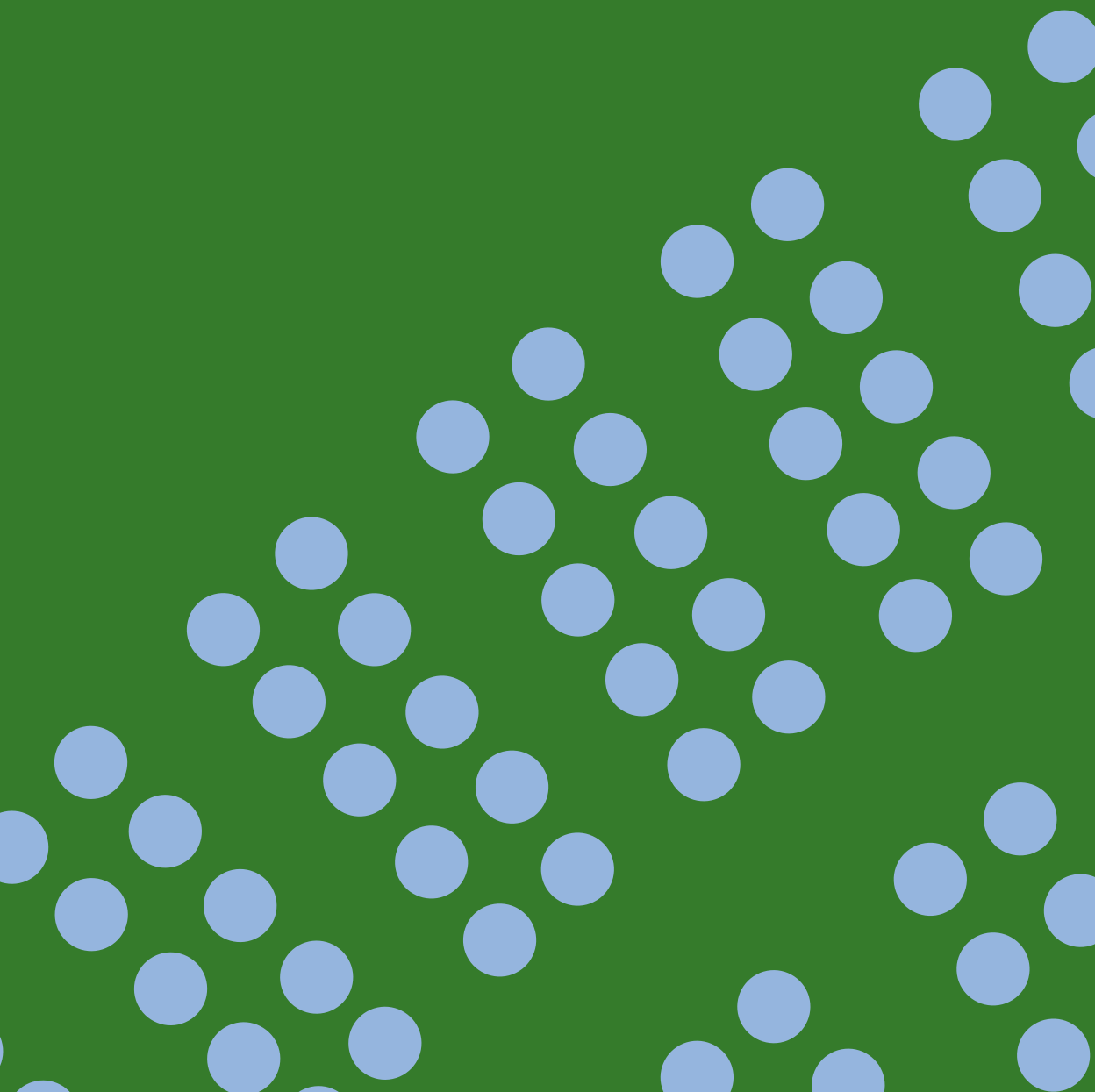


# Skolgång och studieresultat för elever med NPF



Skolgång och studieresultat  
för elever med NPF

ISSN 1653-0942  
ISBN 978-91-7915-187-4 (tryck)  
ISBN 978-91-7915-188-1 (pdf)  
Tryck: Riksdagstryckeriet, Stockholm 2026

## Förord

Som ett led i utbildningsutskottets arbete med uppföljning och utvärdering beslutade utskottet i mars 2025 att genomföra en studie med fokus på skolgång och studieresultat för elever med diagnostiserad neuropsykiatrisk funktionsnedsättning (NPF). Syftet är att ge utskottet ett kunskapsunderlag om skolgång och studieresultat för elever med NPF. Rapportens frågeställningar fokuserar bl.a. på studieresultat och hur stödet till dessa elever fungerar samt på vad som utmärker de skolor där elever med NPF uppnår jämförelsevis goda studieresultat.

Uppföljningen har genomförts av utbildningsutskottets styrgrupp för uppföljning och utvärdering med företrädare för samtliga partier. Ledamöter i styrgruppens arbetsutskott är Caroline Helmersson Olsson (S) samt Marie-Louise Hänel Sandström (M) t.o.m. den 23 oktober 2025 och Lars-Ingvar Ljungman (M) fr.o.m. den 24 oktober 2025. Underlaget till gruppens uppföljning har sammanställts av utredaren Daniel Bjerstedt med hjälp av utredaren Roger Aule från riksdagens utvärderings- och forskningssekretariat (RUFSS) i samarbete med utbildningsutskottets kansli. Emma Laurin, fil.dr i utbildningssociologi och biträdande lektor vid Specialpedagogiska institutionen på Stockholms universitet, har anlitats som extern referensperson. Hon har bl.a. lämnat synpunkter på intervjuguider och utkast till rapporten. Riksdagens utredningstjänst (RUT) har bidragit med visst stöd i analysen av registerdata i rapportens kvantitativa delar.

Utskottets styrgrupp för uppföljning och utvärdering redovisar härmed sin rapport med resultaten av uppföljningen och gruppens viktigaste iakttagelser.

Stockholm i mars 2026

*Caroline Helmersson Olsson (S)*  
ordförande i utskottets styrgrupp  
för uppföljning och utvärdering

*Lars-Ingvar Ljungman (M)*  
ledamot i utskottets styrgrupp  
för uppföljning och utvärdering

*Annika Pontén*  
kanslichef vid  
utbildningsutskottet

# Innehållsförteckning

Förord .....	3
Sammanfattning.....	6
1 Inledning.....	9
1.1 Bakgrund till studien.....	9
1.2 Syfte och frågeställningar .....	10
1.3 Metod och genomförande.....	11
1.3.1 Studieresultat och stöd för elever med NPF .....	11
1.3.2 Skolor med goda studieresultat för elever med NPF .....	13
2 Bakgrund .....	16
2.1 NPF-diagnoser och deras förekomst .....	16
2.1.1 Neuropsykiatriska funktionsnedsättningar .....	16
2.1.2 Förekomsten av NPF .....	16
2.2 Studieresultat för elever med NPF.....	18
2.2.1 Officiell statistik saknas .....	18
2.2.2 Tidigare studier om NPF och studieresultat .....	18
2.3 Anpassningar och stöd till elever med NPF .....	21
2.3.1 Rätten till extra anpassningar och särskilt stöd .....	21
2.3.2 Rekommenderat stöd för elever med NPF .....	23
2.3.3 Myndighetsrapporter visar att elever med NPF inte får det stöd de behöver .....	25
3 Studieresultat och stöd för elever med NPF .....	27
3.1 Den studerade populationen .....	27
3.2 NPF spelar stor roll för studieresultaten .....	28
3.2.1 Lägre meritvärden bland elever med NPF.....	29
3.2.2 Fler med icke godkända betyg bland elever med NPF .....	30
3.2.3 Färre ämnen med godkända betyg bland elever med NPF .....	32
3.2.4 Knappt två tredjedelar av eleverna med NPF klarar behörighet till gymnasieskolans nationella program .....	33
3.3 Andra faktorer som spelar roll för studieresultaten .....	34
3.3.1 Främst föräldrars utbildning och ekonomisk standard spelar roll för det sammanlagda meritvärdet för elever med NPF .....	35
3.3.2 Födelseland, föräldrars utbildningsnivå och ekonomisk standard spelar roll för gymnasiebehörighet för elever med NPF .....	36
3.4 Användningen av särskilt stöd.....	38
3.4.1 Elever med NPF får oftare särskilt stöd än elever utan NPF .....	39
3.4.2 Särskilt stöd sätts oftast in sent, särskilt för flickor med NPF .....	41
3.4.3 Särskilt stöd och låga studieresultat .....	42
3.5 Fortsatta studier på gymnasienivå .....	45
4 Skolor där det går bra för elever med NPF .....	46
4.1 Utmärkande för skolor där det går bra för elever med NPF.....	46
4.1.1 Skolans elevsammansättning har betydelse för hur det går för elever med NPF, men det är inte hela förklaringen.....	47
4.2 Gemensamma drag hos skolor där det går bra för elever med NPF.....	49
4.2.1 Kort introduktion till fallstudierna .....	49
4.2.2 Grundläggande förutsättningar: studiero och kontinuitet .....	49
4.2.3 Likartade förhållningssätt men olika lösningar .....	50
4.3 Fallbeskrivningar av tre skolor och hur de arbetar .....	52

4.3.1 Akalla grundskola: språkutvecklande arbetssätt och hög lärartäthet .....	52
4.3.2 Hagalidskolan: frihet under ansvar .....	58
4.3.3 Montessori Mondial Kungsholmen: tydliga strukturer och flexibla individuella lösningar.....	63
5 Iakttagelser.....	70
5.1 Övergripande iakttagelser .....	70
5.2 Svar på studiens frågeställningar.....	70
5.2.1 Stora skillnader i studieresultat mellan elever med och utan NPF .....	71
5.2.2 Stora skillnader i studieresultat inom gruppen elever med NPF .....	71
5.2.3 Vanligt med särskilt stöd bland elever med NPF .....	72
5.2.4 Särskilt stöd får inte avsedd effekt .....	73
5.2.5 Skolans elevsammansättning har betydelse för hur det går för elever med NPF, men det är inte hela förklaringen.....	74
5.2.6 Andra gemensamma drag i skolor där det går jämförelsevis bra för elever med NPF .....	74
Referenser .....	76
<i>Bilaga 1</i>	
Populationsbeskrivning.....	80
<i>Bilaga 2</i>	
Studieresultat för läsåren 2019/20–2023/24 .....	83

# Sammanfattning

Två till tre elever i varje svensk skolklass har en neuropsykiatrisk funktionsnedsättning (NPF) och diagnostiseringen har ökat på senare år. För elever med NPF kan skolmiljön innebära särskilda utmaningar eftersom den ställer höga krav på koncentration, socialt samspel och flexibilitet. Det gör det viktigt att skolan erbjuder en tillgänglig lärmiljö och ändamålsenligt stöd, så att eleverna kan utvecklas utifrån sina förutsättningar.

Det finns tydliga tecken på att många skolor inte har en lärmiljö som fungerar väl för elever med NPF, och att många elever med NPF har det svårt i skolan. Samtidigt saknas fortfarande en samlad och systematisk kunskap om deras studieresultat och om hur stödinsatserna fungerar. Denna rapport är en del av kunskapsuppbyggnaden på området och syftar till att ge utbildningsutskottet ett kunskapsunderlag om skolgång och studieresultat för elever med NPF.

Rapportens kvantitativa resultat bygger på en samkörning av registerdata om studieresultat och särskilt stöd med uppgifter om adhd- och autismdiagnoser. Analysen omfattar årskurs 9 läsåren 2019/20–2023/24 och jämför elever med och utan registrerad diagnos. Studien är alltså avgränsad till elever med adhd och/eller autism. Av läsbarhetsskäl används ändå förkortningen NPF i rapporten. Rapportens kvalitativa resultat bygger på fallstudier av tre skolor där elever med NPF har jämförelsevis goda studieresultat, trots mycket skilda förutsättningar. Rapportens resultat visar följande:

## **Stora skillnader i studieresultat mellan elever med och utan NPF**

Rapporten visar att studieresultaten är lägre för elever med NPF än för elever utan NPF, oavsett om man ser till meritvärden, andel godkända betyg eller gymnasiebehörighet. Läsåret 2023/24 når sex av tio elever med NPF t.ex. behörighet till gymnasieskolans yrkesprogram jämfört med nio av tio bland eleverna utan NPF. Under de fem studerade åren har resultaten försämrats, särskilt bland flickor med NPF.

## **Stora skillnader i studieresultat inom gruppen elever med NPF**

Socioekonomiska faktorer har stor betydelse för hur det går för elever med NPF i skolan. Precis som för elever utan NPF finns det t.ex. ett tydligt samband mellan föräldrarnas utbildningsnivå och elevernas studieresultat: ju högre utbildning föräldrarna har, desto bättre är resultaten. Det betyder att föräldrarnas utbildningsnivå är en viktig faktor och tydligt hänger ihop med studieresultaten, även för elever med adhd och/eller autism.

## **Vanligt med särskilt stöd bland elever med NPF**

När det gäller skolans stödinsatser är särskilt stöd betydligt vanligare bland elever med NPF. Cirka 45 procent av eleverna med NPF får särskilt stöd i högstadiet, jämfört med 8 procent av eleverna utan NPF. Särskilt stöd är vanligare bland pojkar än bland flickor med NPF, och pojkar får dessutom stödinsatser tidigare än flickor.

## **Särskilt stöd får inte avsedd effekt**

Bland elever med NPF som får särskilt stöd under högstadiet når 45 procent behörighet till gymnasieskolans yrkesprogram. Bland elever med NPF som inte får särskilt stöd är det 83 procent som blir behöriga till yrkesprogram. Skillnaden kan vara ett uttryck för att särskilt stöd i praktiken oftare ges till elever med större svårigheter, och den kan därför inte utan vidare tolkas som ett mått på stödets effekt. Utfallet visar samtidigt att en stor andel av elever med NPF som får särskilt stöd inte når behörighet, vilket pekar på behov av att utveckla stödinsatsernas utformning.

## **Skolors elevsammansättning spelar roll för hur det går för elever med NPF, men det är inte hela förklaringen**

Skolor där elever med NPF uppnår jämförelsevis goda studieresultat har i genomsnitt en elevsammansättning med mer högutbildade föräldrar, lägre andel nyanlända elever och jämnare könsfördelning. Samtidigt är detta inte avgörande: på omkring fyra av tio sådana skolor är föräldrarnas genomsnittliga utbildningsnivå inte hög. Det talar för att studieresultaten också kan hänga samman med hur skolan organiserar undervisning och stöd.

## **Studiero och kontinuitet i skolor där det går bra för elever med NPF**

Fallstudierna av tre skolor med jämförelsevis goda studieresultat för elever med NPF visar på flera gemensamma drag, trots olika elevsammansättning och skilda förutsättningar. Skolorna präglas av studiero och tydliga ramar i klassrummen samt låg personalomsättning, vilket ger stabilitet och långsiktighet i arbetet. De arbetar systematiskt med att göra undervisningen mer tillgänglig, har rutiner för tidig upptäckt och uppföljning av behov och betonar ett gemensamt ansvar för att justera undervisning och stöd när elever inte lyckas. Relationsskapande och positiv återkoppling framhålls som centralt för motivation, kravställning och fungerande anpassningar. Resultaten pekar på att ett framgångsrikt arbete med elever med NPF till stor del handlar om att stärka skolans kärnprocesser, snarare än om enskilda speciallösningar.

## **Övergripande iakttagelser**

Rapporten visar att den svenska skolan inte klarar strävan att uppväga skillnader i elevers förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen (det kompensatoriska uppdraget) när det kommer till elever med NPF. Samtidigt visar resultaten att det går att skapa undervisning som gör det möjligt att lyckas för elever med NPF och samtidigt organisera stöd och uppföljning så att det blir uthålligt. Många välfungerande skolor gör det redan i dag.

# 1 Inledning

## 1.1 Bakgrund till studien

Neuropsykiatriska funktionsnedsättningar (NPF) är en samlingsbeteckning för en grupp diagnoser som påverkar individers hjärnfunktion och därmed deras kognitiva, emotionella och sociala förmågor. Dessa tillstånd är ofta medfödda eller utvecklas tidigt i livet och kan påverka hur en person bearbetar information, koncentrerar sig, reglerar känslor och interagerar med andra. De vanligaste neuropsykiatriska funktionsnedsättningarna är adhd och autism.

NPF är vanligt förekommande bland barn och unga i skolåldern och diagnostiseringen har ökat på senare år. Enligt Socialstyrelsen hade 10,5 procent av pojkarna och 6,0 procent av flickorna i Sverige en adhd-diagnos 2022.<sup>1</sup> Antalet adhd-diagnoser ökade enligt myndighetens beräkningar med 50 procent mellan åren 2019 och 2022. En liknande utveckling går att se för diagnosen autism. Enligt Socialstyrelsen hade 4,7 procent av pojkarna och 2,5 procent av flickorna en autismdiagnos 2023.<sup>2</sup> Dessa uppskattningar bygger på uppgifter från det nationella patientregistret och läkemedelsregistret.<sup>3</sup> Sammantaget uppskattas ungefär 10–15 procent av alla barn och unga i skolåldern i Sverige ha någon form av neuropsykiatrisk funktionsnedsättning.<sup>4</sup>

För elever med adhd och/eller autism kan skolmiljön innebära särskilda utmaningar eftersom den ställer höga krav på koncentration, socialt samspel och flexibilitet. Svårigheter med uppmärksamhet, impuls kontroll, kommunikation och tolkning av sociala situationer kan göra det svårt att tillgodogöra sig undervisningen fullt ut. Även perceptionssvårigheter och svårigheter att förutse händelser kan skapa stress i miljöer med många intryck. Därför är det avgörande att skolan erbjuder struktur, tydlighet och anpassat stöd för att eleverna ska få möjlighet att utvecklas utifrån sina förutsättningar.<sup>5</sup>

Flera myndigheter har dock konstaterat att många skolor har omfattande utvecklingsbehov när det gäller att skapa en tillgänglig lärmiljö för elever med neuropsykiatriska svårigheter. Skolinspektionen påpekar att det finns brister i den pedagogiska såväl som den sociala och fysiska lärmiljön, bl.a. genom otillräckliga anpassningar, svaga rutiner för överlämningar samt undervisningsformer som ställer för höga krav på elevernas eget ansvar.<sup>6</sup> Konsekvensen blir att elever riskerar utanförskap, bristande delaktighet och sämre möjligheter att ta till sig undervisningen. Skolverket kommer till liknande slutsatser i en rapport

<sup>1</sup> Socialstyrelsen (2023) *Diagnostik och läkemedelsbehandling vid adhd – Förekomst, trend och könsskillnader*.

<sup>2</sup> Socialstyrelsen (2024) *Autism – Förekomst och samsjuklighet*.

<sup>3</sup> Socialstyrelsen (2023) *Diagnostik och läkemedelsbehandling vid adhd – Förekomst, trend och könsskillnader*.

<sup>4</sup> Karolinska institutet (2020) *Remissvar*. Dnr 1-50/2020.

<sup>5</sup> <https://www.spsm.se/funktionsnedsattningar/autism/> och <https://www.spsm.se/funktionsnedsattningar/adhd/>.

<sup>6</sup> Skolinspektionen (2022) *Skolors arbete för en tillgänglig lärmiljö för elever med neuropsykiatriska svårigheter – Fokus på årskurs 7 till 9*. Dnr 2022:6164.

från 2025 och lyfter särskilt fram att det finns ett stort behov av ökad kunskap om NPF bland lärare och annan skolpersonal.<sup>7</sup>

Trots att en stor andel av eleverna i skolan har en neuropsykiatrisk funktionsnedsättning och att skolan tycks ha avsevärda problem med att tillgodose deras behov är kunskapen om hur det går för dessa elever i skolan fragmentarisk och har betydande luckor. Det saknas systematisk uppföljning av skolresultat och stöd för elever med NPF. Den officiella statistiken för skolväsendet samkörs i dagsläget inte med uppgifter om funktionsnedsättningar.<sup>8</sup>

## 1.2 Syfte och frågeställningar

Av 4 kap. 8 § regeringsformen framgår att varje utskott följer upp och utvärderar riksdagsbeslut inom utskottets ämnesområde. Uppföljning och utvärdering är därmed en grundlagsfäst uppgift för utskotten i riksdagen. Av 5 § och bilagan (avsnitt 3.4) i riksdagsdirektörens föreskrift om Riksdagsförvaltningens organisation (RFS 2025:1) framgår att riksdagens utvärderings- och forskningssekretariat (RUFSS) biträder utskotten i arbetet med utvärderings- och forskningsfrågor.

Utbildningsutskottet beslutade den 20 mars 2025 att med utgångspunkt i den förstudie som tagits fram genomföra en huvudstudie med fokus på skolgång för elever med diagnostiserad NPF.<sup>9</sup>

Syftet är att ge utskottet ett kunskapsunderlag om skolgång och studieresultat för elever med NPF. Rapportens frågeställningar är:

1. Vilka studieresultat uppnår elever med NPF-diagnos?
  - a) Hur stora är skillnaderna i studieresultat mellan elever med NPF och elever utan NPF?
  - b) Finns det skillnader i studieresultat inom gruppen av elever med NPF som går att härleda till något annat än funktionsnedsättningen, t.ex. föräldrarnas utbildningsnivå?
2. Hur fungerar särskilt stöd för elever med NPF?
  - a) Sätts stöd in för elever med NPF och i så fall när?
  - b) Leder insatt stöd till att elever med NPF uppnår gymnasiebehörighet?
3. Vad utmärker de grundskolor där elever med NPF uppnår jämförelsevis goda studieresultat?
  - a) Finns det skolor som utmärker sig genom att elever med NPF uppnår jämförelsevis goda studieresultat?
  - b) Vad utmärker elevsammansättningen i de skolor där elever med NPF uppnår jämförelsevis goda studieresultat, t.ex. i fråga om föräldrars utbildningsnivå?

<sup>7</sup> Skolverket (2025) *Grundskolors arbete för en tillgänglig lärmiljö för elever med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar – Enkätstudie till huvudmän och skolenheter*.

<sup>8</sup> SOU 2023:95.

<sup>9</sup> Se 7 § i utbildningsutskottets protokoll 2024/25:30.

- c) Finns det något i hur skolorna arbetar med att skapa en tillgänglig lärmiljö som kan förklara de jämförelsevis goda studieresultaten bland elever med NPF?

## 1.3 Metod och genomförande

Uppföljningen bygger på dokumentstudier, registerdata, skolbesök och intervjuer med rektor, lärare, specialpedagoger, speciallärare och kuratorer på tre skolor. Fokus ligger på grundskolans högstadium (årskurs 7–9) och studieresultat mäts i termer av avgångsbetyg i årskurs 9. Studien är avgränsad till NPF-diagnoserna adhd och autism.

Relevanta rapporter och vetenskapliga artiklar på området har inhämtats och lästs. Informationen i dessa används dels som bakgrundsinformation, dels som utgångspunkt för beställningen och tolkningen av statistiken.

För att besvara frågorna om hur det går för elever med NPF i skolan och i vilken utsträckning de får särskilt stöd har statistik inhämtats från Socialstyrelsen och Statistiska centralbyrån (SCB). Statistiken används även för att besvara frågan om vad som utmärker de grundskolor där elever med NPF uppnår jämförelsevis goda studieresultat. För att besvara frågan om det finns något i dessa skolors arbetssätt som kan förklara de relativt goda studieresultaten bland elever med NPF har det gjorts kvalitativa fallstudier på ett antal skolor.

I det följande beskrivs den statistik som har beställts och som presenteras i rapporten. Det beskrivs även hur skolbesök och intervjuer genomfördes inom ramen för studien.

### 1.3.1 Studieresultat och stöd för elever med NPF

Det saknas nationell officiell statistik om skolgång och studieresultat för elever med funktionsnedsättningar, däribland neuropsykiatriska funktionsnedsättningar. Därför har SCB inom ramen för studien fått i uppdrag att samköra skolstatistiken med uppgifter från Socialstyrelsens patientregister och läkemedelsregister. Sammantaget ger den aggregerade statistiken en nationell bild av studieresultat och skolans stödinsatser för elever med NPF-diagnoser jämfört med elever utan sådana diagnoser.

Studien är en totalundersökning i och med att den innehåller uppgifter om alla 586 000 elever som avslutade årskurs 9 i grundskolan mellan läsåren 2019/20 och 2023/24.

#### *Uppgifter från Socialstyrelsen*

Efter att SCB definierat vilka individer som ingår i populationen via utbildningsregistret, dvs. elever som avslutat årskurs 9 under de aktuella åren, skickades uppgifterna till Socialstyrelsen. Socialstyrelsen tillförde uppgifter om vilka elever som har fått en NPF-diagnos. Uppgifterna har hämtats från patientregistret och läkemedelsregistret.

På inrådan av Socialstyrelsen avgränsades gruppen till elever med adhd och/eller autism.<sup>10</sup> Elever som har intellektuell funktionsnedsättning plockades bort från populationen då de anses ha andra förutsättningar att klara sin skolgång än övriga elever med NPF.

Anledningen till att elever med andra typer av NPF-diagnoser, t.ex. språkstörning och dyslexi, inte ingår i studien är att patientregistret endast i undantagsfall innehåller uppgifter om dessa diagnoser. Eftersom uppgifter om vilka dessa elever är saknas kan de följaktligen återfinnas i gruppen elever med NPF-diagnos (om de t.ex. har adhd och dyslexi) men också i jämförelsegruppen. Det finns heller ingen garanti för att alla elever med adhd och/eller autism är inkluderade i denna studie. I avsnitt 2.1.2 beskrivs kort vilka begränsningar som finns i de register som används. Trots detta har tillvägagångssättet bedömts vara det bästa som står till buds.

### *Uppgifter från SCB*

Efter att Socialstyrelsen tillfört uppgifter om NPF-diagnoser skickades populationen tillbaka till SCB. SCB tillförde därefter uppgifter från flera olika register. Statistiken innehåller uppgifter om skolans huvudman, elevernas bakgrund<sup>11</sup>, föräldrarnas utbildningsnivå<sup>12</sup> och familjens ekonomiska standard<sup>13</sup>. Den innehåller även uppgifter om huruvida eleven fått särskilt stöd någon gång under årskurs 7–9, vilken typ av stöd samt i vilken årskurs stödet erhållits. För att kunna mäta hur det går för eleverna i skolan har följande utfallsmått använts:

- antal/andel elever med betyg F eller som saknar betyg i matematik, svenska och engelska
- antal ämnen med minst betyget godkänt (medelvärde)
- antal/andel elever som är behöriga till högskoleförberedande program
- antal/andel elever som är behöriga till yrkesprogram
- antal/andel elever som är behöriga till introduktionsprogrammets programinriktade val
- antal/andel elever i olika utbildningsformer inom gymnasieskolan den 15 oktober 2024.

<sup>10</sup> Elever som enligt patientregistret någon gång fått vård fram till och med den 31 december 2024 med en ICD-kod som börjar på F70–F79 och som registrerats i variablerna HDIA/DIAGNOS definieras som elever med autism. Elever som på samma sätt registrerats med en ICD-kod som börjar med F90 har definierats som elever med adhd. För att göra statistiken så komplett som möjligt har den kompletterats med uppgifter från läkemedelsregistret. Om en elev finns registrerad i läkemedelsregistret med minst två expedieringsdatum som inträffat någon gång fram till och med 31 december 2024 med någon av koderna som börjar med N06BA eller C02AC02 definieras det som adhd.

<sup>11</sup> Elever födda utomlands/elever födda i Sverige. Inom gruppen utlandsfödda: invandrat före skolstart/invandrat under årskurs 1–5/invandrat under årskurs 6–9.

<sup>12</sup> Föräldrarnas utbildningsnivå utgår från den förälder som har högst utbildning.

<sup>13</sup> Ekonomisk standard är ett mått på hushållens disponibla inkomst med hänsyn tagen till hushålllets storlek och sammansättning. Populationen har här delats in i kvintiler, dvs. i fem lika stora grupper.

Statistiken lämnades ut i tabellform på aggregerad nivå. Därefter har materialet bearbetats och tolkats för att kunna presenteras i denna rapport. Materialet presenteras enbart som beskrivande statistik, exempelvis andelar, genomsnitt och jämförelser mellan grupper. Redovisningen är inte avsedd att fastställa orsaker eller effekter.

### 1.3.2 Skolor med goda studieresultat för elever med NPF

#### *Urval av skolor där elever med NPF når jämförelsevis goda studieresultat*

För att ta reda på i vilka skolor som elever med NPF uppnår jämförelsevis goda studieresultat har SCB inom ramen för studien tagit fram uppgifter om andelen elever som uppfyller behörighetskraven till gymnasiets yrkesprogram för samtliga skolenheter som haft elever som slutat årskurs 9 någon gång mellan läsåren 2019/20 och 2023/24. Utfallsmåttet – behörighet till gymnasiets yrkesprogram – valdes eftersom det kan anses särskilt viktigt för alla elever att klara behörighetskraven till några av gymnasieskolans nationella program. De högskoleförberedande nationella programmen har högre behörighetskrav. De elever som inte uppnår behörighet till något av gymnasieskolans nationella program efter att ha avslutat grundskolan löper större risk att hamna i utanförskap senare i livet.<sup>14</sup> Underlaget innehåller även de uppgifter som hämtats från patientregistret och läkemedelsregistret om andelen elever med och utan NPF-diagnos. Det totala antalet skolenheter är ca 1 950.

Uppgifter om skolorna har sedan hämtats från Skolverkets öppna data och tillförts materialet. Uppgifter om föräldrarnas genomsnittliga utbildningsnivå, andelen nyinvandrade elever, andelen pojkar, andelen elever som når kunskapskraven och genomsnittliga meritvärden har inhämtats. Även uppgifter om skolornas modellberäknade resultat har inhämtats. De modellberäknade värdena bygger på Skolverkets statistiska modell Salsa och jämför skolans faktiska genomsnittliga resultat med samtliga skolors genomsnittliga resultat i förhållande till hur elevsammansättningen är på de olika skolorna. Det ger en bild av om skolorna över- eller underpresterar när hänsyn tagits till elevsammansättningen.

