma klass eller grupp av elever tillsammans<sup>39</sup>. Samundervisning eller användning av mer än en lärare i ett klassrum har rekommenderats som ett sätt att främja inkluderande utbildning<sup>40</sup>. Under de senaste åren har intresset för samundervisning ökat och orsaken till denna ökning emanerar troligen från dess löfte om att utgöra en grundval för inkluderande utbildning. Den väsentliga komponenten vad gäller samundervisning är möjligheten att ha speciallärare i klassrummet.

Ett vanligt sätt att samundervisa är att en speciallärare kommer till klassen och undervisar tillsammans med klass- eller ämnesläraren. Hur detta ska utföras bestämmer de medverkande professionerna tillsammans. I litteraturen beskrivs flera modeller för samundervisning. Friend och Cook presenterar sex modeller, av vilka den första är att en undervisar, en observerar<sup>41</sup>. I denna modell kan pedagogerna bestämma vem av dem som ska undervisa och vem som ska observera. Den andra modellen är att en undervisar, en assisterar. Detta innebär att den ena pedagogen har större ansvar för undervisningen, medan den andra rör sig i klassrummet. Den tredje modellen kallas parallellundervisning. I den är klassen indelad i två grupper och båda lärarna meddelar samma information. Stationsundervisning är den fjärde modellen. I den är både innehållet och eleverna indelade och små elevgrupper arbetar på olika ”stationer”. Den femte modellen kallas alternativ undervis-

38 Cook och Friend, 1995, s.1.

39 Villa, Thousand och Nevin, 2013; Friend m.fl., 2010.

40 Se även Villa, Thousand och Nevin, 2013.

41 Friend och Cook, 2014.

ning. Den innebär att en lärare har en mindre grupp, bestående av elever som behöver mer stöd eller elever som kan studera ett mer krävande innehåll, och att den andra läraren undervisar den större delen av klassen. Den sjätte modellen är teamundervisning. Här förmedlar båda lärarna informationen på samma gång. Detta har beskrivits som att ha en hjärna, ett smidigt samarbete. Det finns också andra liknande modeller för samundervisning och lärarna kan själv skapa fler<sup>42</sup>. När det finns två lärare i en klass, har de större möjlighet att göra utbildningen inkluderande och genusmedveten.

## Konsultation som en del av samundervisningen

När lärare undervisar tillsammans, ser de varandras sätt att undervisa. Efter lektionerna kan de diskutera och i bästa fall rådfråga varandra. Detta kan kallas pedagogiskt konsultation, och syftar till mer kvalificerat lärande för eleverna och bättre undervisning. Lärares goda förmåga till konsultation kan främja inkludering av elever i allmän utbildning<sup>43</sup>. Konsultation kan förbättra elevernas kunskapsresultat och undervisningsnivån<sup>44</sup>. Lämplig och teoribaserad konsultation kan stödja utvecklingen av hela skolan och leda till innovativa lösningar<sup>45</sup>. Pedagogisk konsultation kan således ha många positiva effekter. Att göra skolan till en mer jämställd plats och att göra stöd lättillgängligt står i samklang med inkluderande utbildning. Dessutom är inkludering ekonomiskt gynnsam, medan speciella lösningar är dyrbara. I Sverige utför specialpedagogerna en hel del pedagogiskt konsultation, ett arbetsinnehåll som inte är

---

42 Se exempelvis Villa, Thousand och Nevin, 2013.

43 Ben-Yehuda m.fl., 2010.

44 Rindermann m.fl., 2007.

45 Se till exempel Truscott m.fl., 2012.

lika synbart i finska speciallärares arbete<sup>46</sup>. Studenter som utbildar sig att bli specialpedagoger i Sverige har pedagogiska diskussioner och konsultation i sina studier<sup>47</sup>. Detta är till stor nytta, då god konsultationsförmåga kan kombineras med samundervisning och allt samarbete.

## För- och nackdelar med samundervisning

Empiriska studier av effekterna har gett stöd åt föreställningen att samundervisningen är effektiv och gynnsam, även om de exakta effekterna har varierat<sup>48</sup>. Effekterna innefattar bättre akademiska resultat hos eleverna, bättre undervisningsförhållanden, användning av effektiva undervisningsstrategier, utveckling av en känsla av gemenskap, yrkesmässig utveckling och bättre arbetstrivsel<sup>49</sup>. Med två lärare i klassrummet får eleverna mer undervisningstid. Den extra resursen kan användas för individualiserad undervisning, verksamhet i små grupper och på många andra, för eleven positiva sätt. Arbetstrivseln ökar, emedan det finns möjlighet att dela både glädjeämnen och problem. Härnedan citeras några positiva utlåtanden om samundervisning från Finland, från data insamlade av Takala och Uusitalo-Malmivaara<sup>50</sup>.

