

Specialpedagogik och dokumentation i en skola för alla

En fråga om likvärdighet, rättvisa eller rättigheter?

Bengt Persson

In this article focus is directed towards some results taken from a recently finished research study on special needs education and individual educational plans (IEP) in the Swedish compulsory school system. More precisely, such plans are studied and analysed for about 80 pupils. Among those pupils who are given their IEP during their early school years, reading and writing difficulties dominate strongly. However, the description of problems appears to change over time, indicating additional difficulties such as emotional and behavioural problems. The question is whether or not these latter problems would have brought about an IEP, if the child had not been identified as a 'problem child' earlier. From the view of the pupil, such behaviour might be highly rational whereas school finds it necessary to correct it. In the article, these issues are being discussed in the light of pupils' rights to equal educational opportunities as well as the legal rights of the individual pupil.

Inledning

För de flesta elever i den svenska skolan finns idag en relativt sparsam dokumentation. Det är egentligen inte förrän vid slutet av det åttonde skolåret som dokumentation över elevens utveckling och prestationer krävs, och då i form av det första terminsbetyget. För de elever som av skolan bedöms ha svårigheter att nå målen för utbildningen, är situationen en annan. Så snart eleven anses behöva särskilt stöd skall ett så kallat åtgärdsprogram upprättas. Dessa program är individuella och har i princip samma funktion som, för att ta några exempel, *individuelle læseplaner* i Danmark, *individuelle opplæringsplaner* i Norge och *individual educational plans* i England. För planering, uppföljning och utvärdering av stödet

till elever som har svårigheter att nå målen för utbildningen, har åtgärdsprogrammen fått ökad betydelse i och med den svenska skolans övergång från regelstyrning till mål- och resultatstyrning under 1990-talet.

Föreliggande artikel är en del av en omfattande kartläggning av användning av åtgärdsprogram i den svenska grundskolan.¹ Projektet, som pågått i tre år utgörs av en kvantitativ del i kombination med en kvalitativ studie genomförd på tio skolor med geografisk spridning i landet. Projektets syfte var att söka svar på behovet, omfattningen och inriktningen av grundskolans specialpedagogiska verksamhet samt på vilket sätt detta dokumenterades i åtgärdsprogram.

Här kommer framställningen att koncentreras till de tio fallstudierna som består av intervjuer med skolpersonal, elever och föräldrar, observationer i skolmiljöerna samt analys av ett stort antal åtgärdsprogram. Mer specifikt kommer främst analysen av åtgärdsprogrammen för de 83 elever som ingår i studien att behandlas här.

Begreppet åtgärdsprogram

Redan 1974 myntades begreppet *åtgärdsprogram* av Utredningen om skolans inre arbete, SIA (SOU 1974:53). Bland de mer radikala inslagen i SIA-utredningens betänkande var att eleven själv skulle vara aktiv part såväl i analysen av sina egna skolsvårigheter som i beskrivningen av lämpliga åtgärder. Som en följd av den starka betoningen av åtgärdsprogrammets betydelse i SIA-utredningen infördes i 1980 års läroplan för grundskolan (*Lgr 80*), krav på att sådana skulle upprättas. Det poängterades att programmet skulle omfatta såväl beskrivning av individuella insatser som en allmän organisationsutveckling. Åtgärderna skulle inte riktas enbart mot den undervisning som eleven blev föremål för utan mot elevens hela skolsituation. Detta innebar att brister i lärares och även rektorers arbete skulle kunna identifieras för att därefter kunna påkalla åtgärder. Viktigt i *Lgr 80* var att det gällde att utgå från varje elevs starka sidor och se programmet i ett utvecklingsperspektiv. Det betonades också att förändringar skulle genomföras på sådant sätt att elevens självuppfattning och självtillit stärktes.

Sedan 2001 finns krav på att åtgärdsprogram skall upprättas för elever i alla skolformer utom förskoleklassen och vuxenutbildningen. I december 2002 presenterade 1999 års skollagskommitté sitt betänkande *Skollag för kvalitet och likvärdighet* (SOU 2002:121) där man föreslår förändringar i skollagen som stärker elevens rätt. Man föreslår också att bestämmelser om särskilt stöd tas in i den nya skollagen och vill därmed

stärka elevens rätt och tydliggöra rektors skyldigheter. Betänkandet ägnar vidare stort utrymme åt överväganden i samband med arbetet med åtgärdsprogram. I samband med elevens rätt till särskilt stöd föreslår man en arbetsgång i fem steg: *att uppmärksamma, att utreda, att dokumentera, att åtgärda samt att följa upp och utvärdera* (s 337). Enligt skollagskommittén är det av vikt att arbetet med åtgärdsprogram lyfts fram som en viktig del i det elevstödjande arbetet.