Uppgifter från läsåret 2023/24 har använts och skolenheter där det saknas uppgifter om mer än 25 procent av föräldrarnas utbildningsnivå har sorterats bort. Skolenheter med färre än 20 elever (2019–2024) med en NPF-diagnos har också sorterats bort, för att minimera risken att enskilda elevers resultat ska styra utfallet. Det totala antalet skolenheter i analysen är 1 173. I avsnitt 4.1 ges med utgångspunkt i detta material en beskrivning av vad som utmärker de skolor där elever med NPF uppnår jämförelsevis goda studieresultat.

<sup>14</sup> Statistiska centralbyrån (2018) *Hur gick det för eleverna som var obehöriga till gymnasieskolan?*

### *Fallstudier av tre skolor med jämförelsevis goda studieresultat för elever med NPF*

För att besvara frågan om det är något i hur skolorna arbetar som kan förklara de jämförelsevis goda studieresultaten bland elever med NPF har kvalitativa fallstudier på tre skolor genomförts. Urvalet av skolor har gjorts utifrån materialet som beskrivits ovan. Målet med urvalet var att fånga skolor med olika förutsättningar, men som har det gemensamt att elever med NPF klarar sig bra.

För att fånga skolor med olika förutsättningar delades skolorna upp i tre grupper efter föräldrarnas genomsnittliga utbildningsnivå. Föräldrarnas utbildningsnivå har i tidigare studier visat sig vara den faktor som har störst betydelse för studieresultaten.<sup>15</sup> Föräldrarnas utbildningsnivå poängsätts i Skolverkets Salsmodell i tre nivåer: grundskola (1), gymnasium (2) och eftergymnasial utbildning (3). I populationen är den lägsta genomsnittliga utbildningsnivån för en skola 1,5 och den högsta 3,0. Den genomsnittliga utbildningsnivån för skolor i Sverige 2025 är 2,4. Skolor med lågutbildade föräldrar har i denna studie därför kategoriserats som skolor med Salsvärden mellan 1,5 och 2,2. Skolor med medelutbildade föräldrar har värden från 2,3 till 2,5. Skolor med högutbildade föräldrar har värden mellan 2,6 och 3,0.

För att fånga framgångsrika skolor har sedan skolorna inom respektive grupp rangordnats efter andelen elever med NPF som når behörighet till gymnasieskolans yrkesprogram under den studerade perioden. Skolor där skillnaden mellan elever med och utan NPF är stor har sorterats bort. Differensen mellan andelen elever med och utan NPF som klarar behörighetskraven till gymnasiet yrkesprogram har inte fått överstiga 20 procentenheter. På så sätt fångas de skolor där det går bra för elever med NPF i såväl absoluta som relativa termer.

Slutligen valdes en skola ut från respektive utbildningsgrupp. Skolorna är bland de 15 bästa skolorna inom respektive grupp och ingår i den fjärdedel av samtliga skolor där elever med NPF uppnår de bästa studieresultaten, mätt i andelen elever med NPF som når upp till behörighetskraven för gymnasiet yrkesprogram. De skolor som har valts ut, med målet att dels avspegla de mest framgångsrika skolorna inom sin grupp, dels skapa en variation när det gäller driftsform och skolornas upptagningsområde, är följande:

- Montessori Mondial Kungsholmen, friskola i Stockholm
- Hagalidskolan, kommunal skola i Staffanstorp
- Akalla grundskola, kommunal skola i Stockholm.

Fallstudierna genomfördes genom att respektive skola besöktes under en dag. Under dagen genomfördes intervjuer med rektor/rektorer, minst två lärare och speciallärare och/eller specialpedagog. Kuratorn intervjuades i ett fall på skolan och i två fall gjordes en intervju i efterhand via videolänk. Intervjuerna var semistrukturerade och behandlade teman som skolans arbete med att skapa en

<sup>15</sup> Skolverket (2018) *Analys av familjebakgrundens betydelse för skolresultaten och skillnader mellan skolor – En kvantitativ studie av utvecklingen över tid i slutet av grundskolan*. Rapport 467:2018.

tillgänglig lärmiljö, organisering av stöd på individnivå, elevhälsans samverkan med lärarna, kompetensutveckling och elevfrånvaro. Vid samtliga skolbesök gjordes även en rundvisning av skolan för att iaktta den fysiska lärmiljön och se hur undervisningen går till. I två fall fanns möjlighet att tala med elever och andra lärare.

Fallstudierna ger en fördjupad kunskap om möjliga arbetssätt i skolor där elever med NPF når relativt goda studieresultat, men urvalet är litet och skolorna är inte representativa för alla skolor. Resultaten bör därför läsas som illustrativa exempel, snarare än som belegg för generella effekter.

Skolorna gavs under en vecka i januari 2026 möjlighet att faktagranska och komma med synpunkter på beskrivningen av deras skola. Texten skickades till rektorn på respektive skola som sedan inkom med skolans samlade synpunkter.

## 2 Bakgrund

### 2.1 NPF-diagnoser och deras förekomst

I detta avsnitt ges en kort introduktion till vad som menas med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar och hur vanligt förekommande de är bland barn och unga i Sverige.

#### 2.1.1 Neuropsykiatriska funktionsnedsättningar

Neuropsykiatriska funktionsnedsättningar är ett samlingsbegrepp för diagnoser som hänger samman med hur hjärnan fungerar och som kan påverka kognitiva, emotionella och sociala förmågor. Detta märks ofta tidigt i livet och kan påverka hur man tar in och bearbetar information, upprätthåller uppmärksamhet, planerar och organiserar samt samspekar med andra. De vanligaste neuropsykiatriska funktionsnedsättningarna är adhd, autism, Tourettes syndrom och språkstörning. De olika diagnoserna är närbesläktade och det är vanligt att samma person har flera diagnoser. Ofta beskrivs personer med NPF som att de har svårigheter med:

- reglering av uppmärksamhet
- impuls kontroll och aktivitetsnivå
- samspel med andra människor
- inläring och minne
- att uttrycka sig i tal och skrift
- motorik.

Viktigt att notera är att det finns en stor variation mellan olika individer och att NPF-diagnoser beskriver generella utmaningar, inte enskilda individer.

Det är också viktigt att nämna att NPF är ett rörligt begrepp som saknar en enhetlig definition.<sup>16</sup> I en del sammanhang avser begreppet endast adhd och autism. I andra sammanhang omfattas även tics, läs- och skrivsvårigheter och språkstörningar.<sup>17</sup>

#### 2.1.2 Förekomsten av NPF

Ungefär 10–15 procent av alla barn och unga i skolåldern i Sverige beräknas ha någon form av neuropsykiatrisk funktionsnedsättning.<sup>18</sup> Detta är dock bara en uppskattning. Någon exakt siffra finns inte.

Detta beror på att begreppet NPF inte har någon entydig betydelse och att förekomst därför i stället mäts för enskilda diagnoser som adhd eller autism.

<sup>16</sup> Socialstyrelsen (2024) *Adhd och autism – Prioriteringsstöd till dig som beslutar om resurser i hälso- och sjukvården eller socialtjänsten*. Nationella riktlinjer 2024.

<sup>17</sup> <https://www.autism.se/om-autism/autism/begrepp-och-ord/samlingsbegrepp/>.

<sup>18</sup> Karolinska institutet (2020) *Remissvar*. Dnr 1-50/2020.

Därtill kommer att det är vanligt att få mer än en neuropsykiatrisk diagnos. Slutligen finns det allvarliga brister i den tillgängliga registerbaserade statistiken.

De vanligaste NPF-diagnoserna är adhd och autism. Enligt Socialstyrelsen hade 10,5 procent av pojkarna och 6 procent av flickorna i Sverige en adhd-diagnos 2022.<sup>19</sup> Antalet adhd-diagnoser har enligt myndighetens beräkningar ökat med 50 procent sedan 2019. En liknande utveckling har skett för diagnosen autism. Enligt Socialstyrelsen hade 4,7 procent av pojkarna och 2,5 procent av flickorna en autismdiagnos 2023.<sup>20</sup> Dessa uppskattningar bygger på uppgifter från det nationella patientregistret och läkemedelsregistret.<sup>21</sup> Om man tittar närmare på den internationella forskningen om adhd visar den att det i genomsnitt bara är knappt 6 procent av alla pojkar och flickor som uppfyller de diagnostiska kriterierna för adhd och att prevalensen av adhd hos barn och ungdomar inte ökat under de senaste tre decennierna.<sup>22</sup> Stora studier från USA och Sverige tyder i stället på att det är sannolikheten att få en diagnos som har ökat de senaste åren, inte förekomsten av tillståndet.<sup>23</sup> Liknande slutsatser har dragits om diagnosen autism och Christopher Gillberg, professor och expert på området, varnar för en överdiagnostisering av autism.<sup>24</sup>

Slutsatsen att det är sannolikheten att få en diagnos som har ökat, inte förekomsten, får stöd av en rad andra observationer. Det har t.ex. visat sig finnas stora skillnader mellan olika delar av Sverige när det gäller diagnostisering och förskrivning av adhd-medicin. En studie från 2015 visar t.ex. att förskrivningen är tolv gånger högre i den kommun som har högst jämfört med den som har lägst förskrivning.<sup>25</sup> Enligt uppgifter från Socialstyrelsen har också pojkar och flickor födda i december betydligt högre sannolikhet att få adhd-läkemedel jämfört med barn födda i januari. För pojkar i åldern 10–19 år är sannolikheten 54 procent högre för dem som är födda i december jämfört med januari.<sup>26</sup> Samtidigt finns det ingenting som talar för att förekomsten av adhd-symtom skiljer sig mellan olika regioner eller mellan personer födda vid olika tidpunkter på året. Mycket talar i stället för att det är andra faktorer som driver antalet ställda diagnoser och förskrivningen av läkemedel (t.ex. en ökad medvetenhet om adhd bland kliniker, föräldrar och skolpersonal och/eller att ett omoget beteende förväxlas med det neuropsykiatriska tillståndet).

Ökningen av diagnoserna adhd och autism är inte unik för Sverige. Mycket pekar på att diagnoserna ökat betydligt i många höginkomstländer de senaste åren. Men det är tyvärr svårt att jämföra förekomsten av adhd-diagnoser och

<sup>19</sup> Socialstyrelsen (2023) *Diagnostik och läkemedelsbehandling vid adhd – Förekomst, trend och könsskillnader*.

<sup>20</sup> Socialstyrelsen (2024) *Autism – Förekomst och samsjuklighet*.

<sup>21</sup> Socialstyrelsen (2023) *Diagnostik och läkemedelsbehandling vid adhd – Förekomst, trend och könsskillnader*.

<sup>22</sup> Faraone, S.V. m.fl. (2021) "The World Federation of ADHD International Consensus Statement: 208 evidence-based conclusions about the disorder", *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 128, s. 789–818.

<sup>23</sup> *Ibid.*

<sup>24</sup> <https://www.gu.se/nyheter/christopher-gillberg-varnar-for-overdiagnostisering-av-autism>.

<sup>25</sup> Karlsson, P. & Lundström, T. (2015) "ADHD på kartan: om geografiska skillnader i medicinerings till barn och unga", *Socialmedicinsk tidskrift*, 92(5), s. 687–696.

<sup>26</sup> Örstadius, K. (2023) "Fakta i frågan: Har vi en adhd-epidemi i Sverige?", *Dagens Nyheter*, den 27 november.

andra NPF-diagnoser mellan olika länder. Inte ens i Sverige, som är känt för sina omfattande registerdata, finns en heltäckande bild av antalet individer med de olika diagnoserna. Det nationella patientregistret innehåller uppgifter om diagnoser ställda inom öppen- och slutenvården, men saknar uppgifter från primärvården.<sup>27</sup> Ibland används läkemedelsregistret som ett komplement, men endast 75 procent av dem som t.ex. får en adhd-diagnos antas få läkemedelsbehandling.<sup>28</sup> I augusti 2024 lämnade dock Utredningen om hälsodataregister sitt betänkande som bl.a. föreslår att patientregistret ska byggas ut och även omfatta uppgifter från primärvården.<sup>29</sup> Förslaget från utredningen har ännu inte resulterat i någon lagstiftning.

## 2.2 Studieresultat för elever med NPF

I detta avsnitt ges en kort sammanfattning av kunskapsläget om hur det går för elever med NPF i skolan samt en förklaring till varför det saknas kunskap på området.

### 2.2.1 Officiell statistik saknas

Elever med funktionsnedsättning har inte uppmärksammats särskilt i den officiella statistiken eller i olika enkätundersökningar om skolan. Skälen till detta har varit att Skolverket inte bedömts ha rättslig grund för att föra sådan statistik och att en sådan uppdelning bedömts strida mot skollagens bestämmelser om att stöd ska ges efter behov, inte efter diagnos eller funktionsnedsättning.<sup>30</sup> Detta gör att kunskapen om skolgång och skolresultat för barn och elever med funktionsnedsättningar är fragmentarisk och har betydande luckor.

### 2.2.2 Tidigare studier om NPF och studieresultat

I det följande redovisas resultaten från det fåtal studier som undersökt sambandet mellan NPF och skolresultat i en svensk kontext och varit möjliga att identifiera inom ramen för detta arbete. Inget anspråk görs på att sammanställningen är fullständig. De tre första är relativt aktuella vetenskapliga arbeten. De efterföljande är undersökningar gjorda av olika intresseorganisationer.

I en studie som publicerades 2019 har forskare undersökt sambandet mellan självrapporterad NPF och skolresultat.<sup>31</sup> Resultaten bygger på en enkät till elever och registeruppgifter om skolresultat. Enkätdata samlades in från november 2013 till april 2014 bland elever i årskurs 6 och 7 i ett antal kommuner i

<sup>27</sup> Forskningsrådet för hälsa, arbetsliv och välfärd (2021) *Psykiskt välbefinnande, psykiska besvär och psykiatriska tillstånd hos barn och unga – begrepp, mätmetoder och förekomst*.

<sup>28</sup> Socialstyrelsen (2023) *Diagnostik och läkemedelsbehandling vid adhd – Förekomst, trend och könsskillnader*.

<sup>29</sup> SOU 2024:57.

<sup>30</sup> SOU 2023:95.

<sup>31</sup> Carlberg, L. & Granlund, M. (2019) "Achievement and participation in schools for young adolescents with self-reported neuropsychiatric disabilities: A cross-sectional study from the southern part of Sweden", *Scandinavian Journal of Public Health*, 47(2), s. 199–206.

södra Sverige. Eleverna fick frågan om de har en neuropsykiatrisk funktionsnedsättning, och skolresultat mäts i genomsnittsbetyg som ligger under eller över medianen för den studerade populationen. Hela 18 procent av respondenterna rapporterade att de hade ett eller flera neuropsykiatriska tillstånd. Resultaten visar att det var tre gånger så vanligt för elever med NPF att ha ett betyg som låg under medianen för populationen, jämfört med övriga elever. Forskarna drar slutsatsen att det finns en ökad risk för låga skolresultat bland elever med NPF.

I en studie som publicerades 2021 har forskare studerat hur elever med autism utan intellektuell funktionsnedsättning klarar gymnasiebehörighet i Stockholms län.<sup>32</sup> Studien baseras på Stockholm Youth Cohort, som är en registerbaserad totalundersökning som innefattar alla barn (0–17 år) i Stockholms län under perioden 2001 till 2011. Resultaten visar att 57 procent av eleverna med autism utan intellektuell funktionsnedsättning uppnår gymnasiebehörighet vid 16 års ålder. Motsvarande andel för elever utan autism är 86 procent. Flickor med autism har lägre sannolikhet att uppnå gymnasiebehörighet än pojkar. Att också ha diagnosen adhd ökar risken ytterligare för att inte nå gymnasiebehörighet. Elever från hushåll med lägre inkomst hade en ökad risk för att inte klara gränsen för behörighet. Forskarna drar slutsatsen att elever med autism är i behov av mer stöd för att få godkända betyg i skolan.

I en studie som publicerades 2022 har forskare studerat sambandet mellan diagnostiserade psykiatriska tillstånd och skolresultat i Sverige.<sup>33</sup> I studien har forskarna samkört uppgifter från patientregistret och den officiella statistiken för skolväsendet för elever som gick ut årskurs 9 mellan åren 2016 och 2018. Forskarna har studerat skillnader i slutbetyg och gymnasiebehörighet mellan elever med och utan en psykiatrisk diagnos, bl.a. depression och ångest men också adhd. Andelen pojkar med en adhd-diagnos var 11,5 procent av den totala populationen. Motsvarande andel för flickor var 6,4 procent. Resultaten visade på negativa samband mellan alla undersökta psykiatriska tillstånd och studieresultat, med undantag för positiva samband mellan ätstörningar och betyg bland flickor. Adhd var den diagnos som var starkast associerad med att inte lyckas slutföra den obligatoriska utbildningen, både bland flickor och pojkar.

Intresseorganisationen Rätten till utbildning har publicerat statistik om skolgång och skolresultat för elever med NPF. Organisationen har låtit SCB samköra den officiella statistiken för skolväsendet med patientregistret som hanteras av Socialstyrelsen. Den statistik som presenteras är en totalundersökning och omfattar samtliga avgångselever i årskurs 9 under läsåret 2021/22. De som räknas in i NPF-gruppen är elever som har någon av diagnoserna autism, add, adhd, dyslexi eller språkstörning.<sup>34</sup> Statistiken visar att 34 procent av

<sup>32</sup>Stark, I. m.fl. (2021) "Qualification for upper secondary education in individuals with autism without intellectual disability: A total population study in Stockholm, Sweden", *Autism*, 25(4), s. 1036–1046.

<sup>33</sup>Bortes, C. m.fl. (2022) "Association between children's diagnosed mental disorders and educational achievements in Sweden", *Scandinavian Journal of Public Health*, 50(8), s. 1140–1147.

<sup>34</sup>Elever med intellektuell funktionsnedsättning inkluderas inte i gruppen NPF.

eleverna med NPF saknar behörighet till alla former av gymnasiestudier, dvs. godkända betyg i kärnämnen svenska, engelska och matematik och i minst fem andra ämnen. Motsvarande andel för elever utan NPF är 12 procent. Det är också betydligt vanligare för elever med NPF än för dem utan att få underkänt i kärnämnen. Hela 24 procent av eleverna med NPF har t.ex. underkänt i ämnet matematik. Även när skolresultat mäts i meritvärde är resultaten för elever med NPF betydligt sämre än för jämnåriga utan diagnos. Det genomsnittliga meritvärdet för elever med NPF var 159 och för dem utan 235.<sup>35</sup> Den övergripande bilden är att det finns en tydligt förhöjd risk att inte uppnå kunskapsmålen för den som har NPF.

Intresseorganisationen Autism- och Aspergerförbundet (numera Autism Sverige) genomförde en medlemsundersökning om skolan 2022 där de bl.a. ställde frågor om skolresultat.<sup>36</sup> Målgruppen var organisationens medlemmar med barn med autism från 2 år till 20 år, dvs. från förskola till och med gymnasiet. Undersökningen hade en svarsfrekvens på 23 procent. En fråga som ställdes var om respondentens barn har godkända betyg (minst E) i svenska, engelska och matematik, alternativt når kunskapsmålen för årskursen i dessa ämnen om barnet inte får betyg. Bland de svarande uppgav knappt 40 procent med barn i årskurs 1–9 att de har godkänt betyg eller når kunskapsmålen i samtliga av dessa ämnen. Undersökningens urval och svarsfrekvens gör att resultaten inte är generaliserbara till någon annan population än till dem som har besvarat enkäten. Trots det så ger undersökningen en bild av att det finns en stor grupp elever inom NPF-gruppen med påtagliga problem att uppfylla kunskapskraven.

Riksförbundet Attention, som är en intresseorganisation för personer med NPF och deras familjer, genomför årligen en skolenkät. Enkäten som genomfördes 2025 riktar sig till vårdnadshavare med barn som börjar andra klass i grundskolan eller motsvarande, upp till sista året på gymnasiet eller liknande.<sup>37</sup> Enkäten gick ut via förbundets medlemsregister, sociala medier och webbsida och fick över 2 800 svar. Resultaten visar att 36 procent av vårdnadshavare till elever som går i en årskurs där de får betyg uppger att deras barn troligtvis inte kommer att få godkända betyg i kärnämnen matematik, svenska och engelska. Av vårdnadshavare till barn som under det senaste läsåret gått sista året på högstadiet uppgav 56 procent att deras barn antagligen inte kommer att få betyg för att kunna söka in till gymnasieskolans nationella program. Även denna undersökning tyder alltså på att barn med NPF har betydande svårigheter att uppnå kunskapsmålen. Resultaten ska dock tolkas med försiktighet då de bygger på uppskattningar från självrekryterade respondenter.

Sammanfattningsvis går det att konstatera att samtliga undersökningar pekar i samma riktning. Elever med NPF tycks överrepresenterade bland dem som inte uppnår godkända betyg i grundskolan. Men mycket mer än så går

<sup>35</sup> <https://www.rattentillutbildning.se>.

<sup>36</sup> Autism- och Aspergerförbundet (2022) *Medlemsundersökning om skolan 2022*.

<sup>37</sup> Attention (2025) *Jag försöker att bara överleva skoldagen” – Attentions skolrapport 2025*.

inte att säga. Resultaten spretar och bygger på olika typer av källor. Det finns stora skillnader i hur målgruppen definieras och i sättet att mäta resultat.

## 2.3 Anpassningar och stöd till elever med NPF

I detta avsnitt ges en kort sammanfattning av elevers rätt till extra anpassningar och särskilt stöd samt av vilka anpassningar som rekommenderas för elever med NPF. Slutligen sammanfattas ett antal myndighetsrapporter som har granskat skolans faktiska stöd till elever med NPF. I sammanhanget bör nämnas att det finns förslag om att bl.a. avskaffa regleringen om extra anpassningar och att ändra i bestämmelserna om särskilt stöd. En proposition ska enligt planeringen behandlas av riksdagen under våren 2026.<sup>38</sup>

### 2.3.1 Rätten till extra anpassningar och särskilt stöd

Alla barn och elever ska ha lika tillgång till utbildning i skolväsendet, om inte annat följer av särskilda bestämmelser i skollagen (2010:800).<sup>39</sup> Det innebär att tillgången till utbildning inte ska försvåras av faktorer som kan knytas till barnet eller eleven.<sup>40</sup>

I all utbildning inom skolväsendet ska hänsyn tas till barns och elevers olika behov. En strävan ska vara att uppväga skillnader i barns och elevers förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen (det kompensatoriska uppdraget).<sup>41</sup>

Skollagen anger vidare att alla barn och elever i samtliga skolformer ska ges den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och sin personliga utveckling för att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål. Det är en övergripande målsättning som ska utmärka utbildningen och som ligger till grund för det som föreskrivs närmare i läroplanerna om undervisningens individualisering. Elever som till följd av en funktionsnedsättning har svårt att uppfylla de olika betygskriterier eller kriterier för bedömning av kunskaper som gäller, ska ges stöd som syftar till att så långt som möjligt motverka funktionsnedsättningens konsekvenser. Elever som lätt uppfyller de betygskriterier eller kriterier för bedömning av kunskaper som minst ska uppfyllas ska ges ledning och stimulans för att kunna nå längre i sin kunskapsutveckling.<sup>42</sup>

Rätten att utvecklas så långt som möjligt mot utbildningens mål gäller alla elever. Rätten till stöd i form av extra anpassningar och särskilt stöd gäller däremot bara elever som riskerar att inte uppfylla de betygskriterier eller kriterier för bedömning av kunskaper som minst ska uppfyllas.<sup>43</sup> En diagnos, t.ex. adhd eller autism, får aldrig vara ett villkor för att en elev ska få stöd i skolan.

<sup>38</sup> Regeringen (2026) *Förbättrat stöd i skolan*. Lagrådsremiss den 29 januari 2026.

<sup>39</sup> 1 kap. 8 § skollagen.

<sup>40</sup> Prop. 1990/91:18 s. 18 f. och prop. 2009/10:165 s. 637.

<sup>41</sup> 1 kap. 4 § skollagen.

<sup>42</sup> 3 kap. 2 § skollagen och prop. 2009/10:165 s. 662.

<sup>43</sup> 3 kap. 2 § skollagen och Skolverket (2022b) *Kommentarer till Skolverkets allmänna råd om arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*, s. 9 och 25.

Det som avgör om en elev har rätt till extra anpassningar eller särskilt stöd är om det kan befaras att eleven inte kommer att uppfylla de betygskriterier eller kriterier för bedömning av kunskaper som minst ska uppfyllas.

### *Extra anpassningar*

Om det kan befaras att en elev inte kommer att uppfylla de betygskriterier eller kriterier för bedömning av kunskaper som minst ska uppfyllas ska extra anpassningar ges skyndsamt och inom den ordinarie undervisningen.<sup>44</sup> Extra anpassningar är en mindre ingripande stödinsats som normalt är möjlig att genomföra för lärare och övrig skolpersonal inom ramen för den ordinarie undervisningen. Det måste inte fattas något formellt beslut om extra anpassningar. Stödet ska ges med utgångspunkt i elevens utbildning i dess helhet, om det inte är uppenbart obehövligt.<sup>45</sup>

Extra anpassningar ska inte skrivas in i åtgärdsprogram. Extra anpassningar går, till skillnad från åtgärdsprogram, inte att överklaga.<sup>46</sup>

### *Särskilt stöd*

Till skillnad från stöd i form av extra anpassningar är särskilt stöd insatser av mer ingripande karaktär. Särskilt stöd är insatser som normalt inte är möjliga att genomföra för lärare och övrig skolpersonal inom ramen för den ordinarie undervisningen.

Om det kan befaras att en elev inte kommer att uppfylla de betygskriterier eller kriterier för bedömning av kunskaper som minst ska uppfyllas, trots att stöd har getts i form av extra anpassningar inom ramen för den ordinarie undervisningen, ska detta anmälas till rektorn. Detsamma gäller om det finns särskilda skäl att anta att extra anpassningar inte skulle vara tillräckliga. Rektorn ska se till att elevens behov av särskilt stöd skyndsamt utreds. Om det inte är uppenbart obehövligt ska samråd ske med elevhälsan. Särskilt stöd får ges i stället för den undervisning eleven annars skulle ha deltagit i eller som komplement till denna.<sup>47</sup>

Behovet av särskilt stöd ska även utredas skyndsamt av rektor om eleven uppvisar ”andra svårigheter” i sin skolsituation. Det kan förekomma att en elev vid tillfället för bedömning uppfyller de betygskriterier eller kriterier för bedömning av kunskaper som minst ska uppfyllas, men uppvisar andra svårigheter som gör att skolan av olika skäl bedömer att eleven längre fram under skoltiden kan få svårigheter att nå kommande kriterier. Det kan t.ex. handla om en elev med en funktionsnedsättning, psykosocial problematik, psykisk

<sup>44</sup> 3 kap. 5 § skollagen.

<sup>45</sup> 3 kap. 5 § skollagen och Skolverket (2022b) *Kommentarer till Skolverkets allmänna råd om arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*, s. 8.

<sup>46</sup> 3 kap. 5 och 9 §§, 10 kap. 13 §, 11 kap. 16 och 16 a §§, 12 kap. 13 och 13 a §§ samt 13 kap. 13 § skollagen.

<sup>47</sup> 3 kap. 7–8 §§ skollagen och prop. 2013/14:160 s. 37–38.

ohälsa, svårigheter i det sociala samspelet, koncentrationssvårigheter eller upprepad eller långvarig frånvaro.<sup>48</sup>

Ett åtgärdsprogram ska utarbetas för en elev som ska ges särskilt stöd. Av programmet ska behovet av särskilt stöd, och hur det ska tillgodoses, framgå. Om en vårdnadshavare har invändningar mot ett beslut om åtgärdsprogram, eller mot ett beslut om att ett åtgärdsprogram inte ska upprättas, kan beslutet överklagas till Skolväsendets överklagandenämnd. En elev som fyllt 16 år kan själv överklaga beslutet.<sup>49</sup>

Rätten till särskilt stöd gäller bl.a. skolformerna förskoleklass, grundskola och gymnasieskola. Särskilt stöd i grundskolan kan ges i olika former, såsom enskild undervisning, särskild undervisningsgrupp, anpassad studiegång, distansundervisning och annan undervisning som studiehundledning på modersmål.

### 2.3.2 Rekommenderat stöd för elever med NPF

Det finns god kunskap om vilken form av stöd elever med NPF behöver för att klara sin skolgång. Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM) lanserade t.ex. 2023 en kunskaps-sammanställning om olika former av anpassningar och stöd till elever med NPF som enligt myndigheten vilar på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. I det följande sammanfattas kunskapsläget med utgångspunkt i SPSM:s sammanställning. För att öka transparensen hänvisas vid behov direkt till de vetenskapliga artiklar som ligger till grund för SPSM:s framställning.

#### *En tillgänglig lärmiljö*

För att alla elever ska ges möjlighet att utifrån sina egna förutsättningar utvecklas så långt som möjligt är det enligt SPSM en grundläggande förutsättning att de möts av en lärmiljö som är tillgänglig i pedagogisk, social och fysisk mening. SPSM är noga med att poängtera att det inte finns en universell lösning för alla elever med NPF. Anpassningar bör alltid baseras på en individuell bedömning för att säkerställa att varje elev får det stöd som bäst främjar deras lärande och välbefinnande. De rekommendationer som sammanfattas nedan gäller oavsett om undervisningen sker i en särskild grupp eller i det vanliga klassrummet och om undervisningen ges av specialpedagog, klass- eller ämneslärare.

