

# Elever med AST-diagnoser i den målstyrda skolan – konsekvenser av utbildningspolicy i svensk kontext

Stina Gårlin

Doktorand i pedagogiskt arbete

Karlstads universitet

stina.garlin@kau.se

**Abstrakt:** Syftet med denna artikel är att problematisera konsekvenserna av policybeslut i dagens målstyrda skola för elever i behov av stöd, närmare bestämt elever med den neuropsykiatriska funktionsnedsättningen autismspektrumtillstånd (AST). Elever med diagnos inom AST har enligt rapporter låg måluppfyllelse och hög frånvaro i den svenska grundskolan (Autism- och Aspergerförbundet, 2013; 2016). Samma rapporter visar att en majoritet av dessa elever därför saknar gymnasiebehörighet efter avslutad obligatorisk grundskoleutbildning. Skolpersonal måste ha den kompetens och flexibilitet som behövs för att möta denna elevgrupp annars kan det leda till att eleverna inte klarar de målen för utbildningen, vilket begränsar deras framtida yrkesval och möjligheter att delta i samhällslivet enligt Skolinspektionen (2012). Denna artikel diskuterar inte skolpersonals kompetens utan styrdokument och de villkor de skapar för skola i allmänhet och för elever i behov av stöd i synnerhet. Konsekvenser av den nya skollag som trädde i kraft 2011 uppmärksammas av forskare och handikapporganisationer. Det förefaller som om Skollagen (800:2010) inte alltid följs och att läroplanen Lgr11 kan skapa hinder i stället för förutsättningar för denna elevgrupp, samt att den nya mål- och resultatstyrning skolan regleras av på olika sätt har medfört ökade svårigheter för elever med AST att lyckas med sina studier. Trots goda intentioner ges skolor inte alltid de förutsättningar som krävs för anpassning efter elevers funktionsnedsättningar enligt Skolverket (2016). Denna artikel framhåller att de förändringar samhället och skolan genomgått under det senaste decenniet bör problematiseras ur en demokratisk synvinkel då de medfört uppenbara risker för utanförskap för en grupp individer i vårt samhälle.

## Inledning

Politiska strömningar påverkar alla områden i samhället, inte minst utbildning. De nyliberala tankegångar som fört med sig avregleringar och privatisering av tidigare statligt styrda verksamheter har reformerat utbildningssystem världen över. Utbildning har gått från att vara regel- och resursstyrd till att bli mål- och resultatstyrd. Tester och ansvarsutkrävande styr skolornas undervisning i alltfler länder. Elever mäts och utvärderas efter nya sätt att validera kunskap. Steven Ball (2003) menar att utbildningsreformerna är genomgripande

och förändrar inte endast vad aktörer inom utbildningsväsenden *gör*, det förändrar vilka de *är*. Elever är de som har minst makt att påverka av alla som ingår i dessa system. Mitt forskningsintresse är villkor för elever med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar och i den här artikeln framhålls är att vi tydligare bör belysa vad som händer med dessa elever i denna nya praktik.

### **Syfte och frågeställningar**

Syftet med denna artikel är att problematisera konsekvenserna av policybeslut i dagens målstyrda skola för elever i behov av stöd, närmare bestämt elever med den neuropsykiatriska funktionsnedsättningen autismspektrumtillstånd (AST). Avsikten är att beskriva förändringar av policy och styrdokument som medfört nya villkor för elever i behov av stöd. Frågeställningen artikeln har som avsikt att besvara lyder; Vad framkommer i forskning och rapporter om skolsituationen för elever med AST sedan den nya skollagen och läroplanen trädde i kraft i Sverige år 2011?

### **Förändrad svensk utbildningspolicy**

Omfattande reformer av det svenska utbildningssystemet har genomförts under de senaste decennierna. Kommunaliseringen av skolan 1991, friskolereformen 1992, den nya kursutformade gymnasieskolan, program som ersatte linjer i gymnasieskolan samt det nya betygssystemet är exempel på genomgripande reformer (Lakomaa, 2009; Ringarp, 2011). En omvälvande förändring var införandet av en godkändgräns i betygssystemet. Detta kan betraktas som en konsekvens av det nya sättet att styra skolan med mål i stället för regler. Gränsen för godkänt betyg sattes vid det mått av nödvändiga kunskaper en individ behöver för att klara sig i samhället (Haug et al, 2006). Betygsberedningen vid tiden för reformen motiverade införandet av gränsen som den nivå av kunskaper som krävs ”för att kunna förstå, fungera och verka i vårt samhälle samt för att kunna orientera sig i omvärlden” (SOU 1992:86, s. 67). Reformen hade dock mött motstånd under remissförfarandet, där såväl Lärarförbundet, Rädda barnen som Elevorganisationen menat att underbetyg inte har i en obligatorisk grundskola att göra. Denna uppfattning delades även av forskare som påpekade att en gräns för en underkänd prestation är ovärdigt ett obligatoriskt skolsystem (Ljung, 1993). Konsekvenser för de elever som inte nådde upp till gränsen för godkänt betyg hade inte tagits med i beräkningen enligt dessa kritiker.

Dagens svenska utbildningspolicy karaktäriseras av en stark statlig kontroll samtidigt som marknadisering, fria skolval, konkurrens och privatisering utmärker utbildningssystemet. Faktum är att det beskrivs som ett av världens mest liberala offentliga skolsystem (Rönneberg, 2011). En omfattande dokumentation genomförs i verksamheter vars kvalitetsredovisningar riskerar att bli fabrikationer som inte överensstämmer med verkligheten (Ball, 2003). Statlig kontroll av både statliga och privata skolor genomförs i en

tid som präglas av mötet mellan *market politics* och *accountability politics* menar Rönnerberg (2011) som beskriver samhällsutvecklingen enligt följande;

The social, economic and political challenges of recent decades have put the nation-state under extreme pressure to respond to the resulting transformations and demands, not only at the international and national level but also at the local level. Neo-liberal influences entailing choice, accountability, efficiency, privatization, marketization and ideas of new public management have all set their mark on domestic politics and policy. Notably, the field of education is no exception. This is clearly evidenced in Sweden. In the early 1990s, a series of educational reforms were introduced. (Rönnerberg, 2011, s. 689).

Policyn får effekter i praktiken för den enskilde eleven genom fokus på kunskapskrav, prestationer, bedömning, utvärdering och en anda av att vara oberoende, utnyttja sin potential och bidra till samhället (Vallberg Roth, 2011).

