

Det behövs en synvända!

Stödet till barn och elever som riskerar att inte nå målen



Haninge
kommun

Barn- och utbildningsförvaltningen

Författare: Martin Westin, Jonatan Block, Eva Andersson, 2006.
Tryck: 08-Tryck
Tryckt med vegetabiliska färger på Dito 250g, 100g ISO 14001

Svanenmärkt trycksak

Licensnummer 341 201



”Förgäves skall jag böja, skall jag rista
det gamla obevekligt hårda gallret
– det vill ej tänja sig, det vill ej brista,
ty i mig själv är smitt och nitat gallret,
och först när själv jag krossas, krossas gallret.”
(Ur En ghasel av Gustaf Fröding)

Innehållsförteckning

Förord	4
Sammanfattning	6
Det behövs en synvända!	10
1. Hur har vi tänkt och arbetat?	12
Uppdraget	12
Våra utgångspunkter	12
Hur har vi arbetat?	13
Läsanvisningar	14
2. Lärandemiljön kan förbättras	15
Arbetsmetoder	15
Fysisk miljö och pedagogiskt material	16
Tidsanvändning	16
Kön, etnicitet och social bakgrund	17
Vår bedömning	18
3. Stödet från organisationen är svagt	20
Tester, identifiering och diagnoser	20
Kvalitetsbrister i åtgärdsprogrammen	22
Inkluderande organisationsformer behövs	24
Dokumentation, uppföljning och utvärdering	27
Fördelningen av resurser hindrar synvändan	28
Resursenheten	29
Brister i rättssäkerheten	32
Samarbete mellan yrkeskategorier, förvaltningar och myndigheter	33
4. Hur görs en synvända?	35
Normalt och onormalt	35
Vad behöver förskolor och skolor göra?	35
Vad behöver den centrala förvaltningen göra?	37
Bilaga 1. Referenser	39
Bilaga 2. Vad säger styrdokumentet?	40
Bilaga 3. Genomgång av forskning och myndighetsrapporter	44
Bilaga 4. Särskilda undervisningsgrupper i förskola och grundskola	53
Bilaga 5. Analysschema för åtgärdsprogram	54
Bilaga 6. Uppdragsbeskrivning	56
Efterord	57

Förord

Våren 2005 genomförde vi en kartläggning av arbetet på tio skolenheter i Haninge. Frågeställningen gällde huruvida de viktigaste framgångsfaktorerna för elevers lärande fanns på plats i våra enheter. Den omedelbara orsaken till att vi ställde frågan var att elevernas resultat, framförallt i grundskolan, var bland de lägsta i Sverige. Nära fyrtio procent av eleverna i Haninges grundskolor lämnade 2004 grundskolan utan fullständiga betyg.

Resultatet av den kartläggningen - som fick namnet *Varför så få elever når målen i Haninges skolor* - var att det fanns en hel del förbättringsområden. Det gällde bland annat att fokusera på skolans kunskapsmål, att skapa positiva förväntningar på alla elever, att använda varierade arbetsätt så att alla elever kommer med i lärandet, att förbättra elevernas motivation och inte minst att få med föräldrarna i arbetet för att stödja sina barns studier.

Under våren 2006 har vi genomfört en ny kartläggning, vars resultat publiceras i föreliggande skrift. I denna kartläggning har vi tittat närmare på hur vi arbetar med just de elever som inte når målen – de elever som brukar betecknas som barn i behov av särskilt stöd.

Författarna till skriften konstaterar att vi i vår kommun intar två diametralt motsatta förhållningssätt till dessa elever, vilket får konsekvenser för dessa barn/elever, för arbetet i skolorna och för den centrala förvaltningens arbete.

När vi möter en elev som inte hänger med i verksamheten eller undervisningen ser vi antingen brister hos eleven eller i vår verksamhet med eleven.

Det första synsättet kan innebära att vi söker förklaringar till elevens brister i elevens egna egenskaper. Det kan gälla fysiska eller psykiska funktionshinder, kön, social eller etnisk bakgrund, hemmiljön eller föräldrarnas utbildningsbakgrund. I sämsta fall kan detta synsätt leda till att förväntningarna på dessa elever skruvas ner och att vi inte söker nya vägar i vår egen verksamhet - hos oss själva - för att också dessa elever ska utvecklas.