#### *Pedagogiska anpassningar och stöd*

En pedagogiskt tillgänglig lärmiljö handlar om att undervisningen är utformad så att den är begriplig, strukturerad och anpassad efter elevens behov. För elever med NPF innebär detta att undervisningen måste ta hänsyn till att eleverna kanske har svårigheter med exempelvis koncentration, planering eller att ta in

<sup>48</sup> 3 kap. 7 § skollagen och Skolverket (2022b) *Kommentarer till Skolverkets allmänna råd om arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*, s. 10.

<sup>49</sup> 3 kap. 7 och 9 §§ samt 28 kap. 16 § skollagen.

stora mängder information. Det kan t.ex. handla om att ge tydliga instruktioner, gärna i både tal och skrift, att använd visuella stöd, scheman och bilder för att förtydliga arbetsgången eller att anpassa tempot i undervisningen och erbjuda repetition eller pausmöjligheter.<sup>50</sup> Som ett specifikt exempel kan nämnas strukturstöd för att minska belastningen på arbetsminnet för elever som har svårt att memorera och följa instruktioner i flera led. Då kan uppgifterna behöva presenteras stegvis, gärna i skrift eller med bildstöd så att eleven vid behov kan återkomma till instruktionen.<sup>51</sup> Det kan vara en checklista där eleven kan bocka av eller stryka det som är klart efter hand. Denna typ av anpassningar bedöms även kunna vara till gagn för elever som inte har neuropsykiatriska funktionsnedsättningar.

### *Sociala anpassningar och stöd*

En socialt tillgänglig lärmiljö handlar om relationer och samspel mellan elever, lärare och andra i skolmiljön. För elever med NPF kan socialt samspel vara utmanande, exempelvis på grund av svårigheter med att tolka sociala signaler eller att hantera konflikter. Forskningen visar t.ex. att elever med adhd inte känner sig lika nära sina lärare som andra elever gör och att de i högre grad än andra elever blir avvisade i kamratrelationer.<sup>52</sup> Elever med autism kan ha svårt att föreställa sig sina egna och andras behov vid kommunikation och socialt samspel. En socialt tillgänglig miljö hjälper elever att känna sig trygga och inkluderade. Det kan t.ex. handla om att träna elever i sociala färdigheter, att ha vuxna närvarande som kan stötta och guida vid sociala utmaningar eller att skapa en öppen och accepterande skolmiljö där olikheter ses som styrkor. Specifika anpassningar för elever med autism kan t.ex. vara att ibland erbjuda mindre sammanhang och pararbeten eller att ha bestämda lekgrupper för att underlätta fria aktiviteter för de yngre eleverna.<sup>53</sup>

### *Fysiska anpassningar och stöd*

En fysiskt tillgänglig lärmiljö handlar om den fysiska miljön i skolan och klassrummet – hur den är utformad för att skapa en lugn och funktionell plats för inlärning. Elever med NPF kan vara extra känsliga för sinnesintryck, som ljud, ljus och rörelse, vilket gör att miljön behöver anpassas för att minimera distraktioner. Det kan t.ex. handla om att skapa avskärmade platser eller tysta rum för arbete utan störningar, att dämpa ljudnivåer med ljudabsorberande material och undvika blinkande ljus eller att organisera klassrummet så att det

<sup>50</sup> Specialpedagogiska skolmyndigheten (2023) *Tillgängliga lärmiljöer i grundskolan – Referensdokument*.

<sup>51</sup> Martinussen, R. & Major, A. (2011) "Working Memory Weaknesses in Students with ADHD: Implications for instruction", *Theory into Practice*, 50(1), s. 68–75.

<sup>52</sup> Plantin Ewe, L. (2019) "ADHD symptoms and the teacher–student relationship: A systematic literature review", *Emotional and Behavioural Difficulties*, 24(2), s. 136–155 och Cordier, R. m.fl. (2018) "Peer Inclusion in Interventions for Children with ADHD: A Systematic Review and Meta-Analysis", *BioMed Research International*, 2018, Article ID 7693479.

<sup>53</sup> Dean, M. & Chang, Y-C (2021) "A systematic review of school-based social skills interventions and observed social outcomes for students with autism spectrum disorder in inclusive settings", *Autism*, 25(7), s. 1828–1843.

är tydligt vad olika platser används till, t.ex. en plats för arbete och en för vila. Det kan också vara svårt för vissa elever med NPF att orientera sig i skolmiljön. Ett stöd kan då vara att tydligt märka upp lektionssalar, scheman och arbetsmaterial. Ett annat sätt är att eleverna får en tydlig hemvist eller ett klassrum där eleverna har mesta delen av undervisningen och att det i stället är personalen som förflyttar sig.<sup>54</sup>

### 2.3.3 Myndighetsrapporter visar att elever med NPF inte får det stöd de behöver

Skolinspektionen har granskat hur skolorna arbetar för att skapa en tillgänglig lärmiljö, utifrån de utmaningar som förknippas med neuropsykiatriska svårigheter, och hur rektorn arbetar med att skapa förutsättningar för att hinder i lärmiljön ska identifieras och undanröjas.<sup>55</sup> Inspektionens övergripande slutsats är att var tredje granskad skola har omfattande utvecklingsbehov. Granskningen omfattar såväl den pedagogiska som den sociala och fysiska lärmiljön.

Skolinspektionen konstaterar att tre av fyra skolor behöver utveckla sitt arbete med att se till att undervisningen är tillgänglig för elever med NPF. Det handlar bl.a. om att lärarna inte alltid tar reda på vilka behov eleverna har. Granskningen visar att ett vanligt skäl till att lärarna saknar denna kunskap är att överlämningar mellan årskurser saknas. Det kan också handla om att anpassningar inte görs på grund av att skolan valt en viss pedagogisk inriktning. Undervisning i form av föreläsningar och workshoppar, som ställer stora krav på att eleverna ska ta mycket eget ansvar, kan t.ex. vara svår att anpassa till elevernas behov. Det kan också handla om alltför långa genomgångar där eleverna tappar koncentrationen, ensidiga arbetssätt som kräver god koncentrationsförmåga och att elever inte ges förutsättningar att delta i grupparbeten.<sup>56</sup>

Skolinspektionen konstaterar vidare att vid hälften av de granskade skolorna behöver lärarna öka den sociala tillgängligheten i undervisningen genom att aktivt främja delaktighet, samspel och gemenskap, något elever med NPF kan ha särskilt svårt med. Granskningen visar t.ex. att det är vanligt att lärare inte tydliggör och styr gemensamma aktiviteter i klassrummet, såsom vilka elever som ska arbeta med vem, hur länge och med vad eller tilldelar eleverna roller i gruppen vid grupparbeten. I granskningen framkommer också att elever som finns i särskild undervisningsgrupp ofta upplever ett utanförskap, saknar vänner eller inte vågar lämna sin verksamhet under skoldagen.<sup>57</sup>

Slutligen konstaterar Skolinspektionen att två tredjedelar av de granskade skolorna behöver utveckla sitt arbete med den fysiska tillgängligheten i undervisningen. Det kan handla om att skolorna har trånga klassrum, lyhörda rum, dålig luftmiljö, för ljusa klassrum och slitna lokaler och möbler. För elever

<sup>54</sup> Specialpedagogiska skolmyndigheten (2023) *Tillgängliga lärmiljöer i grundskolan – Referensdokument*.

<sup>55</sup> Skolinspektionen (2022) *Skolors arbete för en tillgänglig lärmiljö för elever med neuropsykiatriska svårigheter – Fokus på årskurs 7 till 9*. Dnr 2022:6164.

<sup>56</sup> Ibid. s. 19–24.

<sup>57</sup> Ibid. s. 26.

med en funktionsnedsättning som gör dem extra känsliga för yttre påverkan kan sådant som ljus, ljud och rörelser påverka och störa deras möjlighet att tillgodogöra sig undervisningen.<sup>58</sup>

Skolverket har undersökt huvudmäns och skolenheters arbete för att erbjuda en tillgänglig lärmiljö för elever med NPF-diagnoser.<sup>59</sup> Rapporten bygger på två enkätundersökningar som gjordes under 2024, en till huvudmännen och en till rektorer. Myndighetens övergripande slutsats är att mer behöver göras för att elever med NPF ska få det stöd de har rätt till för att utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål.

Skolverket lyfter t.ex. att många skolor har svårt att anpassa den fysiska lärmiljön efter elevernas behov, exempelvis för att minska sinnesintryck eller skapa lugna utrymmen. Ekonomisk resursbrist och gamla lokaler är hinder. Skolverket ser också att det finns stora behov av ökad kunskap om NPF bland lärare och annan skolpersonal. Merparten av alla skolor har genomfört kompetensutvecklingsinsatser på området, men det finns ett behov av kontinuerlig kompetensutveckling och stöd för att omsätta teoretiska kunskaper i praktiken. Slutligen konstaterar Skolverket att två tredjedelar av rektorerna uppger att huvudmannen inte ger skolenheten de ekonomiska resurser som krävs för att möta stödbehovet hos elever med NPF. Exakt vilka konsekvenser resursbristen får har Skolverket inte undersökt närmare.

<sup>58</sup> Ibid. s. 27–28.

<sup>59</sup> Skolverket (2025) *Grundskolors arbete för en tillgänglig lärmiljö för elever med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar – Enkätstudie till huvudmän och skolenheter.*

## 3 Studieresultat och stöd för elever med NPF

### Sammanfattning

I detta kapitel besvaras frågeställningarna om vilka studieresultat elever med NPF-diagnoserna adhd och/eller autism uppnår samt hur särskilt stöd fungerar för dessa elever.

Studieresultaten är genomgående lägre för elever med NPF än för elever utan NPF, oavsett om man ser till meritvärde, andel godkända betyg eller gymnasiebehörighet. Drygt sex av tio elever med NPF når t.ex. behörighet till gymnasieskolans yrkesprogram, jämfört med nio av tio bland elever utan NPF. Under de fem studerade åren har resultaten dessutom försämrats, särskilt bland flickor med NPF.

Socioekonomiska faktorer har stor betydelse för hur det går för elever med NPF i skolan. Precis som för elever utan NPF finns det ett tydligt samband mellan föräldrarnas utbildningsnivå och elevernas studieresultat: ju högre utbildning föräldrarna har, desto bättre är resultaten. Det betyder att föräldrarnas utbildningsnivå är en viktig faktor och tydligt hänger ihop med studieresultaten, även för elever med NPF.

När det gäller skolans stödinsatser är särskilt stöd betydligt vanligare bland elever med NPF. Cirka 45 procent av eleverna med NPF får särskilt stöd i högstadiet, jämfört med 8 procent av eleverna utan NPF. Särskilt stöd är vanligare bland pojkar med NPF än bland flickor, och pojkar får dessutom stödinsatser tidigare än flickor.

Bland elever med NPF som får särskilt stöd under högstadiet når 45 procent behörighet till gymnasieskolans yrkesprogram. Bland elever med NPF som inte får särskilt stöd är det 83 procent som blir behöriga till yrkesprogram (nära riksgenomsnittet). Det visar att elever med NPF är en heterogen grupp och att särskilt stöd i praktiken främst ges till elever med stora svårigheter. Skillnaden säger därför lite om stödets effekt men pekar på ett utvecklingsutrymme för att fler ska nå gymnasiebehörighet.

### 3.1 Den studerade populationen

I undersökningen ingår samtliga elever i årskurs 9 under läsåren 2019/20 till 2023/24. Totalt är det ca 587 000 elever, varav 49 procent flickor och 51 procent pojkar. Antalet elever i varje årskull har ökat successivt från ca 113 000 elever läsåret 2019/20 till ca 121 000 elever 2023/24. I det följande ges en kortfattad beskrivning av den studerade populationen. För en mer utförlig redovisning och diskussion se bilaga 1.

I undersökningen avgränsas elever med NPF-diagnoser till dem som har fått diagnosen autism och/eller adhd. På grund av patientregistrets konstruktion är det inte möjligt att fånga mer än en bråkdel av de elever som har diagnostiserats

med andra vanliga NPF-diagnoser, t.ex. språkstörning eller dyslexi. Dessa elever urskiljs därför inte i materialet och kan följaktligen finnas i gruppen elever med NPF-diagnos (om de t.ex. har adhd och dyslexi) men också i jämförelsegruppen. För att göra texten mer lättläst används förkortningen NPF i rapporten, även om studien endast avser elever med diagnostiserad adhd och/eller autism.

Med denna definition är det 13,5 procent (ca 80 000 elever) som räknas som NPF-elever. Under de fem studerade läsåren är andelen elever med NPF i stort sett oförändrad. Den ligger mellan 13 och 14 procent. Denna stabilitet över tid förklaras sannolikt delvis av hur förekomst av diagnos definieras i denna studie. Alla som har en diagnos den 31 december 2024 definieras som tillhörande gruppen. Tillgång till uppgifter om när diagnosen ställdes i det enskilda fallet saknas.

Det är fler pojkar än flickor som tillhör gruppen elever med NPF. Pojkarna utgör 55 procent och flickorna 45 procent av gruppen elever med NPF. I tabellen nedan visas diagnosfördelningen i den studerade populationen. Där framgår bl.a. att den vanligaste diagnosen är adhd för både flickor och pojkar och att en relativt stor andel av de barn och unga som diagnostiseras med autism också har adhd.

**Tabell 1 Diagnosfördelning (procent)**

*Avser läsåren 2019/20–2023/24*

	Flickor	Pojkar	Totalt
Adhd	10,0	11,6	10,8
Autism	1,6	1,6	1,6
Autism och adhd	1,0	1,3	1,1
Ingen av ovanstående diagnoser	87,5	85,5	86,5
Total	100	100	100

Källa: Socialstyrelsen och SCB.

Av alla elever i populationen gick ca 79 procent i en kommunal skola och 21 procent i en skola som drivs av en enskild huvudman, en s.k. friskola. Det är något vanligare att elever med NPF (22 procent) går i friskola jämfört med elever utan NPF (20 procent).

Av alla elever i populationen är ca 15 procent utrikes födda. Bland inrikes födda elever är andelen elever med NPF ca 15 procent. Bland utrikes födda är den betydligt lägre och uppgår bara till ca 5 procent.

Det finns en socioekonomisk skillnad mellan elever med och utan NPF. Föräldrar till elever med NPF har i genomsnitt något lägre utbildningsnivå än föräldrar till elever utan NPF. Elever med NPF växer upp i familjer med något lägre ekonomisk standard än elever utan NPF.

### 3.2 NPF spelar stor roll för studieresultaten

I det följande redovisas vilka studieresultat elever med NPF uppnår i jämförelse med elever utan NPF. Flera olika utfallsmått används för att mäta studieresultat.

Bilaga 2 innehåller en komplett redovisning av samtliga utfallsmått uppdelade per läsår, kön och om eleverna har en NPF-diagnos eller inte.

Avsnittet visar att studieresultaten för elever med NPF är betydligt lägre än för elever utan NPF hur man än mäter. Det finns således en påtaglig överrisk bland elever med NPF att inte bli behöriga till gymnasieskolan. Sett över tid har resultaten försämrats något inom samtliga grupper, men flickor med NPF står ut som den grupp där förändringarna varit mest påtagliga. Här har resultaten sjunkit mer än i övriga grupper. Trots att flickor med NPF fortfarande har något högre sammanlagda meritvärden än pojkar med NPF så är det en lägre andel av flickorna som inte når upp till behörighetskraven för gymnasieskolans nationella program. En möjlig förklaring till flickornas svaga resultat kan vara att t.ex. flickor med adhd får diagnos och behandling senare än pojkar och att de oftare än pojkar också drabbas av andra psykiatriska tillstånd, som ångest och nedstämdhet.<sup>60</sup> Detta är dock inget nytt fenomen och kan därför inte förklara den negativa utvecklingen under senare år.

### 3.2.1 Lägre meritvärden bland elever med NPF

Meritvärdet för antagning till gymnasieskolan beräknas utifrån de bokstavsbetyg (A–F) som finns i slutbetyget från grundskolan. Meritvärdet är summan av de 16 eller 17 bästa betygen från högstadiet. Bokstavsbetygen räknas om till siffror. Meritvärdets maxpoäng är 320. Om eleven har läst moderna språk är maxpoängen 340.

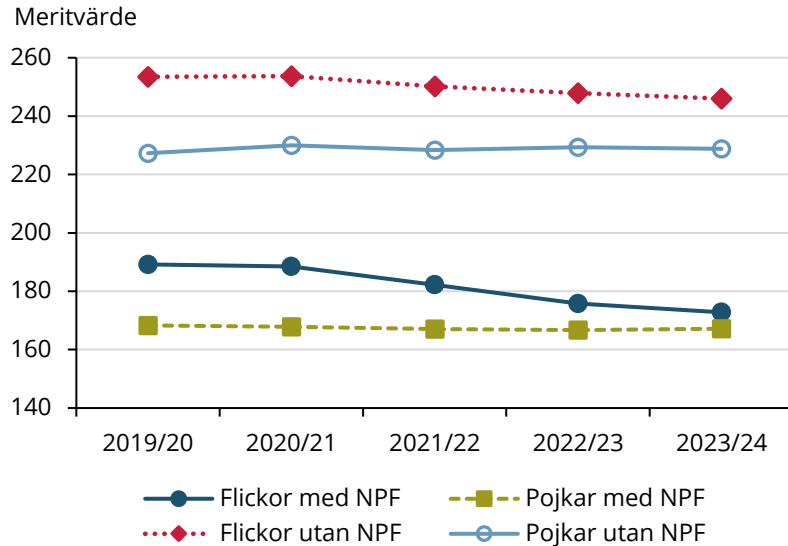
Det sammanlagda nationella genomsnittliga meritvärdet för elever i årskurs 9 i Sverige läsåret 2023/24 var 227,6 poäng. Flickor hade ett högre genomsnitt (236,9) än pojkar (218,9).<sup>61</sup> När avgångseleverna från läsåret 2023/24 delas upp i elever med och utan NPF är skillnaderna stora. Elever med NPF har då i genomsnitt ett sammanlagt meritvärde på 169,6 poäng och elever utan NPF har 237,3 poäng. I genomsnitt skiljer det alltså 67,7 poäng mellan grupperna. Könsskillnaden är mindre bland elever med NPF (flickor 172,8, pojkar 167,2) än bland elever utan NPF (flickor 246,0, pojkar 228,8).

<sup>60</sup> Skoglund, C. m.fl. (2024) "Time after time: failure to identify and support females with ADHD – a Swedish population register study", *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 65(6), s. 832–844.

<sup>61</sup> Skolverket (2024b) *Slutbetyg i grundskolan*, s. 18.

### Diagram 1 Sammanlagt meritvärde vid avslutad årskurs 9 (medelvärden)

Avser läsåren 2019/20–2023/24



Källa: Socialstyrelsen och SCB.

Som framgår av diagrammet ovan har det skett en liten försämring i genomsnittliga meritvärden för elever i årskurs 9 inom samtliga grupper mellan läsåren 2019/20 och 2023/24. Bland pojkar är dock förändringarna mycket små. Detta gäller för elever såväl med som utan NPF. Viktigt att poängtera är dock att det genomsnittliga meritvärdet har sjunkit mer för elever med NPF än för elever utan NPF. Elever med NPF hade i genomsnitt ett meritvärde på 177,4 poäng läsåret 2020/21 och ett genomsnitt på 169,9 poäng 2023/24. Motsvarande för elever utan NPF var 241,6 poäng läsåret 2020/21 och 237,3 poäng läsåret 2023/24. Men det är bland flickor de stora förändringarna skett. Störst har försämringen varit bland flickor med NPF, som i genomsnitt har tappat 16,4 poäng under den studerade perioden.

#### 3.2.2 Fler med icke godkända betyg bland elever med NPF

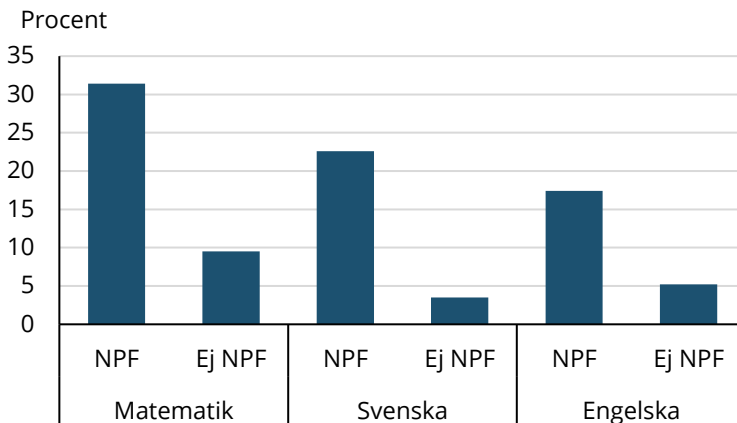
För behörighet till gymnasiets yrkesprogram krävs godkänt betyg i svenska/ svenska som andra språk, engelska och matematik samt i ytterligare fem valfria ämnen, alltså godkänt betyg i totalt åtta ämnen. För behörighet till gymnasiets högskoleförberedande program krävs godkänt betyg i svenska/ svenska som andraspråk, engelska och matematik samt i ytterligare minst nio ämnen, alltså godkänt betyg i minst tolv ämnen.<sup>62</sup> Av diagrammet nedan framgår hur

<sup>62</sup> Geografi, historia, samhällskunskap och religionskunskap för behörighet till ekonomiprogrammet, humanistiska programmet och samhällsvetenskapsprogrammet. Biologi, fysik och kemi för behörighet till naturvetenskapsprogrammet eller teknikprogrammet.

vanligt det är att sakna betyg i kärnämnen matematik, svenska och engelska bland elever som avslutade årskurs 9 läsåret 2023/24.<sup>63</sup>

Mest vanligt förekommande är det att sakna godkänt betyg i matematik. Detta gäller för elever såväl med som utan NPF. Men skillnaden mellan grupperna är stora. Bland elever med NPF saknar nästan var tredje elev ett godkänt betyg i matematik. Bland elever utan NPF är det knappt var tionde som saknar ett godkänt betyg i matematik. Resultatet har försämrats inom alla grupper. Läsåret 2020/21 var det bara 23,8 procent av eleverna med NPF som saknade ett godkänt betyg i matematik, jämfört med läsåret 2023/24 då 31,4 procent saknade ett godkänt betyg. Motsvarande läsår var det 7,0 respektive 9,5 procent av eleverna utan NPF som inte hade ett godkänt betyg i matematik. Den största försämringen har skett bland flickor med NPF.

**Diagram 2 Andelen elever som har betyg F eller saknar betyg i kärnämnen**  
Avser läsåret 2023/24



Källa: Socialstyrelsen och SCB.

Även om det inte är lika vanligt att sakna ett godkänt betyg i svenska som i matematik visar diagrammet ovan att skillnaden mellan elever med och utan NPF är ännu större i svenska. Läsåret 2023/24 saknade 22,6 procent av eleverna med NPF ett godkänt betyg i svenska. Motsvarande andel för elever utan NPF var då 3,5 procent. Även här kan en tydlig försämring i samtliga grupper observeras och även här har den största försämringen skett för flickor med NPF. Inom denna grupp var det 13,7 procent som saknade ett godkänt betyg i svenska läsåret 2019/20 och 19,6 procent läsåret 2023/24. Andelen flickor som inte klarar godkänt betyg i svenska ligger dock lägre än andelen pojkar i båda grupperna.

Det sista ämnet som det krävs ett godkänt betyg i för att få gå vidare till studier på ett nationellt gymnasieprogram är engelska. Av diagrammet ovan

<sup>63</sup> Se bilaga 2 för uppgifter om andelen elever som saknar betyg i kärnämnen för samtliga läsår mellan 2019/20 och 2023/24.

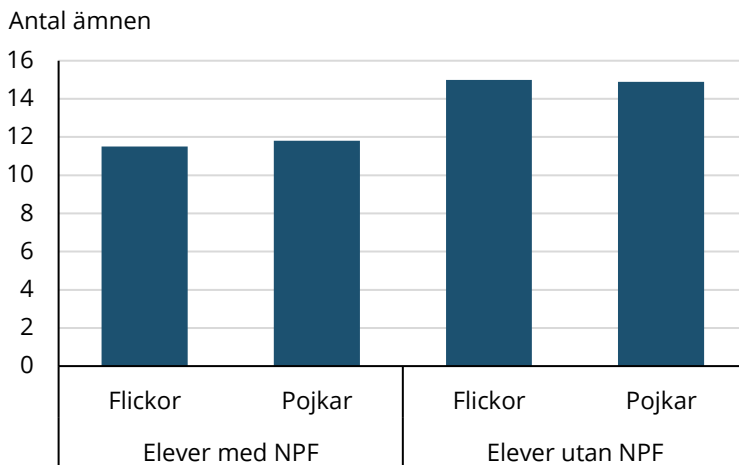
framgår det att det även här finns en stor skillnad mellan elever med och utan NPF. Läsåret 2023/24 var det 17,4 procent av eleverna med NPF som inte fick godkända betyg i engelska och 5,2 procent av eleverna utan NPF. Även om skillnaden är stor är det alltså betydligt mindre än inom de båda andra kärnämnen. Även inom kärnämnet engelska har det skett en viss försämring, dvs. att en större andel saknar godkända betyg än tidigare, men förändringarna är relativt sett små. Det finns inte heller några större könsskillnader.

### 3.2.3 Färre ämnen med godkända betyg bland elever med NPF

Ett annat sätt att mäta studieresultat är att titta på antal ämnen där elever har godkända betyg. Som redan konstaterats krävs det inte bara godkända betyg i kärnämnen för att komma in på ett nationellt gymnasieprogram; det handlar också om att ha godkända betyg i en rad andra ämnen. Av diagrammet nedan framgår att det finns en skillnad mellan elever med och utan NPF även när det kommer till antalet godkända betyg.

#### Diagram 3 Antal ämnen med minst betyget godkänt

Avser läsåret 2023/24



Källa: Socialstyrelsen och SCB.

Lsåret 2023/24 hade elever med NPF i genomsnitt godkända betyg i 11,7 ämnen. Motsvarande antal var 14,9 för elever utan NPF. Detta betyder att det genomsnittliga antalet ämnen med godkända betyg för elever med NPF inte ger behörighet till gymnasieskolans högskoleförberedande program (12 ämnen inklusive kärnämnen). Även när man mäter på detta sätt har det skett en viss försämring i alla grupper. Störst är försämringen bland flickor med NPF.<sup>64</sup>

<sup>64</sup> Se bilaga 2 för uppgifter om antal ämnen med minst betyget godkänt under samtliga läsår mellan 2019/20 och 2023/24.

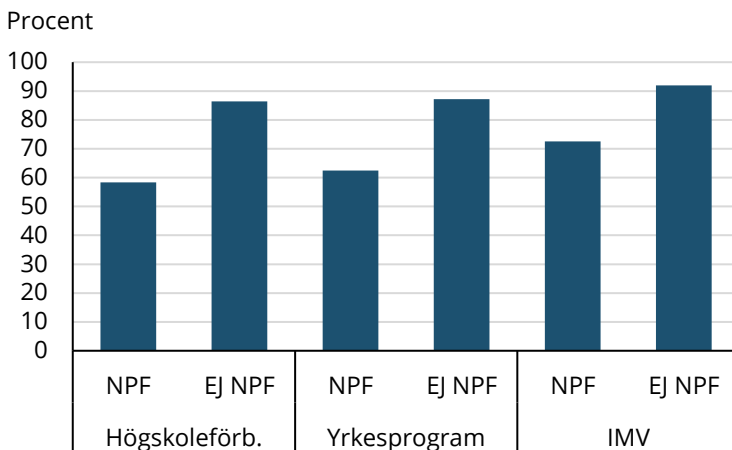
### 3.2.4 Knappt två tredjedelar av eleverna med NPF klarar behörighet till gymnasieskolans nationella program

Det sista och kanske viktigaste måttet på hur det går för elever i skolan är om de blir behöriga till gymnasiet. Elever som inte blir behöriga till ett nationellt gymnasieprogram när de slutar årskurs 9 löper t.ex. betydligt större risk än andra att aldrig få en gymnasieexamen. Att sakna gymnasieexamen innebär i sin tur bl.a. en väsentligt förhöjd risk för arbetslöshet i vuxen ålder. Att nå behörighet till gymnasiet är alltså mycket viktigt för hur det går för en människa längre fram i livet.

I diagrammet nedan visas andelen elever med och utan NPF som uppnår behörighet till ett högskoleförberedande program, ett yrkesprogram eller programinriktat val (IMV). IMV är ett introduktionsprogram i gymnasieskolan som är utformat för att hjälpa elever som saknar behörighet till ett nationellt gymnasieprogram att uppnå den behörighet som krävs, så att de så snart som möjligt kan antas till ett nationellt program och slutföra en gymnasieutbildning. Eleverna läser kurser som ingår i det nationella program de siktar på, samtidigt som de läser grundskoleämnen som de behöver för att bli behöriga till ett nationellt gymnasieprogram. För att vara behörig till IMV krävs att eleven nästan uppfyller behörighetskraven för ett nationellt program. Det kan t.ex. saknas godkända betyg i ett eller ett par av grundskolans ämnen. Andra introduktionsprogram på gymnasiet kan ta emot elever utan att de uppfyller några särskilda behörighetskrav.

#### Diagram 4 Andelen elever som är behöriga till gymnasieskolan

Avser läsåret 2023/24



Källa: Socialstyrelsen och SCB.

Av diagrammet ovan framgår att det finns en stor skillnad mellan elever med och utan NPF när det kommer till behörighet till gymnasiet. Lsåret 2023/24 var det bara 58,3 procent av eleverna med NPF som nådde behörighet till gymnasiets högskoleförberedande program. Motsvarande andel för elever utan NPF var 86,4 procent. Av det statistiska materialet framgår att det är något

vanligare för pojkar (59,0 procent) än för flickor (57,3 procent) med NPF att uppnå behörighet till högskoleförberedande program. Bland elever utan NPF finns inte någon könsskillnad alls. Det går också att konstatera att det skett en tydlig försämring bland flickor med NPF. Andelen behöriga till högskoleförberedande program har under den studerade perioden sjunkit från 66,3 procent läsåret 2019/20 till 57,3 procent läsåret 2023/24 för flickor med NPF. För pojkar med NPF har det också skett en försämring, men den är inte lika stor och följer utvecklingen bland flickor och pojkar utan NPF. Även när man mäter studieresultat på detta sätt går det alltså att konstatera att utvecklingen för flickor med NPF sticker ut på ett negativt sätt.