### **Utbildningspolicy i globalt perspektiv**

Vi lever i en kunskapsekonomi där det livslånga lärandet är centralt för samhällsekonomin. Vår tids viktigaste produktionsfaktor är kunskap. Den offentliga sektorns utbildningssystem har marknadsanpassats för att öka medborgarnas valfrihet. På 1980- och 1990-talen spreds *New Public Management*-reformer över världen. Den privata sektorns terminologi och logik infördes i den offentliga sektorn. Förvaltningen blev decentraliserad, avreglerad, målstyrd och kundorienterad och medborgarna skulle därigenom få bättre service (Vallberg Roth, 2011). Forskare har dock beskrivit hinder för att framgångsrikt applicera målstyrning i offentlig verksamhet. Det handlar bland annat om svårigheter att formulera klara och mätbara mål (Rombach, 1991). Nya utmaningar väntar i kölvattnet av vår tids utbildningspolicy. Den marknadsdiskurs som råder hotar demokratin menar Biesta (2003), eftersom möjligheterna till diskussioner om syfte och innehåll i utbildning reduceras. Även Green belyser denna aspekt av utbildning, idén om att föra demokrati och social solidaritet vidare till kommande generationer;

The major dilemmas for governments and educationalists in the coming decade will revolve around how to reconstruct cultures of citizenship and nationhood in ways which are appropriate to modern conditions and yet conducive both to a deepening of democracy and to a strengthening of social solidarity. (Green, 1997, s 197).

Nya sätt att styra utbildning sprids över världen där jämförelser länder emellan har blivit centralt. Lingard, Sellar och Savage (2014) menar att social rättvisa eftersträvas genom testbaserade ansvarsutkrävanden (*accountabilities*). De ser ett skifte där utvecklingen gått från den filosofiska diskursen om social rättvisa mot en databaserad praktisk diskurs. Siffror har blivit avgörande i utbildningsdebatten och inflytandet från samtalet om vad som utgör

social rättvisa i utbildning har minskat. Denna kursändring har möjliggjorts av nya nationella och globala infrastrukturer för insamling och analys av data. Detta utgör en central aspekt av globaliseringen och globala tester är en följd av framväxten av dessa infrastrukturer. Analyser av stora datamaterial förändrar sättet att arbeta och går från analys av orsaker och förståelse mot pragmatiska förhållningssätt som fokuserar på korrelationer och förutsägelser. OECD menar att kostnaden för ojämlikhet i utbildning och skolmisslyckanden är hög för såväl individer som för samhällen. Ojämlikhet i utbildningspolicy och praktik har dessutom negativ inverkan på individer och begränsar ekonomisk och social utveckling. OECD menar, i motsats till neoliberala tankegångar, att social jämlikhet är avgörande för en långsiktig ekonomisk tillväxt. Lingard, Martino och Rezai-Rashti (2013) beskriver risken för att social ojämlikhet reproduceras i den globala testregim som växt fram, där föräldrars utbildningskapital (med Bourdieus termer) har betydelse för barnens möjligheter i skolan. De menar att *testing as policy* har vuxit fram där testningen är den dominerande faktorn i styrningen av skolan idag. I praktiken utgörs denna policy av två system för styrning av utbildningen – läroplan och utvärdering.

Även Sellar och Lingard (2014) beskriver de nya globala sätt att styra utbildning som dominerar, där OECD har ett växande inflytande i utbildningsfrågor världen över. PISA har expanderat kraftigt under senare år och har stärkt sin roll inom OECD. Organisationens inflytande i utbildningsfrågor har ökat globalt. PISA och OECDs arbete har underlättat för de nya kunskaps- och infrastrukturer som växt fram. Den globala utbildningspolicyn är skapad av statistik, siffror och komparativ data och länder kräver denna data och jämförande statistik på skolresultat eftersom den ligger till grund för utformningen av ländernas utbildningspolitik. Tilltron till PISA-testens förklaringsvärde har dessutom ökat. Det finns dock forskare som varnar för att den globala testningskulturen kan leda till likriktning och homogenitet och ett skifte från *knowledge and policy* till *knowledge is policy* (Grek, 2013).

Ett sätt att styra skolan i det nyliberala samhället är genom performativitet. Performativitet beskrivs av Steven Ball (2003) som

[a] technology, a culture and a mode of regulation that employs judgements, comparisons and displays as means of incentive, control, attrition and change – based on rewards and sanctions (both material and symbolic). (Ball, 2003, s. 216).

Performativitet påverkar den enskilde läraren i det dagliga arbetet. I ett performativt system fungerar lärare som individer vilka beräknar för att öka sin produktivitet, strävar efter excellens och är en slags neoliberalt professionella. Den egna övertygelsen blir oviktig i yrkesutövningen där det primära i stället blir effektivitet. Att möta sin elev, *den andre* i filosofen Levinas termer (Holmgren, 2012), i ett autentiskt möte blir sekundärt i ett performativt system. Ett pedagogiskt möte är ett möte där läraren har ett etiskt ansvar inför

eleven enligt Levinas, men detta trängs undan i det performativa systemet där konkurrens, effektivitet, resultat och kalkylering råder.

The policy technologies of market, management and performativity leave no space of an autonomous or collective ethical self. (Ball, 2003, s 226).

Detta strider emot de tankar om pedagogens huvudsakliga uppdrag som exempelvis existerar inom utbildningsfilosofiska traditioner. En pedagog har som främsta uppgift att frigöra eleven enligt Martin Bubers (1990) filosofi. Uppgiften innebär att hjälpa eleven att finna sitt eget uppdrag i tillvaron och att leda denne på vägen mot att fullfölja det. Han menar att förutsättningen för att ett autentiskt samtal ska kunna äga rum är att varje deltagare bidrar med sig själv. I ett performativt undervisningssystem blir pedagogens uppgift reducerad till att förmedla mätbara kunskaper. Pedagogers engagemang för elever i behov av stöd förändras också med risk för uteblivet lärande som följd.

The other problem for teachers like this, working within a performative culture, is that their sphere of activity is unlikely to attract investment from performance managers. That is to say, if this teacher's school managers wanted to extract increases in performance as measured against external targets or competitive averages they would be unlikely to 'invest' in work with children with special needs where the margins for improved performance are limited. In the hard logic of a performance culture, an organization will only spend money where measurable returns are likely to be achieved. This is the conclusion of the research by Gray et al (1999) that performance management is most likely to encourage a search for tactical improvements which result in short-term improvements. In this way, performativity not only engenders cynicism but has social consequences arising from the distribution effort and investment (Ball, 2003, s 223).