”Lärare gynnas av varandras yrkesskicklighet.”  
Ämneslärare

”Två är fler än en i samspel.... [...] Det blir lättare att individualisera.” Ämneslärare

”Lärare gynnas av varandras förmågor och idéer och av gemensam planering. Men det passar inte alla, det måste vara frivilligt.” Klasslärare

46 Göransson m.fl., 2015; Takala och Ahl, 2014.

47 Exempelvis Umeå universitet 2016.

48 Murawski och Swanson, 2001; Scruggs, Mastropieri och McDuffie, 2007.

49 Villa m.fl., 2007; Shin, Lee och McKenna, 2016.

50 Takala och Uusitalo-Malmivaara, 2012.

”Invandrade elever har stor nytta två lärare.” Klass- och ämneslärare

Ett ofta omnämnt problem i samundervisning är bristen på planeringstid. Lärarna har inte tillräckligt med tid att diskutera med varandra i förväg och detta leder lätt till en situation där en lärare alltid tar ledningen och den andra, ofta specialläraren, fungerar som assistent. Detta är otillfredsställande för båda parter<sup>51</sup>. Mängden av samundervisning varierar och till exempel i Finland sker den sällan, men lite mera på högstadienivå än på lågstadienivå<sup>52</sup>. Sedan den senaste lagen om grundläggande utbildning trädde i kraft 2010 har den emellertid ökat i Finland<sup>53</sup>. I Sverige är konsultation ett centralt kompetensområde som innefattar konsultation med kolleger och föräldrar. I Göransson med fleras rapport om speciallärares roll omnämns emellertid inte samundervisning, co-teaching, om man gör en sökning på detta ord<sup>54</sup>. Den begränsade användningen av denna form av undervisning har flera förklaringar. Ett centralt problem med bruket av denna form av undervisning har varit det faktum att speciallärarna saknar ämneskunskaper och att de klass- och ämneslärare saknar kunskaper om anpassning och modifiering<sup>55</sup>. När lärare samundervisar kan de emellertid lära av varandra och efter lektionen kan de diskutera och rådfråga varandra. En speciallärare har kunskap om inlärningssvårigheter, en klasslärare känner eleverna och en ämneslärare kan sitt ämne. Med all denna information kan alla lära av varandra och inkludering kan främjas<sup>56</sup>. Här återges några negativa utsagor om samundervisning från Finland<sup>57</sup>.

”Jag är så förbannad. Jag gör alla förberedelser [...] och specialläraren bara kommer in.” Ämneslärare

---

51 Saloviita och Takala, 2010; Takala och Uusitalo-Malmivaara, 2012.

52 Takala, Pirttimaa och Törmänen, 2009.

53 Lagen om grundläggande utbildning, 2010.

54 Göransson, Lindqvist, Klang, Magnusson och Nilholm, 2015.

55 Shin, Lee och McKenna, 2016.

56 Shin, Lee och McKenna, 2016; Rytivaara, 2012.

57 Takala och Uusitalo-Malmivaara, 2012.

”En del elever har större nytta av en liten grupp än av två lärare.” Ämneslärare

”En speciallärare används som lärarvikarie i en grupp som föräldrar har klagat mest på hos rektorn. Hur kan vi få igång en konstruktiv pedagogisk diskussion om en speciallärares roll?” Speciallärare

Ett problem är avsaknaden av samundervisning i utbildningen. Detta ämne behandlas sällan i lärarutbildningen<sup>58</sup>. Det borde vara tillgängligt för alla lärare redan under deras studier. Samundervisning är en lämplig metod i många situationer, men inte i alla. En del lärare har en skeptisk inställning till samundervisning. Detta understryker vikten att den bör vara frivillig. Ett intressant resultat framkom i en dansk studie. Elevernas prestationer blev bättre i klassrum där samundervisning bedrevs, men för det mesta när den andra vuxna personen inte var lärare<sup>59</sup>. Bäst resultat visade sig vara när den andra partnern är beteendevetare, socialarbetare eller terapeut.