Det kan alltså konstateras att åtgärdsprogram som redskap för dokumentation av elevers svårigheter samt mål och åtgärder för att komma till rätta med dessa, fått starkt genomslag i den svenska skollagstiftningen. Men även internationellt har arbetet med att dokumentera åtgärder i samband med att elever får svårigheter i skolan starkt understrukits. I USA har sådan dokumentation en lagrättslig funktion genom att elever som inte får det stöd som framgår av programmet, kan stämma skolan för att inte ha uppfyllt sina skyldigheter. Detta innebär att omfattande krav kan komma att ställas på den vanliga undervisningen och skolans organisation. Av vikt är också betoningen på att eleven så långt som möjligt skall delta i samma lärandemiljö som övriga elever. Detsamma gäller deltagande i prov av olika slag, inte minst National Assessments och liknande, och om eleven inte kan delta i sådana prov skall detta särskilt motiveras.

2001 publicerade UNESCO ett servicematerial – *Open file on Inclusive Education* – i syfte att bidra till utvecklandet av inkluderande pedagogiska miljöer i medlemsländerna. Som ett led i skolornas kvalitetssäkring rekommenderas olika slag av formaliserade och bindande planer för undervisningen av de elever som har de största svårigheterna. Fördelarna med sådana åtgärdsprogram beskrivs enligt följande:

- they ensure that teachers take the needs of individual students into account in their planning
- they ensure that the necessary teaching resources and materials are available in the classroom
- they provide a means whereby teachers, external specialists, parents and the student her/himself can plan together.

Men man menar också att det finns risker med användandet av åtgärdsprogram och skriver

- they focus on the individual student in isolation and take too little account of any barriers to learning in the school environment (such as inappropriate teaching or inadequate teaching materials)

- they tend to plan for individual programmes which are separate from the mainstream curriculum and can become very narrow
- the individual programmes they prescribe tend to underestimate the importance of peer learning and support (UNESCO 2001, s 57).

Det betonas särskilt att åtgärdsprogrammets innehåll skall reflektera situationen i klassrummet och skolan lika väl som den enskilde individens aktuella problematik.

Tio fallstudier

Enkätstudien, som omfattar drygt ett tusen grundskolor i landet, gav resultat som bedömdes kräva fördjupade studier i ett antal skolor med varierande storlek, inriktning med mera. Det övergripande syftet med dessa studier var att söka svar på frågan om vilka faktorer som kan leda fram till en framgångsrik specialpedagogisk verksamhet med fokus på arbetet med åtgärdsprogram. Det bedömdes därvid som lämpligt att söka upp skolor som enligt enkätstudien ansåg sig nå goda resultat i arbetet med åtgärdsprogram. Fyra urvalskriterier användes för att identifiera dessa skolor nämligen

- i vilken utsträckning elever som bedömts behöva stöd får detta och dessutom har ett åtgärdsprogram
- åtgärdsprogrammets betydelse för den pedagogiska verksamheten i allmänhet
- graden av måluppfyllelse samt
- i vilken utsträckning de föreslagna åtgärderna blir utförda i praktiken.

Bland de skolor där elever som bedömdes behöva stöd också hade ett åtgärdsprogram och där man dessutom ansåg att åtgärdsprogrammen i de övriga avseendena hade en positiv betydelse gjordes det slutliga urvalet. Vid det inledande besöket ombads varje skola att identifiera tre elever som hade någon form av specialpedagogiskt stöd och åtgärdsprogram. Det var önskvärt att eleverna valdes så att de representerade olika slag av svårigheter liksom att det fanns en viss åldersspridning. Varje skola besöktes under tre dagar under vilka deltagande observation genomfördes i såväl klassrummet som i den lokal där eleverna fick specialundervisning i de fall detta förekom. Rektor, pedagogisk personal, elevassistenter, eleverna själva och deras för-

äldrar intervjuades. Kopior av de tre elevernas åtgärdsprogram ställdes till vårt förfogande liksom kopior av ett ytterligare antal åtgärdsprogram som avidentifierats. Intervjuerna var halvstrukturerade, och som stöd användes en intervjuguide där centrala frågeområden var angivna.

Sammantaget innebär detta att fallstudierna vilar på ett omfattande empiriskt material. Etthundrafjorton intervjuer har genomförts och åttio-tre elevers åtgärdsprogram ställts till förfogande för analys. Dessa data kompletteras med cirka 60 timmars observationer.

Analys av åtgärdsprogrammen

Femtiosju av eleverna vars åtgärdsprogram vi analyserat var pojkar och tjugosex flickor vilket relativt väl speglar könsfördelningen när det gäller särskilt stöd i grundskolan (se t ex Persson, 1998). Åtgärdsprogrammen analyserades i en första omgång med utgångspunkt i ett antal områden av vilka några kommer att redovisas här. I en andra omgång analyserades dokumenten mer ingående i relation till intervju- och observationsdata samt övrig information från skolorna.

Problem- och målformulering

I det stora flertalet åtgärdsprogram finns både kort- och långsiktiga mål beskrivna även om de kortsiktiga dominerar. Sjuttioåtta åtgärdsprogram innehåller kortsiktiga mål medan sextio innehåller långsiktiga vilket alltså innebär att de flesta program beskriver mål på både kort och lång sikt. Med kortsiktiga mål avses sådana som inte sträcker sig längre än en termin medan de långsiktiga kan handla om allt från kunskapsmålen i år fem eller nio till mål som rör hela barn- och ungdomstiden.