Andelen behöriga till gymnasiets yrkesprogram är något högre än till högskoleförberedande program och skillnaderna mellan elever med och utan NPF minskar något. Läsåret 2023/24 är det knappt två tredjedelar (62,4 procent) av eleverna med NPF som klarar behörighetskraven till yrkesprogram. Bland elever utan NPF är det nästan nio av tio (87,2 procent) som når upp till behörighetskraven. Även här är det bland flickor med NPF som den största negativa förändringen återfinns. I början av mätperioden var det en större andel av flickorna med NPF (70,4 procent) än bland pojkarna med NPF (65,6) som klarade behörighetskraven till yrkesprogram. I slutet av perioden är förhållandet det omvända (flickor med NPF 61,8 procent, pojkar med NPF 62,8 procent).

Andelen elever som når upp till behörighetskraven för IMV ligger högre än för de nationella gymnasieprogrammen. Läsåret 2023/24 uppnår 72,5 procent av eleverna med NPF behörighetskraven. Motsvarande andel för elever utan NPF är 92,0 procent. Även om skillnaden mellan elever med och utan NPF är påtaglig är den alltså något mindre för IMV än för de nationella programmen. Även här kan man se en generell försämring för samtliga grupper, men försämringen har varit större bland flickor med NPF än inom övriga grupper.<sup>65</sup>

### 3.3 Andra faktorer som spelar roll för studieresultaten

Detta avsnitt innehåller en redogörelse för hur olika bakgrundsfaktorer påverkar studieresultaten för de olika elevgrupperna. Det är t.ex. redan välbelagt att föräldrars utbildningsnivå påverkar elevens studieresultat på ett generellt plan.<sup>66</sup> Sambandet är inte lika välbelagt för elever med NPF, men det finns enskilda studier som visar att föräldrarnas utbildningsnivå också har betydelse för sannolikheten att nå gymnasiebehörighet t.ex. för elever med autism.<sup>67</sup> I det följande redovisas bara två utfallsmått för studieresultat, dels mätt i sammanlagda meritvärden, dels mätt i andelen elever som uppnår gymnasie-

<sup>65</sup> Se bilaga 2 för uppgifter om andelen gymnasiebehöriga elever under samtliga läsår mellan 2019/20 och 2023/24.

<sup>66</sup> Se t.ex. Skolverket (2018) *Analyser av familjebakgrundens betydelse för skolresultaten och skillnader mellan skolor – En kvantitativ studie av utvecklingen över tid i slutet av grundskolan*. Rapport 467:2018.

<sup>67</sup> Stark, I. m.fl. (2021) "Qualification for upper secondary education in individuals with autism without intellectual disability: A total population study in Stockholm, Sweden", *Autism*, 25(4), s. 1036–1046.

behörighet till yrkesprogram. Urvalet är gjort för att undvika alltför många upprepningar.

Avsnittet visar att elevernas studieresultat påverkas av många andra faktorer än om de har en NPF-diagnos eller inte. Föräldrarnas utbildningsnivå är den faktor som påverkar elevernas studieresultat mest. För elever med NPF har föräldrarnas utbildningsnivå en stark kompensatorisk effekt.

### 3.3.1 Främst föräldrars utbildning och ekonomisk standard spelar roll för det sammanlagda meritvärdet för elever med NPF

I tabellen nedan visas skillnaderna i sammanlagda meritvärden vid avslutad årskurs 9 mellan elever med och utan NPF som går i kommunala skolor respektive friskolor. Flickor har genomgående högre meritvärden än pojkar i samtliga grupper. Elever i friskolor uppvisar något högre meritvärden än elever i kommunala skolor, både bland elever med och utan NPF. Skillnaden mellan elever med och utan NPF är något större i de kommunala skolorna än i friskolorna.

Elever som är födda utomlands har generellt sett lägre genomsnittliga meritvärden än elever som är födda i Sverige. Ju senare eleven invandrat, desto större blir skillnaden mot inrikes födda. Denna tendens finns i alla de studerade grupperna, men skillnaderna mellan elever med NPF är betydligt mindre än bland elever utan NPF. Av tabellen nedan framgår t.ex. att flickor med NPF som invandrat före skolstart i genomsnitt har något högre sammanlagda meritvärden än flickor med NPF som är födda i Sverige.

**Tabell 2 Sammanlagda meritvärden och bakgrundsvariabler**

Avser läsåren 2019/20–2023/24

Bakgrundsvariabler	Elever med NPF			Elever utan NPF		
	Totalt	Flickor	Pojkar	Totalt	Flickor	Pojkar
<b>Huvudman</b>						
Kommunal	167,9	175,8	161,6	234,3	245,4	223,8
Enskild	194,5	201,1	188,6	259,1	268,4	249,5
<b>Bakgrund</b>						
Inrikes född	174,2	181,7	168,0	246,6	257,3	236,3
Utrikes född	169,5	183,1	159,2	200,4	212,1	189,3
invandrat före skolstart	177,0	187,5	168,9	232,0	243,0	220,9
invandrat under årskurs 1–5	152,9	171,8	139,2	204,7	217,4	192,7
invandrat under årskurs 6–9	143,8	169,9	127,1	154,8	163,3	147,3
<b>Föräldrarnas högsta utbildning</b>						
Okänd utbildning	178,2	187,8	169,9	190,1	204,9	175,4
Förgymnasial utbildning	128,9	136,3	123,6	168,3	177,4	159,4
Gymnasial utbildning	153,2	159,9	148,0	218,9	230,4	207,6
Eftergymnasial utbildning < 3 år	193,6	201,7	186,6	258,8	269,7	248,3
Eftergymnasial utbildning > 3 år	225,1	228,9	221,8	287,7	296,3	279,5
<b>Ekonomisk standard</b>						
Låg	148,0	155,5	141,7	200,7	211,0	190,5
Medellåg	158,9	165,1	154,0	224,0	234,7	213,5
Medel	174,5	182,1	168,4	240,8	252,3	229,9
Medelhög	189,9	198,2	183,0	255,0	266,9	243,8
Hög	212,1	222,1	203,6	273,1	284,1	262,4

Källa: Socialstyrelsen och SCB.

Att vara utrikes född och att ha en neuropsykiatrisk funktionsnedsättning tycks alltså inte påverka resultaten på det sätt som man skulle kunna förvänta sig när man mäter studieresultat i termer av sammanlagda meritvärden. Samtidigt är det i detta sammanhang viktigt att komma ihåg hur liten andel av utrikes födda som har en NPF-diagnos. Det kan därför antas finnas en stark selektion. Att elevgruppen når resultat som kanske är över det förväntade kan t.ex. bero på att elever som invandrat och får en NPF-diagnos främst kommer från andra europeiska länder och/eller är barn till föräldrar med hög utbildning.<sup>68</sup> Om så är fallet kan inte besvaras i denna undersökning, men det ska påpekas att så kan vara fallet. Resultaten bör därför tolkas med försiktighet.

Vidare framgår det tydligt av tabellen ovan att det finns ett starkt samband mellan elevernas genomsnittliga meritvärden och föräldrarnas utbildningsnivå. Ju högre utbildning föräldrarna har, desto högre genomsnittliga meritvärden har eleverna. Detta gäller för elever med NPF såväl som för elever utan NPF. Intressant att notera är att elever med NPF vars föräldrar har den högsta utbildningsnivån i genomsnitt har sammanlagda meritvärden motsvarande elever utan NPF vars föräldrar har en gymnasial utbildning. Trots att det här rör sig om elever med en funktionsnedsättning tycks alltså föräldrarnas utbildningsnivå i ganska hög grad kunna kompensera för de svårigheter som följer med att ha adhd och/eller autism.

Ett liknande samband finns mellan familjernas ekonomiska standard och elevernas genomsnittliga meritvärden: ju högre ekonomisk standard, desto högre genomsnittliga meritvärden. Detta gäller för elever såväl med som utan NPF. Sambandet är dock något svagare än i fallet med föräldrarnas utbildningsnivå. Delar av förklaringen till denna skillnad är sannolikt att inkomstvariabeln har fler kategorier än utbildningsvariabeln.<sup>69</sup>

I tabell 3 nedan visas motsvarande resultat, men nu mätt i andelen elever som är behöriga till gymnasiets nationella yrkesprogram.

### 3.3.2 Födelseland, föräldrars utbildningsnivå och ekonomisk standard spelar roll för gymnasiebehörighet för elever med NPF

Av tabell 3 nedan framgår att det finns en stor skillnad i andelen behöriga till gymnasiets yrkesprogram när man jämför elever som går i kommunala skolor respektive friskolor (skolor med enskild huvudman). Störst är skillnaden i gruppen elever med NPF. Här skiljer det nästan tio procentenheter mellan kommunala skolor och friskolor. För elever utan NPF är skillnaden inte lika påtaglig. Att elever får högre betyg i friskolor är sedan tidigare välkänt.<sup>70</sup> Till stor del kan skillnaden förklaras av selektion, dvs. att elever med större resurser i högre utsträckning utnyttjar möjligheten att välja en friskola samt att friskolorna i större utsträckning än kommunala skolor kan välja sina elever.

<sup>68</sup> Se bilaga 1 för en diskussion om relationen mellan utländsk bakgrund och förekomsten av NPF-diagnoser.

<sup>69</sup> För en redovisning av variabelns utformning, se bilaga 1.

<sup>70</sup> Skolverket (2019) *Analys av likvärdig betygssättning mellan elevgrupper och skolor – Jämförelser mellan betyg och nationella prov i årskurs 9*. Rapport 475.

Skillnaden i betygsättningen förklarar endast en mycket liten del av den totala skillnaden mellan skolor.<sup>71</sup> Om det för elever med NPF sker en än starkare selektering eller om friskolorna är bättre på att anpassa undervisningen för elever med NPF kan denna undersökning inte ge svar på. Klart är i alla fall att skillnaden mellan elever med NPF är större än för elever utan NPF när behörighetsgraden mellan olika huvudmän jämförs.

**Tabell 3 Andelen (procent) behöriga till yrkesprogram och bakgrundsvariabler**

Avser läsåren 2019/20–2023/24

Bakgrundsvariabler	Elever med NPF			Elever utan NPF		
	Totalt	Flickor	Pojkar	Totalt	Flickor	Pojkar
<b>Huvudman</b>						
Kommunal	63,8	65,0	62,9	87,3	87,7	86,8
Enskild	74,3	74,7	73,9	92,9	93,0	92,8
<b>Bakgrund</b>						
Inrikes född	66,7	67,5	66,0	92,7	92,8	92,6
Utrikes född	58,3	63,2	54,6	66,4	68,4	64,6
invandrat före skolstart	63,9	66,8	61,7	84,5	84,8	84,1
invandrat under årskurs 1–5	49,2	57,9	42,9	70,4	72,8	68,1
invandrat under årskurs 6–9	34,4	44,9	27,8	39,2	41,1	37,6
<b>Föräldrarnas högsta utbildning</b>						
Okänd utbildning	64,2	67,7	61,3	59,0	62,8	55,2
Förgymnasial utbildning	39,8	41,9	38,3	54,0	54,8	53,2
Gymnasial utbildning	57,6	58,5	56,8	85,0	85,7	84,3
Eftergymnasial utbildning < 3 år	75,5	76,2	75,0	94,6	94,8	94,4
Eftergymnasial utbildning > 3 år	83,9	83,6	84,2	96,3	96,2	96,5
<b>Ekonomisk standard</b>						
Låg	51,7	53,8	50,0	71,0	72,3	69,7
Medellåg	59,7	60,4	59,1	85,4	85,9	84,8
Medel	68,4	69,2	67,8	92,1	92,5	91,8
Medelhög	75,5	76,2	75,0	95,7	96,0	95,4
Hög	82,9	83,9	82,1	97,3	97,4	97,2

Källa: Socialstyrelsen och SCB.

En lägre andel av de elever som är födda utomlands når behörighet till yrkesprogram jämfört med elever som är födda i Sverige. Ju senare en elev har invandrat, desto större blir skillnaden till inrikes födda. Denna tendens finns i alla de studerade grupperna, men skillnaderna mellan elever med NPF är betydligt mindre än bland elever utan NPF. Bland elever med NPF är skillnaden mer påtaglig bland pojkar än bland flickor. Jämfört med elever utan NPF tycks elever med NPF som är utrikes födda klara sig relativt bra. Med detta sagt är det ändå denna elevgrupp som har lägst andel behöriga av de studerade grupperna.

Vidare framgår det tydligt av tabellen ovan att det finns ett starkt samband mellan andelen elever som blir behöriga till yrkesprogram och föräldrarnas utbildningsnivå. Ju högre utbildning föräldrarna har, desto högre andel av eleverna klarar behörighetsgränsen. Detta gäller för elever med NPF såväl som för elever utan NPF och det finns inga större könsskillnader. Den största skillnaden mellan elever med och utan NPF finns bland dem vars föräldrar har

<sup>71</sup> Ibid.

gymnasieutbildning. Här skiljer det ca 30 procentenheter. Skillnaderna mellan elever med och utan NPF är som lägst bland barn till lågutbildade och riktigt högutbildade föräldrar. Detta mönster hänger till stor del ihop med hur andelar (1–100 procent) kan variera.<sup>72</sup> I materialet finns en tendens till att sambandet mellan föräldrarnas utbildningsnivå och behörighet till gymnasiets yrkesprogram är något starkare för elever med NPF än för elever utan NPF. Men skillnaden är liten. Även när utfallet mäts i andelen som klarar behörighetskraven för yrkesprogram kan det alltså konstateras att föräldrarnas utbildningsnivå i hög grad kompenserar för de svårigheter som följer med en neuropsykiatrisk funktionsnedsättning.

Ett liknande samband finns mellan familjernas ekonomiska standard och andelen elever som klarar behörigheten till yrkesprogram. Ju högre den ekonomiska standarden är, desto större andel klarar behörighet till yrkesprogram. Detta gäller för elever med såväl som utan NPF. Sambandet är något svagare än i fallet med föräldrarnas utbildningsnivå.

### 3.4 Användningen av särskilt stöd

Detta avsnitt innehåller en redogörelse för hur vanligt det är med särskilt stöd, vilken typ av särskilt stöd elever får och när under sin skoltid elever får särskilt stöd.<sup>73</sup> Det görs även en beskrivning av hur särskilt stöd är relaterat till elevernas studieresultat. Redovisningen fokuserar helt på särskilt stöd, då det saknas liknande registeruppgifter om stöd i form av extra anpassningar. I redovisningen görs genomgående jämförelser mellan elever med och utan NPF.

Avsnittet visar att det är betydligt vanligare med särskilt stöd bland elever med NPF än bland elever utan NPF. Vidare är det vanligare med särskilt stöd bland pojkar med NPF än bland flickor med NPF och stödet sätts in tidigare för pojkar än för flickor. Inom gruppen som får särskilt stöd är det dock vanligast med den mest ingripande åtgärden – anpassad studiegång – bland flickor med NPF. Slutligen visar resultaten att mindre än hälften av eleverna som får särskilt stöd i högstadiet når gymnasiebehörighet. Det gäller både elever med och utan NPF, men berör i hög grad elever med NPF eftersom en högre andel av dem får särskilt stöd.

<sup>72</sup> Andelen elever utan NPF som når gymnasiebehörighet varierar relativt lite mellan grupperna och ligger ofta högt. Det innebär att variationen i skillnaden mellan elever med och utan NPF i stor utsträckning beror på hur stor andel elever med NPF som når behörighet i respektive grupp. Dessutom är andelar begränsade till 0–100 procent. När nivåerna redan är mycket höga eller mycket låga blir utrymmet för skillnader mindre (ett slags ”tak” eller ”golv”), vilket kan göra att gapet ser mindre ut i grupper som ligger nära 0 eller 100. Detta är en av anledningarna till att mönstret inte framträder lika tydligt när man i stället jämför meritvärden, som har ett större variationsutrymme.

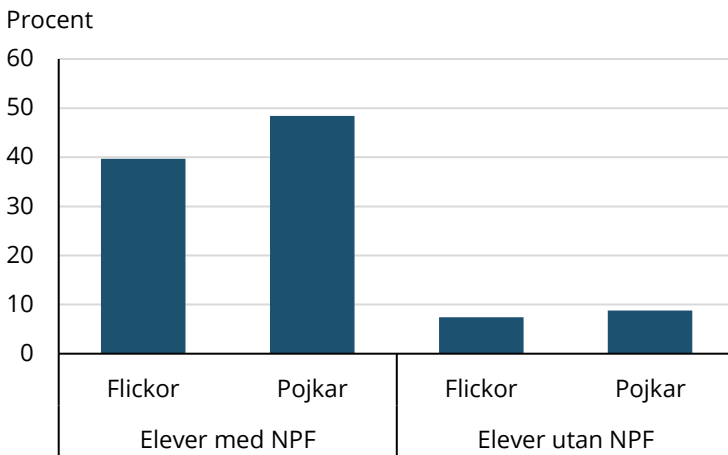
<sup>73</sup> För en genomgång av när särskilt stöd ska sättas in och vilka skyldigheter skolan har se avsnitt 2.3.1.

### 3.4.1 Elever med NPF får oftare särskilt stöd än elever utan NPF

Det är betydligt vanligare att elever med NPF någon gång under årskurs 7–9 får särskilt stöd (44,5 procent) än vad det är bland elever utan NPF (8,1 procent). Denna skillnad är inte förvånande då det med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar följer vissa svårigheter med skolan. Det kanske är mer förvånande att inte fler elever med NPF får särskilt stöd. Bland elever med NPF är det dessutom betydligt vanligare med särskilt stöd bland pojkar (48,4 procent) än bland flickor (39,7 procent). Någon sådan markant skillnad finns inte mellan pojkar (8,8 procent) och flickor (7,4 procent) utan NPF.

#### Diagram 5 Andelen elever med särskilt stöd

Avser läsåren 2019/20–2023/24



Källa: Socialstyrelsen och SCB.

Denna studie kan inte ge svar på varför det är vanligare med särskilt stöd bland pojkar med NPF än bland flickor med NPF. Den mest sannolika förklaringen är dock att pojkars problem upptäcks tidigare än flickors. Det är välbelagt att skolor har svårare att upptäcka flickors behov eftersom de inte nödvändigtvis uppvisar samma sorts beteende som pojkar med NPF. Exempelvis kan bristande impuls kontroll och hyperaktivitet visa sig på olika sätt.<sup>74</sup>

Ett åtgärdsprogram ska utarbetas för en elev som ska ges särskilt stöd. Av programmet ska behovet av särskilt stöd, och hur det ska tillgodoses, framgå. I grundskolan kan särskilt stöd ges t.ex. i form av särskild undervisningsgrupp, enskild undervisning eller anpassad studiegång. I tabellen nedan visas hur vanligt det är med de olika stödformerna. En och samma elev kan få flera olika åtgärder. Därför summeras inte respektive kolumn till 100 procent.

<sup>74</sup> Leifler, E. (2024) *Flickor med NPF*, s. 2–3. Skolverket.

**Tabell 4 Åtgärder inom ramen för särskilt stöd (procent) för elever i årskurs 7–9***Avser läsåren 2019/20–2023/24*

Åtgärder	Flickor NPF	Pojkar NPF	Flickor ej NPF	Pojkar ej NPF
Åtgärdsprogram	92,3	94,6	84,4	87,0
Enskild undervisning	19,3	21,0	13,7	14,8
Särskild undervisningsgrupp	37,9	44,3	23,5	25,4
Anpassad studiegång	54,5	49,1	34,0	29,5
Distansundervisning	0,0	0,0	0,0	0,0
Annan undervisning	0,4	0,3	0,3	0,2

Källa: Socialstyrelsen och SCB.

Av de uppgifter som inhämtats från SCB framgår att det inte har upprättats ett åtgärdsprogram i samtliga de fall där elever registrerats som mottagare av särskilt stöd. Skolverket har i andra sammanhang påpekat att det finns diskrepanser i statistiken som beror på hur den samlas in.<sup>75</sup> I dagsläget går det därför bara att spekulera om varför andelen utan åtgärdsprogram är så mycket högre bland elever utan NPF än bland elever med NPF.

Vidare är den vanligaste åtgärden anpassad studiegång. Detta gäller för elever såväl med NPF som utan. Vanligast är det bland flickor med NPF, där ca 55 procent av dem som får särskilt stöd får det i form av anpassad studiegång. Anpassad studiegång kan beslutas när annat särskilt stöd inte i rimlig grad kan anpassas efter elevens behov och förutsättningar.<sup>76</sup> I praktiken innebär det att rektorn beslutar om avvikelser från timplan, ämnen och mål vilket kan få konsekvenser för gymnasiebehörighet. Anpassad studiegång ska därför utformas så att eleven så långt som möjligt ges förutsättningar att nå behörighet till gymnasieskolans nationella program.<sup>77</sup> Det utbredda användandet av anpassad studiegång har dock kritiserats just för att elever går miste om kunskap och betyg, och därmed riskerar att inte nå gymnasiebehörighet.<sup>78</sup>

Den näst vanligaste åtgärden är särskild undervisningsgrupp. Av tabellen framgår att denna insats är vanligast bland pojkar med NPF. Skillnaden är större mellan flickor och pojkar med NPF än bland flickor och pojkar utan NPF. Placering i särskild undervisningsgrupp bör enligt Skolverkets allmänna råd och kommentarer användas först efter att möjligheten att eleven går kvar i sin ordinarie undervisningsgrupp har prövats. Beslutet bör inte heller omfatta fler ämnen eller längre tid än nödvändigt.<sup>79</sup> Högre lärar- och personaltäthet och färre elever är några aspekter som generellt kännetecknar särskild undervisningsgrupp, och som kan bidra till att ge bättre förutsättningar att möta elevernas behov. Skolinspektionens tematiska kvalitetsgranskning visar dock att en

<sup>75</sup> Skolverket (2024a) *Särskilt stöd i grundskolan: Läsåret 2023/24*.<sup>76</sup> 3 kap. § 12 skollagen.<sup>77</sup> Ibid.<sup>78</sup> SOU 2025:44 s. 118–119 och Attention (2024) *För höga krav och för lite stöd – Attentions skolrapport 2024*.<sup>79</sup> Skolverket (2022a) *Skolverkets allmänna råd om arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*, s. 33 och Skolverket (2022b) *Kommentarer till Skolverkets allmänna råd om arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*, s. 34.

majoritet av de granskade skolorna har brister i sin undervisning i särskild undervisningsgrupp. Skolinspektionen pekar särskilt på att många skolor brister när det kommer till att ge tillräckligt aktivt och individanpassat lärarstöd, att undervisningen ofta saknar tydlig struktur och att eleverna ges små möjligheter att vara delaktiga och aktiva i undervisningen.<sup>80</sup>

Av tabellen ovan framgår att det också är relativt vanligt med enskild undervisning. Här finns inga påtagliga könsskillnader inom gruppen elever med NPF. Det är dock en något vanligare form av särskilt stöd bland elever med NPF jämfört med elever utan NPF. Likt särskild undervisningsgrupp är enskild undervisning en ingripande stödform som ska ses som en lösning först när alternativet att stanna i ordinarie grupp har prövats. Den ska inte omfatta fler ämnen eller längre tid än nödvändigt.<sup>81</sup>

Det finns även möjlighet att, inom ramen för särskilt stöd, fatta beslut om distansundervisning eller annan undervisning. Dessa undervisningsformer omfattar dock bara någon promille av eleverna under den studerade perioden.

### **3.4.2 Särskilt stöd sätts oftast in sent, särskilt för flickor med NPF**

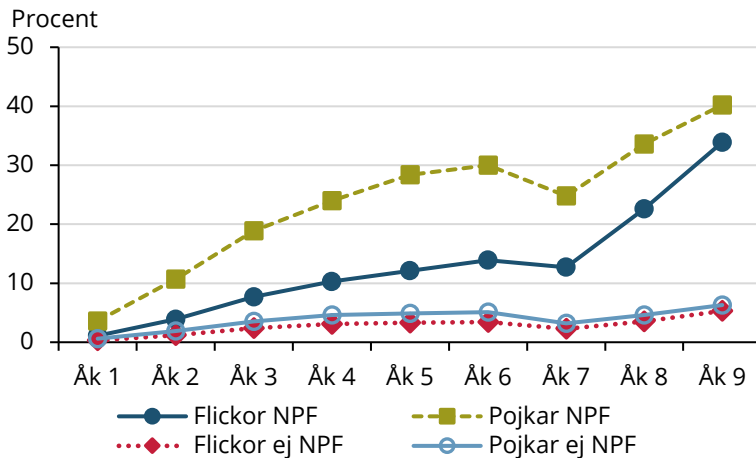
Som det konstaterades i kapitel 2 ska elevers behov av särskilt stöd utredas skyndsamt om det kan befaras att en elev inte kommer att uppfylla kunskapskraven, trots att stöd har getts i form av extra anpassning inom ramen för den ordinarie undervisningen. Diagrammet nedan visar hur stor andel av eleverna som får någon form av särskilt stöd under grundskolans nio årskurser. Viktigt att notera är att det inte går att urskilja enskilda individer i den här tillgängliga informationen. Det betyder bl.a. att det inte går att veta om det är samma elever som får stöd år efter år eller om det är nya elever.

<sup>80</sup> Skolinspektionen (2024) *Undervisningens kvalitet i särskild undervisningsgrupp. Fokus på årskurs 4–9*. Rapport 2024:14.

<sup>81</sup> <https://www.skolverket.se/styrning-och-ansvar/regler-och-ansvar/ansvar-i-skolfragor/extra-anpassningar-sarskilt-stod-och-atgardsprogram>.

### Diagram 6 Andelen elever med särskilt stöd per årskurs

Avser läsåren 2019/20–2023/24



Källa: Socialstyrelsen och SCB.

Av diagrammet ovan framgår att andelen elever med särskilt stöd successivt ökar under hela låg- och mellanstadiet. Redan i årskurs 2 är det betydligt vanligare med särskilt stöd bland elever med NPF jämfört med elever utan NPF.

Intressant att notera är också att en större andel av pojkarna med NPF får stöd tidigt under sin skolgång. Andelen flickor med NPF som får särskilt stöd ligger betydligt lägre under hela låg- och mellanstadiet. I samband med övergången till högstadiets årskurs 7 sjunker andelen elever med särskilt stöd. Som det konstaterades i kapitel 2 pekar tidigare studier på att övergångar mellan skolor eller stadier innebär en risk för att informationen om stödbehov inte följer med eleven och att elevernas behov därför inte blir tillgodosedda i början av högstadiet. Diagrammet ovan indikerar att det kan finnas ett sådant problem. Andelen elever med särskilt stöd ökar nämligen därefter successivt i årskurs 8 och 9.

Det mest anmärkningsvärda i diagrammet ovan är skillnaden mellan flickor och pojkar med NPF. Medan andelen flickor och pojkar utan NPF som får särskilt stöd ligger relativt lika under hela den studerade perioden, är skillnaden mellan flickor och pojkar med NPF mycket stora under delar av grundskolan. Det är först i årskurs 8 och 9 som andelen flickor som får särskilt stöd börjar närma sig andelen pojkar som får särskilt stöd. Detta är en tydlig indikation på att stödet sätts in senare för många flickor jämfört med för pojkar.

#### 3.4.3 Särskilt stöd och låga studieresultat

Att få särskilt stöd är ingen garanti för att uppnå goda studieresultat. Tvärtom är det faktum att skolan tagit beslut om särskilt stöd en indikation på att det inte går så bra för eleven. Detta återspeglas också i studieresultaten för elever som fått särskilt stöd.

Bland elever med NPF som fått särskilt stöd under högstadiet (årskurs 7–9) är det genomsnittliga meritvärdet 131. Detta kan jämföras med elever med NPF som inte fått särskilt stöd under högstadiet. I den gruppen är det genomsnittliga meritvärdet 205. Bland elever utan NPF är skillnaden ännu större (särskilt stöd 151, ej särskilt stöd 247). Skillnaderna mellan flickor och pojkar är mycket små.

Detsamma gäller för behörighet till yrkesprogram. Bland elever med NPF som fått särskilt stöd under högstadiet (årskurs 7–9) klarar endast 45 procent behörighetskraven till yrkesprogram. Bland elever med NPF som inte fått särskilt stöd är det 83 procent som blir behöriga till yrkesprogram. Detta visar tydligt att det finns en mycket stor variation inom gruppen elever med NPF. Motsvarande skillnad finns för elever utan NPF där endast 49 procent av dem som fått särskilt stöd klarar behörighetskraven, jämfört med 92 procent bland dem som inte fått särskilt stöd. Elever med och utan NPF som får särskilt stöd tycks ha betydligt mer gemensamt – när det kommer till studieresultat – än vad elever med NPF som får särskilt stöd har med andra elever med NPF. Elever med NPF som inte får särskilt stöd tangerar t.ex. den genomsnittliga andelen (83,7 procent) elever som blev behöriga till gymnasieskolans nationella program läsåret 2023/24.<sup>82</sup> Samtidigt ligger studieresultaten för elever med NPF som får särskilt stöd nära elever utan NPF som får särskilt stöd.

Vidare finns det en viss skillnad i studieresultat beroende på vilken typ av särskilt stöd eleverna får. Tabellen nedan visar skillnaden i studieresultat mellan elever som tagit del av de tre vanligaste åtgärderna. Studieresultat mäts i andelen behöriga till yrkesprogram, men resultatet blir likartat oavsett utfallsmått.