## Samarbete

Samarbete kräver beslut och engagemang från alla medverkande i en skola och starkt stöd från ledningen. Luhman anger att beslutsfattande är komplicerat<sup>60</sup>. Beslut innefattar val mellan olika alternativ. Beslutsfattande kan emellertid grundas på kommunikation. Lärares pedagogiska innehållskänedom och erfarenheter påverkar det pedagogiska beslutsfattandet. I en studie var erfarna lärare mer bekymrade över provresultaten och föreföll nöjda med en lärarstyrd arbetsmetod. Mindre erfarna lärare visade sig exempelvis vara mer angelägna om att införa inkludering i praktisk

58 Se även Winn och Blanton, 2005.

59 Andersen, Beuchert-Pedersen, Skyt Nielsen och Kjærgaard Thomsen, 2014.

60 Luhman, 2003, 2009.

handling och de hade en mer elevinriktad inställning<sup>61</sup>.

Förtroendefulla relationer i samband med undervisningen sparar energi och ger upphov till en mängd resurser genom att göra det möjligt att vara kreativ. När specialläraren medverkar i en klass får fler elever tillgång till stöd och speciella lösningar och till exempel placering i en speciell skola kan undvikas. Att använda samundervisning i en klass kan sprida denna metod till andra klasser och den kan bli en vanlig metod att ge stöd. Med två lärare får eleverna modeller för samarbete från två vuxna och i bästa fall modeller för att diskutera, hävda åsikter och hitta lösningar på ett konstruktivt sätt.

Hur kan man uppmuntra lärare att samundervisa? Belöning i form av högre lön användes i Helsingfors, men det visade sig inte vara effektivt<sup>62</sup>. Lärare som hade använt samundervisning och som hade positiva erfarenheter fortsatte att använda den oberoende av lönen. Det slutliga beslutet måste fattas av lärarna själva. Men en tillåtande skolkultur och en ledning som uppmuntrar samundervisning gynnar sannolikt ett sådant vägval.

## Diskussion

Det finns flera olikheter mellan skolan i Sverige och i Finland. Specialpedagogiskt stöd är mera synligt i Finland och det finns lätt tillgänglig statistik över stödinsatser. Svenska skolan har två olika professioner, speciallärare och specialpedagoger som tar hand om stödinsatser i skolan. Både Sverige och Finland fokuserar på en genusmedveten skola för alla, det vill säga en inkluderad skola präglad av sammanhang och trygghet och där insatser kontinuerligt sker för att förebygga och motverka utanförskap. När bakgrunden för personer som har en funktionsnedsättning studerades i Finland, var studiens syfte att undersöka olika generationers erfarenheter av skolan. För detta ändamål bjöds informanter från olika

---

61 Li och Wilhelm, 2008; se även Barone, 2012.

62 Takala och Uusitalo-Malmivaara, 2012.



generationer in. En återkommande upplevelse, oavsett generationstillhörighet var erfarenheten av mobbning med en tillhörande känsla av skam<sup>63</sup>. Detta var ett vanligt problem som tycks kvarstå, fastän positiva erfarenheter också förekommer. Därmed vågar vi påstå att samarbeten som gynnar inkluderande insatser behövs för att göra skolmiljön trygg och i praktiken inkluderande. Vi hävdar att det finns flera framgångsrika sätt till sådana stödinsatser. Om stöd inte ges när det behövs, är jämställdheten i fara när det gäller att nå kunskapskrav och utbildningsmålen. En god strategi att i ett tidigt skede motverka kunskapsmässiga men också normrelaterade skillnader mellan flickor och pojkar i skolan är genom så kallade 'early intervention', tidiga insatser. Om man väntar med att lösa ett problem och har inställningen att det löses med tiden, blir det vanligen större. Det kan kallas en snöbollseffekt. Ett litet problem kan växa och slutligen behövs massiva insatser om man inte reagerar i tid.