Balls resonemang om de nya sätt att styra utbildning som råder, antyder att det finns anledning att känna oro för elever i behov av stöd i dagens utbildningssystem. Han menar att "performance has no room for caring" (Ball, 2003, s 224), vilket är illavarslande för den unga generationen. Det Ball beskriver om konsekvenser av performativitet står i kontrast till de bärande tankarna inom den relationella pedagogiken som tvärtom framhåller relationen mellan lärare och elev som det pedagogiska förhållningssättets viktigaste aspekt (Aspelin & Persson, 2011). Enligt denna pedagogik är omsorg en del i en pedagogisk relation. Detta synsätt finns även i Lgr11 som anger att skolans verksamhet ska präglas av omsorg om den enskildes välbefinnande och utveckling, vilket visar att dessa värden trots allt ska prioriteras. Social rättvisa och jämlikhet kan främjas genom omsorg och är enligt Skollagen (SFS 2010:800, 1 kap, 5§) viktig att värna, inte minst för elever i behov av stöd som annars riskerar att hamna i utsatthet både i skolan och i övriga samhället.

### **Utbildningspolicy för elever i behov av stöd i globalt och nationellt perspektiv**

Skolan i Sverige lyder under olika former av styrdokument som existerar på nationell, europeisk och internationell nivå. Konventioner, deklARATIONER, lagar och läroplaner styr utbildningen av alla elever och påverkar även utformningen av specialundervisning. En konvention är rättsligt bindande, en deklARATION är det inte, även om de flesta länder som undertecknar en deklARATION dock har som ambition att följa dessa regler.

En av de viktigaste internationella riktlinjer som verksamheten i skolan utgår ifrån är konventionen om barnets rättigheter, även kallad *Barnkonventionen* (FN, 1989) som antogs av FN 1989. Den är sedan den antogs en del av de mänskliga rättigheterna (FN, 1948). Grundtanken i barnkonventionen är att barn har rätt att få sina grundläggande behov tillgodosedda och att bli respekterade som individer. Flera artiklar i denna konvention har direkt påverkan på skolans verksamhet och utformning. Alla barns lika värde, skydd mot diskriminering, barns rätt att påverka sin situation, barns rätt till utveckling samt rätten för barn med funktionsnedsättning att få tillgång till undervisning och utbildning regleras häri.

1993 antog FNs generalförsamling ett förslag om internationella regler för personer med funktionsnedsättning. *FNs standardregler om delaktighet och jämlikhet för människor med funktionsnedsättning* (FN, 1993) utgörs av 22 regler som samtliga strävar efter inkludering. Några av dessa regler berör utbildning och skola mer än övriga, bland annat regel nr 6 som anger att stater bör erkänna principen om lika möjligheter till utbildning på grundskole-, gymnasie- och högskolenivå för barn, ungdomar och vuxna med funktionsnedsättning. Denna utbildning ska vara en integrerad del av den ordinarie utbildningen och det livslånga lärandet ska prioriteras.

Stater bör dessutom vidta åtgärder för att öka medvetenheten i samhället om människor med funktionsnedsättning och deras möjligheter, rättigheter och behov samt vad de kan bidra med i samhället. Staterna har ekonomiskt ansvar för åtgärder och nationella handlingsprogram som ska tillförsäkra människor med funktionsnedsättning jämlikhet och delaktighet. De är ansvariga för att det på alla nivåer finns passande utbildning för all personal som deltar i planering och genomförande av service och program för personer med funktionsnedsättning.

Utifrån dessa standardregler har en ny konvention utarbetats; *Konventionen om rättigheter för människor med funktionsnedsättning* (DS 2008:23). Den trädde i kraft i Sverige år 2009. I denna konvention fastslås att speciallösningar i utbildning endast kan övervägas då det ordinarie skolsystemet inte kan tillgodose behovet av utbildning för personer med funktionsnedsättning. En speciallösning ska i sådana fall utgöra en tillfällig lösning i syfte att förbereda undervisning i det ordinarie skolsystemet. Medlemsländerna bör ha som mål att successivt integrera specialundervisningen i den ordinarie undervisningen. Fullständig inkludering är målet och strävan ska vara att den sociala och kunskapsmässiga utvecklingen hos eleven ska stödjas i riktning mot att uppnå detta mål.

Vid den internationella konferensen om undervisning av elever i behov av särskilt stöd i Salamanca 1994 antogs en handlingsram för specialpedagogiska åtgärder, den så kallade *Salamancadeklarationen* (Svenska Unescorådet, 2006). Syftet med handlingsramen är att ge regeringar, internationella organisationer, nationella biståndsorgan, icke-statliga organisationer och andra organ underlag för vägledning och planering av åtgärder i fråga om principer vid undervisning av elever i behov av särskilt stöd. Grunden för handlingsramen utgörs av resolutioner, rekommendationer och publikationer inom FN, särskilt *FNs standardregler om delaktighet och jämlikhet för människor med funktionsnedsättning* (FN, 1993).

Även i Salamancadeklarationen betonas att alla barn så långt det är möjligt, bör få sin undervisning i den ordinarie skolan. I likhet med FNs standardregler anger Salamancadeklarationen att specialklasser ska erbjudas eleven endast i undantagsfall då det bedöms vara klart påvisat att elevens behov inte kan tillgodoses i undervisning i ordinarie klass, eller när det krävs av hänsyn till elevens eller andra elevers bästa (Svenska Unescorådet, 2006). Denna deklARATION är en rekommendation som syftar till att möjliggöra utbildning för alla. I den fastslås riktlinjer för sätt på vilka arbete med elever i behov av särskilt stöd ska bedrivas och den poängterar att skolan ska tillgodose samtliga elevers behov oavsett funktionsnedsättningar eller andra svårigheter. Det mest effektiva sättet att skapa solidaritet mellan elever i behov av särskilt stöd och övriga elever är enligt Salamancadeklarationen en integrerad skolgång, där arbete sker för att stödja inläring och respektera olikheter.

### **Mål- och resultatstyrning i en decentraliserad skola**

1991 genomfördes reformen där skolan kommunaliserades och därmed övergick från statlig till kommunal regi. I läroplanen från 1994, Lpo 94, kom begrepp som individualisering, valfrihet och privatisering att lyftas fram. Haug et al (2006) menar att den individuella fokuseringen med åtgärdsprogram och individuella utvecklingsplaner kännetecknar vår tids specialundervisning. Skolans mål- och resultatstyrning där verksamma på lokal nivå har frihet att utforma utbildningen har avlöst den tidigare regel- och resursstyrningen av skolan. Kommunernas ansvar för skolan under 1990-talets lågkonjunktur bidrog till en neddragning av resurser till specialundervisning. Persson (2007) menar att detta ledde till att elever i behov av stöd inte alltid fick det stöd de var berättigade till.