Grovt sett kan målen sägas vara av två slag – dels mål som har att göra med problem i skolans ämnen och färdigheter i till exempel läsning, skrivning och matematik, dels mål av psykosocial eller socioemotionell karaktär. Det kan konstateras att de kortsiktiga målen dominerar när det gäller problem i skolans ämnen.

I de lägre skolåren dominerar läs- och skrivproblematik kraftigt. Av de 40 elever från förskoleklass till och med år tre vars åtgärdsprogram analyserats, är det 37 som bedöms ha problem att lära sig läsa eller skriva på ett tillfredsställande sätt.² Elva av dessa barn uppvisar enligt åtgärdsprogrammen också tal- och språkstörningar vilket i ett antal fall föranleder experthjälp av logoped eller talpedagog.

I åtgärdsprogrammen för de 43 elever som går i år fyra till och med nio är problembilden mer splittrad. Matematiksvårigheter är i stort sett lika vanligt förekommande som läs- och skrivsvårigheter.³ Men än vanligare är de psykosociala och socioemotionella problemen. Dessa uttrycks bland annat som *oro*, *prestationsångest*, *koncentrationssvårigheter*, *ilska*, *bristande kamratrelationer*, *ständiga bråk*, *farlighet* och *bristande empati*.

I ett stort antal åtgärdsprogram kan man se en problemförskjutning över tid. Som nämnts ovan är det nästan alltid problem relaterade till språket som initialt föranleder särskilt stöd. Något eller några åtgärdsprogram senare har emellertid dessa problem inte sällan kompletterats med problem av andra slag. Några exempel kan belysa detta:

Karl fick sitt första åtgärdsprogram redan år 1. Han har problem med bokstäver och ljud och kan inte läsa ens korta ord. I år två har Karl också problem i matematik, han kan inte tiokamraterna och blandar samman plus- och minustecken. Av det därpå följande åtgärdsprogrammet framgår att Karl är rädd för att gå till skolan och att han inte känner sig trygg på rasterna. Hans problem har nu blivit så stora att en psykologutredning föreslås.

Fredrik, som går i trean, har problem med ”flytet i läsningen” och hans tro på sin egen förmåga har blivit sämre. Problemen visar sig som arrogans och målet är att förändra Fredriks attityder.

Jasmin hade problem med läsningen år ett vilket föranledde särskilt stöd och åtgärdsprogram. I början av år tre framgår av programmet att Jasmin är så orolig och okoncentrerad att assistentstöd övervägs.

Filip fick sitt första åtgärdsprogram redan i första klass och får omfattande stöd i en liten läsgrupp. Skolan försöker på alla sätt stötta honom genom inspelning av läromedel, datorstöd m m men man noterar att Filips självförtroende blir allt svagare.

Linus får sitt första åtgärdsprogram år två eftersom han har både läs- och skrivsvårigheter samt problem i matematik. Av de därpå följande åtgärdsprogrammen framgår att han ”går framåt” men samtidigt noteras att han inte håller sig ren, inte alltid håller sig till sanningen och är överaktiv (Skolverket 2003a, s 67–68).

Man kan naturligtvis inte dra slutsatser av problemförskjutningen i kausala termer, det vill säga att den tidiga uppmärksamheten av elevernas svårigheter skulle medföra att andra problem uppstår. Frågan är mer komplicerad än så. Det kan vara så att man från skolans sida egentligen redan tidigt identifierat fler problem men att just lässvårigheterna fokuseras i det första åtgärdsprogrammet eftersom detta sannolikt inte upplevs särskilt dramatiskt av föräldrarna. Man kan emellertid fråga sig om de problem som upptäckts under hand i sig själva skulle ha föranlett ett

åtgärdsprogram eller om beskrivningen av dessa problem är en följd av att eleven redan tidigt definierats som ett "problembarn". Frågor av det här slaget kan alldeles uppenbart upplevas som provokativa och ställer åter frågan om åtgärdsprogrammets syfte på sin spets. Dessa och närstående frågor kommer att diskuteras mer ingående nedan.

Elev- och föräldramedverkan

Resultaten från enkätstudien visade att tre av fem elever och fyra av fem föräldrar tog aktiv del i upprättandet av åtgärdsprogram. Vad den studien emellertid inte ger besked om är i vilken utsträckning man tillåts delta och vilka överenskommelser som görs. För att söka svar på dessa frågor analyserades åtgärdsprogrammen därför i fråga om elev- och föräldramedverkan, dels med avseende på hur man på skolorna formaliserat medverkan, dels också med avseende på de eventuella åtaganden föräldrar och elever fått.

De flesta åtgärdsprogrammen är underskrivna av någon av föräldrarna och tre av fyra program är också underskrivna av eleven själv. I de flesta fall framgår dock inte alls vad underskriften förpliktar till. I de fall detta framgår handlar det om att man "deltagit i åtgärdsprogrammet", "närvarit vid beslut" eller att "åtgärdsprogrammet upprättats i samråd med föräldrarna".