Det andra synsättet innebär att vi i stället söker förklaringar till elevens brister i den verksamhet och det sammanhang som eleven ingår i i skolan. Det är inte eleven det är fel på, utan möjligen på vår egen verksamhet. Ett sådant synsätt leder till ett ständigt sökande efter nya sätt att ordna verksamheten och miljön i skolan så att den passar alla elever.

Författarna till denna skrift konstaterar att det förstnämnda synsättet dominerar i Haninge kommuns skolor, men finner också många exempel på det alternativa synsättet. De anser att vi behöver förändra allas vårt synsätt i den andra riktningen för att kunna fullfölja det uppdrag vi är satta att sköta – att alla elever ska nå målen. Därav namnet på denna skrift, *Det behövs en synvända!*

För egen del har läsningen av denna kartläggning gett mig nya insikter om vilka faktorer som leder till framgång eller misslyckande för elever i våra skolor. Det har förstärkt min övertygelse om betydelsen av positiva förväntningar på alla elever och att det faktiskt är möjligt att förbättra skolan så att fler elever kan lyckas.

Det känns bra. Det finns en väg framåt.



Mats Öhlin
Förvaltningschef

Sammanfattning

I rapporten presenteras resultat från en utredning av stödet till de barn och elever som riskerar att inte nå målen för utbildningen i Haninges förskolor och skolor. Utredningen visar att medicinska och biologiska förklaringar till barns och elevers svårigheter styr förhållningssätt och insatser. Sociala och kulturella förklaringar, där fokus sätts på lärandemiljöernas betydelse, är ovanliga. De som riskerar att inte nå målen betraktas ofta som besvärliga och onormala. Vår slutsats är att det behövs en synvända från att fokusera barns och elevers brister till att ifrågasätta och utveckla pedagogiska metoder och organisationsformer. Arbetet behöver inriktas mot att skapa goda lärandemiljöer där alla barn och elever kan utvecklas och lära.

Lärandemiljön kan förbättras

I rapporten beskriver och bedömer vi *lärandemiljön* i förskolor och skolor. Bilden är inte helt entydig, men vi kan se att det finns ett stort utrymme för att utveckla bättre lärandemiljöer. De vuxnas förväntningar på barnen och eleverna är inte tillräckligt höga. Många tvivlar på att alla barn och elever kan nå målen, det finns särskilt mycket tvivel kring pojkar och elever med utländsk bakgrund. Detta tvivel kan bli självuppfyllande och bidrar inte till att skapa en god lärandemiljö. Intervjuerna har visat att personalen i för liten utsträckning anpassar arbetsmetoderna utifrån de lärandes behov och förutsättningar. Den fysiska miljön och de pedagogiska materialen är sällan medvetet utformade för att stödja barns och elevers lärande. Tiden i förskolor och skolor hackas ofta sönder genom att gamla traditioner styr. Men vi har även sett exempel på att pedagoger har ifrågasatt och ändrat gamla traditioner. Personalen tycks i för liten utsträckning tillämpa kunskaper om hur sociala maktförhållanden, normer och bemötande formar barns och elevers tänkande och handlingar.

Stödet från organisationen är svagt

Vi beskriver och bedömer organisationen på förskolor och skolor samt inom den centrala förvaltningen. Vi anser att skolans *tester, bedömningar och diagnostiska instrument* i för stor utsträckning fokuserar på elevers brister utan att ge uppslag om vilka pedagogiska metoder som kan få effekt. Skolan behöver i större utsträckning göra bedömningar som ger möjligheter att utveckla den pedagogiska verksamheten.

Vi har bedömt kvaliteten i förskolors och skolors arbete med *åtgärdsprogram*. De förhållningssätt och underliggande teorier om barns och elevers lärande som ligger bakom en stor del av åtgärdsprogrammen är problematiska. Barns och elevers tillkortakommanden och svagheter fokuseras i för stor utsträckning eftersom medicinska och biologiska teorier styr tänkandet. Förändringar i personalens förhållningssätt, arbetsmetoder, organisation etc. förekommer sällan. Det finns även brister i förmåga att formulera mål, kännedom om styrdokument och avseende uppföljning och utvärdering. Vi kan också notera att likvärdigheten brister. Det är anmärkningsvärt att rektor endast skrivit under 29 procent av åtgärdsprogrammen. Vår samlade bedömning är att arbetet med åtgärdsprogram i de flesta fall inte uppfyller förordningens krav.