Skolhuvudmannen fick genom decentraliseringen av skolan ansvar för att elevers utbildning ges enligt de nationellt uppsatta målen. I syfte att stärka tillämpningen av målstyrningens principer vidtogs olika åtgärder för att följa upp reformen, framför allt genom utvecklingen av uppföljnings- och utvärderingssystem. Skolan styrdes under 1990-talet av dels skollag, timplan, skolformsförordningar, läroplan, kursplaner och dels av instrument och system för uppföljning och kontroll av måluppfyllelse. Utvärderingen av måluppfyllelse skedde för

varje elev på individnivå, på skolnivå, på huvudmannanivå och på nationell nivå. Uppföljning och utvärdering ingick i det nya styrsystemet som viktiga instrument som huvudmannen och staten kunde använda för att mäta utbildningens resultat i termer av grad av måluppfyllelse. Målen utgjorde alltså grunden för resultatbedömning och skulle därför utformas så att de var möjliga att följas upp på de olika nivåerna. Skolans verksamhet skulle nu inte styras på detaljnivå vad gäller innehåll och utformning. I stället skulle denna mål- och resultatstyrning av skolan genomföras genom att nationellt fastlagda mål skulle styra de lokalt utarbetade verksamhets- och undervisningsmålen (SOU 2007:28).

Utvecklingen ledde sedermera fram till den nya läroplanen Lgr11, som är en resultatfokuserad läroplan (Wahlström, 2016). Något som var helt nytt i Lgr11 jämfört med tidigare svenska läroplaner var kunskapskraven som anger vad varje elev ska uppnå vid bestämda årskurskontroller. En förändrad kunskapssyn vilket innebar en förskjutning av tonvikt på fakta mot andra kunskapsaspekter kom med Lgr11. Kunskapskvalitéer som att lösa problem, uppfatta samband, att reflektera och analysera, att tolka symboler, att tänka med hjälp av modeller, att se saker ur olika perspektiv, att värdera, att formulera och argumentera för sin ståndpunkt, att kunna uttrycka och gestalta idéer, känslor och stämningar var enligt Läroplanskommittén nu viktigare på grund av samhällsförändringar. Nu talades det om kunskap som fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet som en motvikt till en alltför ensidig kunskapsuppfattning. Från och med nu behövde elever för att få godkända betyg kunna resonera, argumentera och analysera. Lärare var positivt inställda till förändringen även om viss oro uttrycktes för att denna förändring försvårade möjligheterna till betyg för vissa grupper av elever (Skolverket, 2015).

### **Svensk utbildningspolicy för elever i behov av särskilt stöd**

Idag finns nationella riktlinjer som anger skolans ansvar för att erbjuda särskilt stöd. Dessa riktlinjer är i enlighet med de internationella konventioner Sverige har förbundit sig att följa. I kapitel 3 i skollagen (2010:800) beskrivs det stöd som får ges i stället för den undervisning eleven skulle ha deltagit i eller som ett komplement till den. Särskilt stöd ska i första hand ges till eleven inom den elevgrupp som eleven tillhör (3 kap, 7 §). Stödet ska ges i den omfattning och på det sätt som behövs för att eleven ska ha möjlighet att uppnå de kunskapskrav som minst ska uppnås (3 kap, 10§). Om det särskilda stödet inte kan anpassas i rimlig grad efter elevens förutsättningar och behov kan skolan erbjuda anpassad studiegång, vilket innebär att göra anpassningar i tidplanen. Anpassad studiegång ska så långt det är möjligt vara en likvärdig utbildning i den aktuella skolformen. (3 kap, 10, 12 §).

Om det i åtgärdsprogram beslutats att det föreligger särskilda skäl kan det innebära att stödet kan ges i en särskild undervisningsgrupp (3 kap, 11§). Det ska i skolan finnas tillgång till personal med sådan kompetens att elevernas behov av specialpedagogiska insatser kan tillgodoses. Det ska även finnas tillgång till skolläkare, skolsköterska, psykolog och kurator



som kan erbjuda medicinska, psykologiska och psykosociala insatser (2 kap, 25§). I läroplanen för grundskolan anges att alla som arbetar i skolan ska medverka till att utveckla elevernas känsla för samhörighet, solidaritet samt ansvar för människor. Skolan ska främja elevernas förmåga till inlevelse och förståelse för andra människor. Verksamheten ska präglas av omsorg om den enskildes välbefinnande och utveckling.

Lgr11 anger också att personalen aktivt ska motverka diskriminering på grund av kön, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, könsöverskridande identitet eller uttryck, sexuell läggning, ålder eller funktionsnedsättning samt annan kränkande behandling (Lgr11, s. 7). Skolan har dessutom ett särskilt ansvar för de elever som av olika skäl har svårt att nå målen för utbildningen, och därför kan inte undervisningen utformas lika för alla elever. Samtliga elever ska i skolan mötas av respekt för sin person och för sitt arbete, och skolan ska sträva efter att vara en levande social gemenskap som ger trygghet samt lust och vilja att lära. Skolan ska också sträva efter att skapa goda betingelser för elevernas bildning, tänkande och kunskapsutveckling. Skolan har även en viktig roll i att möjliggöra elevernas trygghet och självkänsla. Alla elever har rätt att i skolan få utvecklas, uppleva växandets glädje och erfara den tillfredsställelse som det ger att göra framsteg och övervinna svårigheter (Lgr11, s. 10). Lärare ska vid betygssättning tillämpa Undantagsbestämmelsen (Skollagen 10 kap, 21§), om det finns enstaka kunskapskrav en elev inte uppnår på grund av funktionsnedsättning eller andra hinder som inte är av tillfällig natur.

### **Förändrad svensk utbildningspolicy för elever med AST**

Elever med AST har nyligen påverkats av policyändringar i den svenska Skollagen som trädde i kraft 2011. Den nya policyn fastställer att elever med AST inte längre har rätt att välja särskola utan är hänvisade till grundskolan. Målgruppsparagrafen i skollagen (SFS 2010:800 29 kap. 8 §) fastslår vilka elever som har rätt att välja särskola. Den har förändrats så att elever med autism, utan diagnosen utvecklingsstörning, inte längre har rätt att läsa enligt grundsärskolans eller gymnasiesärskolans kursplaner.