**Tabell 5 Andelen (procent) behöriga till yrkesprogram bland elever som tagit del av särskilt stöd någon gång under årskurs 7–9**

*Avser läsåren 2019/20–2023/24*

Åtgärder	Flickor NPF	Pojkar NPF	Flickor ej NPF	Pojkar ej NPF
Enskild undervisning	39,9	41,2	48,1	48,9
Särskild undervisningsgrupp	37,5	39,6	45,0	43,1
Anpassad studiegång	36,4	34,2	37,1	30,5

Källa: Socialstyrelsen och SCB.

Som väntat går det sämst för elever med anpassad studiegång. Åtgärden ska som nämnts tidigare bara användas när man försökt med allt annat. Sämst går det för pojkar utan NPF som får anpassad studiegång. Inom gruppen med NPF är skillnaden mellan flickors och pojkars studieresultat generellt små.

Viktigt att notera är att det utifrån detta material inte går att veta hur det skulle ha gått för elever som får särskilt stöd om de inte fått detta stöd. Allt talar för att det är de med sämst förutsättningar som får särskilt stöd. Det går alltså inte att dra slutsatsen att stödet är verkningslöst eller till och med hindrar

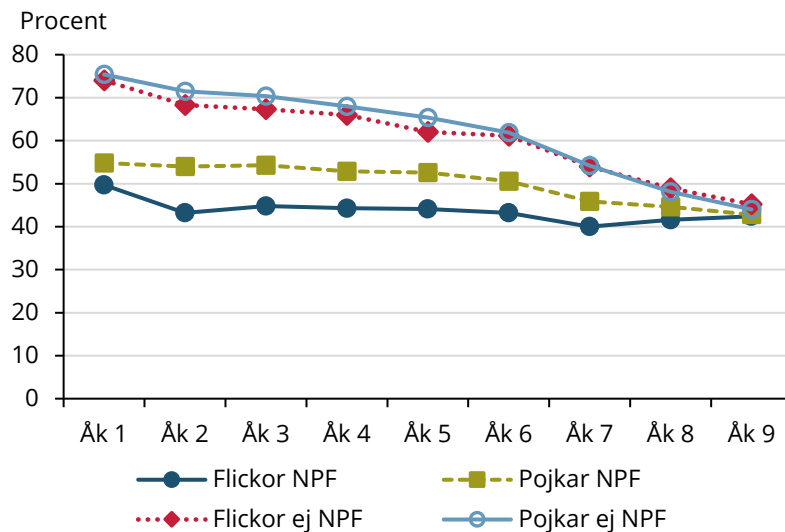
<sup>82</sup> <https://www.skolverket.se/om-skolverket/nyheter-och-pressmeddelanden/pressmeddelanden/pressmeddelanden/2024-09-26-slutbetygen-for-arskurs-9-sjunker>.

elever från att bli behöriga. Däremot hade man kanske kunnat önska att insatserna skulle haft större effekter och hjälpt fler att klara behörighetskraven till gymnasiet.

Slutligen går det att konstatera att det spelar en viss roll *när* en elev får särskilt stöd. Ju tidigare elever får särskilt stöd, desto bättre går det för dem i skolan. Resultatet blir detsamma oavsett utfallsmått (meritvärden, behörighet till gymnasiets nationella program etc.). Skillnaderna är inte så stora men ändå tydliga. I diagrammet nedan visas andelen elever som uppnår behörighet till gymnasiets yrkesprogram. Alla har fått särskilt stöd någon gång under grundskolan, men det finns relativt stora skillnader mellan dem som får särskilt stöd i början och i slutet av grundskolan.

### Diagram 7 Andelen elever som uppnår behörighet till yrkesprogram och som fått särskilt stöd i respektive årskurs

Avser läsåren 2019/20–2023/24



Källa: Socialstyrelsen och SCB.

Av diagrammet framgår att skillnaden är som störst bland elever utan NPF. Elever utan NPF som får särskilt stöd under lågstadiet går det relativt bra för. En förklaring kan vara att många elever behöver extra insatser under en period t.ex. för att lära sig att läsa, men att behovet av extra insatser helt försvinner när eleven knäckt ”läskoden”. De som får särskilt stöd senare kan ha andra typer av behov. Diagrammet visar att ju senare stödåtgärderna ges, desto lägre blir andelen som klarar behörighetskraven till gymnasiets yrkesprogram. En liknande utveckling finns för elever med NPF, men här är skillnaderna inte alls lika stora.

Resultatet måste dock tolkas med försiktighet. Som det konstaterats tidigare går det utifrån detta material inte att veta om det är en och samma person som får stöd flera år i rad eller om eleverna byts ut från år till år. Det är också fler

elever som får stöd i de högre årskurserna än i de tidiga, särskilt bland elever med NPF.

### 3.5 Fortsatta studier på gymnasienivå

Att bli behörig till ett gymnasieprogram är, som redan konstaterats, av stor betydelse för en ung människas chanser i livet. I tabellen nedan visas hur stor andel av de elever som avslutade årskurs 9 läsåret 2023/24 som var inskrivna i olika typer av gymnasieprogram den 15 oktober 2024.

**Tabell 6 Andelen (procent) elever i olika former av gymnasieprogram den 15 oktober 2024**

*Avser elever som avslutat årskurs 9 läsåret 2023/24*

Gymnasieprogram	Flickor NPF	Pojkar NPF	Flickor ej NPF	Pojkar ej NPF
Introduktionsprogram	31,5	29,7	9,3	9,1
Yrkesprogram	31,1	36,1	22,1	29,9
Högskoleförberedande program	32,4	28,3	66,9	59,1
Eleven har inte gått vidare till gymnasieskolan	5,1	5,9	1,7	1,9

Källa: Socialstyrelsen och SCB.

Tabellen ovan visar att det finns stora skillnader mellan elever med och utan NPF, såväl mellan flickor och pojkar som inom respektive grupp. Den mest påtagliga skillnaden är att elever med NPF mer sällan går vidare till något av de nationella gymnasieprogrammen än elever utan NPF. Bland elever med NPF är det 64 procent som påbörjat studier antingen inom ett yrkesprogram eller ett högskoleförberedande program, bland elever utan NPF är det 89 procent. Det är betydligt vanligare för elever med NPF att påbörja studier på introduktionsprogram (31 procent) än vad det är för elever utan NPF (9 procent). Det är också vanligare bland elever med NPF att inte gå vidare till gymnasiet (6 procent) jämfört med elever utan NPF (2 procent).

## 4 Skolor där det går bra för elever med NPF

### Sammanfattning

I detta kapitel besvaras frågeställningarna om vad som utmärker skolor där elever med NPF-diagnoserna adhd och/eller autism uppnår jämförelsevis goda studieresultat.

De skolor där elever med NPF uppnår jämförelsevis goda studieresultat skiljer sig i vissa avseenden från andra skolor. I genomsnitt är föräldrarnas utbildningsnivå högre, andelen nyanlända elever lägre och könsfördelningen jämnare. Dessa faktorer har betydelse för elevernas studieresultat, men de är inte avgörande. På omkring fyra av tio skolor där det går jämförelsevis bra för elever med NPF är föräldrarnas genomsnittliga utbildningsnivå exempelvis inte hög. Det talar för att studieresultatet också hänger samman med hur skolorna organiserar undervisning och stöd.

Mot den bakgrunden har fallstudier gjorts på tre skolor med mycket olika elevsammansättning och skilda förutsättningar, men med det gemensamt att elever med NPF når relativt goda studieresultat. Analysen visar att det finns flera gemensamma drag i skolornas arbete, även om dessa tar sig olika uttryck i praktiken.

Samtliga tre skolor kännetecknas av studiero och tydliga ramar i klassrummen, vilket skapar en stabil lärmiljö som gör undervisning och stöd möjligt att genomföra. Skolorna har också en låg personalomsättning, vilket möjliggör långsiktighet, samsyn och uthållighet i arbetet över tid.

Skolorna arbetar systematiskt för att göra undervisningen begriplig och hanterbar för alla elever, vilket i praktiken också stärker förutsättningarna för elever med NPF. De har rutiner och forum för att tidigt upptäcka behov, dela information, samordna insatser och följa upp anpassningar så att stöd inte blir slumpmässigt eller personberoende. När elever inte lyckas söker man i första hand förklaringar och förbättringsmöjligheter i undervisning, organisation och bedömningar snarare än att lägga ansvaret på elevens brister. Relationsskapande och positiv återkoppling ses som en förutsättning för motivation, kravställning och fungerande anpassningar, särskilt för elever som riskerar att tappa tilltron till sin egen förmåga vid upprepade misslyckanden.

### 4.1 Utmärkande för skolor där det går bra för elever med NPF

I detta stycke ges en kortfattad beskrivning av vad som utmärker de skolor där elever med NPF uppnår jämförelsevis goda studieresultat. Nedan redogörs för definitionen av denna grupp skolor. Beskrivningen görs med utgångspunkt i det statistiska material som beskrivs i avsnitt 1.3.2.

### 4.1.1 Skolans elevsammansättning har betydelse för hur det går för elever med NPF, men det är inte hela förklaringen

Två kriterier har ställts upp för att här räknas som en skola där det går jämförelsevis bra för elever med NPF. För det första måste skolan tillhöra den fjärdedel av skolorna som har högst andel elever med en NPF-diagnos som klarar behörighetskraven till gymnasiets yrkesprogram. För det andra får skillnaden mellan andelen elever med och utan NPF som klarar behörighetskraven inte överstiga 20 procentenheter.<sup>83</sup> På så sätt fångas de skolor där det går bra för elever med NPF i såväl absoluta som relativa termer. När denna grupp jämförs med övriga skolor framträder tydliga skillnader.

**Tabell 7 Skolor med goda studieresultat bland elever med NPF jämfört med övriga skolor**

*I tabellen redovisas medeltal i procent*

Mått	Övriga skolor	Goda resultat NPF	Skillnad
Andelen behöriga elever med NPF 2019–2024	60,2	86,6	26,4
Andel behöriga elever utan NPF 2019–2024	86,5	96,1	9,6
Föräldrarnas genomsnittliga utbildningsnivå	2,3	2,6	0,3
Andelen nyinvandrade	3,1	1,6	-1,6
Andelen pojkar	52,0	50,5	-1,5
Andelen elever som når kunskapskraven på skolan	67,7	84,7	17,0
Kunskapskraven residual <sup>84</sup>	-2,2	3,7	5,6
Genomsnittligt meritvärde på skolan	217,8	252,4	34,6
Meritvärde residual	-5,6	9,3	15,0

Källa: Socialstyrelsen, SCB och Skolverkets öppna data.

Av tabellen ovan framgår att bland den fjärdedel av skolorna där det går bäst för elever med NPF blir 87 procent behöriga till gymnasiets yrkesprogram. Bland övriga skolor är den genomsnittliga andelen 60 procent. Det finns även en tydlig skillnad mellan skolorna när det kommer till elever utan NPF, men skillnaden är betydligt mindre än för elever med NPF. En möjlig förklaring till detta kan vara att elever med NPF i högre grad är känsliga för hur skolan fungerar i praktiken. Sådant som kan vara en mindre skillnad för många andra elever kan för elever med NPF bli avgörande för att nå behörigheten. Gymnasiebehörighet är dessutom ett tröskelmått (behörig/obehörig). Som konstaterats tidigare befinner sig elever med NPF ofta nära denna tröskel och då kan små skillnader i skolans stöd och undervisning få större genomslag i utfallet för denna grupp.

<sup>83</sup> Av de skolor som ingår i denna grupp klarar som lägst 77,9 procent av eleverna med NPF behörighet till yrkesprogram.

<sup>84</sup> Differensen mellan observerade och förväntade värden.

Vidare går det att utläsa att i den fjärdedel av skolorna där det går bäst för elever med NPF har föräldrarna en högre genomsnittlig utbildningsnivå. Där går en mindre andel nyinvandrade elever och skolorna har en jämn fördelning mellan pojkar och flickor. Generellt sett tycks alltså dessa skolor ha en elevsammansättning som skapar bättre förutsättningar för att så många elever som möjligt ska klara gymnasiebehörighet.

Som redan konstaterats i föregående kapitel finns det ett starkt samband mellan föräldrarnas utbildningsnivå och studieresultat för elever med NPF. Detta samband är således tydligt även på skolnivå, där det är föräldrarnas genomsnittliga utbildningsnivå som mäts. Men det betyder inte att skolor med högutbildade föräldrar per automatik lyckas med elever med NPF eller att andra skolor per automatik misslyckas. Detta blir tydligt om samtliga skolor delas in i tre utbildningskategorier efter föräldrarnas genomsnittliga utbildningsnivå, som i tabellen nedan.<sup>85</sup>

**Tabell 8 Hur skolor med goda studieresultat för elever med NPF fördelar sig efter föräldrarnas utbildningsnivå**

*Andelen skolor per utbildningsnivå*

Föräldrars utbildningsnivå	Salsavärde	Andelen skolor med goda resultat
Hög	2,6–3,0	59,6 % (174 av 276)
Medel	2,3–2,5	33,6 % (98 av 527)
Låg	2,6–3,0	6,8 % (20 av 370)

Källa: Socialstyrelsen, SCB och Skolverkets öppna data.

Av tabellen ovan framgår att merparten av alla skolor som tillhör gruppen där det går bäst för elever med NPF också tillhör gruppen skolor med högutbildade föräldrar. Samtidigt blir det tydligt att alla skolor med högutbildade föräldrar inte ingår i gruppen med framgångsrika skolor. Det är förvisso mer ovanligt att skolor med låg- och medelutbildade föräldrar tillhör den framgångsrika gruppen, men ungefär en tredjedel av skolorna med medelutbildade föräldrar gör det och 7 procent av skolorna med lågutbildade föräldrar gör det. Tabell 8 visar att föräldrarnas utbildningsnivå har stor betydelse för hur det går för elever med NPF i skolan, men att det på intet sätt är en bestämmande faktor. Även andra skolor kan lyckas och långtifrån alla skolor med högutbildade föräldrar lyckas.

Tolkningen av de fyra sista raderna i tabell 7 pekar i samma riktning. Tabellen visar att andelen elever som uppnår kunskapskraven är högre i de skolor där det går bäst för elever med NPF jämfört med övriga skolor. Den visar också att det genomsnittliga meritvärdet är högre på dessa skolor än på övriga. Detta är till stor del en effekt av elevsammansättningen i dessa skolor, men det är inte hela förklaringen. I tabellen finns också två rader som mäter förväntade värden jämfört med faktiskt utfall för andelen elever som når kunskapskraven och för meritvärde. Där framgår att de skolor där det går bäst för elever med NPF har positiva värden medan övriga skolor har negativa värden. Det betyder

<sup>85</sup> För en beskrivning av indelningen se avsnitt 1.3.2.

att den första gruppen, givet elevsammansättningen, presterar bättre än förväntat och att jämförelsegruppen presterar sämre än förväntat. Detta tyder i sin tur på att de skolor där det går bra för elever med NPF är välfungerande skolor där det även går bra för elever utan NPF.

## 4.2 Gemensamma drag hos skolor där det går bra för elever med NPF

Av föregående avsnitt framgår att även om en skolas elevsammansättning spelar stor roll för hur det går för elever med NPF finns det också andra faktorer som är av betydelse. I detta avsnitt undersöks vilka gemensamma drag det finns hos tre skolor där elever med NPF, trots skolornas helt skilda förutsättningar, uppnår jämförelsevis goda studieresultat. Urvalet av skolor beskrivs utförligt i avsnitt 1.3.2, och i avsnitt 4.3 ges en längre beskrivning av skolorna och hur de organiserar undervisning och stöd. Fallstudierna ger en fördjupad kunskap om möjliga arbetssätt i skolor där elever med NPF når relativt goda studieresultat, men urvalet är litet och skolorna är inte representativa för alla skolor. Resultaten bör därför läsas som illustrativa exempel, snarare än som belägg för generella effekter.

### 4.2.1 Kort introduktion till fallstudierna

I korthet kan skolorna beskrivas på följande sätt. Montessori Mondial Kungsholmen är en F–9-skola i centrala Stockholm med högutbildade föräldrar, små klasser (mål om max 20 elever) och en elevgrupp med stor kontinuitet från förskola till årskurs 9, vilket skapar särskilt goda villkor för långsiktigt kulturbygge, studiero och stabilitet.

Akalla grundskola verkar i ett socioekonomiskt utsatt område och har ca 90 procent elever med annat modersmål än svenska och stor elevrörlighet, men kombinerar detta med hög personaltäthet och ett arbetssätt där språklig tillgänglighet och gemensam struktur i undervisningen är central.

Hagalidskolan är en kommunal högstadieskola i Staffanstorps kommun som tar emot elever från många olika skolor och startar årskurs 7 med relativt stora klasser, men där en stabil ledning och låg personalomsättning beskrivs ha möjliggjort ett systematiskt arbete med undervisningskvalitet och uppföljning.

### 4.2.2 Grundläggande förutsättningar: studiero och kontinuitet

Det finns två gemensamma nämnare som framstår som särskilt grundläggande för de skolor som här tjänar som goda exempel. För det första återkommer beskrivningar av att det råder studiero på skolan och att det finns tydliga ramar i klassrummet. På Akalla grundskola beskrivs t.ex. lärmiljön som lugn, trygg och präglad av studiero, med tydliga klassrumsregler som etableras redan i lågstadiet och snabbt sätts även för elever som börjar senare. På Hagalidskolan beskrivs studieron som något som byggs genom konkreta regler, styrning av klassrums-

organisation och tydlig lektionsstruktur. På Montessori Mondial Kungsholmen kopplas studiero bl.a. till små undervisningsgrupper och till den långsiktiga möjligheten att forma en kultur präglad av respekt.

För det andra har skolorna det gemensamt att de beskrivs som stabila, med låg personalomsättning. Akalla grundskola anges ha en stabil personalgrupp med låg personalomsättning och hög personaltäthet. Hagalidskolan har enligt beskrivningarna blivit stabil efter en turbulent period och har nu mycket låg personalomsättning, vilket uppges skapa bättre förutsättningar för långsiktigt utvecklingsarbete. Montessori Mondial Kungsholmen beskrivs ha en stabil, duktig lärarkår och mycket låg personalomsättning.

Dessa två faktorer kan förstås som både möjliggörande villkor och som indikatorer på ett välfungerande arbetssätt. Studiero uppstår t.ex. inte i ett vakuum, utan kräver sannolikt en god relation mellan lärare och elever samt att undervisningen är tillgänglig för eleverna. Samtidigt är det lättare att undervisa och skapa goda relationer i ett klassrum som präglas av studiero.

### 4.2.3 Likartade förhållningssätt men olika lösningar

Utöver dessa grundläggande villkor kan skolornas arbete beskrivas som en uppsättning förhållningssätt som är likartade men tar sig olika uttryck. Skolorna når alltså inte sina goda resultat genom identiska metoder, utan genom varianter av samma övergripande förhållningssätt: att göra undervisningen mer tillgänglig, att ha rutiner för tidig upptäckt och uppföljning som involverar alla undervisande lärare, att ta ett kollektivt ansvar för misslyckanden samt att arbeta aktivt för att skapa goda relationer mellan lärare och elever.

#### *Tillgänglig undervisning som grundstrategi*

Det första förhållningssättet handlar om att ha tillgänglig undervisning som grundstrategi. Gemensamt är att skolorna systematiskt försöker göra klassrumsundervisningen mer begriplig och hanterbar för så många elever som möjligt, vilket i praktiken också gynnar elever med NPF. På Hagalidskolan beskrivs att undervisningen utvecklas mot mer modellering (läraren ”visar hur” snarare än att bara instruera), högre aktivitetsgrad och kontinuerliga avstämningar av förståelse, i kombination med tydlighet i klassrumsorganisation och lektionsstruktur. På Akalla grundskola finns en gemensam lektionsstruktur med visuellt stöd och tidshjälpmedel samt ett språkutvecklande arbetssätt (begreppslistor och bildstöd för systematisk grundförståelse) som är nödvändigt i en elevgrupp med stora språkliga behov men som samtidigt kan fungera tillgängliggörande även för elever med NPF. På Montessori Mondial Kungsholmen finns en tydlig medvetenhet om att Montessoripedagogikens krav på självständighet kan bli en utmaning för elever med NPF. Men i stället för att det blir ett hinder använder skolan den ordinarie strukturens flexibilitet till att ge extra tid och stöd till elever som behöver det, som en naturlig del av att alltid se elever som individer med olika behov.

### *Rutiner för tidig upptäckt och uppföljning som involverar alla lärare*

Det andra förhållningssättet rör systematik i upptäckt, samordning och uppföljning. Här återkommer en idé om att stöd och fungerande undervisningsmetoder behöver vara organiserat så att det inte blir personbundet eller ad hoc. På Montessori Mondial Kungsholmen betonas vikten av formella processer så att åtgärder inte initieras ”i korridoren”, utan fångas upp, prioriteras och följs inom strukturer där elevhälsa och lärare kan samordna anpassningar. Lärarna beskriver det som att man i kollegiet ”pratar mycket om eleverna”. På Akalla grundskola beskrivs tydliga forum och rutiner för att följa elevresultat och identifiera behov, bl.a. genom screening och diagnostiska tester. Där finns också återkommande rutiner och forum för att samtala om elevers behov för att undvika att stödet blir personberoende. Perspektivet beskrivs ha förskjutits mot ett kollektivt ansvar där anpassningar inte betraktas som en specialfunktion, utan som en del av varje lärares uppdrag. På Hagalidskolan finns också processer för tidig upptäckt och mötesformer där elevers behov diskuteras och kunskap delas i kollegiet. Lärarna beskriver det som att det finns en ”delningskultur” på skolan och att det i lärarrummet ständigt pågår ett samtal om hur olika situationer kan lösas. Det systematiska arbetet med upptäckt, samordning och uppföljning i kombination med en utpräglad delningskultur tycks skapa goda förutsättningar för ett uthålligt stöd och att elever inte faller mellan stolarna.

### *Kollektivt ansvar för misslyckanden*

Det tredje förhållningssättet handlar om att inte fokusera på elevernas brister, utan på vad skolan kan göra annorlunda för att alla elever ska klara sin skolgång. På Hagalidskolan beskrivs det som att det skett ett skifte från att eleven ensam förväntas ”lösa” sina problem, till att skolan och lärarna aktivt söker didaktiska och organisatoriska sätt att göra undervisningen mer möjligt att lyckas i. Elever intervjuas återkommande om vilka undervisningssätt som fungerar för dem, resultaten kopplas till siffror om det faktiska utfallet, och tas vidare i ämneslagen för att sprida fungerande arbetssätt. På Montessori Mondial Kungsholmen arbetar man aktivt med differentierade bedömningspraktiker. Personalen beskriver hur man försöker hitta former för examination som passar den enskilda eleven och att det finns en kultur av att testa, utvärdera och vid behov prova något annat. Examinationsformen får inte bli ett hinder för elever att visa vad de kan. På Akalla grundskola används s.k. dialogisk undervisning i kärnämnen som ger lärarna möjlighet att direkt upptäcka när elever inte hänger med. Då kan undervisningen direkt justeras för att så många elever som möjligt ska kunna ta till sig undervisningen. Lärarna ger också uttryck för en öppenhet och vilja att kontinuerligt justera och utveckla sin undervisning. Det gemensamma i dessa arbetssätt handlar om att söka svaret på ett misslyckande i den egna praktiken, snarare än hos eleverna.

### *Aktivt arbete för goda relationer mellan elever och skolpersonal*

Det fjärde förhållningssättet handlar om att skapa goda relationer mellan lärare och elever. Relationer, trygghet och positiv återkoppling ses inte bara som ”mjuka” värden, utan som en del av skolornas arbetsmodell för att skapa motivation och uthållighet. Detta är särskilt viktigt för elever som riskerar att tappa tilltron till sin egen förmåga vid upprepade misslyckanden. På Akalla grundskola beskrivs trygghet och relationsskapande som en förutsättning både för studiero och för att kunna ställa krav. Här betonas speciellt betydelsen av positiv återkoppling oberoende av vilken nivå eleven befinner sig på. På Hagalidskolan betonas vikten av att lära känna eleverna och ha en god relation till dem, inte minst för att de ska bli mottagliga för det stöd som skolan kan ge och för att anpassningar ska fungera. Eleverna måste lita på att lärarna vill dem väl, annars blir det svårt att nå fram. På Montessori Mondial Kungsholmen beskrivs relationsskapande och att lära känna eleverna som centralt, särskilt när det gäller elever med NPF. En förståelse för hur den enskilda eleven fungerar krävs för att kunna ge rätt stöd. Förtroende och upplevelsen av att de vuxna på skolan bryr sig framhålls som avgörande för att kunna ställa krav och ge stöd.

Följande skolporträtt kan läsas som tre olika svar på samma grundproblem: hur man skapar undervisning som är möjlig att lyckas i för elever med NPF och samtidigt organiserar stöd och uppföljning så att det blir uthålligt. Porträtten visar både vad som förenar skolorna (studiero, kontinuitet, tillgänglig undervisning, systematik, kollektivt ansvar för misslyckanden, goda relationer) och på vilka punkter lösningarna skiljer sig åt beroende på kontext, elevsammansättning och organisatoriska förutsättningar.

## 4.3 Fallbeskrivningar av tre skolor och hur de arbetar

I detta avsnitt ges tre lite fylligare beskrivningar av hur undervisning och stöd organiseras och realiserar på de tre skolorna. Avsnittet inleds med en beskrivning av Akalla grundskola, fortsätter med en beskrivning av Hagalidskolan och avslutas med en beskrivning av Montessori Mondial Kungsholmen. Beskrivningarna bygger på observationer från de skolbesök som genomfördes under november 2025 och på intervjuer med rektorer, lärare, speciallärare, specialpedagoger och kuratorer på de olika skolorna.

### **4.3.1 Akalla grundskola: språkutvecklande arbetssätt och hög lärartäthet**

Akalla grundskola är en kommunal F–9-skola i Järva stadsdelsområde i Stockholm. Skolan har två klasser per årskurs, ca 500 elever och uppemot 30 elever per klass. Sedan januari 2025 ansvarar skolan dessutom för en regional särskild undervisningsgrupp som tar emot elever från samtliga 13 skolor i Järva,

med totalt 30 platser fördelade på olika åldersgrupper.<sup>86</sup> Skolledningen består av en rektor och fyra biträdande rektorer med ansvar för F–3 och fritids, mellanstadiet, högstadiet samt den regionala särskilda undervisningsgruppen.

Skolans elevsammansättning utmärks av att ca 90 procent av eleverna har ett annat modersmål än svenska och att skolan erbjuder modersmålsundervisning i över 30 språk. Akalla grundskola lägger därför särskild vikt vid att arbeta på ett språkutvecklande sätt. Skolan verkar i ett socioekonomiskt utsatt område och vårdnadshavarnas utbildningsnivå ligger under riksgenomsnittet. Skolans kontakt med vårdnadshavarna beskrivs dock som nära och tät.

Samtidigt som elevgruppen präglas av stor rörlighet (elever slutar och nya tillkommer ofta) beskrivs skolan ha ett gott rykte och vara attraktiv i området. Personaltätheten är hög och personalgruppen beskrivs som stabil, med låg personalomsättning. På hög- och mellanstadiet används ett tvåläraresystem i kärnämnen, och på lågstadiet beskrivs bemanningen motsvara 1,5 lärare per klass.

När det gäller skolresultat uppnådde 53 procent av eleverna som fick slutbetyg läsåret 2023/24 kunskapskraven i alla ämnen, ett resultat som enligt Skolverkets beräkningar ligger ungefär i nivå med det förväntade resultatet när hänsyn tas till bl.a. föräldrarnas utbildningsnivå.<sup>87</sup>

### *Formella strukturer för att upptäcka behov och kompetensutveckling*

Flera lärare påpekar att elevsammansättningen ibland gör det svårt att i praktiken avgöra om en elevs svårigheter främst hänger samman med kort tid i Sverige och/eller begränsad språkförståelse eller om det finns en språklig sårbarhet och/eller andra inlärningssvårigheter som kräver andra typer av anpassningar och stöd. Detta gör tidig upptäckt och träffsäkra stödinsatser komplext och understryker behovet av systematiska rutiner för uppföljning och kartläggning.

För att fånga upp elever i behov av stöd och samordna anpassningarna används återkommande forum där elevärenden kan lyftas och följas över tid. Dels hålls arbetslagsmöten varje vecka, dels finns det en mötesform (elevfokus) en gång i månaden där alla lärare som undervisar en årskurs samlas tillsammans med representanter från elevhälsan och biträdande rektor. Elevfokus används för att gå igenom elever på gruppnivå, identifiera individuella behov av anpassningar, dela information om vad som fungerar och fånga upp när överenskomna anpassningar inte fungerar i praktiken. Detta bidrar till att kunskap om elevers behov sprids till alla som undervisar eleven och inte blir personbunden. Om anpassningar inte får avsedd effekt finns det en etablerad väg vidare till elevhälsoteamet för pedagogisk utredning och eventuellt åtgärdsprogram. Skolan har i närtid genomfört ett arbete med målet att medvetandegöra och fördjupa kunskapen om denna process i lärarkollegiet.

<sup>86</sup> En regional särskild undervisningsgrupp är en särskild undervisningsgrupp som organiseras gemensamt för ett större upptagningsområde (t.ex. flera skolor inom en kommun eller flera stadsdelar).

<sup>87</sup> <https://utbildningsguiden.skolverket.se/skolenhet?schoolUnitID=37796564&typeOfSchooling=all>.