Inkluderande undervisning har studerats i olika skolor. Nilholm och Alm fann sex strategier som medverkade att undervisningen var inkluderande<sup>64</sup>. De benämns enligt följande: modifikationer, tydliga ramar, användning av grupparbete, bra relationer till vårdnadshavare, diskussion när man utför akademiska uppgifter, till exempel räknar, och respekt mot barnen. I en annan studie fann forskarna tre viktiga kriterier för ett inkluderande klassrum<sup>65</sup>. Det var interaktion, stöd och modifikationer. Likadana resultat fann också McLeskey med flera, men de delade kriterierna i två huvudgrupper: 1. Stöd till elever och bra undervisning och 2. Administrativa och organisatoriska inslag<sup>66</sup>. Gemensamt för alla kriterier, är att stöd och modifikationer behövs men de ska organiseras tillsammans med eleven och med alla som jobbar i skolan. En annan gemensam egenskap är att organisatoriska insatser behövs också, läraren kan inte skapa en inkluderande miljö ensam. En genusmedveten pedagogik främjar också inkludering.

Som kan läsas i artiklar i denna antologi är inkludering långt

63 Kivirauma, 2016.

64 Nilholm och Alm, 2010.

65 Buli-Holmberg och Jeyaprabhan, 2016.

66 McLeskey m.fl., 2014.

ifrån slutligt utformad. Fler insatser behövs på vägen mot jämställdhet, mot en skola för alla och ännu mer mot ett samhälle för alla. Samarbete, samundervisning och konsultation finns på skolorna, men fortfarande kämpar många lärare liksom elever ensamma. Lärares samarbete ger emellertid möjligheter till professionell utveckling. Detta främjas genom positiv återkoppling och positiva attityder gentemot mångfald. Konstruktivt och positivt samarbete har ett direkt samband med elevers inläring och välbefinnande<sup>67</sup>. Det gynnar också inkludering av alla oavsett funktionsnedsättning, genus eller andra orsaker. Brantlinger hävdar exempelvis att utbildning är i grunden organiserad för att stödja den rådande kulturen<sup>68</sup>. Detta gäller även manliga och kvinnliga medborgares traditionella roller. Vi håller inte med och hävdar att utbildningen är annorlunda i dag och att utbildningen har potential att förändra och utmana den rådande samhällskulturen. Därför blir också lärarutbildningen och dess innehåll en nyckelkomponent i sammanhanget. Vi betraktar specialpedagogik som ett medel att främja goda möjligheter för alla elever, oavsett kön och socioekonomiska faktorer men också som en utvecklingsmöjlighet för hela skolan. Den är inte bara en investering för eleverna och lärarnas vardag utan även det framtida samhället. På engelska finns det ett talesätt som lyder: *If there is a will there is a way*. Vi går vidare och fortsätter så här: En väg mot en utbildning där alla får vad de behöver för att nå sina mål och må bra.

---

67 Seligman och Csíkszentmihályi, 2000; Seligman, 2011.

68 Brantlinger, 1997.

## Referenser

Ainscow, M.; Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge.

Andersen, C. S.; Beuchert-Pedersen, L. V.; Skyt Nielsen, H. & Kjærgaard Thomsen, M. (2014). *Undersøgelse af effekten af tolererordninger*. 2L Rapport: Århus University. Business och Social sciences. TrykFondens Børneforskningscenter.

Arnesen, A., Lahelma, E. & Öhrn, E. (2008). Travelling Discourses on Gender and Education: the case of boys' underachievement. *Nordisk Pedagogik*, 28(1), p. 1–14

Barone, T. A. (2012). *Complex Assessments, Teacher Inferences, and Instructional Decision-Making*. ProQuest LLC, Ed.D. Dissertation, University of California, Berkeley.

Ben-Yehuda, S.; Leyser, Y. & Last, U. (2010). Teacher educational beliefs and sociometric status of special educational needs (SEN) students in inclusive classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 14(1), p. 17–34.

Brantlinger, E. (1997). Using ideology: cases of non recognition of the politics of research and practice in special education. *Review of Educational Research*, 67(4), p. 425–459.

Brunila, K. & Edström, C. (2013). The famous Nordic Gender Equality and what's Nordic about it: Gender equality in Finnish and Swedish education. *Nordic Studies in Education*, 33(4), p. 300–313.

Buli-Holmberg, J. & Jeyaprabhan, S. 2016. Effective Practice in Inclusive and Special Needs Education. *International Journal of Special Education*, 31(1), p. 119–134.

Cook, L. & Friend, M. (1995). Co-Teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), p. 1–17.