Syftet med lagändringen var att elever med AST skulle gynnas av den och tillgodogöra sig undervisningen i grundskolan. Dessvärre har undersökningar från 2016 visat att så inte är fallet för alla elever. Studier visar i stället en stor brist på måluppfyllelse och en alltför hög skolfrånvaro bland elever med AST i den svenska grundskolan. Förbättrade förutsättningar för elever med AST att lyckas och trivas i den svenska grundskolan har också krävts av olika aktörer, bland annat har en motion framlagts i riksdagen med krav på en skärpning av efterlevnaden av nu gällande styrdokument (Motion 2016/17:1547). Anpassningar av verksamheten i grundskolan behöver göras för varje elev men forskare menar att ”så länge den svenska skolan inte erbjuder en rik flora av individuella lösningar måste det finnas andra skolalternativ att tillgå” (Falkmer, Ljungström & Mårtensson, 2013).

Skolverket (2016) anger att det finns elever med funktionsnedsättning som har kommit i kläm genom förändringen i skollagen, och som har svårt att uppnå godkända betyg men samtidigt nekas plats i särskola. Det har i perioder påpekats att det finns skäl att ifrågasätta särskolans existens överhuvudtaget (SOU 2003:35). I sitt betänkande från 1991(SOU 1991:30) diskuterade Särskolekommittén möjligheterna att avskaffa särskolan som egen skolform. Man avstod dock eftersom man kände oro för att eleverna inte skulle garanteras tillräckliga resurser i en fullt ut inkluderande skola.

### **Skolsituationen i Sverige för elever med AST**

Det finns få forskningsstudier som beskriver skolsituationen för grundskoleelever med AST sedan de nya styrdokumenterna trädde i kraft år 2011. En av de få som finns och som bidrar med viktig kunskap kring delaktighet är Falkmer (2013). Studien visar att elever med AST har en lägre delaktighet än elever utan funktionsnedsättning i den svenska grundskolan. När det gäller måluppfyllelse för denna elevgrupp bidrar undersökningar genomförda på uppdrag av Autism- och Aspergerförbundet till kunskapsläget. I den senaste undersökningen från 2016 framkommer att elever med AST inte har en tillfredsställande skolsituation. Måluppfyllelsen i ämnena matematik, engelska och svenska bland eleverna i undersökningen var endast 44% och skolfrånvaron låg på 46%. I rapporten framkommer att orsaker till elevers frånvaro är brist på anpassning av skolmiljön, bristande stöd i lärsituationer och sociala situationer samt att lärare saknar autismkompetens.

Autism- och Aspergerförbundet (2012) beskriver den nya situation som råder för elever med AST i den svenska grundskolan, och konstaterar att kraven på eleverna har ökat. Med rådande styrdokument krävs av alla elever minst åtta E eller högre i betyg vid avslutad grundskola för att uppnå lägsta gymnasiebehörighet (Skollagen 2010:800). Detta är en skärpning då elever i det tidigare betygssystemet endast behövde uppnå betyg i de tre så kallade kärnämnen för att bli behörig för studier på gymnasieskolan. Det som framför allt skiljer Lgr11 från tidigare läroplaner är att det inte längre räcker med faktakunskaper för att nå målen. Elever måste numera kunna resonera, analysera och argumentera för att uppnå det lägsta godkända betyget E. Vid en jämförelse mellan de kunskapskrav som ställs för uppnående av lägsta godkända betyg och de svårigheter elever med AST-diagnoser kan ha till följd av funktionsnedsättningen framkommer att de till stor del sammanfaller (Skolverket, 2016). Neuropsykiatrisk och kognitionsvetenskaplig forskning beskriver tre områden där svårigheter ofta uppkommer vid autismspektrumtillstånd - mentalisering, central koherens och exekutiva funktioner. Dessa utgör även centrala förmågor i skolans kunskapskrav (Skolverket, 2016). Autism- och Aspergerförbundet (2012) redogör för de kunskapskrav i Lgr11 som korrelerar med typiska svårigheter för elever med AST. Analysförmåga, kommunikativ förmåga, metakognitiv förmåga, förmåga att hantera information, begreppslig förmåga är avgörande för att klara kunskapskraven i grundskolans läroplan. En förutsättning för att en individ ska få diagnos inom AST är nedsatt

föreställningsförmåga och kommunikationsförmåga, varför det är tydligt att dagens kunskapskrav medfört ökade svårigheter för elever med AST att nå betyg i grundskolan.

Skolverket undersökte 2016 skolors arbete med elever med funktionsnedsättning. I rapporten framkom att 68 % av speciallärarna och specialpedagogerna i studien ansåg att kunskapskraven i Lgr 11 är alltför omfattande och utgör ett hinder i skolans arbete för att motverka konsekvenser av funktionsnedsättningar (Skolverket, 2016). Även en utredning om förbättrade resultat i grundskolan (SOU, 2013) visar att gränsen för godkänt resultat (E) som infördes i grundskolan 2011 riskerar att påverka lågpresterande elever mer negativt jämfört med den relativa betygsskalan. Då den relativa betygsskalan användes kom i stort sett samtliga elever vidare till nästa nivå inom skolsystemet, trots låga betyg (SOU, 2013). Huruvida kunskapskraven är alltför omfattande eller om skolans arbete med anpassningar och särskilt stöd har brister är viktigt att klarlägga.

Skollagen (SFS 800) anger att vi nationellt ska arbeta för en inkluderande skola. Elever i behov av stöd, däribland elever med AST, ska så långt det är möjligt undervisas inom ramen för den ordinarie verksamheten och inte särskiljas från gruppen. I Sverige överlåter den nationella policyn stort tolkningsutrymme till kommunal nivå och skolnivå när det gäller organiseringen av en inkluderande skola. Detta har lett till stora skillnader över landet menar Göransson, Nilholm och Karlsson (2011). Aktuella forskningsresultat visar glappet som existerar mellan styrdokumentens intentioner och praktiken för den enskilde eleven i en inkluderande skola. Linton (2015) skriver:

data indicate that there is a need to bridge the gap between the organizational level, the classroom level and the individual student level in order to reduce barriers for students with AS to fit into an inclusive environment. (Linton, 2015, s. 2).