Vår bedömning är att skolor i för stor utsträckning tillämpar *exkluderande organisationsformer* för de elever som riskerar att inte nå målen. Förskolorna använder i större utsträckning inkluderande organisationsformer. I skolan verkar placering i liten grupp vara en standardlösning som tas till när en elev uppfattas vara problematisk. Det finns, enligt vår mening, inte utvecklade instrument för att bedöma om besluten om

placering i liten grupp får önskat resultat. Vi kan också se att några av de skolor som vi besökt, byggt upp system för stödundervisning som blir så effektiva att de tar bort förändringstrycket på den ordinarie undervisningen.

Vi bedömer att systemet för *fördelning av resurser* till barn och elever i behov av särskilt stöd är problematiskt på flera sätt. Grundproblemet är att systemet sätter fokus på barns och elevers problem och brister. Därmed försvårar systemet den nödvändiga synvändan till pedagogisk utveckling. Vi har dessutom sett att systemet pressar fram diagnosutredningar eftersom dessa ger större möjlighet till resurstilldelning.

Inom den centrala förvaltningen finns en *resursenhet* som har till uppgift att ge stöd till förskolors och skolors arbete med barn och elever i behov av särskilt stöd. Vår bedömning är att resursenhetens personal besitter starka kompetenser och är mycket uppskattade på förskolor och skolor. Dock visar utredningen att det finns problem avseende resursenhetens funktion. Vår bedömning är att det finns en dynamik i resursenhetens relation till förskolor och skolor som leder till att fokus riktas mot barns och elevers tillkortakommanden. Det finns oklarheter i ansvarsområden inom resursenheten, i relation till övriga funktioner på förvaltningen samt i relation till förskolor och skolor. Det delade chefskapet mellan verksamhetscheferna och resurschefen leder till otydligheter avseende styrningen av verksamheten.

Vi har gjort bedömningar av *rättssäkerhet och likvärdighet*. Fokus ligger i för stor utsträckning på barns och elevers brister. Det är inte i linje med styrdokumentens krav på pedagogiska metoder och organisatoriska lösningar som ger alla barn och elever förutsättningar att lära och utvecklas. Användandet av exkluderande lösningar är så utbrett i Haninge att det är tveksamt om skollagens direktiv om inkluderande utbildning efterlevs. Alla barn och elever som riskerar att inte nå målen får inte åtgärdsprogram. Dessutom finns stora kvalitativa brister i de åtgärdsprogram som upprättas. Avseende anpassad studiegång är vårt intryck att det inte finns något samlat grepp på kommunal nivå. Mot bakgrund av detta drar vi slutsatsen att kommunens förmåga att säkerställa likvärdighet och rättssäkerhet för barn och elever brister.

När det gäller *samarbetet mellan de olika yrkeskategorierna* inom förskolor och skolor kan vi konstatera att den specialpedagogiska kompetensen skulle kunna användas mer för att stödja pedagogisk och organisatorisk utveckling. Vårt intryck är att det saknas utbildad personal med den nya specialpedagogutbildningen och att de som finns inte alltid får det stöd som behövs för att driva skolutveckling.

Vår undersökning är långt ifrån heltäckande när det gäller samarbetet mellan förvaltningar och myndigheter. Dock kan vi konstatera att personalen i förskolor och skolor (elevhälsan undantagen) upplever att de inte finns fungerande rutiner för samarbetet. Det är allvarligt eftersom det kan leda till att barn och elever inte får det samlade stöd som de behöver och har rätt till.

Hur görs en synvända?

I det avslutande kapitlet diskuterar vi hur synvändan från fokus på barns och elevers brister till pedagogisk utveckling kan göras. Vi konstaterar att de breda diskussioner om kunskapsutveckling och förskolors och skolors uppdrag, som pågått det senaste året, behöver fortsätta och förstärkas.

Förskolor och skolor behöver utveckla inkluderande *lärandemiljöer* som stimulerar alla barn och elever. Arbetsmetoder, fysiska miljöer, pedagogiska material och tidsanvändning behöver vara avstämde för att ge starkast möjliga stöd till barns och elevers utveckling och lärande. Det största ansvaret för att förbättra lärandemiljöerna ligger på rektor. Rektor behöver utmana och ge stöd till personalen för att skifta fokus från barnens och elevernas brister till pedagogisk utveckling.