Utöver mötesstrukturen beskrivs en formaliserad uppföljning av resultat. Skolan följer elevresultat regelbundet och har resultatuppföljning var sjätte vecka i lärargruppen, vilket fungerar som ett återkommande tillfälle att upptäcka elever som riskerar att inte hänga med och som kan vara i behov av stöd. Vårdnadshavare får dessutom två gånger per termin en uppdatering om hur eleven ligger till i förhållande till ämnesmålen. Skolan arbetar också med screening och diagnostiska tester som en del av uppföljningen, vilket beskrivs som ett sätt att upptäcka elever som behöver extra stöd innan svårigheter hunnit befästa. I detta sammanhang framhålls även att specialpedagogisk personal tillbringar mycket tid i klasserna, vilket ökar möjligheten att upptäcka stödbehov i den ordinarie undervisningen.

För kontinuitet mellan stadier finns etablerade rutiner för överlämningar. I slutet av läsåret hålls överlämningssamtal mellan lågstadiets och mellanstadiets lärare, samt mellan mellanstadiets och högstadiets lärare, och i mer komplexa fall inleds arbetet tidigare under våren med specialpedagogiskt stöd. Skolan beskrivs även ha ett välordnat dokumentationssystem där stödåtgärder finns beskrivna, vilket underlättar mottagandet. I detta sammanhang framstår F-9-organisationen som en styrka, eftersom skolan har lång tid på sig att bygga upp stödstrukturer och minska risken för att elever tappas bort i övergångar. Samtidigt beskrivs elevrörligheten skapa återkommande situationer där elever kommer in eller lämnar skolan utan att överlämningen fungerar i praktiken.

Närvaro utgör ett separat spår i skolans upptäckts- och åtgärdsarbete. Skolan arbetar aktivt med att tidigt fånga upp frånvaro genom en frånvarotrappa där ansvar och åtgärder trappas upp vid angivna frånvaronivåer: kontakt med vårdnadshavare, kartläggning av orsaker, diskussion i elevfokusmöten, involvering av elevhälsan och skolledningen och vid högre nivåer av frånvaro anmälan till huvudman. Frånvaro beskrivs dock inte vara ett stort problem på skolan.

Kompetensutveckling av lärarna beskrivs vara en tydlig del av skolans mer formella styrning och sker i första hand i kollegiala former på möten för kollegialt lärande utifrån identifierade behov. Fortbildningen tycks till stor del ske genom föreläsningar, inläsning av gemensamma texter och diskussioner. Det nämns t.ex. att skolan under ett helt läsår under ledning av specialpedagogerna arbetat med hur man bemöter och undervisar elever med NPF. Liknande insatser har gjorts kring t.ex. särskilt stöd och elevdelaktighet. Dessa teman kodifieras i verksamhetsplanen som mål.

### *Undervisning och lärmiljö – generella anpassningar*

Lärmiljön beskrivs som lugn och trygg samt präglad av arbetsro och tydliga klassrumsregler som etableras tidigt. En lärare säger att det handlar om ledarskap och relationer. Arbetsro beskrivs som en följd av samspelet mellan struktur (tydliga ramar och förväntningar) och relation (att eleverna känner förtroende för läraren).

Den fysiska lärmiljön är medvetet utformad för att skapa tydlighet och minska belastningen. Eleverna har fasta hemklassrum även på högstadiet, och huvudprincipen är att det är lärarna som rör sig mellan lektionssalarna. Endast i praktisk-estetiska ämnen används särskilda salar. Flera klassrum är dessutom utformade med ett mindre grupprum i direkt anslutning till klassrummet (avskiljbart med insyn), vilket möjliggör flexibla gruppindelningar under lektionstid. I lärmiljön finns det flera synliga anpassningar och hjälpmedel: skärmar, sittkuddar, balansspallar och hörselkåpor samt teknisk utrustning som t.ex. underlättar användningen av bildstöd. Det finns också särskilda platser med bås för en helt lugn miljö och avskärmningar i vissa gemensamma utrymmen för att skapa ”rum i rummet”. Samtidigt lyfts att både ekonomi och lokaler sätter gränser för hur långt anpassningar kan drivas.

Även den pedagogiska lärmiljön är tydligt anpassad för att alla elever ska kunna följa undervisningen i klassrummet. Ett centralt inslag är den fasta lektionsstruktur som används i alla stadier och ämnen och som syftar till förutsägbarhet. Strukturen konkretiserar bl.a. lektionens längd, vad som ska göras och i vilken ordning. Den är kompletterad med visuellt stöd (koppling mellan ord och bild) samt ett tidtagarur i lektionssalarna som tydliggör återstående tid för olika moment, vilket minskar behovet av avbrott och frågor och stärker förutsägbarheten.

Mot bakgrund av att många elever har en begränsad språkförståelse i svenska har skolan valt att genomgående använda ett språkutvecklande arbetssätt. Skolan arbetar systematiskt med begreppslistor där viktiga begrepp kopplas till korta förklaringar och bildstöd. Arbetet beskrivs som nödvändigt för att elever ska förstå undervisningsinnehåll även när materialet är anpassat för åldersgruppen. Det innebär i praktiken att undervisningen ofta behöver lägga en stabil grund i språk och begrepp innan man kan gå vidare inom ett nytt område. De språkliga stödstrukturerna för att möta behoven hos andraspråkselever kan samtidigt förstås som en tillgänglighetsfaktor även för elever med NPF, eftersom visuellt stöd, begreppsarbete och tydlig struktur ofta ligger nära det som brukar efterfrågas i NPF-anpassad undervisning.<sup>88</sup> Detsamma gäller för det frekventa arbetet med bildstöd. Det används i första hand av språkliga skäl, men med tydliga synergier för elever som behöver visuellt stöd för fokus och förståelse.

På högstadiet beskrivs tvålärarsystemet i kärnämnen (svenska, engelska och matematik) skapa en strukturell möjlighet att undervisa i mindre grupper inom ramen för ordinarie undervisning. När två lärare är i klassrummet blir det vanligt att dela upp klassen, och elever som behöver mer stöd kan få undervisning i mindre grupp, exempelvis i grupprum. Detta skapar goda förutsättningar för att alla elever ska kunna tillgodogöra sig undervisningen.

I kärnämnen beskrivs även arbetssätt där undervisningen blir mer dialogisk och aktiv. Undervisningen sker i form av en klassrumsdialog bestående

<sup>88</sup> Specialpedagogiska skolmyndigheten (2023) *Tillgängliga lärmiljöer i grundskolan – Referensdokument*.

av särskilt utforskande samtal, där man fokuserar på *hur* man vet snarare än på om svaret är rätt eller fel. Långa genomgångar eller föreläsningar undviks och eleverna ges talutrymme och möjlighet att delta aktivt i sitt lärande. Detta ger också läraren möjlighet att direkt upptäcka när någon inte hänger med och ge det stöd eleven behöver. I sammanhanget nämns också att tillgången till digitala verktyg kan användas för att skraddarsy uppgifter och läxor utifrån elevens aktuella behov.

### *Särskilt stöd och individuella anpassningar*

En huvudprincip på skolan är att stöd och anpassningar i första hand ges i klassrummet och i nära anslutning till ordinarie undervisning. Den höga personaltätheten beskrivs möjliggöra att undervisningen i klassrummet ofta kan organiseras som smågruppsundervisning, ibland med två undervisande lärare och en specialpedagog närvarande samtidigt. Då kan klassen delas upp och stöd riktas mot den grupp som har störst behov utan att elever lyfts ut ur klassrumssammanhanget.

Lärarna pekar på att detta i praktiken gör att anpassningar kan komma igång direkt, utan några formella beslut, bara genom att klassen delas in i olika nivåer. Givetvis görs även individuella anpassningar, vilket beskrivs kunna handla om att avgränsa mängden uppgifter, ge kortare texter eller göra anpassningar i bedömningssituationer, exempelvis genom extra tid och möjlighet till muntlig komplettering.

Den klassrumsnära placeringen av specialpedagogisk kompetens beskrivs bidra till en ovanligt tät samverkan mellan lärare och specialpedagoger, där stöd inte enbart handlar om utredningar och dokumentation, utan även om konkret didaktiskt stöd och direkt justering av undervisningsupplägg och material.

För elever med åtgärdsprogram beskrivs skolan även erbjuda undervisning i mindre grupp eller enskilt vid behov (exempelvis stöd av specialpedagog i matematik någon gång i veckan), samtidigt som eleven följer sin klass planering och ordinarie undervisning. För dessa elever har skolan en terminsvis uppföljning genom elevintervjuer med syfte att eleven ska vara delaktig i att definiera behov och bedöma vad som fungerar. Uppföljningen visar att elevernas känsla av delaktighet har förbättrats över tid.

Skolan har inte någon särskild undervisningsgrupp eller studio som generell lösning, utan utgår från att den höga personaltätheten gör det möjligt att stötta i klassrummet, i små grupper eller enskilt. Ett undantag som nämns är en grupp för nyanlända som fungerar som en särskild undervisningsgrupp initialt, och därefter slussas elever successivt ut i ordinarie klass. I de fall elever har större stödbehov än vad skolan kan erbjuda kan de placeras i den regionala särskilda undervisningsgruppen som Akalla grundskola ansvarar för. Vid besöket var ett fåtal högstadiel elever placerade där.

Anpassad studiegång används enligt uppgift endast i undantagsfall och då på högstadiet, typiskt sett för elever som riskerar att inte nå godkända betyg i

många ämnen. I sådana fall kan antalet ämnen begränsas för att skapa fokus på kärnämnen.

### *Kultur, synsätt och relationellt arbete*

Av intervjuerna går det att förstå att det finns en kultur på skolan där relationskapande och trygghet har en central plats, både som förutsättning för studiero och som grund för att kunna ställa krav. Skolan beskrivs återkommande som en trygg plats med trygga och engagerade vuxna. Det framstår som att skoldagen utgör en stabil och förutsägbar ram för många elever och att skolan ibland också fungerar som en tryggare plats än hem- och fritidsmiljön.

Ett annat drag är kombinationen av höga förväntningar och omsorgsfullt bemötande. Fokus på positiv återkoppling beskrivs som särskilt viktigt för att stärka elevens tilltro till sin förmåga, vilket i sin tur kan vara betydelsefullt för elever som riskerar att tappa motivation vid upprepade misslyckanden. För att kunna ställa höga krav krävs det att eleverna litat på läraren och känner att han eller hon vill deras bästa. Detta kräver engagerade lärare som tycker om sitt jobb. En av lärarna sammanfattar förhållningssättet som en kombination av ”höga förväntningar och mycket kärlek”.

Synen på ansvar för elever i behov av stöd beskrivs ha utvecklats mot ett mer kollektivt ansvar: anpassningar av undervisningen framställs inte som en fråga som ”ägs” av specialpedagoger eller speciallärare, utan som ett ansvar för alla undervisande lärare. Av intervjuerna framgår också tydligt att när en elev misslyckas, ses det i första hand som ett misslyckande för läraren. Man frågar sig inte i första hand vad eleven kan göra annorlunda, utan hur undervisningen kan justeras för att alla ska kunna följa med.

Slutligen framträder ett professionsorienterat förbättrings- och utvecklingsklimat. Skolledningen beskrivs som stöttande och öppen för nya idéer, med utrymme för lärare att pröva, utveckla och utvärdera arbetssätt. Lärarkollegiet beskrivs också som nyfikna och mycket engagerade. Det beskrivs också att det finns en kollegial dialog om vad som fungerar och inte fungerar och en vilja att justera arbetssätt när man ser att något inte får avsedd effekt.

### *Sammanfattande analys – framgångsfaktorer*

Trots en komplex kontext med hög elevrörlighet och omfattande språkliga utmaningar framträder flera faktorer som sammantaget kan bidra till att elever med NPF klarar sig relativt bra på Akalla grundskola.

För det första görs undervisningen tillgänglig för samtliga elever, inklusive elever med NPF. Hög personaltäthet och tvålärarsystem i kärnämnen skapar återkommande möjligheter att dela klasser i mindre grupper och ge stöd inom ramen för ordinarie undervisning. Detta kan minska den stigmatisering som kan följa med att få individuellt särskilt stöd och öka sannolikheten för att stöd sätts in direkt när behov uppstår.

Den gemensamma lektionsstrukturen med visuellt stöd, tidshjälpmiddel och tydliga klassrumsregler kan bidra till att reducera stress och kognitiv belastning.

Den typen av struktur är ofta relevant för elever med NPF, men blir här ett generellt arbetssätt som kommer många elever till del.

Skolans språkutvecklande arbetssätt fungerar också som tillgängliggörande undervisning: begreppslistor, bildstöd och ett konsekvent arbete med att etablera grundförståelse innan man går vidare kan göra undervisningen mer begriplig och mer visuellt förankrad, vilket kan vara särskilt värdefullt för elever som har svårt med abstraktion, koncentration eller att tolka muntlig information i högt tempo.

För det andra finns det tydliga processer och rutiner för att upptäcka, följa upp och hantera stödbehov. Elevfokusmöten och veckovisa arbetslagsmöten ger en arena där anpassningar diskuteras, prövas och revideras och där kunskap om vad som fungerar för en elev sprids till alla som möter eleven. Tillammans med regelbunden resultatuppföljning och ett arbetssätt som stärker elevdelaktighet i anpassningar kan detta bidra till att stöd blir mer sammanhållet, mer träffsäkert och mindre beroende av enskilda lärares initiativ.

För det tredje finns det en kultur av omsorg om eleverna för att möjliggöra att de organisatoriska och didaktiska insatserna ska få genomslag. En trygg skolmiljö, relationsskapande som grund för att ställa krav, positiv återkoppling och en syn där stödansvar ligger på alla lärare kan skapa en ”normaliserad” stödpraktik där elever med NPF både känner sig sedda och samtidigt förväntas delta i undervisningen. Ett förbättringsklimat där man prövar och justerar arbetssätt kan dessutom göra skolan mer adaptiv till elevgruppers varierande behov.

### 4.3.2 Hagalidskolan: frihet under ansvar

Hagalidskolan är en kommunal högstadieskola i Staffanstorps kommun med ca 500 elever. Sedan 2013 finns det en idrottsakademi på skolan som bedrivs i samarbete med bl.a. föreningarna Malmö FF och Staffanstorps HK. Varje årskurs har sex parallella klasser varav två är kopplade till idrottsakademin, vilket ger eleverna möjlighet att utöva sin idrott under skoltid. Skolan tar emot elever från ca 15 olika skolor i och utanför kommunen. Vid starten i årskurs 7 består klasserna av 26 elever, och storleken kan minska något över tid.

Föräldrarnas genomsnittliga utbildningsnivå ligger nära riksgenomsnittet. Det finns en blandning av hög- och lågutbildade föräldrar och en del är relativt nyanlända till Sverige. Relationen till vårdnadshavarna sägs vara god och bygga på ömsesidig förståelse.

För drygt åtta år sedan gick skolan igenom en turbulent period med stor personalomsättning som följde. Den nuvarande rektorn tillträdde under denna period och något år senare rekryterades en biträdande rektor med särskilt fokus på att arbeta systematiskt med undervisningskvalitet. Sedan dess beskrivs skolan som stabil, med mycket låg personalomsättning, vilket uppges skapa goda förutsättningar för långsiktigt utvecklingsarbete. Vid nyrekrytering läggs också stor vikt vid att ny personal delar skolans syn på lärande och skolans roll.

Elevsammansättningen är blandad, med en tydlig skillnad mellan de prestationsorienterade idrottsklasserna och övriga klasser. Skolan är populär och

har fler sökande än platser. Läsåret 2023/24 uppnådde 88 procent av eleverna som fick betyg på skolan kunskapskraven i alla ämnen, och enligt Skolverkets beräkningar ligger skolan över sitt förväntade resultat när hänsyn tas till bl.a. föräldrarnas utbildningsnivå.<sup>89</sup>

### *Formella strukturer för att upptäcka behov och kompetensutveckling*

Ledarskapet på skolan beskrivs som betydelsefullt och skolledningen som ett samspelt rektorsteam med tydliga rutiner och system för att hantera olika situationer. Fortbildning och kompetensutveckling beskrivs i stor utsträckning utgå från aktuella behov i verksamheten och från lärarnas vardagsutmaningar.

Skolan har etablerade processer för att identifiera elever i behov av stöd och för att samordna åtgärder. Varje vecka träffas t.ex. arbetslagen för en konferens. I mötena deltar undervisande lärare, mentorer och specialpedagog. Vid behov deltar även någon från skolledningen. Här tar lärarna upp att de t.ex. har problem med en elev. Då frågar man om övriga undervisande lärare upplever samma sak och hur de i så fall löser problemet. Detta är ett forum för erfarenhetsutbyte och ett tillfälle för att skapa en gemensam bild av elevers behov av stöd. Om det bedöms nödvändigt går processen vidare till en elevkonferens med vårdnadshavare, elev, mentor, specialpedagog och ibland rektor. Processen kan leda fram till att ett åtgärdsprogram upprättas. Skolledningen poängterar särskilt att man försökt snabba upp processen från att behov identifieras till att åtgärder sätts in genom att minska dokumentationen. Syftet är att snabbare komma igång med insatser och att samtidigt frigöra mer tid för specialpedagogerna att undervisa och ge direkt stöd till eleverna.

Ett annat exempel på tydliga rutiner är det omfattande arbete som görs när skolan ska ta emot nya elever i årskurs 7. Denna process inleds tidigt (redan i mars) och sker både på grupp nivå och för enskilda elever som har särskilda behov eller lämnar mellanstadiet med betyg F. Inför övergången intervjuas t.ex. elevernas mentorer och särskild vikt läggs på att förstå varför eleverna fått betyg F i årskurs 6. Såväl lärare som rektorer återkommer här till hur bristfälligt stödet ofta varit för dessa elever.

Skolan lägger även stor vikt vid själva mottagandet av de nya eleverna, där klassammansättning och mentorskap planeras noggrant. I kärnämnen görs också en screening när eleverna börjar, vilket fungerar både som ett sätt att upptäcka stödbehov som inte framkommit i överlämningen och som ett verktyg för lärarna för att skapa en egen bild av elevernas kunskapsnivå.

Ytterligare ett exempel på tydliga rutiner är skolans arbete för att upptäcka och åtgärda frånvaro. Frånvaro beskrivs som ett stort problem, inte minst bland elever med NPF. Frånvaron följs upp månadsvis, kartläggningar görs vid frånvaro över 15 procent och vårdnadshavare kopplas då in. Skolan har beviljats medel för ett mer riktat frånvaroprojekt och planerar att rekrytera en speciallärare och en elevkoordinator för mer uppsökande arbete.

<sup>89</sup> <https://utbildningsguiden.skolverket.se/skolenheter?schoolUnitID=28784410&typeOfSchooling=all>.

Sammantaget tycks det finnas tydliga rutiner och processer för att snabbt identifiera behov och sätta in lämpliga åtgärder. Samtidigt tycks det ständigt pågå ett förändringsarbete på detta område där den stabila personalstyrkan lyfts fram som en förutsättning för att erfarenheter ska kunna tas med från år till år och omsättas i förbättringar.

Vidare finns det på skolan ett stort fokus på kompetensutveckling och ständiga förbättringar. Fokus tycks inte ligga särskilt på elever med NPF utan snarare på att skapa en tillgänglig pedagogik för alla elever. En central del i detta är skolans systematiska kvalitetsarbete med att fånga upp elevernas erfarenheter av undervisningen. Varje år intervjuas ett urval elever från varje klass om vilka undervisningsupplägg som fungerar väl och vilka som fungerar sämre, och resultaten kopplas till statistik över progression och resultat i olika ämnen. Enligt uppgift har eleverna visat sig vara mycket duktiga på att sätta fingret på vad som fungerar, och det avspeglas i resultaten. Lärarna får återkopplingen och tar arbetet vidare i ämneslag, med fokus på att sprida fungerande arbetssätt mellan ämnen. Uppföljningen sker återkommande, och arbetet beskrivs ha bidragit till att undervisningen i fler ämnen har blivit mer tillgänglig – inte minst för elever med NPF – bl.a. genom att långa, abstrakta genomgångar och enformiga upplägg har blivit mindre vanliga.

### *Undervisning och lärmiljö – generella anpassningar*

Lärmiljön beskrivs som lugn, med tidigt etablerade regler och tydliga ramar för arbetsro. Lärarna styr hur eleverna sitter i klassrummet och organiserar samarbetet, t.ex. vid grupparbete, för att skapa lugn, struktur och stabilitet. Det finns också en uttalad hållning att visa för eleverna att skolan tror på att det kan gå bra för alla.

Eleverna har inte hemklassrum utan rör sig mellan ämnessalar. Ämnessalarna ligger samlade, vilket gör det lätt att hitta. Skolbyggnaden är en vidsträckt enplansbyggnad från 1970-talet, fri från klotter och med ett avskalat intryck. Även klassrummen är enhetligt inredda och befriade från alltför många visuella intryck. Individuella anpassningar i ordinarie klassrum begränsas delvis av att flera grupper använder samma salar, men utrymmen kopplade till särskild undervisning är tydligt utrustade med skärmar för intryckssanering och andra hjälpmedel.

Undervisningen beskrivs som ett flexibelt arbete där lärarna är öppna för att prova olika vägar oavsett om eleverna har en NPF-diagnos eller inte. Samtidigt har undervisningen en gemensam lektionsstruktur med en tydlig form som skapar förutsägbarhet. Strukturen talar om för eleverna hur lång lektionen är, vad som ska göras och i vilken ordning. Bildstöd lyfts fram som ett inslag i genomgångar och högläsning används som generell anpassning för att skapa en gemensam startpunkt och minska risken för att elever halkar efter direkt i uppgiften.

En annan bärande princip är modellering och aktiv undervisning. I stället för att enbart instruera eller föreläsa arbetar man med att visa och göra tillsammans, så att kunskapen och olika kravnivåer blir konkreta för eleverna. Undervisningen

beskrivs också sträva efter högre aktivitetsnivå och mindre passivitet, med ambitionen att hålla elever motiverade och fokuserade. Praktiska och engagerande upplägg används som ett sätt att skapa mening och arbetslust i uppgifter som annars kan upplevas som monotona.

Bedömningar och uppföljningar beskrivs i flera delar som mer kontinuerliga och mindre präglade av att ”allt avgörs av ett prov”. Ett exempel är användningen av återkommande kortare tester, diagnoser och muntliga inslag som kan minska stress och samtidigt ge läraren tätare information om var eleverna befinner sig. Tillvägagångssättet ger ett bredare underlag för betygsättning där enskilda prov inte tillåts bli så tongivande. Den övergripande ambitionen sägs vara att läraren löpande ska kunna säkerställa förståelse – inte upptäcka att eleverna inte förstått efter flera veckor.

Viktigt att poängtera är att dessa sätt att tillgängliggöra undervisningen, även om de utgör normen på skolan, inte tycks följas av alla lärare. Det finns en stor frihet för lärarna att lägga upp undervisningen på ett sätt som fungerar för dem. Samtidigt tycks det systematiska kvalitetsarbetet göra att fler och fler lärare ansluter sig till det arbetssätt som beskrivs här.

### *Särskilt stöd och individuella anpassningar*

Huvudprincipen på skolan är att undervisning och anpassningar i första hand sker i klassrummet och att undervisning enskilt eller i mindre grupp ses som undantag. Arbetsro och ett lugnt klimat beskrivs som en förutsättning för att läraren ska kunna se elever i behov av stöd och ge hjälp inom ramen för den ordinarie lektionen. Samtidigt beskrivs de relativt stora klasserna som en utmaning i detta sammanhang. Klasstorlekarna gör det svårare att se alla elever och ge stöd vid behov.

De anpassningar som ges på individnivå i klassrummet beskrivs ofta handla om att avgränsa och skala ned uppgifter utan att förenkla centralt innehåll, bryta upp eget arbete i kortare pass och ge stödstrukturer som begreppslistor och sammanfattande material inför prov. För elever med språklig sårbarhet eller NPF kan delar av prov genomföras muntligt, och instruktioner kan anpassas så att eleven kan fokusera på innehåll snarare än form. Användningen av denna typ av differentierad bedömning framstår som relativt etablerad; fokus ligger på att bedöma elevens kunskaper snarare än på att kunskapen ska presenteras i en viss form.

För elever som behöver stöd som inte fullt ut kan ges i klassrummet finns PT-grupper (personlig träning) i kärnämnen där elever kan gå någon gång i veckan. Här ges undervisning i mindre sammanhang av specialpedagog/speciallärare eller ämneslärare med avsatt tid för specialundervisning. I matematik ges ett exempel på grupper med sex elever och två lärare där eleverna får extra genomgångar och tid att öva med stöd av lärarna. Skolan har nyligen organiserat om stödet så att specialpedagogerna fått mer undervisningstid och stödet samordnas så att fler elever kan ta del av det. Fokus har lagts på årskurs

8–9, samtidigt som man överväger att utöka stödet även för vissa elever i årskurs 7.

Utöver detta finns det en särskild undervisningsgrupp för de elever som har störst svårigheter. Där har samtliga elever anpassad studiegång och undervisningen ges mer intensivt och under kortare dagar. Gruppen omfattar elever från alla högstadiår, med undervisning separerad per årskurs. Verksamheten leds av en lärare som jobbat mer än 40 år på skolan och som beskrivs som en eldsjäl som gör allt för de mest sårbara eleverna. Ytterligare tre pedagoger undervisar gruppen. När skolan har uttömt alla sina möjligheter kan elever placeras i en kommunövergripande särskild undervisningsgrupp (Tiden), som kan erbjuda en anpassad lärmiljö, t.ex. för elever med autism som behöver mycket omfattande stödinsatser.

### *Kultur, synsätt och relationellt arbete*

Skolans kultur präglas av en stark professionell identitet och en god självbild. Skolan beskrivs som populär bland elever och vårdnadshavare och personalen är stolta över verksamheten, vilket framstår som en drivkraft som bidrar till att både elever och personal anstränger sig och gör det lilla extra.

Såväl lärare som skolledning beskriver att det skett ett kulturskifte som rör ansvarsperspektivet: från att eleven ensam förväntas ”lösa” sina problem, till att skolan och lärarna aktivt söker didaktiska och organisatoriska sätt att göra undervisningen mer möjlig att lyckas i. Detta hänger samman med att fokus i högre grad läggs på progression än på resultat och betyg och med en ambition att elever ska behålla tilltron till sin förmåga genom stegvis utveckling.

Ett tydligt drag i samma anda är frihet under ansvar, som framstår som en bärande idé på flera nivåer: från huvudman till skolledning och vidare till lärare och elever. I stället för att i första hand söka stöd i regelverk eller centralt framtagna stödmaterial betonas professionellt omdöme, gemensam problemlösning och ett mandat att hitta lösningar. Det finns utrymme för att olika lärare använder olika undervisningsstilar, så länge undervisningen leder till lärande och progression.

Frihet under ansvar förutsätter samarbete och gemensam förståelse. Skolan beskrivs ha en delningskultur där lärare kontinuerligt pratar med varandra om vad som fungerar för olika elever och hur undervisningen kan justeras. Personalrummet framstår som en central nod för informationsdelning, problemlösning och kollegialt stöd. Relationsskapande betonas som viktigt, särskilt för elever med NPF, och den låga personalomsättningen beskrivs ge goda förutsättningar att lära känna elever och bygga relationer över de tre högstadiåren.

Sammantaget mynnar detta ut i en kultur vars fokus ligger på ständiga förbättringar. Skolan beskrivs systematiskt pröva arbetssätt, följa upp effekter och göra justeringar när något inte ger önskad effekt. Detta framträder tydligast i arbetet med undervisningen, men också med stödinsatser, exempelvis i arbetet med att motverka hög frånvaro och i hur modellen för stöd och undervisningsgrupper omformas och finjusteras över tid. På motsvarande sätt ses

anpassningar inte som ett standardpaket utan som något som utformas tillsammans med eleven, där elevens delaktighet och relationell förankring framhålls som central för att anpassningarna ska fungera.

### *Sammanfattande analys – framgångsfaktorer*

I intervjuerna framträder flera samverkande faktorer som sannolikt bidrar till att elever med NPF når relativt goda studieresultat på Hagalidskolan.

En första faktor är stabilitet och systematik. Den låga personalomsättningen och en etablerad skolledning skapar förutsättningar för att utveckla undervisning och rutiner för anpassningar och stöd över tid. Detta blir särskilt tydligt i arbetet med övergångar, klassammansättning, screening och den återkommande uppföljningen av undervisningskvaliteten.

En andra faktor är det kvalitetsarbete som kopplar ihop elevröster, resultatdata och kollegialt lärande. Genom intervjuer med elever, återkoppling till ämneslag och diskussioner om vad som fungerar i olika ämnen skapas en struktur där undervisning kan anpassas och förbättras på ett sätt som också gynnar elever med NPF. Att undervisning med långvarig passivitet och hög abstraktionsnivå beskrivs minska kan ha särskild betydelse för elever som behöver tydlighet, variation och aktivt stöd i lärandet.

En tredje faktor är en kombination av lugn lärmiljö och tydlig didaktik. Studiero byggs genom konkreta regler, styrning av klassrumsorganisationen och tydlig lektionsstruktur samtidigt som undervisningen utvecklas mot modellering, hög aktivitetsgrad och kontinuerliga avstämningar av förståelse. Detta kan minska stress, öka förutsägbarhet och göra det lättare för elever med NPF att hänga med i undervisningen.

En fjärde faktor handlar om kultur och förväntningar. Frihet under ansvar kombineras med ett relationsbaserat arbetssätt och ett fokus på progression och tilltro till den egna förmågan. I intervjuerna framstår detta som särskilt relevant för elever med NPF, delvis på grund av att motivation och självkänsla beskrivs kunna sjunka under högstadiet, men också för att det underlättar för elever med NPF att ta emot stöd och för skolans stödinsatser att få fäste.

### **4.3.3 Montessori Mondial Kungsholmen: tydliga strukturer och flexibla individuella lösningar**

Montessori Mondial Kungsholmen är en friskola i centrala Stockholm. Skolan öppnade 2009 under annat namn, men fick under 2021 en ny huvudman och är i dag en del av Sveriges största utbildningsföretag, Academedia. Skolan är en F–9-skola med tillhörande förskola. Grundskolan har ca 600 elever och i förskolan går ca 220 barn. Nästan alla elever som går ut årskurs 9 började där redan på förskolan, vilket innebär att skolan har få nya elever som börjar på skolan efter skolstarten. Föräldrarnas genomsnittliga utbildningsnivå är hög och de beskrivs av lärarna som engagerade och måna om att deras barn ska lyckas i skolan.