Skolverket (2016) publicerade nyligen en rapport om tillgängliga lärmiljöer. Där konstateras att idén om en skola anpassad för alla, och som präglas av inkluderande lärmiljö har fått ett stort genomslag hos huvudmän och skolor i Sverige. Ett stort antal skolhuvudmän uppger att de arbetar för en inkluderande skola där andelen elever som går i särskild undervisningsgrupp ska minska. Skollagen anger att generella lösningar ska vara normen och därför betraktas resultatet som positivt. Ambitionen att skapa en inkluderande skola visar uppfattningen att det är undervisningen och skolmiljön som ska anpassas efter eleverna och inte omvänt. Skolverket (2016) ser dock en fara i att minska antalet elever i särskilda undervisningsgrupper utan att samtidigt öka förutsättningarna för att skapa goda alternativ. Rapporten pekar på att sådana förutsättningar inte alltid ges. Det som då sker, menar Skolverket, är att skolor kan erbjuda elever inkludering endast i rumslig mening, det de kallar integrering. Detta är inte tillräckligt, miljön ska anpassas till alla elevers olika förutsättningar. Det minskade antalet elever i särskild undervisningsgrupp kan på nationell nivå anses positivt, men kan således vara negativt för en enskild elev. Undervisning i

ordinarie klass med anpassning till alla elevers behov, även elever i behov av stöd är huvudlinjen enligt Skollagen (2010:800), men de möjligheter till undantag som medges fyller en viktig funktion. Skolverket (2016) hänvisar här till förändringen av målgruppsparagrafen som innebär att elever med AST inte längre erbjuds plats i särskolan. Den samlade bilden från studien är att skolhuvudmän strävar efter en inkluderande skola, samtidigt som de inte ger nödvändiga förutsättningar för lärmiljöer som är fysiskt, socialt och pedagogiskt tillgängliga för elever med funktionsnedsättning. Detta leder till att elever med funktionsnedsättning riskerar en lägre grad av tillgänglighet i jämförelse med andra elever enligt Skolverket (2016).

En motsatt bild om inkludering framkommer samtidigt i såväl forskning som rapporter. Denna bild visar att målen om inkludering inte uppnåtts och att Sverige har misslyckats med att implementera Salamancadeklarationen, då det förekommer särskilda undervisningsgrupper och specialskolor för elever med AST (Lozic, 2014). Vi har inte lyckats skapa en inkluderande skola fullt ut där elever med AST får sin undervisning i den ordinarie undervisningsgruppen, och bereds möjligheter till full delaktighet i den miljön. Detta kan problematiseras i relation till forskning som beskriver elever med ASTs egna uppfattningar angående inkludering i ordinarie skolklasser. En bild som framträder är att det förkommer känslor av utanförskap och otrivsel hos elever med AST i ordinarie klasser medan elever med AST som går i särskilda undervisningsgrupper oftare uppger att de trivs (Larsson Abbad, 2007).

För närvarande förefaller inkludering vara en lågt prioriterad målsättning. En förklaring kan vara att inkludering blir nedprioriterad i förhållande till andra mer mätbara målsättningar som kunskaper vilka mäts genom provresultat enligt Malmqvist (2015). Denna förklaring är nära kopplad till framväxten av New Public Management inom offentlig sektor där mätningar används för konkurrens såväl lokalt som internationellt (Malmqvist, 2015).

Ekonomiska styrmodeller som New public Management verkar bromsa utvecklingen av inkludering menar Stangvik (2014) som beskriver motsättningen mellan dessa idésystem;

Inclusion and participation for students who fall behind are promoted internationally. These policies are challenged by neoliberal policies that aim to educate productive and self-capitalising subjects for the marketplace. The article shows immanent conflicts between these policies. A neoliberal curriculum distinguishes the abled from non-abled, leaving behind a redundant school population that is excluded from general education and poorly served in spite of promises of the opposite (Stangvik, 2014, s. 1).

På en utbildningsmarknad där skolor konkurrerar om kunder prioriteras inte inkludering men om detta mål skulle mätas i internationella jämförelser skulle en utveckling mot inkludering sannolikt ta fart (Malmqvist, 2017).

En annan myndighet som granskat skolsituationen för elever med AST, är Skolinspektionen. De konstaterar att skolor och personal i stor utsträckning saknar fördjupad kunskap om vilka behov enskilda elever med dessa diagnoser har. Detta gör att skolor får svårt att sätta in adekvata åtgärder som utgår från den enskilda elevens situation och svarar mot elevens behov. Insatserna blir istället av mer generell natur. Eftersom åtgärderna dessutom sällan följs upp blir det också svårt för skolor att förändra insatserna så att eleven får bättre stöd att nå kunskapsmålen. Skolinspektionen förespråkar kompetensutveckling och bättre utredningar för att kunna sätta in mer specifika åtgärder (Skolinspektionen, 2012).

### **Handikapporganisationers roll och status**

Enligt FNs standardregler (nr. 18) ska handikapporganisationer ha en rådgivande roll i utformningen av ländernas politik som rör deras medlemmar. De ska vara en röst för sina medlemmar och föra deras talan i frågor som rör dem.

Staterna bör erkänna handikapporganisationers rätt att representera människor med funktionsnedsättning på riks-, regional och lokal nivå. Staterna bör också erkänna handikapporganisationernas rådgivande roll när det gäller att fatta beslut i handikappfrågor (FNs Standardregler, 1993, s 30).

I Sverige finns flera organisationer som aktivt arbetar med dessa frågor. En av dem är Autism- och Aspergerförbundet som arbetar för att skapa bättre villkor för barn, ungdomar och vuxna med autism, Aspergers syndrom och andra autismliknande tillstånd. En annan är Riksförbundet Attention som arbetar för att personer med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar (NPF) ska bli bemötta med respekt och få det stöd de behöver i skolan, på arbetsmarknaden och på fritiden. De arbetar också för att anhöriga ska få ökat inflytande och avlastning, och för att öka kunskapen om NPF hos allmänheten, media och makthavare.

Dessa båda organisationer har nyligen lagt fram sina skolpolitiska förslag i varsin så kallad Skolplattform. Autism- och Aspergerförbundet argumenterar för en förändring av Skollagen som trädde i kraft 2011. De uppger i sin Skolplattform (2016) att de eftersträvar en skola för alla, men att det inte nödvändigtvis innebär inkludering. Detta begrepp är inte alltid positivt laddat för elever med AST, menar de. Förbundet anser att det är mer fruktbart att tala om en inkluderande skola, och framhåller att det i en sådan finns plats för alla, där alla är delaktiga och där verksamheten är anpassad för att fungera för alla, oavsett olikheter. Undersökningar har visat att elever med AST når målen i mycket lägre utsträckning än

elever utan funktionsnedsättning. Dessutom har graden av trivsel i grundskolan visat sig vara lägre i denna elevgrupp varför förbundet alltså menar att elever med AST borde ha rätt att välja skolform, som de kunde innan den nya skollagen infördes.