En grundläggande förutsättning för att en organisation ska kunna utvecklas är att det finns en *självförnyande förmåga*. På varje förskola och skola behöver finnas system som ger förutsättningar för pedagogiska samtal och gemensam reflektion kring arbetssätt, organisation, kultur och värderingar. Det bör finnas kvalitetssystem där barns och elevers lärande dokumenteras, där resultat värderas och åtgärder för utveckling formuleras och genomförs.

Skolorna behöver öka användandet av inkluderande *organisationsformer* för stödet till barn och elever som riskerar att inte nå målen. Exkluderande lösningar, till exempel placering i särskild undervisningsgrupp, bör inte tillämpas slentrianmässigt.

I utredningen har vi sett att *medicinska diagnoser* används för att lösa problem som kräver pedagogiska lösningar. De medicinska diagnoserna sätter fokus på barns och elevers inneboende brister och hindrar därmed synvändan. Pedagogerna behöver i större utsträckning fokusera på att skapa goda lärandemiljöer där alla barn och elever kan utvecklas och lära.

Speciallärare och specialpedagoger är en nyckelgrupp. De ska framförallt användas för att stödja och stimulera pedagogisk utveckling av den ordinarie verksamheten. Den traditionella formen av specialpedagogik där barn och elever skickas iväg från den ordinarie gruppen för att ”lappas och lagas” bör inte längre vara huvuduppgiften för speciallärare och specialpedagoger.

Vi har sett att det finns stora brister i *rättssäkerhet* på förskolor och skolor i Haninge. Det krävs åtgärder både på central nivå och på förskole- och skolnivå för att säkerställa rättssäkerheten.

På central förvaltningsnivå behöver de system som vidmakthåller fokus på barns och elevers tillkortakommande ändras och system som bidrar till synvändan sättas upp. Vi har identifierat några delar av arbetet och organisationen i den centrala förvaltningen som behöver förändras.

Vi kan, för det första, se att *förvaltningens organisation* inte är optimal för att ge ett samordnat och verkningsfullt stöd till den pedagogiska utvecklingen i förskolor och skolor. Förvaltningschefen har fått i uppdrag av barn- och utbildningsnämnden att se över den centrala förvaltningsorganisationen. Inom ramen för den processen bör förvaltningen organiseras om för att skapa förutsättningar för ett samordnat och verkningsfullt utvecklingsstöd till förskolor och skolor.

Vi bedömer att *fördelningen av resurser* till barn och elever i behov av särskilt stöd bidrar till att ta bort fokus från pedagogisk utveckling. Vi föreslår att de centrala medlen till största

delen förs över till respektive rektors budget från och med 2007. I omfördelningen bör säkerställas att gymnasieskolan får förstärkta resurser för elever i behov av särskilt stöd.

Den centrala förvaltningen bör förstärka systemen för *rättsäkerhet* i samband med efterarbetet av Skolverkets inspektion.

Inom kommunen finns åtta kommungemensamma *särskilda undervisningsgrupper* med 118 elever. Vi anser att det finns skäl att vara vaksam på om användandet av grupperna bidrar till att hindra synvändan.

Vi ställer oss mycket tveksamma till den funktion *medicinska diagnoser* har i den pedagogiska verksamheten. Den centrala förvaltningen bör tydligt signalera att det är pedagogiska lösningar som ska stimulera och stödja barn och elever som riskerar att inte nå målen.

Vi har även sett att *samarbetet med socialförvaltningen och landstinget* kring barn och elever i behov av särskilt stöd inte tycks fungera tillfredsställande. Förvaltningen bör se till att förankra de framtagna modellerna för samarbete bland personal inom barn- och utbildningsförvaltningen.

I utredningen har vi sett att *specialpedagogerna* är en nyckelgrupp som kan bidra till synvändan. Vi anser att det förvaltningsgemensamma stödet till dem behöver förstärkas. Den centrala förvaltningen bör bland annat ge förutsättningar för att bilda nätverk av kommunens specialpedagoger och mer medvetet och samordnat använda specialpedagoger som förändringsagenter.