Skolan har små klasser och en stabil lärarkår. Målet är att ingen klass ska ha mer än 20 elever, även på högstadiet som har tre parallella klasser med 20–21 elever i varje klass. Detta möjliggörs enligt rektorn av att lärarna har något fler undervisningstimmar än normalt samt genom en effektiv organisation där alla anställda jobbar aktivt hela dagarna. Personalomsättningen beskrivs som mycket låg. När vakanser uppstår är de lätta att fylla och många sökande gör det möjligt att rekrytera kompetent personal. Rektorn har själv jobbat på skolan sedan den öppnades.

Läsåret 2023/24 uppnådde samtliga elever som fick slutbetyg på skolan kunskapskraven i alla ämnen, och enligt Skolverkets beräkningar ligger skolan över sitt förväntade resultat när hänsyn tas till bl.a. föräldrarnas utbildningsnivå.<sup>90</sup> Att eleverna oftast går från förskolan hela vägen upp till årskurs 9 upplevs ge goda möjligheter att under lång tid forma eleverna och utveckla den kultur man vill ha. De små klasserna, den låga personalomsättningen och det faktum att samma elever finns kvar på skolan under många år beskrivs skapa goda villkor för arbetsro, relationsbyggande och långsiktigt förbättringsarbete.

### *Formella strukturer för att upptäcka behov och kompetensutveckling*

På skolan finns det formella strukturer och processer för att fånga upp och hantera elever med behov av stöd och för kompetensutveckling av personalen. Detta sker i dialog med kollegor, skolledningen och representanter från elevhälsan. Elever med NPF hanteras inte på något särskilt sätt, men utgör en stor del av dem med behov av stöd.

Från elevhälsans och rektorns perspektiv betonas vikten av att det finns tydliga rutiner och processer som följs. Insatser och åtgärder ska inte ske ad hoc på grund av t.ex. samtal i korridoren eftersom det riskerar att leda till felprioriteringar och att viktiga saker glöms bort eller faller mellan stolarna. Därför lyfts betydelsen av formella processer. Samtidigt betonar lärarna att de har en daglig och nära kontakt med kuratorn och specialläraren vilket gör att de snabbt kan få det stöd de behöver. Specialläraren framhåller också att hon i den dagliga kontakten kontinuerligt påminner om och framhåller vikten av att planeringen hålls och att anpassningarna görs.

Ett exempel på en formaliserad process är de elevhälsomöten som hålls varje vecka. Då träffas alla lärare som undervisar i en viss årskurs tillsammans med specialläraren och kuratorn. På dessa möten diskuteras hur anpassningar och specialpedagogiska insatser för enskilda elever ska utformas, men också mer generella frågor som rör alla elever i årskursen. Ibland föreläser elevhälsans personal om särskilda frågor och mötena fungerar som ett forum för erfarenhetsutbyte. Lärarna beskriver att man ”pratar mycket om eleverna”, delar information och bygger en gemensam bild av vad olika elever behöver.

Ett annat exempel är de överlämningsmöten som hålls varje sommar för elever som lämnar mellanstadiet och ska börja på högstadiet. Lärarna från

<sup>90</sup> <https://utbildningsguiden.skolverket.se/skolenhet?schoolUnitID=45553352&typeOfSchooling=all>.

årskurs 6 träffar då de lärare som ska ta emot eleverna i årskurs 7 tillsammans med representanter för skolledningen och elevhälsan. Vid dessa möten går man gemensamt igenom olika elevers behov och de anpassningar som redan görs. Elevhälsoteamet arbetar tätt tillsammans, vilket gör att t.ex. specialläraren på högstadiet har god kunskap om elever med stödbehov redan innan de börjar årskurs 7. En bit in på terminen finns också tid avsatt för uppföljning och utvärdering. Då finns möjlighet för de undervisande lärarna att återigen prata med mellanstadielärarna som känner eleverna väl.

Ett tredje exempel är de mitterminsavstämningar och kunskapsavstämningar som görs för att upptäcka elever som riskerar att inte nå godkända betyg. I samband med detta följer man även upp frånvaro. En av lärarna beskriver hur man då kan upptäcka stödbehov, särskilt bland flickor med NPF, som tidigare inte uppmärksammats.

På skolan pågår en kontinuerlig kompetensutveckling. De intervjuade lärarna menar att de har goda kunskaper om konsekvenserna av NPF och beskriver att de fått kompetenshöjande insatser, bl.a. om elever med NPF, särskilt begåvade elever och problematisk frånvaro. De visar också på sin förståelse genom att resonera om de särskilda utmaningar som finns med att upptäcka stödbehov hos flickor med NPF. För närvarande pågår en kunskapsförhöjande aktivitet med fokus på differentierad kunskapsbedömning. Bokcirklar med utgångspunkt i Skolverkets kunskapsöversikt ”Bedömning för hållbart lärande” ordnas i olika forum på skolan. Såväl skolledningen som elevhälsan och lärarna läser och diskuterar.

### *Undervisning och lärmiljö – generella anpassningar*

Undervisningen i högstadiet tar sin utgångspunkt i Montessoripedagogiken. Pedagogiken är ett tydligare inslag i de yngre årskurserna, men uppges ändå genomsyra all undervisning. En bärande tanke med pedagogiken är att främja självständighet och förmågan att ta eget ansvar. Eleverna på högstadiet ansvarar t.ex. för att lägga upp sin egen planering för veckan, och det finns flera Montessoripass insprängda mellan de ordinarie lektionerna. På Montessoripassen får eleverna själva välja vad de ska arbeta med, bl.a. för att hinna med de uppgifter som de angett i sin veckoplanering.

Lärmiljön är också en viktig del i Montessoripedagogiken. Skolan arbetar medvetet med att utforma miljön så att den stimulerar till självständighet, koncentration och lust att lära. Skolmiljön är välordnad och inbjudande, men inte avskalad och fri från intryck. Vissa klassrum har en avsiktligt originell inredning med många visuella intryck, samtidigt som det finns särskilda utrymmen som är helt intryckssanerade, t.ex. studion där den särskilda undervisningen är förlagd. I skolmatsalen finns möjlighet att äta lunch i ett mindre och lugnare sammanhang i sällskap av kuratorn. Det görs även en del anpassningar i klassrummen, t.ex. med NPF-anpassade kuddar och stolar samt skärmar som elever kan ha runt sin bänk. Det finns ofta t.ex. ett grupprum dit eleverna kan dra sig

undan. I högstadiet har eleverna inte hemklassrum utan rör sig mellan klassrum för olika ämnen, men högstadieskolan är liten vilket underlättar orienteringen.

Undervisningen följer inte någon särskild ”instruktionsbok” för hur lärmiljön ska göras tillgänglig för elever med NPF. Eleverna på skolan beskrivs som generell högpresterande och undervisningen tycks i stor utsträckning vara anpassad efter detta. Samtidigt präglas lärmiljön av små klasser och studiero. Lärarna återkommer till att små klasser gör det möjligt att både skapa lugn i klassrummet och hinna se varje elev. Enligt lärarna skapar detta utrymme för individuellt stöd, extra genomgångar och hjälp med att bryta ned uppgifter samt komma igång och avsluta arbeten.

### *Särskilt stöd och individuella anpassningar*

Skolans arbete med särskilt stöd och individuella anpassningar präglas av en strukturerad process för att identifiera behov och planera åtgärder (se avsnitt 4.4.2), samtidigt som insatserna i hög grad anpassas till individen. Huvudprincipen är att eleverna ska vara kvar i sin klass och få anpassningar där. Endast i undantagsfall ska undervisningen ske enskilt eller i en mindre grupp.

I klassrummet ges anpassningar på individnivå. Vissa elever behöver extra hjälp med att komma igång eller med att avsluta uppgifter, medan andra behöver få uppgifter nedskalade utan att innehållet förenklas för att inte fastna i ett berg av arbete som aldrig blir klart. För de allra flesta elever med NPF är de anpassningar som kan ges i klassrummet tillräckliga.

Lärarna är medvetna om att Montessoripedagogiken kan innebära utmaningar för elever med NPF eftersom pedagogikens krav på självständighet och eget ansvar kan krocka med deras svårigheter. Lärarna beskriver hur skolan därför försöker möta detta genom att använda Montessoripassen för riktat stöd. I stället för att eleverna själva väljer vad de ska göra, bestämmer läraren ibland vad eleverna ska arbeta med under passen. Elever kan kallas till läraren för extra genomgångar eller stöd för att bli färdiga med uppgifter.

Skolan har också studior dit elever med större stödbehov kan komma. Det finns en studio för högstadiet och en studio för låg- och mellanstadiet. Studion på högstadiet är alltid bemannad med en speciallärare som har det övergripande ansvaret och som undervisar i alla ämnen vid behov. Vid besöket på skolan fanns det några enstaka elever som tillbringade all sin tid i studion. Dessa elever följer lektioner via länk och får hjälp med uppgifter av specialläraren.

En annan grupp består av elever som har stora koncentrationssvårigheter och behöver en lugn miljö. De får undervisning i studion, enskilt eller i grupp, ofta under hela högstadiet men vid särskilda tillfällen. Grupperna är små, med högst sex elever samtidigt, och undervisningen består framför allt av extra stöd med genomgångar, övningar och hjälp att göra klart uppgifter – inte fullständig lektionsundervisning.

En tredje grupp utgörs av elever som under en begränsad period behöver stöd i ett eller några enstaka ämnen för att nå målen; denna grupp beskrivs som mer rörlig. Gemensamt för de två sistnämnda grupperna är att tiden i studion i

görligaste mån förläggs till elevens Montessoripass. På det sättet används Montessoripassen till att ge extra stöd till de elever som har behov av det vid en tidpunkt då alla elever ändå gör olika saker.

Anpassad studiegång används endast i undantagsfall på skolan, exempelvis efter mycket hög och problematisk frånvaro, och då under en begränsad period för att successivt kunna slussa tillbaka eleven till ordinarie undervisning.

### *Kultur, synsätt och relationellt arbete*

Skolan kan beskrivas som familjär och med en relationsorienterad kultur med hög grad av samsyn kring elevernas behov. Olikhet ses som något normalt och personalen förväntas göra *det lilla extra* för varje elev.

Rektorn menar att skolan har lyckats skapa en kultur där alla gör det lilla extra med den uttalade målsättningen att alla elever ska lyckas. Detta uppges också vara motiverande för lärarna. Rektorn betonar även vikten av att skolledningen är aktivt involverad i detta arbete, driver på och inpräntar att skolan ska försöka hjälpa alla elever så långt som det är möjligt. Eleverna ska t.ex. få möjlighet att visa vad de kan fram till sista dag för betygsättning. Rektorn lyfter också fram kombinationen av två arbetssätt. Det handlar om att kombinera å ena sidan ett systematiskt och formstyrt arbetssätt – med rutiner för tidig upptäckt av problem och involvering av elevhälsan och vårdnadshavare – och å andra sidan stor kreativitet och flexibilitet kring hur problem faktiskt ska lösas för varje enskild elev.

På samma sätt lyfter personalen fram skolans kultur som betydelsefull för att elever med NPF ska klara av skolan. Den beskrivs som familjär, där lärare hälsar på eleverna med namn och visar att de bryr sig. Stämningen är lugn och präglas av arbetsro, respekt och omtanke. Skolan har satsat på arbetssätt som stöttar relationsskapande, t.ex. att lärare och elever i årskurs 7 åker på en gemensam resa i början av terminen som en form av teambuilding för att lära känna varandra.

Personalen betonar vikten av relationsskapande arbete och att verkligen lära känna eleverna. Detta framhålls som särskilt viktigt för elever med NPF. Först när läraren vet hur just den här eleven fungerar går det att ge rätt stöd. Elevernas förtroende och känsla av att lärarna bryr sig beskrivs som avgörande för att kunna ställa krav och hjälpa – annars ”blir man inte insläppt”. Här framhålls också vikten av att alla vuxna på skolan ska se varje elev och göra det där lilla extra för att alla ska klara sig.

Under besöket ges flera exempel på vad det där lilla extra kan vara. Kuratorn lyfter t.ex. fram skolans flexibilitet när det gäller hur elever ska kunna visa sina kunskaper och att inte ”stirra sig blind på formen”. En elev som har svårt att hålla en muntlig presentation inför klassen kan t.ex. få göra det enskilt för en speciallärare eller spela in en film. En elev som inte är så snabb på att skriva för hand får skriva på dator eller ge sina svar muntligt till specialläraren som skriver ned svaren. Personalen beskriver hur man försöker hitta former

som passar den enskilda eleven, och att det finns en kultur av att testa, utvärdera och vid behov prova något annat.

Specialläraren på högstadiet framstår som en eldsjäl vars arbetssätt verkligen präglas av att göra det där lilla extra. Hennes arbetsdag består av ett ständigt ”pusslande”. Det handlar om att ringa, sms:a, möta eller hämta elever för att få dem till skolan eller till avtalade möten, få lärare att genomföra anpassningar, flytta prov, ordna anpassade examinationsformer etc. Även kontakter på helger förekommer. Allt för att elever med stödbehov ska klara skolan.

Slutligen nämns Montessoripedagogikens fokus på individen som en central framgångsfaktor. Det är normaliserat att elever arbetar med olika saker och behöver olika typer av stöd från tidig ålder. Detta bidrar till att lärarna är bra på individanpassning och på att se den enskilda eleven. Det finns inte något stigma i att behöva något extra eller att göra saker på ett annat sätt, eftersom detta gäller för alla elever.

### *Sammanfattande analys – framgångsfaktorer*

I intervjuerna framträder flera samverkande faktorer som sammantaget tycks bidra till att skolan skapar goda förutsättningar för elever med NPF.

En första faktor är tydliga organisatoriska strukturer. Små undervisningsgrupper, en stabil personalgrupp, veckovisa elevhälsomöten, strukturerade övergångar mellan stadier och återkommande kunskapsavstämningar. Dessa strukturer innebär att elever i behov av stöd kan identifieras tidigt, att ansvarsfördelningen är tydlig och att stödinsatser kan planeras och följas upp på ett systematiskt sätt.

En andra faktor är flexibilitet i undervisning och lärmiljö inom ramen för en lugn klassrumsmiljö. Montessoripedagogikens betoning av självständighet kombineras med en hög grad av flexibilitet. Lärmiljön i klassrummen utmärks av arbetsro och en normaliserad variation i vad elever arbetar med, men inte av någon tydlig anpassning för elever med NPF. De små klasserna gör det dock lättare för lärarna att upptäcka när en elev inte hänger med, att göra löpande justeringar och att hinna med att ge stöd där det behövs. Det görs långtgående individuella anpassningar, t.ex. genom differentierade uppgifter och alternativa examinationsformer.

En tredje faktor är en relations- och individorienterad kultur med en syn på olikhet som norm. Personalen beskriver att de lägger tid på att lära känna eleverna, särskilt elever med NPF, och att det är normalt att alla behöver olika former av stöd. Personalen återkommer till att man ofta och öppet pratar om elevernas behov och delar information, vilket bidrar till en samsyn kring vad som behöver göras. Rektorn framstår som en central aktör i att bygga och upprätthålla denna kultur, där det förväntas att personalen gör det lilla extra och där man kombinerar systematik med kreativ problemlösning runt varje elev.

Sammantaget tycks kombinationen av tidig upptäckt av stödbehov och beredskap att anpassa undervisningen och lärmiljön på ett flexibelt sätt bidra till

att elever med NPF kan få stöd utan att stigmatiseras eller isoleras från den ordinarie verksamheten.

## 5 Iakttagelser

### 5.1 Övergripande iakttagelser

Elever med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar kan i skolan möta svårigheter som handlar om hur de tar in och sorterar intryck, styr uppmärksamhet och beteenden i en miljö med många samtidiga krav. För många visar det sig som problem med fokus, impuls kontroll och aktivitetsreglering, vilket kan göra det svårt att hålla kvar uppmärksamheten och styra den under lektioner.<sup>91</sup> Svårigheterna kan också påverka organiseringen av skolarbete, dvs. att planera, komma igång, genomföra och avsluta uppgifter samt skifta fokus och vara uthållig. Samtidigt kan vissa elever ha utmaningar inom social kommunikation och interaktion, vilket kan göra det svårt att tolka sociala situationer och skolans ofta uttalade förväntningar.<sup>92</sup> För en del kan dessutom sinnesintryck (t.ex. ljud och ljus) och krav på snabba omställningar bidra till stress och försämrade möjligheter att delta och prestera i skolarbetet.

Enligt skollagen ska hänsyn tas till barn och elevers olika behov i skolan. Elever ska ges stöd och stimulans så att de utvecklas så långt som möjligt. En strävan ska vara att uppväga skillnader i elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen (det kompensatoriska uppdraget).<sup>93</sup> Elever med en funktionsnedsättning ska dessutom få stöd för att motverka funktionsnedsättningens negativa konsekvenser.<sup>94</sup>

Sammantaget visar denna rapport att den svenska skolan inte tycks klara av det kompensatoriska uppdraget fullt ut när det kommer till elever med NPF-diagnoserna adhd och/eller autism. Sett till hela populationen har elever med NPF betydligt lägre studieresultat än elever utan NPF och en stor grupp riskerar att inte få en fullgod utbildning när de inte uppnår behörighetskraven till gymnasieskolan. Det faktum att det redan i dag finns många skolor där elever med NPF uppnår jämförelsevis goda studieresultat visar att det finns utrymme för förbättringar.

### 5.2 Svar på studiens frågeställningar

I det följande besvaras rapportens frågeställningar utifrån det material som samlats in och analyserats, och studiens begränsningar diskuteras i korthet.

<sup>91</sup> <https://www.spsm.se/funktionsnedsattningar/adhd/>.

<sup>92</sup> <https://www.spsm.se/funktionsnedsattningar/autism/>.

<sup>93</sup> 1 kap. 4 § skollagen.

<sup>94</sup> 3 kap. 2 § skollagen.

### 5.2.1 Stora skillnader i studieresultat mellan elever med och utan NPF

I inledningen av rapporten ställdes frågan om vilka studieresultat elever med NPF uppnår samt om det finns skillnader mellan elever med och utan NPF. Rapporten visar att studieresultaten genomgående är lägre för elever med NPF än för elever utan NPF, oavsett om man ser till meritvärde, andel godkända betyg eller gymnasiebehörighet. Läsåret 2023/24 nådde exempelvis omkring sex av tio elever med NPF behörighet till gymnasieskolans yrkesprogram, jämfört med omkring nio av tio elever utan NPF. Elever med NPF hade också ett lägre genomsnittligt meritvärde (170 poäng) än elever utan NPF (237 poäng).

Över den studerade perioden (läsåren 2019/20–2023/24) har resultaten dessutom försämrats. Försämringen syns i flera grupper men är tydligast bland flickor med NPF, som är den grupp där nedgången varit mest markant. Samtidigt visar resultaten att skillnaderna i grundskolan också får genomslag i övergången till gymnasieskolan: bland elever som avslutade årskurs 9 våren 2024 var 64 procent av eleverna med NPF inskrivna på ett nationellt gymnasieprogram hösten 2024, jämfört med 89 procent av eleverna utan NPF. Sammantaget innebär det att en stor grupp elever med NPF löper en påtaglig risk att aldrig få en gymnasieexamen. Att sakna gymnasieexamen innebär i sin tur bl.a. en väsentligt förhöjd risk för arbetslöshet i vuxen ålder.<sup>95</sup>

En fråga som är särskilt angelägen att vara observant på i fortsättningen är de sjunkande studieresultaten bland flickor med NPF. Tidigare studier pekar på att NPF hos flickor ofta upptäcks senare och att flickor i större utsträckning kan ha samsjuklighet, exempelvis ångest eller nedstämdhet, vilket kan påverka skolgången.<sup>96</sup> Samtidigt är detta i sig inget nytt fenomen, vilket innebär att det inte ensamt kan förklara den negativa resultatutvecklingen under de senaste åren. Utvecklingen motiverar därför ett fortsatt fokus på vilka faktorer som kan ligga bakom försämringen, inklusive hur skolans processer för tidig upptäckt av stödbehov, stödinsatser och anpassningar fungerar i praktiken för flickor med NPF.

### 5.2.2 Stora skillnader i studieresultat inom gruppen elever med NPF

I rapportens inledning ställdes frågan om det finns skillnader i studieresultat inom gruppen av elever med NPF som går att härleda till något annat än funktionsnedsättningen, t.ex. föräldrarnas utbildningsnivå.

Rapporten visar att socioekonomiska faktorer har stor betydelse för studieresultaten även bland elever med NPF. Precis som för elever utan NPF finns ett tydligt samband mellan föräldrars utbildningsnivå och elevers studieresultat: ju

<sup>95</sup> Statistiska centralbyrån (2018) *Hur gick det för eleverna som var obehöriga till gymnasieskolan?*

<sup>96</sup> Skoglund, C. m.fl. (2024) "Time after time: failure to identify and support females with ADHD – a Swedish population register study", *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 65(6), s. 832–844.

högre utbildning föräldrarna har, desto bättre är studieresultaten. Det innebär att föräldrarnas utbildningsnivå verkar vara en viktig tillgång i elevens skolgång och har ett tydligt samband med studieresultaten även när eleven har en neuropsykiatrisk funktionsnedsättning. Ett liknande, men något svagare, mönster finns för familjens ekonomiska standard.

Resultaten visar också skillnader kopplade till huvudmannaskap och bakgrund. Andelen behöriga till gymnasieskolans yrkesprogram är t.ex. högre hos skolor med enskilda huvudmän än i kommunala skolor, och skillnaden är särskilt tydlig i gruppen elever med NPF. Vidare når utrikes födda elever i genomsnitt behörighet i lägre utsträckning än inrikes födda, särskilt vid invandring i senare åldrar. Detta gäller elever såväl med som utan NPF. Sammantaget understryker resultaten att studieresultaten påverkas av flera samverkande faktorer, där socioekonomiska faktorer – särskilt föräldrars utbildningsnivå – framstår som några av de mest betydelsefulla även för elever med NPF.

För att kunna säga mer om dessa samband krävs vidare studier med statistiska metoder som samtidigt beaktar flera faktorer. I denna rapport redovisas enbart deskriptiva skillnader, vilket innebär att det inte går att avgöra hur faktorer samverkar. Det kan också finnas selektionseffekter som kan snedvrída jämförelser mellan olika elevgrupper och som det inte går att kontrollera för i denna studie. Till exempel är diagnoser mer vanligt förekommande i vissa grupper (barn till lågutbildade föräldrar) och mindre vanligt förekommande i andra (elever som invandrat till Sverige).<sup>97</sup> Detta kan innebära att elevgrupper, t.ex. elever med NPF födda i Sverige och utomlands, inte är fullt ut jämförbara.

### 5.2.3 Vanligt med särskilt stöd bland elever med NPF

I inledningen av rapporten ställdes frågan *om* och *när* särskilt stöd sätts in för elever med NPF. Rapporten visar att särskilt stöd är betydligt vanligare bland elever med NPF än bland elever utan NPF. Under högstadiet får omkring 45 procent av eleverna med NPF särskilt stöd, jämfört med omkring 8 procent av eleverna utan NPF. Särskilt stöd är vanligare bland pojkar med NPF än bland flickor med NPF, och pojkar får också insatser tidigare. Sammantaget ligger detta i linje med tidigare kunskap om att flickor med NPF oftare upptäcks senare, vilket kan påverka när stödinsatser initieras.

Bland de stödformer som registreras är anpassad studiegång den vanligaste insatsen, för både elever med och utan NPF. Inom gruppen elever med NPF som får särskilt stöd är anpassad studiegång särskilt vanligt bland flickor. Det är samtidigt en ingripande stödform som kan få konsekvenser för elevens möjligheter att nå gymnasiebehörighet, vilket gör det särskilt viktigt att följa utvecklingen på detta område. Resultaten visar också att stöd ofta sätts in relativt sent i skolgången, i många fall först under högstadiet. Det är också tydligt att andelen elever som får särskilt stöd sjunker påtagligt vid övergången till

<sup>97</sup> Se bilaga 1 för en mer utförlig beskrivning av dessa skillnader.

högstadiets årskurs 7. Detta kan vara ett tecken på att information om stödbehov inte kommuniceras tillräckligt tydligt mellan skolor vid studieövergångar.

### 5.2.4 Särskilt stöd får inte avsedd effekt

I inledningen av rapporten ställdes frågan om insatt stöd leder till att elever med NPF får gymnasiebehörighet. Rapporten visar att 45 procent av de elever med NPF som får särskilt stöd under högstadiet når behörighet till gymnasieskolans yrkesprogram, jämfört med 83 procent av de elever med NPF som inte får särskilt stöd. Mönstret är liknande för meritvärden: elever med NPF som fått särskilt stöd har ett genomsnittligt meritvärde på 131, jämfört med 205 bland dem som inte fått särskilt stöd. Skillnaden mellan flickor och pojkar är små. Sammantaget visar detta att elever med NPF är en heterogen grupp och att särskilt stöd i praktiken främst ges till elever med stora svårigheter. Skillnaden mellan dem som får och dem som inte får stöd säger därför lite om stödets effekter, men pekar på att en stor grupp elever med NPF har svårt att nå gymnasiebehörighet trots stödinsatser.

Ett viktigt resultat är också att samma grundmönster återfinns bland elever utan NPF. Bland elever utan NPF som fått särskilt stöd klarar 49 procent kraven för behörighet till gymnasieskolans nationella program, jämfört med 92 procent av dem som inte fått särskilt stöd. Detta tyder på att gruppen elever som fått särskilt stöd, oavsett om de har en NPF-diagnos eller inte, är en selekterad grupp med större samlade svårigheter och därmed svagare studieresultat än elever som inte får särskilt stöd. Skillnaden i resultat framstår alltså i hög grad som en skillnad mellan elever som får respektive inte får särskilt stöd, snarare än som en skillnad mellan elever med och utan NPF. I linje med detta ligger elever med NPF som inte får särskilt stöd nära det nationella genomsnittet för behörighet till gymnasieskolans yrkesprogram, medan elever med NPF som får särskilt stöd har resultat som ligger på ungefär samma nivå som elever utan NPF som får särskilt stöd.

Studieresultaten varierar dessutom mellan olika stödformer. Anpassad studiegång är en ingripande åtgärd som ska användas när andra insatser inte räcker. Eftersom elever med anpassad studiegång inte får en fullständig utbildning har de också lägst resultat. Det framgår också att tidpunkten för när särskilt stöd sätts in har betydelse: elever som får särskilt stöd tidigt i grundskolan har i genomsnitt bättre studieresultat än elever som får stöd senare. Samtidigt måste dessa resultat tolkas med försiktighet, eftersom de uppgifter som här använts inte gör det möjligt att följa enskilda elever över tid och därmed inte visar om det är samma elever som får stöd flera år i rad eller om stödmottagarna varierar mellan årskurserna.

Framöver är det viktigt att följa hur särskilt stöd utformas och sätts in och hur detta hänger samman med elevernas studieresultat, särskilt för elever med NPF där det är en så stor del som berörs.

### **5.2.5 Skolans elevsammansättning har betydelse för hur det går för elever med NPF, men det är inte hela förklaringen**

I rapportens inledning ställdes frågan om det finns skolor som utmärker sig genom att elever med NPF uppnår jämförelsevis goda studieresultat samt vad som utmärker elevsammansättningen på dessa skolor. Rapporten visar att skolor där elever med NPF uppnår jämförelsevis goda studieresultat i genomsnitt har en elevsammansättning med högre utbildningsnivå bland föräldrarna, lägre andel nyanlända elever och jämnare könsfördelning. Samtidigt är elevsammansättningen inte avgörande: i omkring fyra av tio av dessa skolor har föräldrarna inte en hög utbildningsnivå, vilket talar för att skolors arbetssätt och organisering också spelar stor roll.

När skolor med jämförelsevis goda studieresultat bland elever med NPF definieras som skolor där en hög andel elever med NPF når gymnasiebehörighet och där skillnaden mot elever utan NPF är liten, framträder tydliga skillnader i utfall jämfört med andra skolor. Dessa skolor presterar också bättre än förväntat givet elevsammansättningen, vilket tyder på att det överlag handlar om välfungerande skolor där alla elever får möjlighet att lyckas.

### **5.2.6 Andra gemensamma drag i skolor där det går jämförelsevis bra för elever med NPF**

I rapportens inledning ställdes frågan om det finns något i hur skolorna arbetar med att skapa en tillgänglig lärmiljö som kan förklara de jämförelsevis goda studieresultaten bland elever med NPF. För att försöka illustrera hur skolor med goda resultat arbetar har fallstudier gjorts på tre skolor med mycket olika elevsammansättning och skilda förutsättningar, men som har det gemensamt att elever med NPF når relativt goda studieresultat. Resultaten bekräftar till stor del det myndigheter som SPSM rekommenderar att skolorna bör tänka på för att tillgängliggöra den pedagogiska, sociala och fysiska lärmiljön för elever med NPF (se kapitel 2). Samtidigt visar studien att tillgänglighet kan uppnås på flera olika sätt och att det krävs en generellt välfungerande skola där både lärare och elever trivs för att det ska fungera.

De tre skolorna kännetecknas alla av studiero och tydliga ramar i klassrummen, vilket skapar en stabil lärmiljö som gör undervisning och stöd möjligt att genomföra. Skolorna har också en låg personalomsättning, vilket möjliggör långsiktighet, samsyn och uthållighet i arbetet över tid. Kännetecknande för skolorna är också följande:

- De arbetar systematiskt för att göra undervisningen begriplig och hanterbar för alla elever, vilket i praktiken också stärker förutsättningarna för elever med NPF.
- De har rutiner och forum för att tidigt upptäcka behov, dela information, samordna insatser och följa upp anpassningar så att stöd inte blir slumpmässigt eller personberoende.