De vanligaste åtagandena som föräldrarna tar på sig handlar om hjälp med läsläsning, att lyssna på barnets högläsning varje dag och att hjälpa till att träna vissa färdigheter, till exempel multiplikationstabellen. Eleverna åtar sig bland annat att "inte komma för sent eller skolka", "sköta sig själv", att "vara samarbetsvillig och motiverad" och att "... på egen hand läsa in de kurser som du har missat." I detta avseende skiljer sig skolorna åt markant. Åtgärdsprogrammen från två av skolorna undviker att lägga över något ansvar på hemmen utan ger varsamma råd om hur föräldrarna skulle kunna stötta skolarbetet. I några fall kan man ifrågasätta det ansvar som läggs på föräldrarna. Föräldrarna till en flicka i de lägre skolåren uppmanas att ta kontakt med skolans rektor för att diskutera möjligheterna till särskilt stöd påföljande termin. Mamman till en pojke får rådet att ta kontakt med sjukgymnast eftersom man från skolans sida bedömer sådan experthjälp som nödvändig. När det gäller stöd relaterat till verksamheten i skolan borde det vara naturligt att skolan tar nödvändiga kontakter men att detta sker i samråd med hemmet.

Åtgärdsprogrammen ger i många fall uttryck för skolornas resursknapphet vilket ofta sätter gränser för vilka åtgärder som föreslås. När

man upplever att skolans egna stödresurser inte räcker till kan det i en del fall bli fråga om mer drastiska lösningar. I fyra av åtgärdsprogrammen från en av skolorna diskuteras möjligheten att eleverna antingen går om ett år eller skrivs in i sarskolan. I åtminstone det ena fallet handlar det om att på det sättet få mer resurser till eleven. På samma skola rekommenderas föräldrarna till en pojke med "sen läsning" att överväga möjligheten att pojken går om år två. Föräldrarna motsätter sig detta och menar enligt åtgärdsprogrammet att det är bättre att vänta till dess sonen själv kan vara med och eventuellt fatta ett sådant beslut.

På en annan skola föreslås i en nioårig pojkes åtgärdsprogram att han skall gå om trean. Föräldrarna delar inte denna uppfattning och menar att detta kan försätta deras barn i en "självförtroendekris" som kan "knäcka honom". Av ett påföljande åtgärdsprogram framgår att skolans relation till hemmet försämrats drastiskt.

Inskrivning i sarskolan övervägs i dokumenten från flera skolor. En elev i år tre bedöms av psykologen befinna sig i en "gråzon" och "tillhör egentligen varken grundskolan eller sarskolan". Här kan man fråga sig vad ett sådant språkbruk ger för budskap till de föräldrar som tillsammans med dottern skrivit under åtgärdsprogrammet. Om man inte tillhör någon skolform, var hör man då hemma?

Varierande åtgärder

Inte oväntat skiljer sig åtgärderna åt mellan de olika skolorna och kan sägas reflektera skolornas kultur och tradition samt intressen hos den specialpedagogiska personalen. Samordningen eller bristen på samordning mellan den specialpedagogiska verksamheten och skolans vanliga pedagogiska verksamhet blir tydlig i skolornas åtgärdsprogram. På de flesta av de i studien medverkande skolorna finns en stark sådan anknytning. Intervjuerna visar här också att man på skolor med en nära koppling mellan den specialpedagogiska verksamheten och den vanliga verksamheten oftast har en gemensam syn på skolans uppdrag, eller att man i alla fall diskuterar och problematiserar uppdraget. Av åtgärdsprogrammen framträder också ett gemensamt ansvar för elevernas kunskapsutveckling liksom en ambition att bygga upp en kollektiv, professionell kunskap där personalens kompetenser kompletterar varandra.

På andra skolor framträder en annan bild. Här finns ett slags "experten-vet-bäst-tänkande" som genomsyrar hela verksamheten. Det är specialpedagogen som upprättar åtgärdsprogrammet och den specialpedagogiska verksamheten äger rum i stort sett isolerad från den vanliga

pedagogiska verksamheten. Eleverna blir specialundervisningens klienter och åtgärdsprogrammen har likheter med vårdens patientjournaler. Elevassistenterna får i brist på formell specialpedagogisk kompetens på någon skola en pedagogisk funktion och även ansvar för upprättande av åtgärdsprogram och kontakt med hemmen. Grundsynen kan beskrivas som patologisk, det gäller att ge adekvat behandling och om denna inte ger avsedd effekt övervägs åtgärder som att eleven får gå om skolåret eller överflyttas till annan skolform. Både elevurval och åtgärder förefaller ha ett starkt samband med specialpedagogens utbildningsinriktning och intresse vilket visar sig att man på en del skolor egentligen bara arbetar med något eller några funktionsnedsättningar (t ex läs- och skrivsvårigheter) eller att åtgärder som motorikövningar och kroppsmassage förekommer i de flesta åtgärdsprogram. Det specialpedagogiska arbetet kan då förstås som ett rationellt uttryck för och svar på den mer eller mindre synliga verksamhetskultur som präglar skolan.