Kopplingen mellan *forskning och praktik* är svag i Haninge. Förvaltningen bör ta ansvar för att bygga upp system som rutinmässigt för in forskningsresultat i den pedagogiska praktiken.

Förvaltningen bör generellt se till att dess organisationsformer och arbetssätt tydligt stödjer synvändan från fokus på barns och elevers brister till utveckling av goda lärandemiljöer.

Det behövs en synvända!

En förskollärare i förskoleklassen uttrycker sig så här om de elever som riskerar att inte nå målen.

”Alla vi människor föds ju inte alls med samma kapacitet. Så det kan ju inte vara lärarens uppgift att se till att alla, där föräldrarna tycker att dom ska gå här, ska uppnå målen. [...] Får man den sortens elever med den sortens problem kan man ju inte hjälpa till nåstans.”

En arbetslagsledare i förskolan säger följande om de barn som riskerar att inte nå målen.

”Vi tittar först och främst på oss själva väldigt mycket och på miljön. För vi tycker ändå att många gånger har vi kanske fokuserat för mycket på barnen, problemet hos barnet. [...] Sen gör vi en handlingsplan och bestämmer vem som ansvarar för vad kring det här barnet. [...] Och så försöker vi förändra i miljön och tänka om, hjälpa till i rutiner. För vi tror ändå att vi behöver ändra oss, att insatsen behöver vara hos oss och i miljön för att ge det här barnet stöd.”

De två citaten illustrerar två synsätt som bygger på skilda teoretiska utgångspunkter och på motsatta tolkningar av förskolans och skolans uppdrag. Bakom det första citatet kan man ana en traditionell psykologisk-medicinsk förståelse av människor. Människor är födda med olika förmågor som sätter gränser för hur de kan utvecklas. Tanken om att barns och elevers förmågor följer en normalfördelning kan anas; en viss andel av befolkningen har svag kapacitet, en viss andel normal kapacitet och en viss andel hög kapacitet. Människor har fått egenskaper från födelsen som i liten utsträckning kan påverkas under livets gång. Denna, ofta outtalade, utgångspunkt leder fram till att skolans uppdrag uppfattas vara begränsat till att ge förutsättningar för elever med normal eller hög kapacitet att nå målen i kursplaner och läroplaner. De elever som av skolans personal definieras tillhöra de med låg kapacitet uppfattas vara förutbestämda att inte kunna utvecklas och lära enligt styrdokumentens intentioner. Det är ett synsätt som går helt emot det uppdrag som formuleras i förskolans och skolans styrdokument.

Det andra citatet kan kopplas till teorier som betonar sociala och kulturella perspektiv på människan. Det antyder att människor hela tiden förändras, konstruerar sig och konstrueras i relation till den sociala miljön. Ett barn eller en elev utvecklas i relation med andra människor. Då blir det, som citatet visar, viktigt för pedagoger att vända blicken mot sig själva för att frilägga vilka (medvetna eller omedvetna) teorier som ligger bakom hur de bemöter barn och elever. Eftersom de uttalade och outtalade förväntningarna påverkar barnets eller elevens möjligheter och begränsningar. Detta synsätt ligger i linje med förskolans och skolans uppdrag; att ge förutsättningar för *alla* barn och elever att lära sig och utvecklas mot målen för utbildningen. Blicken är vänd mot hur pedagogerna kan ändra förhållningssätt, bemötande, pedagogiska material, krav, organisationsformer m.m. för att ge barn och elever bättre förutsättningar att utvecklas och lära. Därigenom ges ett utrymme för pedagogisk utveckling som kan leda till goda lärandemiljöer.

Under utredningens gång har dessa två synsätt ställts mot varandra. I de intervjuer som vi gjort är det psykologiska och medicinska perspektivet – fokus på barnens och elevernas inneboende brister - dominerande. Det andra synsättet – fokus på att skapa goda lärandemiljöer - tonar fram i ett fåtal intervjuer. Det som krävs för att alla barn och elever i Hanninge ska ges förutsättningar att utvecklas och nå målen för utbildningen i förskolor och skolor är en radikal synvända bland alla personalkategorier inom barn- och

utbildningsförvaltningen. En synvända från att se brister och tillkortakommande hos barn och elever till att ifrågasätta och förändra lärandemiljöerna i förskolor och skolor.