- När elever inte lyckas söker man i första hand förklaringar och förbättringsmöjligheter i undervisning, organisation och bedömningsformer snarare än att söka en förklaring i elevens brister.
- Relationsskapande och positiv återkoppling ses som en förutsättning för motivation, krav och fungerande anpassningar, särskilt för elever som riskerar att tappa tilltron till sin egen förmåga vid upprepade misslyckanden.

Fallstudierna ger en fördjupad kunskap om möjliga arbetssätt i skolor där elever med NPF når relativt goda studieresultat, men urvalet är litet och inte representativt för alla skolor. Resultaten bör därför förstås som illustrativa exempel snarare än som belägg för generella effekter. Samtidigt pekar resultaten mot att arbetet för elever med NPF i hög grad handlar om att stärka skolans kärnprocesser snarare än om enskilda speciallösningar. I den meningen sammanfaller iakttagelserna både med SPSM:s rekommendationer om en tillgänglig lärmiljö och med forskning om vad som kännetecknar välfungerande skolor, exempelvis en kultur som uppmuntrar kollegialt samarbete och gemensamt ansvar för alla elevers lärande.<sup>98</sup>

<sup>98</sup> Se t.ex. Jarl, M. m.fl. (2021) ”Organizational characteristics of successful and failing schools: A theoretical framework for explaining variation in student achievement”, *School Effectiveness and School Improvement*, 32(3), s. 448–464.

## Referenser

### Riksdagstryck

Proposition 2013/14:160 *Tid för undervisning – lärares arbete med stöd, särskilt stöd och åtgärdsprogram.*

Proposition 2009/10:165 *Den nya skollagen – för kunskap, valfrihet och trygghet.*

Proposition 1990/91:18 *Om ansvaret för skolan.*

### Forskning, myndighetsrapporter m.m.

Attention (2025) *”Jag försöker att bara överleva skoldagen” – Attentions skolrapport 2025.*

Attention (2024) *För höga krav och för lite stöd – Attentions skolrapport 2024.*

Autism- och Aspergerförbundet (2022) *Medlemsundersökning om skolan 2022.*

Bortes, C., Nilsson, K. & Strandh, M. (2022) ”Association between children’s diagnosed mental disorders and educational achievements in Sweden”, *Scandinavian Journal of Public Health*, 50(8), s. 1140–1147.

Carlberg, L. & Granlund, M. (2019) ”Achievement and participation in schools for young adolescents with self-reported neuropsychiatric disabilities: A cross-sectional study from the southern part of Sweden”, *Scandinavian Journal of Public Health*, 47(2), s. 199–206.

Cordier, R., Vilaysack, B., Doma, K., Wilkes-Gillan, S. & Speyer, R. (2018) ”Peer Inclusion in Interventions for Children with ADHD: A Systematic Review and Meta-Analysis”, *BioMed Research International*, 2018, Article ID 7693479.

Dean, M. & Chang, Y-C (2021) ”A systematic review of school-based social skills interventions and observed social outcomes for students with autism spectrum disorder in inclusive settings”, *Autism*, 25(7), s. 1828–1843.

Faraone, S.V., Banaschewski, T., Coghill, D., Zheng, Y., Biederman, J., Bellgrove, M.A. m.fl. (2021) ”The World Federation of ADHD International Consensus Statement: 208 evidence-based conclusions about the disorder”, *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 128, s. 789–818.

Forskningsrådet för hälsa, arbetsliv och välfärd (2021) *Psykiskt välbefinnande, psykiska besvär och psykiatriska tillstånd hos barn och unga – begrepp, mätmetoder och förekomst.*

Gubi, E., Sjöqvist, H., Viksten-Assel, K., Bäärnheim, S., Dalman, C. & Hollander, A.-C. (2022) ”Mental health service use among migrant and Swedish-born children and youth: A register-based cohort study of 472,129 individuals in Stockholm”, *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 57, s. 161–171.

Hornborg, C., Axrud, R., Pérez Vicente, R. & Merlo, J. (2023) "Socioeconomic disparities in attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) in Sweden: An intersectional ecological niches analysis of individual heterogeneity and discriminatory accuracy (IEN-AIHDA)", *PLOS One*, 18(11).

Jarl, M., Andersson, K. & Blossing, U. (2021) "Organizational characteristics of successful and failing schools: A theoretical framework for explaining variation in student achievement", *School Effectiveness and School Improvement*, 32(3), s. 448–464.

Karlsson, P. & Lundström, T. (2015) "ADHD på kartan: om geografiska skillnader i medicinering till barn och unga", *Socialmedicinsk tidskrift*, 92(5), s. 687–696.

Karolinska institutet (2020) *Remissvar*. Dnr 1-50/2020.

Larsson, H., Sariaslan, A., Långström, N., D'Onofrio, B. & Lichtenstein, P. (2013) "Family income in early childhood and subsequent attention deficit/hyperactivity disorder: A quasi-experimental study", *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55(5), s. 428–435.

Leifler, E. (2024) *Flickor med NPF*. Skolverket.

Martinussen, R. & Major, A. (2011) "Working Memory Weaknesses in Students with ADHD: Implications for Instruction", *Theory into Practice*, 50(1), s. 68–75.

Osooli, M., Ohlsson, H., Sundquist, J. & Sundquist, K. (2020) "Attention deficit hyperactivity disorder in first- and second-generation immigrant children and adolescents: A nationwide cohort study in Sweden", *Journal of Psychosomatic Research*, 141, artikel 110330.

Plantin Ewe, L. (2019) "ADHD symptoms and the teacher–student relationship: A systematic literature review", *Emotional and Behavioural Difficulties*, 24(2), s. 136–155.

Regeringen (2026) *Förbättrat stöd i skolan*. Lagrådsremiss den 29 januari 2026.

Skoglund, C., Sundström Poromaa, I., Leksell, D., Ekholm Selling, K., Cars, T., Giacobini, M., Young, S. & Kopp Kallner, H. (2024) "Time after time: failure to identify and support females with ADHD – a Swedish population register study", *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 65(6), s. 832–844.

Skolinspektionen (2024) *Undervisningens kvalitet i särskild undervisningsgrupp. Fokus på årskurs 4–9*. Rapport 2024:14.

Skolinspektionen (2022) *Skolors arbete för en tillgänglig lärmiljö för elever med neuropsykiatriska svårigheter – Fokus på årskurs 7 till 9*. Dnr 2022:6164.

Skolverket (2025) *Grundskolors arbete för en tillgänglig lärmiljö för elever med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar – Enkätstudie till huvudmän och skolenheter.*

Skolverket (2024a) *Särskilt stöd i grundskolan: Läsåret 2023/24.*

Skolverket (2024b) *Slutbetyg i grundskolan.*

Skolverket (2022a) *Skolverkets allmänna råd om arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram (SKOLFS 2022:334).*

Skolverket (2022b) *Kommentarer till Skolverkets allmänna råd om arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram (SKOLFS 2022:334).*

Skolverket (2019) *Analyser av likvärdig betygssättning mellan elevgrupper och skolor – Jämförelser mellan betyg och nationella prov i årskurs 9. Rapport 475.*

Skolverket (2018) *Analyser av familjebakgrundens betydelse för skolresultaten och skillnader mellan skolor – En kvantitativ studie av utvecklingen över tid i slutet av grundskolan. Rapport 467:2018.*

Socialstyrelsen (2024) *Adhd och autism – Prioriteringsstöd till dig som beslutar om resurser i hälso- och sjukvården eller socialtjänsten. Nationella riktlinjer 2024.*

Socialstyrelsen (2024) *Autism – Förekomst och samsjuklighet.*

Socialstyrelsen (2023) *Diagnostik och läkemedelsbehandling vid adhd – Förekomst, trend och könsskillnader.*

SOU 2025:44 *Förbättrat stöd i skolan.*

SOU 2024:57 *Ett nytt regelverk för hälsodataregister.*

SOU 2023:95 *Uppföljning för utveckling.*

Specialpedagogiska skolmyndigheten (2023) *Tillgängliga lärmiljöer i grundskolan – Referensdokument.*

Stark, I., Liao, P., Magnusson, C., Lundberg, M., Rai, D., Lager, A. & Idring, S. (2021) "Qualification for upper secondary education in individuals with autism without intellectual disability: A total population study in Stockholm, Sweden", *Autism*, 25(4), s. 1036–1046.

Statistiska centralbyrån (2018) *Hur gick det för eleverna som var obehöriga till gymnasieskolan?*

Utbildningsutskottets protokoll 2024/25:30.

Örstadius, K. (2023) "Fakta i frågan: Har vi en adhd-epidemi i Sverige?", *Dagens Nyheter*, den 27 november.

## Webbplatser

<https://www.autism.se/om-autism/autism/begrepp-och-ord/samlingsbegrepp/>.

<https://www.gu.se/nyheter/christopher-gillberg-vamar-for-overdiagnostisering-av-autism>.

<https://www.rattentillutbildning.se>.

<https://www.spsm.se/funktionsnedsattningar/adhd/>.

<https://www.spsm.se/funktionsnedsattningar/autism/>.

<https://www.skolverket.se/om-skolverket/nyheter-och-pessmeddelanden/pessmeddelanden/pessmeddelanden/2024-09-26-slutbetygen-for-arskurs-9-sjunker>.

<https://utbildningsguiden.skolverket.se/skolenhet?schoolUnitID=28784410&typeOfSchooling=all>.

<https://utbildningsguiden.skolverket.se/skolenhet?schoolUnitID=45553352&typeOfSchooling=all>.

BILAGA I

# Populationsbeskrivning

I denna bilaga ges en beskrivning av populationen som ligger till grund för redovisningen av studieresultat i kapitel 3. I undersökningen ingår samtliga elever i årskurs 9 under läsåren 2019/20–2023/24. Totalt är det ca 587 000 elever. 13,6 procent av eleverna räknas till gruppen elever med NPF, vilket motsvarar ca 80 000 elever.

**Tabell B:1 Populationen beskriven i andelar (procent)***Avser läsåren 2019/20–2023/24*

Bakgrundsvariabler	Elever med NPF			Elever utan NPF		
	Totalt	Flickor	Pojkar	Totalt	Flickor	Pojkar
<b>Huvudman</b>						
Kommunal	77,7	76,6	78,7	79,7	79,0	80,4
Enskild	22,3	23,4	21,3	20,3	21,0	19,6
<b>Bakgrund</b>						
Inrikes född	94,1	94,4	93,8	83,8	84,0	83,7
Utrikes född	5,9	5,6	6,2	16,2	16,0	16,3
invandrat före skolstart	4,2	4,0	4,3	6,0	6,1	5,8
invandrat under årskurs 1–5	1,2	1,1	1,3	5,5	5,4	5,5
invandrat under årskurs 6–9	0,5	0,4	0,6	4,8	4,5	5,0
<b>Föräldrarnas högsta utbildning</b>						
Okänd utbildning	1,5	1,5	1,5	1,4	1,5	1,4
Förgymnasial utbildning	3,1	2,9	3,3	5,4	5,4	5,4
Gymnasial utbildning	46,2	45,3	46,9	36,9	37,2	36,7
Eftergymnasial utbildning < 3 år	46,9	47,9	46,0	52,7	52,5	53,0
Eftergymnasial utbildning > 3 år	2,4	2,4	2,3	3,6	3,5	3,6
<b>Ekonomisk standard</b>						
Låg	20,8	21,1	20,6	19,9	20,2	19,7
Medellåg	24,9	24,4	25,2	19,2	19,4	19,1
Medel	21,8	21,6	22,1	19,7	19,5	19,9
Medelhög	17,9	18,0	17,7	20,3	20,1	20,5
Hög	14,6	14,9	14,4	20,8	20,8	20,8

Källa: Socialstyrelsen och SCB.

Av alla elever i populationen gick ca 79 procent i en kommunal skola och 21 procent i en skola som drivs av en enskild huvudman, en s.k. friskola. Flickor och pojkar går i nästan samma utsträckning i friskolor. Däremot är det något vanligare att elever med NPF (22 procent) går i friskola jämfört med elever utan NPF (20 procent).

Av alla elever i populationen är ca 15 procent utrikes födda. Ungefär 6 procent har invandrat före skolstart, 5 procent har invandrat under årskurs 1–5 och 4 procent har invandrat under årskurs 6–9. Det är en lika stor andel av flickorna som av pojkarna som är födda utomlands.

Bland inrikes födda elever är andelen elever med NPF ca 15 procent. Bland utrikes födda är den andelen betydligt lägre och uppgår bara till ca 5 procent. Detta bekräftar resultat från tidigare studier som har visat att både första och andra generationens invandrare i lägre utsträckning än inrikes födda barn till

svenskfödda föräldrar blir diagnostiserade med t.ex. adhd.<sup>99</sup> Det finns dock intressanta skillnader beroende på ursprungsland. De flesta grupper av utrikes födda barn/ungdomar har lägre risk än svenskfödda att bli diagnostiserade med adhd, men några regioner ligger på samma nivå eller högre än svenskfödda, t.ex. personer med bakgrund i Nordamerika, Latinamerika och andra skandinaviska länder.<sup>100</sup> Intressant att notera är att andra studier har kopplat detta till familjeinkomst och visar att sambandet mellan hög inkomst bland utrikes födda och risk för att bli diagnostiserad med adhd är positivt, medan sambandet är negativt för svenskfödda.<sup>101</sup> Resultatet antyder att det är en specifik grupp bland utrikes födda som har en hög sannolikhet att få en adhd-diagnos.

Det finns olika förklaringar till skillnaden mellan utrikes och inrikes födda, men det finns inget som pekar på att förekomsten av NPF skiljer sig mellan olika länder (se kapitel 2). Mer troligt är att utlandsfödda inte söker vård för neuropsykiatriska tillstånd i samma utsträckning som svenskfödda. Detta kan i sin tur bero på att de inte vet hur de ska söka vård, att de saknar tillit till vården eller att de har andra attityder till psykiatriska diagnoser.<sup>102</sup>

Tidigare studier har visat att socioekonomiska faktorer, t.ex. föräldrars utbildningsnivå och familjens inkomstnivå, har betydelse för såväl elevers studieresultat som för sannolikheten att få t.ex. en adhd-diagnos.<sup>103</sup> Tabellen ovan visar hur vanligt det är att ha föräldrar med en viss utbildningsnivå i grupperna elever med och utan NPF. Definitionen av utbildningsnivå utgår här från den förälder som har högst utbildning. Detta är förklaringen till varför en så stor andel av eleverna har föräldrar med relativt hög utbildningsnivå.

Av tabellen ovan går det att utläsa att det finns en skillnad mellan elever med och utan NPF när det kommer till föräldrarnas utbildningsnivå. Det är t.ex. vanligare för elever med NPF än för elever utan NPF att deras föräldrar bara har gymnasieutbildning. Samtidigt är det vanligare bland elever utan NPF att deras föräldrar har eftergymnasial utbildning.

Ett liknande mönster finns när det kommer till hushållens ekonomiska situation. Det mått som används här är disponibel inkomst per konsumtionsenhet, vilket brukar kallas ekonomisk standard. Ekonomisk standard är ett mått som beskriver hushållets ekonomiska resurser i relation till dess storlek och sammansättning. Syftet är att göra inkomster jämförbara mellan hushåll med olika antal personer, eftersom flera personer delar på samma inkomster.

<sup>99</sup> Osooli, M. m.fl. (2020) "Attention deficit hyperactivity disorder in first- and second-generation immigrant children and adolescents: A nationwide cohort study in Sweden", *Journal of Psychosomatic Research*, 141, artikel 110330.

<sup>100</sup> Ibid.

<sup>101</sup> Hornborg, C. m.fl. (2023) "Socioeconomic disparities in attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) in Sweden: An intersectional ecological niches analysis of individual heterogeneity and discriminatory accuracy (IEN-AIHDA)", *PLOS One*, 18(11), e0294741.

<sup>102</sup> Gubi, E. m.fl. (2022) "Mental health service use among migrant and Swedish-born children and youth: A register-based cohort study of 472,129 individuals in Stockholm", *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 57, s. 161–171.

<sup>103</sup> T.ex. Larsson, H. m.fl. (2013) "Family income in early childhood and subsequent attention deficit/hyperactivity disorder: A quasi-experimental study", *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55(5), s. 428–435.

I denna studie har elevernas ekonomiska standard delats upp i fem lika stora grupper (kvintiler), där den med lägst ekonomisk standard kallas *låg* och den med högst ekonomisk standard kallas *hög*. Däremellan återfinns kategorierna *medellåg*, *medel* och *medelhög*. När materialet sedan delas upp för elever med och utan NPF blir det tydligt att det är ovanligare bland elever med NPF än bland elever utan NPF att tillhöra kategorierna *medelhög* och *hög*. Det är t.ex. bara 15 procent av eleverna med NPF som tillhör kategorin *hög*, jämfört med 21 procent bland elever utan NPF. Detta indikerar att elever med NPF i genomsnitt har en något lägre ekonomisk standard jämfört med elever utan NPF. Resultatet bekräftar vad som framkommit i tidigare studier. NPF-diagnoser fördelas inte jämnt över befolkningen utan är vanligare i grupper med mindre resurser.<sup>104</sup> Det finns flera olika förklaringsmodeller till dessa skillnader; allt från genetiska skillnader till att symtom och beteendeproblem tolkas olika i olika kontexter har använts som förklaringar.<sup>105</sup>

<sup>104</sup> Hornborg, C. m.fl. (2023) "Socioeconomic disparities in attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) in Sweden: An intersectional ecological niches analysis of individual heterogeneity and discriminatory accuracy (IEN-AIHDA)", *PLOS One*, 18(11), e0294741.

<sup>105</sup> *Ibid.*

## BILAGA 2

## Studieresultat för läsåren 2019/20–2023/24

I denna bilaga presenteras studieresultaten för läsåren som ingår i studien (2019/20–2023/24) uppdelade efter om eleverna har en NPF-diagnos eller inte och om de är flickor eller pojkar. I tabell B2:1 visas studieresultat i termer av sammanlagda meritvärden vid avslutad årskurs 9 och andel elever (procent) som har betyg F eller saknar betyg i matematik, svenska och engelska.

**Tabell B2:1 Sammanlagda meritvärden och icke godkända betyg i matematik, svenska och engelska (i procent)**

Avser läsåren 2019/20–2023/24

Studieresultat/läsår	Elever med NPF			Elever utan NPF		
	Totalt	Flickor	Pojkar	Totalt	Flickor	Pojkar
<b>Sammanlagda meritvärden vid avslutad årskurs 9, medelvärden</b>						
2019/20	177,7	189,2	168,3	240,2	253,5	227,3
2020/21	177,4	188,5	167,8	241,6	253,7	230,0
2021/22	174,2	182,2	167,1	239,1	250,2	228,4
2022/23	170,7	175,8	166,7	238,5	247,9	229,3
2023/24	169,6	172,8	167,2	237,3	246,0	228,8
<b>Andel elever som har betyg F eller saknar betyg i matematik</b>						
2019/20	26,0	24,5	27,2	7,4	7,1	7,7
2020/21	23,8	23,3	24,3	7,0	6,8	7,2
2021/22	27,1	26,8	27,4	8,2	8,0	8,3
2022/23	27,9	28,7	27,4	7,7	8,0	7,5
2023/24	31,4	33,0	30,2	9,5	9,9	9,1
<b>Andel elever som har betyg F eller saknar betyg i svenska</b>						
2019/20	18,0	13,7	21,5	2,2	1,5	2,8
2020/21	17,6	14,1	20,7	2,3	1,7	2,8
2021/22	19,8	16,3	23,0	2,7	2,1	3,3
2022/23	21,0	17,7	23,7	2,8	2,2	3,3
2023/24	22,6	19,6	25,0	3,5	3,0	4,0
<b>Andel elever som har betyg F eller saknar betyg i engelska</b>						
2019/20	16,6	15,2	17,7	6,3	5,8	6,7
2020/21	15,4	15,3	15,5	6,0	5,6	6,4
2021/22	16,2	16,2	16,3	5,5	5,3	5,7
2022/23	16,9	16,4	17,2	5,2	5,0	5,4
2023/24	17,4	17,4	17,4	5,2	5,1	5,3

Källa: Socialstyrelsen och SCB.

I tabell B2:2 nedan visas studieresultat i termer av antal ämnen med minst betyget godkänt och andel elever som är behöriga till högskoleförberedande program, yrkesprogram och programinriktat val för läsåren 2019/20–2023/24.

**Tabell B2:2 Antalet ämnen med godkända betyg i årskurs 9 och behörighet till gymnasieskolan**

*Avser läsåren 2019/20–2023/24*

Studieresultat/läsår	Elever med NPF			Elever utan NPF		
	Totalt	Flickor	Pojkar	Totalt	Flickor	Pojkar
<b>Antal ämnen med minst betyget godkänt (medelvärde)</b>						
2019/20	12,3	12,6	12,1	15,0	15,2	14,9
2020/21	12,4	12,5	12,2	15,1	15,2	15,0
2021/22	12,1	12,2	12,0	15,0	15,1	15,0
2022/23	11,9	11,8	12,0	15,0	15,1	15,0
2023/24	11,7	11,5	11,8	14,9	15,0	14,9
<b>Andel elever som är behöriga till högskoleförberedande program</b>						
2019/20	63,8	66,3	61,8	88,0	88,9	87,1
2020/21	64,6	66,5	62,9	88,4	89,2	87,6
2021/22	62,4	63,6	61,4	87,6	88,3	87,0
2022/23	60,9	60,9	60,9	87,9	88,2	87,6
2023/24	58,3	57,3	59,0	86,4	86,4	86,4
<b>Andel elever som är behöriga till yrkesprogram</b>						
2019/20	67,7	70,4	65,6	88,7	89,5	87,9
2020/21	68,8	70,3	67,5	89,1	89,8	88,4
2021/22	66,5	67,7	65,5	88,3	88,9	87,8
2022/23	65,3	65,8	64,9	88,7	88,9	88,5
2023/24	62,4	61,8	62,8	87,2	87,2	87,2
<b>Andel elever som är behöriga till programinriktat val</b>						
2019/20	76,8	80,5	73,8	92,4	93,4	91,4
2020/21	77,6	80,1	75,4	92,7	93,7	91,8
2021/22	75,7	78,3	73,4	92,4	93,3	91,5
2022/23	74,3	76,2	72,8	92,6	93,4	91,8
2023/24	72,5	74,1	71,3	92,0	92,8	91,2

Källa: Socialstyrelsen och SCB.

2023/24:RFR1	FINANSUTSKOTTET Öppen utfrågning om den aktuella penningpolitiken den 17 oktober 2023
2023/24:RFR2	SOCIALUTSKOTTET Offentlig utfrågning om nationell högspecialiserad vård
2023/24:RFR3	CIVILUTSKOTTET Offentligt sammanträde om vårdnad, boende och umgänge vid våld i familjen.
2023/24:RFR4	NÄRINGSUTSKOTTET Näringsutskottets offentliga sammanträde om energilagring
2023/24:RFR5	TRAFIKUTSKOTTET Offentligt sammanträde om artificiell intelligens (AI)
2023/24:RFR6	SOCIALUTSKOTTET Offentligt sammanträde om reformen av EU:s läkemedelslagstiftning
2023/24:RFR7	TRAFIKUTSKOTTET Planera laddinfrastruktur för vägtrafik – en kunskapsöversikt
2023/24:RFR8	FINANSUTSKOTTET Den demokratiska granskningen av centralbanker – En forskningsöversikt
2023/24:RFR9	CIVILUTSKOTTET Offentligt sammanträde – Hur säkerställer vi ett bostadsbyggande som möter behov och efterfrågan i hela landet?
2023/24:RFR10	FINANSUTSKOTTET Offentligt sammanträde om finansiell stabilitet i en osäker omvärld – hur påverkas Sverige?
2023/24: RFR11	MILJÖ- OCH JORDBRUKSUTSKOTTET Utvärdering av förädlingsindustrin och detaljhandeln för livsmedel
2023/24: RFR12	TRAFIKUTSKOTTET Offentligt sammanträde om trafikens elektrifiering
2023/24: RFR13	FINANSUTSKOTTET Riksbankens årsredovisning 2023 och den aktuella penningpolitiken
2023/24: RFR14	SOCIALUTSKOTTET Offentligt sammanträde om civilt försvar och krisberedskap inom hälso- och sjukvården
2023/24:RFR15	FINANSUTSKOTTET Svensk penningpolitik 2023
2023/24:RFR16	NÄRINGSUTSKOTTET Näringsutskottets offentliga sammanträde om en forsknings- och innovationspolitik för ett konkurrenskraftigt näringsliv
2023/24:RFR17	FINANSUTSKOTTET Offentligt sammanträde om Finanspolitiska rådets rapport, Svensk finanspolitik 2024

- 2023/24:RFR18      FINANSUTSKOTTET  
Offentligt sammanträde med utfrågning av Riksbankens direktion  
om penningpolitiken 2023
- 2023/24:RFR19      CIVILUTSKOTTET  
Offentligt sammanträde om överskuldssättning

2024/25:RFR1	SOCIALFÖRSÅKRINGSUTSKOTTET Arbetslivsriktad rehabilitering för sjukskrivna med stressrelaterad ohälsa – en utvärdering
2024/25:RFR2	FINANSUTSKOTTET Offentligt sammanträde med utfrågning av Riksbankens direktion om penningpolitiken 2024
2024/25:RFR3	FÖRSVARsutskottet Uppföljning av det civila försvaret – erfarenheter från tre beredskapssektorer
2024/25:RFR4	FINANSUTSKOTTET Finansutskottets offentliga sammanträde om finansiering av ny käckkraft
2024/25:RFR5	NÄRINGSUTSKOTTET Näringsutskottets offentliga sammanträde om företag som brottsverktyg
2024/25:RFR6	CIVILUTSKOTTET Civilutskottets offentliga sammanträde om civilt försvar
2024/25:RFR7	FINANSUTSKOTTET Offentligt sammanträde med utfrågning av Finansiella stabilitetsrådet
2024/25:RFR8	ARBETSMARKNADSUTSKOTTET Arbetsmarknadsutskottets offentliga sammanträde om läget på arbetsmarknaden och arbetslösheten
2024/25:RFR9	FINANSUTSKOTTET Offentligt sammanträde om Riksbankens årsredovisning 2024 och den aktuella penningpolitiken
2024/25:RFR10	TRAFIKUTSKOTTET Offentligt sammanträde om det civila försvaret och transporter
2024/25:RFR11	SOCIALUTSKOTTET En utvärdering av delar av beslutsprocessen för nationell högspecialiserad vård
2024/25:RFR12	SOCIALFÖRSÅKRINGSUTSKOTTET Offentligt sammanträde om arbetslivsriktad rehabilitering för sjukskrivna med stressrelaterad ohälsa
2024/25:RFR13	FINANSUTSKOTTET Svensk penningpolitik 2024
2024/25:RFR14	FINANSUTSKOTTET Offentligt sammanträde om Finanspolitiska rådets rapport Svensk finanspolitik 2025
2024/25:RFR15	FÖRSVARsutskottet Försvarsutskottets offentliga sammanträde om civilt försvar
2024/25:RFR16	FINANSUTSKOTTET Offentligt sammanträde med utfrågning av Riksbankens direktion om penningpolitiken 2024

- 2024/25:RFR17 NÄRINGSUTSKOTTET  
Näringsutskottets offentliga sammanträde om näringslivets roll för  
att stärka det svenska totalförsvaret
- 2024/25:RFR18 SOCIALUTSKOTTET  
Offentligt sammanträde om utvärdering av delar av  
beslutsprocessen för nationell högspecialiserad vård

2025/26:RFR1	CIVILUTSKOTTET Offentligt sammanträde om e-handeln och konsumenterna
2025/26:RFR2	CIVILUTSKOTTET Uppföljning av tre bostadspolitiska beslut – en tydligare bostads försörjningslag, en enklare planprocess och slopat krav på bygglov för solcellspaneler
2025/26:RFR3	SOCIALUTSKOTTET Offentligt sammanträde om den nya socialtjänstlagen – så förebygger vi brottslighet
2025/26:RFR4	FINANSUTSKOTTET Offentligt sammanträde med utfrågning av Riksbankens direktion om penningpolitiken 2025
2025/26:RFR5	UTBILDNINGS- OCH KULTURUTSKOTTEN Utbildnings- och kulturutskottens offentliga sammanträde om läsning
2025/26:RFR6	KULTURUTSKOTTET Kunskapsöversikt om dataspel och brädspel
2025/26:RFR7	FINANSUTSKOTTET Offentligt sammanträde med utfrågning av Finansiella stabilitetsrådet
2025/26:RFR8	FINANSUTSKOTTET Engelsk version: Riksbank Evaluation, 2015–2024 Svensk version: Utvärdering av Riksbankens penningpolitik 2015–2024
2025/26:RFR9	CIVILUTSKOTTET Offentligt sammanträde om civilutskottets uppföljning av tre bostadspolitiska beslut
2025/26:RFR10	KULTURUTSKOTTET Offentligt sammanträde med anledning av kulturutskottets kunskapsöversikt om dataspel och brädspel
2025/26:RFR11	FINANSUTSKOTTET Offentligt sammanträde med utfrågning om utvärderingen av svensk penningpolitik 2015–2024
2025/26:RFR12	FINANSUTSKOTTET Offentligt sammanträde om Finanspolitiska rådets rapport Svensk finanspolitik 2026

SVERIGES   
RIKSDAG 

---

Beställningar: Ordermottagningen riksdagstryck, 100 12 Stockholm  
telefon: 08-786 58 10, e-post: [order.riksdagstryck@riksdagen.se](mailto:order.riksdagstryck@riksdagen.se)  
Tidigare utgivna rapporter: [www.riksdagen.se](http://www.riksdagen.se) under Dokument & lagar