Målbeskrivningar på olika nivåer

Liksom åtgärderna skiljer sig målbeskrivningarna markant åt mellan de olika skolorna i studien. Grovt sett kan man säga att målet i de allra flesta åtgärdsprogrammen är att eleven skall bli av med sina svårigheter. För barnen i de första skolåren handlar det då om att uppöva läs- och skrivefärdighet, oftast genom mängdträning. I de senare skolåren är målet mycket ofta att eleven skall nå betyget godkänd i kärnämnen⁴. Men just när det gäller målbeskrivningarna framträder skolornas olikheter mycket klart. På skolor där verksamhetskulturen⁵ skulle kunna sägas kännetecknas av ett gemensamt ansvarstagande och uppslutning kring nationella utbildningsmål, får målen en annorlunda karaktär än på skolor med en motsatt kultur. Analysen av målformuleringarna visar att just denna del av åtgärdsprogrammet är problematisk. Inte sällan blandas övergripande mål med mer begränsade, långsiktiga med kortsiktiga på ett närmast förvirrande sätt.

Engagemang – överengagemang

Nästan undantagslöst lyfter åtgärdsprogrammen inledningsvis fram elevens starka sidor. Man beskriver vad eleven är bra på och vilka (främst) sociala förtjänster han eller hon har. Därefter kommer man till elevens svårigheter och det är kring dessa som åtgärdsprogrammets innehåll fortsättningsvis kretsar. På en skola är några åtgärdsprogram riktade till

eleven själv och skrivs i en slags dialogform där texten blir ett svar på elevens mer eller mindre framgångsrika skolarbete. Den språkliga tonen är mjuk och varsam. I några andra åtgärdsprogram från samma skola, där man från skolans sida misstänker bristande omvårdnad i hemmet, är texten skriven med tydlig riktning till föräldrarna. Skolan visar här på ambitionen att aktivt söka hjälpa föräldrarna och uppmuntra dem i deras fostransroll snarare än att tillrättavisa dem.

Inte sällan härleder skolans personal elevens svårigheter till brister i hemmiljön. På ett par av skolorna görs mycket omsorgsfulla pedagogiska utredningar som grund för åtgärdsprogrammen. Klasslärare, elevhälsans personal liksom eleven och föräldrarna intervjuas för att åstadkomma en helhetsbild av problematiken. Med denna utredning, i vissa fall kompletterad med andra utredningar, beskrivs mål och åtgärder. I en del åtgärdsprogram synes det professionella engagemanget slå över i ett starkt medkännande och närmast altruistiskt handlande. Man föreslår åtgärder som blir mycket privata och tveksamma ur pedagogisk synpunkt.

Misstanken eller ibland vissheten om omsorgssvikt i hemmet blir i vissa fall uppenbart problematisk. Ambitionen att på bästa sätt stötta eleven kan här komma i konflikt med ett professionellt förhållningssätt. I ett åtgärdsprogram för en åttaårig pojke betonas vikten av att han lär sig sova i sin egen säng och inte hos mamma och pappa, i ett annat kommenteras en pojkes bristande hygien och i ytterligare ett vikten av att en flicka i år ett äter grönsaker och håller sig ren om munnen och näsan. En pojke som nyligen tillsammans med sina föräldrar flytt från sitt krigshärjade hemland har stora sociala bekymmer som skolans personal sätter i samband med dels traumatiska upplevelser men också med pappans uppenbart mycket auktoritära uppfostringsmetoder. I åtgärdsprogrammet skriver man, med tydlig men ödmjuk och varsam adress till föräldrarna, att "ett kärleksfullt förhållningssätt är bättre än ett auktoritärt". Exemplet illustrerar det dilemma skolan ställs inför när det gäller hur långt man skall gå i fråga om svårigheter som kan härledas till problem i hemmet. Särskilt problematiskt blir det om åtgärdsprogrammen är utformade på sådant sätt att elev och föräldrar skall underteckna det. Vad är det då egentligen man skriver på?

Vem skall läsa åtgärdsprogrammet?

Åtgärdsprogrammen från de tio skolorna uppvisar stora olikheter när det gäller språklig tillgänglighet. På en av skolorna riktas åtgärdsprogrammen till eleven själv och till föräldrarna. Språkbruket i dessa dokument är ledigt och sannolikt kan både barn och föräldrar relativt enkelt

förstå innehållet. Ett par av skolorna använder uppenbart åtgärdsprogrammen på annat sätt. För att förstå innehållet krävs att man är väl insatt inom de beskrivna problemområdena. När begrepp som ljudsegmentering, ljudsyntes, auditiv träning och automatiserad motorik används är risken uppenbar att andra än den specialpedagogiskt utbildade personalen har svårt att känna sig delaktiga i arbetet med åtgärdsprogram. Eftersom ett av syftena i arbetet med åtgärdsprogram är att de skall underlätta kommunikationen med hemmen, är det naturligtvis angeläget att använda ett språk som är begripligt för alla inblandade.

En annan fråga som blir intressant när det gäller vilka som skall läsa åtgärdsprogrammen är hur känslig information hanteras och förs vidare. Som bilagor till åtgärdsprogrammen finns i många fall olika slag av utredningar, kartläggningar med mera där uppgifter av mycket känslig karaktär kan finnas, till exempel sängvätning. Det oklara förhållandet mellan sekretess och offentlighet innebär ofta svåra ställningstaganden för skolornas personal när det gäller vad som skall dokumenteras och ytterst handlar det om elevens integritet och rättssäkerhet.