- Design for All. (2016). *Design for all is design tailored to human diversity*. Hämtad 2017 från Design for All <http://designforall.org/design.php>
- European Agency for special Needs and Inclusive Education. (2016). *Leap forward for Inkludering*. Hämtad 2017 från European Agency for special Needs and Inclusive Education <https://www.european-agency.org/news/directors-blog/leap-forward-for-inkludering> Read 5.9.2016
- Finska Statistikcentralen (2017a). *Grundskolelever som fått särskild stöd 1995–2016*. Hämtad 2017 från Finska Statistikcentralen [http://www.stat.fi/til/erop/2016/erop\\_2016\\_2017-06-13\\_tau\\_007\\_sv.html](http://www.stat.fi/til/erop/2016/erop_2016_2017-06-13_tau_007_sv.html)
- Finska Statistikcentralen (2017b). *Grundskolelever som fått specialundervisning på deltid från läsåret 2001–2002 till läsåret 2015–2016*. Hämtad 2017 från Finska Statistikcentralen [http://www.stat.fi/til/erop/2016/erop\\_2016\\_2017-06-13\\_tau\\_008\\_sv.html](http://www.stat.fi/til/erop/2016/erop_2016_2017-06-13_tau_008_sv.html)
- Finska Utbildningsstyrelsen. (2016a). *Anvisningarna för anordnande av utbildning*. Hämtad 2017 från Finska Utbildningsstyrelsen [http://www.oph.fi/lagar\\_och\\_anvisningar/anvisningar\\_och\\_rekommendationer](http://www.oph.fi/lagar_och_anvisningar/anvisningar_och_rekommendationer)
- Finska Utbildningsstyrelsen. (2016b) *Grunderna för läroplanen*. Hämtad 2017-25-11 från Finska Utbildningsstyrelsen [http://www.oph.fi/lp2016/grunderna\\_for\\_laroplanen](http://www.oph.fi/lp2016/grunderna_for_laroplanen) Finska Utbildningsstyrelsen. (2016c). *Genusmedveten undervisning och handledning*. Hämtad 2017-09-25 från Finska Utbildningsstyrelsen [http://www.oph.fi/lagar\\_och\\_anvisningar/anvisningar\\_och\\_rekommendationer/jamstalldhetsplanering\\_vid\\_larostalterna/genusmedveten\\_undervisning](http://www.oph.fi/lagar_och_anvisningar/anvisningar_och_rekommendationer/jamstalldhetsplanering_vid_larostalterna/genusmedveten_undervisning)
- Friend, M. & Cook, L. (2014). *Interactions: Collaboration Skills for School Professionals* (7th Edition). Essex: Pearson Education.
- Friend, M., Cook, L. Hurley-Chamberlain & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An Illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological consultation*, 20(1), p. 9–27.

- Göransson, K.; Lindqvist, G.; Klang, N.; Magnusson, G.; Nilholm, C. (2015). *Speciella yrken? Specialpedagogers och speciallärares arbete och utbildning. En enkätstudie*. Karlstad University Studies 2015:13. Karlstad: Karlstads universitet.
- Halinen, I. & Järvinen, R. (2008). Towards inclusive education: the case of Finland. *Prospects*, 38(1), p. 77–97.
- Hausstätter, S. R. & Takala, M. (2008). The core of special teacher education: a comparison of Finland and Norway. *European Journal of Special Education*, 23(2), p. 121–134.
- Hausstätter, R.S. (2012). För og etter specialundervisning. *Inkluderende spesialundervisning*. Bergen: Fagboklaget, s. 11–18.
- Hausstätter, R. S. (2013). An article concerning romanticism, nationalism and the moral argument in special education. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 15(4), p. 299–310.
- Helsingfors Universitet. (2015). *Number of applicants and accepted students in the Faculty of Behavioral Sciences*. Hämtad 2017-08-08 från Helsingfors Universitet [http://www.helsinki.fi/behav/valinnat/tilastot/hakijamaarat\\_2015.pdf](http://www.helsinki.fi/behav/valinnat/tilastot/hakijamaarat_2015.pdf)
- Hynninen, P. & Lahelma, E. (2008). *Tasa-arvoa ja sukupuolitietoisuutta opettajankoulutukseen*. [Equality and gender consciousness to teacher education]. *Kasvatus [Education]*3, p. 283–288.
- Institutet för Hälsa och Välfärd. (2015). *Jämställdhet i Finland*. Utbildning. Hämtad 2017-08-08 från Institutet för Hälsa och Välfärd <https://www.thl.fi/sv/web/jamstallldhet/jamstallldhet-i-finland/utbildning>
- Jääskeäläinen, L.; Hautakorpi, J.; Onwen-Huma, H.; Niittymäki, H.; Pirttijärvi, A.; Lempinen, M. & Kajander, V. (2015). *Tasa-arvo on taitolaji. Opas sukupuolten tasa-arvon edistämiseen perusopetuksessa*. [A guide to promote equality between genders in basic education]. Finska Utbildningsstyrelsen. 2015:5. Hämtad 2017 från [http://www.oph.fi/download/173318\\_tasa\\_arvotyö\\_on\\_taitolaji.pdf](http://www.oph.fi/download/173318_tasa_arvotyö_on_taitolaji.pdf)