Målgruppsparagrafen (skollagen 29 Kap. 8 §) måste ändras så att elever som på grund av autism saknar förutsättningar att klara grundskolans kunskapsmål får läsa enligt grundsärskolans läroplan och kursplan. Så länge inte alla svenska grundskolor kan erbjuda en lärmiljö fullt anpassad för alla elever med autism måste elever med ett särskilt stort behov av stöd ges möjlighet att gå i grundsärskolan. Ett förslag till formulering som bättre beskriver särskolans målgrupp är: "... elever som på grund av en begåvningsmässig eller kognitiv funktionsnedsättning, som exempelvis utvecklingsstörning, autism och förvärvad hjärnskada, saknar förutsättningar att klara grundskolans kunskapsmål har rätt att gå i särskola..." (Autism- och Aspergerförbundet, 2016, s.6).

Riksförbundet Attention har tillsammans med forskare i specialpedagogik formulerat en skolplattform (2014) där de fastslår sin policy och riktning för sitt arbete. Deras mål är en skola som ser olikheter som tillgångar, där det finns resurser, kunskap och kompetens att möta varje elev utifrån dennes unika förutsättningar. Tidigare insatser och individuellt anpassat stöd behövs menar de (Riksförbundet Attention, 2014).

### **Sammanfattande diskussion**

Det är viktigt att diskutera styrdokumentens intentioner i relation till verklighetens situation. Grundläggande värden behöver aktualiseras i den performativa era vi upplever. Vår tids utbildningspolicy har medfört förändringar för alla aktörer i skolans värld. Såväl skolledare, lärare som elever har påverkats. Elever med AST-diagnoser har naturligtvis också påverkats, möjligen i högre utsträckning än övriga. Svaret på artikelns frågeställning om vad som framkommit om situationen för elever med AST i en mål- och resultatstyrd skola är att situationen ser ut att ha försämrats. I en tidigare regelstyrd verksamhet, med det gamla betygssystemet fanns visserligen utmaningar för denna elevgrupp, men situationen har förändrats på ett sätt som gör att eleverna upplever större utmaningar idag enligt ett flertal rapporter (Skolinspektionen, 2012; Skolverket, 2016; Autism- och Aspergerförbundet, 2016). Alltför få elever med AST uppnår godkända betyg. Med tanke på att godkändgränsen, betyget E i dagens betygssystem, avser den lägsta nivå av kunskaper en individ bedöms behöva för att klara sig i samhället, är det av största vikt att skolsituationen förbättras för elever med AST.

I den nuvarande läroplanen Lgr11 finns sammanlagt 71 kunskapskrav som ersatt den tidigare läroplanens, Lpo 94, cirka 500 strävans- och uppnåendemål. Trots minskningen av antalet mål som ska uppnås uppfattas den nya läroplanen som mer krävande bland annat på grund av kravet på fler godkända betyg för gymnasiebehörighet. Förändringen i

terminologin, där *krav* ersatt *mål* antyder en förändrad syn på lärande och bedömningen av den. Orsaker till att ett stort antal elever med AST inte uppfyller dessa kunskapskrav och därmed inte blir behöriga för gymnasiestudier vid avslutad grundskola har analyserats av Autism- och Aspergerförbundet i medlemsundersökningen 2016. Brist på autismkompetens hos personal, bristande anpassning av skolmiljön samt bristande stöd i lärsituationer och sociala situationer uppges vara anledningar till den höga frånvaron vilket har betydelse för måluppfyllelsen. Riksförbundet Attention signalerar dessutom att ett förtydligande av Undantagsbestämmelsen (Skollagen kap.10 § 21) bör formuleras. Lärare runt om i landet måste idag på egen hand avgöra hur många kunskapskrav som kan bortses ifrån vid betygssättning. Attention menar att det behövs ett förtydligande för en mer likvärdig bedömning av elevers kunskaper. På detta sätt undanröjs risken för godtycklighet och felaktig användning av paragrafen.

Det finns anledning till fortsatt forskning om villkor för elever med AST-diagnoser i den svenska skolan, och det finns anledning till fortsatt arbete för att förbättra situationen för denna grupp elever. Den svenska skolan har inte lyckats implementera Salamancadeklarationen menar Lozic (2014) trots att vi har som intention att följa den. Oavsett vilken väg vi väljer att gå, om en policyförändring kommer till stånd enligt Autism- och Aspergerförbundets uppmaning, eller om elever med AS även i fortsättningen kommer att hänvisas till utbildning i den svenska grundskolan, så måste skolan bli bättre på att möjliggöra utbildning anpassad efter alla elevers villkor. Vi kan inte acceptera att ett stort antal elever har hög frånvaro och saknar betyg som möjliggör vidare studier. Elever med AST-diagnoser har rätt till utbildning anpassad efter sina villkor i den obligatoriska skolan. Varje dag stannar alltför många elever hemma från skolan på grund av vantrivsel och bristande anpassning efter deras behov, och för dessa elever är därför varje dag en förlorad dag av rätten till utbildning.

## Referenser

- Aspelin, J., Persson, P. (2011). *Om relationell pedagogik*. Malmö: Gleerups.
- Autism- och Aspergerförbundets blogg (2012, 19 september). Mårtensson, N. *Går det att sätta rättvisa betyg?* <https://autismasperger.wordpress.com/2012/09/19/gar-det-att-satta-rattvisabetyg/> [Hämtad 2016-10-10]
- Autism- och Aspergerförbundet (2013). *Autism- och Aspergerförbundets undersökning om skolan*. [http://www.autism.se/RFA/uploads/Skolenk%C3%A4t\\_Autism-\\_och\\_Aspgerf%C3%B6rbundet.pdf](http://www.autism.se/RFA/uploads/Skolenk%C3%A4t_Autism-_och_Aspgerf%C3%B6rbundet.pdf)
- Autism- och Aspergerförbundet (2016). Rapport Medlemsundersökning om skolgången <http://www.autism.se/rfa/uploads/nedladningsbara%20filer/Skolg%C3%A5ngen%20f%C3%B6r%20barn%20med%20autism%20och%20Aspergers%20syndrom%20-%20Rapport2016.pdf>
- Autism- och Aspergerförbundet (2016). *Skolplattform*. <http://www.autism.se/rfa/uploads/nedladningsbara%20filer/skolplattform2016.pdf>