Åtgärdsprogram som medel för kommunikation

Som tidigare konstaterats har skolan i Sverige tämligen måttliga krav på dokumentation. Åtgärdsprogram tillhör de få dokument som skolans personal enligt förordningstexterna är skyldig att upprätta. Analysen av åtgärdsprogrammen i den här studien uppvisar stora variationer när det gäller beskrivning av elevens svårigheter, mål och åtgärder liksom språklig och innehållslig tillgänglighet. I det följande görs ett försök att förstå åtgärdsprogrammen som kommunikationslina mellan skolan och eleven/föräldrarna.

Fritt efter Tom Billingtons (2000) argumentation för tre teoretiska och praktiska aspekter av språk och text skulle man kunna se den skrivna texten så som den (i det här fallet) framställs i åtgärdsprogram på följande sätt:

Språk som uttryck. Orden som används kan representera våra erfarenheter, känslor och omdömen om företeelser eller individer och tjäna på så sätt våra egna syften. Texten, språket och orden blir det synliga uttrycket för maktutövning eller med Michel Foucaults (1991) ord styrningsmentalitet⁶ (governmentality).

Språk som kommunikation. Orden representerar försök att förklara föreställningar, åsikter och känslor för någon annan eller användas som svar på andras uttryckta uppfattningar.

Språk som materia. Texten får ett utbytesvärde och det skrivna ordet medför någon form av belöning.

Vilken av de tre aspekterna som är för handen behöver inte nödvändigtvis vara känt för vare sig avsändaren eller mottagaren. Vad som emellertid är viktigt att hålla i minnet är att den text som åtgärdsprogrammet utgör speglar ett ojämbördigt maktförhållande där eleven (och föräldrarna) alltid är den svagare parten. Som vi tidigare kunnat konstatera är de senares möjligheter till reellt inflytande över åtgärdsprogrammet starkt begränsat. I det perspektivet blir det väsentligt att skolans befattningshavare har ett professionellt förhållande till åtgärdsprogrammets innehåll.

Om texten förstås som *uttryck* för lärarens (specialpedagogens) känslor och uppfattningar om sig själv i relation till andra, finns risken att åtgärdsprogrammet får representera eller till och med förstärka maktförhållandena i skolan. Men detta behöver inte återspegla lärarens relation till eleven eller dennes föräldrar utan är kanske oftare en demonstration av kunskaper med vars hjälp elevens behov skall kunna uppfyllas. Åtgärdsprogrammen riskerar i sådana fall snarare att bli en dokumentation över specialpedagogens eller lärarens specialistkompetens än fylla uppgiften som kvalificerat stöd för elevens utveckling.

De senare årens starka betoning av åtgärdsprogrammets funktion som stöd i arbetet med elevers svårigheter utgår från att det finns ett värde i en nära kontakt mellan skolan och hemmet. Om åtgärdsprogrammets text då återspeglar en ambition att *kommunicera*, finns möjligheter att eleven och föräldrarna kan bli delaktiga på något så när jämbördiga villkor i arbetet med att komma till rätta med svårigheterna. Dokumentationen är då utformad på sådant sätt att den inbjuder till dialog och ömsesidig respekt för varandras kunskaper och uppfattning om vad som är bäst för eleven.

Text som *materia* handlar om att arbetet med upprättandet av åtgärdsprogram sker därför att det är påbjudet eller att det kan medföra något slag av belöning. Åtgärdsprogrammet har ett ”marknadsvärde” och det är själva förekomsten av dokumentation som är det väsentligaste. I den mål- och resultatstyrda skolan är det viktigt att uppfylla de nationella föreskrifterna för att skolan inte skall hamna i dålig dager. Detta kan medföra att ett slags lokalt sanktions- och belöningsystem utvecklas där det icke-uttalade budskapet är att det framför allt gäller att uppvisa en oklanderlig fasad.⁷

En fråga som inställer sig är om man kan utgå från att dokumentation i samband med att elever anses behöva särskilt stöd, alltid är gott. Ett problem är att lärare och andra befattningshavare i skolan ofta visar sig vara tämligen omedvetna om språkets och textens komplexitet, kraft och påverkanspotential. I det följande görs ett försök att belysa hur språket och texten – om än omedvetet – kan komma att få avgörande betydelse för förståelse av barnets eller den unges livssituation. Den skrivna texten kan således förstås som uttryck för en form av maktutövande och det är därför angeläget att på ett djupare plan söka förstå dess olika funktioner.