- Kivirauma, J. (red.) (2016). *Vammaisten elämä & elämäkerta. Tulkintoja vammaisuudesta 1900-luvun Suomessa*. [The life and life stories of disabled. Interpretations of disability in Finland during 20th century]. Kynnys ry.
- Lagen om grundläggande utbildning. (2010). Hämtad 2017-08-08 från <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>
- Li, H. & Wilhelm, K. H. (2008). Exploring Pedagogical Reasoning: Reading Strategy Instruction from Two Teachers' Perspectives. *Reading Matrix*, 8(1), p. 96–110.
- Luhman, N. (2003). Organization. In T. Bakken och T. Hernes (eds.) *Autopoietic Organization Theory: Drawing on Niklas Luhmann's Social Systems Perspective*, p. 31–52. Oslo. Copenhagen Business Skola Press.
- Luhman, N. (2009). The Complexity of Situations of Decision-making. *Soziale Systeme*, 15(1), p. 3–35.
- Läraryrbundet. (2016). PISA 2015. Hämtad 2017-08-08 från Läraryrbundet <https://www.lararforbundet.se/artikelsidor/pisa-2015>
- McLeskey, J.; Waldron, N. L. & Redd, L. (2014). A Case study of a highly effective. Inclusive elementary school. *The Journal of Special Education*, 48(1), p. 59–70.
- Michael L. Wehmeyer; M. & Schwartz, M. (2001). Disproportionate Representation of Males in Special Education Services: Biology, Behavior, or Bias? *Education and Treatment of Children*, 24(1), p. 28–45.
- Murawski, W. W. & Swanson H. L. (2001). A meta-analysis of co-teaching research. *Remedial and special education*, 22, p. 258–267.
- Nilholm, C. & Alm, B. (2010). An inclusive classroom? A case study of inclusiveness, teacher strategies, and children's experiences. *European Journal of Special Needs Education* 25(3), p. 239–252.

- Nilholm, C. & Göransson, K. (2013). *Inkluderande undervisning – vad kan man lära av forskningen?* Specialpedagogiska skolmyndigheten, FoU skriftserie 3.
- Piechura-Couture, K.; Heins, E. & Tichenor, M. (2013). The Boy Factor: Can Single-Gender Classes Reduce the Over-Representation of Boys in Special Education? *College Pupil Journal*, 47(2), p. 235–243.
- Rindermann, H.; Kohler, J. & Meisenberg, G. (2007). Quality of Instruction Improved by Evaluation and Consultation of Instructors. *International Journal for Academic Development*, 12(2), p. 73–85.
- Rytivaara, A. (2012). *Towards inclusion – teacher learning in co-teaching*. University of Jyväskylä. Academic dissertation. Jyväskylä Studies on Education, Psychology and Social Research, p. 453.
- Saloviita, T. & Takala, M. (2010). Frequency of co-teaching in different teacher categories. *European Journal of Special Needs Education*, 25(4), p. 389–396.
- Scruggs, T. E.; Mastropieri, M. A. & McDuffie, K. A. (2007). Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research. *Exceptional Children*, 73, p. 392–416.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York: Simon and Schuster.
- Seligman, M.E.P. & Csíkszentmihályi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist* 55, p. 5–14.
- Shin, M.; Lee, H. & McKenna, J. (2016). Special education and general education pre-service teachers' co-teaching experiences: a comparative synthesis of qualitative research. *International Journal of Inclusive Education*, 20(1), p. 91–107
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Hämtad 2017-08-28 från Skolverket <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/grundskoleutbildning/grundskola/laroplan>