- Ball, S., J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18:2, 215-228.
- Barnkonventionen (1989). "Mänskliga rättigheter – Konventionen om barnets rättigheter", Stockholm: Utrikesdepartementet 2006.
- Biesta, G. (2003). Against learning – reclaiming a language for education in an age of learning, *Nordisk pedagogik*, 24(1), 70-82.
- Buber, M. (1990). *Jag och du* (Ich und du, 1923) (översättning Norell, M. och Norell, C. Bonnier, 1962). Ludvika: Dualis.
- Ds 2008:23 FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning. Stockholm: Socialdepartementet.
- Falkmer, M. (2013). From Eye to Us. Prerequisites for and levels of participation in mainstream school of persons with Autism Spectrum Conditions, Doktorsavhandling, Jönköping: Jönköping Universitet.
- Falkmer, M., Ljungström, B., Mårtensson, N. (2013, 16 oktober). Den inkluderande skolan en hälsofara för elever med Autism. *Göteborgsposten*. [Hämtad 20170123] <http://www.gp.se/nyheter/debatt/den-inkluderande-skolan-en-h%C3%A4lsofara-f%C3%B6r-elever-med-autism-1.595547>
- FN (1993). Standardregler för att tillförsäkra människor med funktionsnedsättning delaktighet och jämlikhet. <https://www.independentliving.org/standardrules/STILStandardRegler1.html>
- FN (1948). *Konvention om de mänskliga rättigheterna*. <http://www.manskligarattigheter.se/Media/Get/303/konventioner-om-manskliga-rattigheter->
- Green, A. (1997). *Education, Globalization, and the Nation State*. Basingstoke: Macmillan.
- Grek, S. (2013). Expert moves: international comparative testing and the rise of expertocracy, *Journal of Education Policy*, 28:5, 695-709
- Göransson, K., Nilholm, C. & Karlsson, K. (2011). Inclusive education in Sweden? A critical analysis, *International Journal of Inclusive Education*, 15:5, 541-555,
- Haug, P., Egelund, N. & Persson, B. (2006). *Inkluderande pedagogik i ett skandinaviskt perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Holmgren, A. (2012). "Jaget som Duets mirakel" Om oändlighet och undervisning i Emmanuel Lévinas filosofi, Umeå universitet *Religionsvetenskaplig Internettidskrift Nr 14* 05/2012.
- Lakomaa, E. (2009). *The economic psychology of the welfare state*. Doktorsavhandling, Stockholm: Handelshögskolan.
- Larsson Abbad, G. (2007). *Aspergern, det är jag En intervjustudie om att leva med Asperger syndrom*. Doktorsavhandling, Linköping: Linköpings universitet.
- Lingard, B., Martino, W., Rezai-Rashti, G. (2013). Testing regimes, accountabilities and education policy: commensurate global and national developments. *Journal of Education Policy*, 28:5, 539-556.
- Lingard, B., Sellar, S., Savage, G.C. (2014). Re-articulating social justice as equity in schooling policy: the effects of testing and data infrastructures. *British Journal of Sociology of Education*, 35:5, 710-730.
- Linton, A-C. (2015). To include or not to include: Teachers' social representations of



- inclusion of students with Asperger syndrome*. Doktorsavhandling, Linköping: Linköpings universitet. <http://www.divaportal.org/smash/get/diva2:851291/FULLTEXT01.pdf>
- Ljung, B-O. (1993, 7 november). Ett inhumant betygsförslag. *DN debatt*. [Hämtad 170206] <http://www.dn.se/arkiv/debatt/ett-inhumant-betygsforslag-betyget-underkand-har-inte-i-en-obligatorisk/>
- Lozic, V. (2014). Inclusion Through Exclusion: Teachers' Perspectives on Teaching Students with Autism. *Cypriot Journal of Educational Sciences*. 9(1), 03-13.
- Malmqvist, J.(2015). Statliga perspektivskiften inom specialpedagogik Exemplet: Speciallärare och/eller specialpedagoger artikel nr 1 2015, *Vägval i Skolan*.
- Malmqvist, J. (2017). *Inkludering – en internationell utblick med några nedslag*. <https://larportalen.skolverket.se>
- Motion till riksdagen 2016/17:1547 av Marta Obminska (M) *Elever med autismspektrumtillstånd*. [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/motion/elever-med-autismspektrumtillstand\\_H4021547](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/motion/elever-med-autismspektrumtillstand_H4021547)
- Persson, B. (2007). Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap. Stockholm: Liber.
- Riksförbundet Attention (2014). Skolplattform. <http://attention-riks.se/wp-content/uploads/2014/06/pdf-skolplattform-0627-webb.pdf>
- Ringarp (2011). Professionens problematik: Lärarnas kommunalisering och välfärdsstatens förvandling. Doktorsavhandling, Lund: Lunds Universitet.
- Rombach, B. (1991). Det går inte att styra med mål! En bok om varför den offentliga sektorns organisationer inte kan målstyras. Lund: Studentlitteratur.
- Rönnerberg, L. (2011). Exploring the intersection of Marketisation and Central State Control through Swedish National School Inspection. *Education inquiry*, 2(4), 689-707.
- Sellar, S. & Lingard, B. (2014). The OECD and the expansion of PISA: new global modes of governance in education. *British Educational Research Journal*, Vol. 40, Nr 6, 917-936.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolinspektionen (2012). Rapport 2012:11 ”Inte enligt mallen” Om skolsituationen för elever i grundskolan med diagnos inom autismspektrumtillstånd. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, Lgr11*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2015). Rapport 418 Skolreformer i praktiken Hur reformerna landade i grundskolans vardag 2011–2014. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2016). Rapport 440 Tillgängliga lärmiljöer? En nationell studie av skolhuvudmännens arbete för grundskoleelever med funktionsnedsättning. Stockholm: Skolverket.
- SOU 1991:30 *Särskolan en primärkommunal skola*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1992:86. Ett nytt betygssystem. Slutbetänkande av Betygsberedningen. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2003:35 För den jag är – Om utbildning och utvecklingsstörning. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2007:28 Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan. Förslag till nytt mål- och uppföljningssystem Betänkande av utredningen om mål och uppföljning i grundskolan. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Gårlin, S.

SOU 2013:30 Det tar tid – om effekter av skolpolitiska reformer. Stockholm:  
Utbildningsdepartementet.

Stangvik, G. (2014). Progressive special education in the neoliberal context. *European Journal of Special Needs Education*, 2014 Vol. 29, No. 1, 91–104,

Svenska Uneskorådet (2006). *Salamancadeklarationen och Salamanca +10 2/2006*. Svenska Uneskorådets skriftserie.

Vallberg Roth, A-C. (2011). *De yngre barnens läroplanshistoria*. Lund: Studentlitteratur.

Wahlström, N. (2016). *Läroplansteori och didaktik*. Malmö: Gleerups.