Diskussion

Analysen av åtgärdsprogrammen visar att det valda språkliga uttrycks-sättet för de elever som är mest utsatta i skolan – de som bedöms vara i behov av särskilt stöd – får en avgörande betydelse för hur de kommer att identifieras som elever. Av det skälet är det av stor vikt hur dessa barns och ungdomars problem beskrivs så att deras integritet inte hotas eller kränks. Ytterst är det här en demokratisk fråga eftersom det handlar om en relativt liten grups svårigheter och åtgärder för att komma tillrätta med svårigheterna blir förenat med ingående problembeskrivningar. Ett intressant spörsmål i det här sammanhanget är på vilket sätt åtgärdsprogrammets språk kan komma att utöva inflytande på individens möjligheter till självbestämmande. På vilka grunder tar sig skolans professionella rätten att a) beskriva elevens problem, b) formulera mål för eleven på kort och lång sikt och c) föreslå och vidta åtgärder för att komma tillrätta med det som uppfattas som avvikande hos eleven.

Den amerikanske filosofen Ronald Dworkin beskrev 1975 i boken *Taking Rights Seriously* den fundamentala skillnaden mellan "equal treatment" och "treatment as an equal". *Equal treatment* skulle då kunna sägas handla om rättigheter, rätten till lika behandling eller lika fördelning av möjligheter och resurser oberoende av förutsättningar. *Treatment as an equal* blir då en fråga om rättvisa, att bli behandlad med samma respekt och omtanke som andra. I det första fallet handlar det om en slags individuell normalitetssträvan medan det i det senare snarare handlar om att tillförsäkra individen en miljö där hans eller hennes egenart respekteras. Rättvisa blir då en fråga om att faktiskt behandla individer *olika* med utgångspunkt i deras behov och förutsättningar.

Själva begreppet *åtgärdsprogram* blir i det här sammanhanget problematiskt. Tvärtemot SIA-utredarnas avsikt att programmet skulle innehålla beskrivningar, analyser och mål inte bara på individnivå utan även

på den kontextuella nivån, har man i skolorna ofta uppfattat det så att det är individens beskrivna eller diagnostiserade avvikelser som skall åtgärdas så att han eller hon uppträder så normalt som möjligt (jfr Haug 1998). I ett likvärdighets- och rättssäkerhetsperspektiv kan då det här slaget av dokumentation ifrågasättas. Den norm som används som referenspunkt för de föreslagna åtgärderna kan knappast sägas vara läroplanernas mål och riktlinjer utan snarare den på den lokala skolan rådande normen – eller varför inte moralen? Rimligheten i att det blir de elever som har de sämsta förutsättningarna för att lyckas i skolan som blir bärare av denna problematik kan då sättas i fråga.

Ett uppenbart bekymmer när det gäller åtgärder riktade mot det vi vanligen kallar socioemotionella och psykosociala problem eller koncentrationsstörningar handlar om i vilken utsträckning vi som professionella, i vår iver att hylla ”det normala”, kan ta oss rätten att ”åtgärda” sådana egenskaper hos individen. För att åter citera Billington: ”What if that behaviour *is* the child?” (s 44). Hur kan vi veta att sådana försök till ”tillrättaförande” inte handlar om en kränkning av individens personlighet?

Problemförskjutning över tid

En iakttagelse i vår studie värd att ägna uppmärksamhet är det vi ser i flera av åtgärdsprogrammen för de elever som har stöd under längre tid. Det finns skäl att reflektera över hur det kan komma sig att elever som nästan undantagslöst får stöd i de tidiga skolåren därför att de har läs- och skrivsvårigheter, i påföljande åtgärdsprogram visar sig ha fått ytterligare problem. Hade dessa elever över huvud taget fått ett åtgärdsprogram om de inte i sju-åttaårsåldern visat sig ha svårt att lära sig läsa och skriva lika snabbt som deras jämnåriga kamrater? Och kanske viktigast: Hur långt får skolan gå i sin iver att göra barnet så ”normalt” som möjligt, och än värre; hur kan vi vara säkra på att problembeskrivningarna inte bidrar till att definiera eleven som ett ”problembarn” med konsekvenser som vi inte kan förutse?

Beteendestörning eller rationellt agerande?

Den norske forskaren Thomas Nordahl har i omfattande undersökningar analyserat lärares och elevers förståelse av skolverkligheten och varnar för att eleven blir bärare av problem som egentligen kanske är att finna i själva skolmiljön. Nordahl skriver:

I møtet med dårlige læringsresultater og atferdsproblemer retter skolen og lærerne raskt søkelyset mot de elevene som har disse problemene. Her anvendes det et individperspektiv som innebærer at det indirekte er eleven som er årsak til problemet. Søkelyset rettes mot eleven og ikke mot de kontekstuelle betingelsene i skolen (Nordahl 2002, s 65).

Som den här studien visat är det nästan alltid läs- och skrivsvårigheter som föranleder särskilt stöd och åtgärdsprogram i de tidigare skolåren. I elva–tolvårsåldern ändras detta mönster och koncentrationsstörningar och beteendeproblematik bli allt vanligare. I det sammanhanget kan det vara intressant att fundera över möjliga orsaker till denna problemförskjutning.

Elever som har svårigheter i skolarbetet söker alternativa strategier för att deras skolgång skall bli meningsfull. Om uppskattning från skolans vuxna uteblir, kan det vara rationellt att använda skolan som arena för andra slag av sociala kontakter. Att våga bryta mot vedertagna normer och på så sätt bli synlig kan vara ett sätt att få andras uppmärksamhet. Maktlöshet inför vad skolan ser som viktigt kan kompenseras med kontroll över situationen genom att inte göra något eller göra något annat än det förväntade. Ur skolans och lärarnas synpunkt är ett sådant agerande irrationellt medan det för eleven själv kan vara i högsta grad rationellt (Nordahl 2000). När så skolan sätter gränserna för vad som skall utgöra normen för ett acceptabelt beteende och dokumenterar detta i ett åtgärdsprogram, möts således två diametralt skilda handlingsrationaliteter. Skolan och systemet kan inte tolerera beteenden som enligt den rådande normen uppfattas som irrationella och dessutom blir till problem för andra elever med andra rationaliteter för sitt agerande i skolan. Den enda lösningen synes då vara att förändra eller isolera beteendet/eleven.

Det avgörande problemet är emellertid huruvida elevens agerande av honom själv upplevs som ett rationellt svar på den skolsituation han befinner sig i. I det perspektivet blir det viktigt att läraren tillåter sig att reflektera över bevekelsegrunderna för elevens agerande. Nordahl (2000) skriver:

Det å la være å forklare og forstå elever ut fra muligheten for at de handler rasjonelt, innebærer et etisk øvergrep i forhold til dem. Det tas ikke hensyn til en persons integritet når personens handlinger automatisk betraktes som årsaksbestemde (s 35).

Den nära kopplingen mellan identitet och beteende blir då problematisk i åtgärdsprogrammets mål- och åtgärdsbeskrivningar. I en alltmer kom-

plex värld riskerar individen att bli bärare av en problematik som vuxen-världen förser henne med. Frågan blir då om skolan har rätt att patologisera ett beteende som kan vara ett alldeles rationellt svar på en sådan situation och som individen själv har mycket små möjligheter att styra?

Noter

1. Artikeln baseras på rapporten *Kartläggning av åtgärdsprogram och särskilt stöd i grundskolan* (Skolverket 2003a).
2. Detta är intressant i synnerhet eftersom skolorna ombads att välja ut åtgärdsprogram som speglade en variation av skolsvårigheter.
3. Detta överensstämmer med den bild som ges i rapporten *Lusten att lära – med fokus på matematik* (Skolverket 2003b).
4. I Sverige är kärnämnen svenska, matematik och engelska.
5. Proaktiva respektive reaktiva verksamhetskulturers betydelse i det pedagogiska arbetet diskuteras i rapporten *Barn och unga i riskzonen – samverkan och förebyggande arbete* (Lundgren & Persson 2003).
6. I brist på bättre svensk motsvarighet till "governmentality" använder jag Olssons (1999) översättning "styrningsmentalitet".
7. Det kan finnas anledning att här självkritiskt jämföra med motiven för forskare att skriva text. Rimligtvis fyller tidskriftsartiklar och annan vetenskaplig textproduktion främst syftet att kommunicera forskningsresultat men det kan diskuteras om inte texten är minst lika viktigt för den egna meriteringen eller för att hävda den egna uppfattningens överlägsenhet gentemot andras.

Referenser

- Billington, Tom (2000): *Separating, Losing and Excluding Children. Narratives of Difference*. London: Routledge/Falmer.
- Dworkin, Ronald (1975): *Taking Rights Seriously*. London: Duckworth.
- Foucault, Michel (1991): Governmentality. I Graham Burchell, Colin Gordon & Peter Miller, red: *The Foucault Effect. Studies in Governmentality*, s 87–104. London: Harvester.
- Haug, Peder (1998): *Pedagogiskt dilemma. Specialundervisning*. Stockholm: Skolverket.
- Lgr 80, Läroplan för grundskolan. Allmän del*. Stockholm: Skolöverstyrelsen och Liber.

- Lundgren, Marianne & Persson, Bengt (2003): *Barn och unga i riskzonen. Samverkan och förebyggande arbete*. Stockholm: Svenska kommunförbundet.
- Nordahl, Thomas (2000): *En skole – to verdener. Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. Oslo: Nova-rapport 8/00.
- Nordahl, Thomas (2002): *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Olsson, Ulf (1999): Att läsa texter med en Foucaultinspirerad blick. I Carl Anders Säfström & Leif Östman, red: *Textanalys*, s 222–236. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, Bengt (1998): *Specialundervisning och differentiering. En studie av grundskolans användning av specialpedagogiska resurser*. Specialpedagogiska rapporter nr 10. Göteborgs universitet. Institutionen för specialpedagogik.
- Skolverket (2003a): *Kartläggning av åtgärdsprogram och särskilt stöd i grundskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2003b): *Lusten att lära – med fokus på matematik. Nationella kvalitetsgranskningarna 2001–2002*. Stockholm: Skolverket.
- SOU 1974:53. *Skolans arbetsmiljö. Betänkande avgivet av utredningen om skolans inre arbete – SIA*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2002:121. *Skollag för kvalitet och likvärdighet. Betänkande av 1999 års skollagskommitté*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- UNESCO (2001): *Open File on Inclusive Education. Support Materials for managers and Administrators*. Paris: UNESCO.