1. Hur har vi tänkt och arbetat?

Uppdraget

Barn- och utbildningsförvaltningen har tagit fram en strategi för att förbättra elevernas kunskapsresultat. Strategin bygger på en kartläggning av varför så få elever når målen i Haninge kommuns grundskolor samt efterföljande diskussioner med personal, föräldrar och elever.

Som ett led i strategin har förvaltningschefen gett i uppdrag att utreda stödet till de barn och elever som riskerar att inte nå alla mål i förskolan, grundskolan och gymnasieskolan. Utredningen ska:

- beskriva och värdera hur stödet organiseras,
- beskriva och värdera de arbetsmetoder som används,
- analysera om organisation och arbetsmetoder kan förbättras.

Utifrån utredningen ska en åtgärdsplan tas fram under hösten (se uppdragsbeskrivning i bilaga 5). Uppdraget har genomförts av Eva Andersson, Jonatan Block och Martin Westin under perioden 1 mars till 30 juni 2006. Resultaten presenteras i denna rapport.

Våra utgångspunkter¹

En första utgångspunkt för utredningen är att alla barn och elever har rätt att nå de mål som anges i läroplaner och kursplaner. Det är förskolornas och skolornas uppdrag att utforma organisation och arbetsätt så att alla barn och elever ges förutsättningar att uppnå målen.

Den andra utgångspunkten är den kunskapssyn som läroplanerna bygger på. Den innebär, i korthet, att kunskap skapas i *samspel* mellan individen och omgivningen. Individen skapar mening och konstruerar kunskap i relation till sin sociala omgivning. Lärandet är alltså situationsbundet och förutsätter att individen ingår i ett socialt sammanhang där information förmedlas och bearbetas kollektivt och individuellt. Den enskilda människans kunskapsutveckling ses som en aktiv individuell och social process där individen samspekar med sin sociala omgivning.² Kunskap formas genom människors språk och är således beroende av tid- och kulturspecifika redskap för tänkandet. Vi människor använder vårt språk för att konstruera kunskap.³ Med utgångspunkt i denna kunskapssyn läggs utredningens fokus på de förutsättningar för lärande som förskolor och skolor skapar – den lärandemiljö som barn och elever befinner sig i.

Uppdraget anger att vi ska beskriva och värdera stödet till de barn och elever som riskerar att inte nå målen för utbildningen. I diskussionen om hur stödet till dessa barn och elever ska organiseras och vilka arbetsmetoder som ska användas ligger en viktig skiljelinje mellan ett relationellt och ett kategoriskt perspektiv. Perspektiven leder fram till organisationsformer och arbetsmetoder som kan vara inkluderande eller exkluderande.

¹ I bilaga 2 & 3 redovisas de genomgångar av styrdokument, forskning och myndighetsrapporter som våra utgångspunkter grundas på.

² Nordin-Hultman, Elisabeth, (2005), Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande, sid 14.

³ Ibid., sid. 44 ff.

Det *relationella* perspektivet lägger fokus på sociala relationer och den pedagogiska miljön. Det viktiga i ett verksamhetsperspektiv blir vad som sker i förhållandet och samspellet mellan olika aktörer. Förståelse kan inte uppnås genom att enbart studera en individ. Individens förutsättningar förstås som relationella på det sättet att förändringar i barns och elevers omgivning och relationer anses kunna påverka individens förutsättningar att uppnå på förhand uppställda mål och krav.

Mot det relationella perspektivet står ett *kategoriskt* perspektiv. Det innebär att fokus läggs på eleven som individ. Med hjälp av vetenskapliga diagnoser kan individens avvikelser bestämmas och kategoriseras enligt medicinsk-psykologisk modell. Utifrån bestämningarna kan verkningsfulla stödåtgärder sättas in.

Det kategoriska perspektivet fokuserar som regel på metodiska lösningar anpassade efter individens svårigheter, medan det relationella perspektivet leder till förslag och idéer för långsiktig utveckling av verksamheten.⁴ Det kategoriska perspektivet leder ofta till exkluderande arbetsmetoder medan det relationella är mer benäget att leda till inkluderande arbetsmetoder.

Det är tydligt att styrdokumentet för förskolan och skolan betonar att det i första hand är det relationella perspektivet som ska styra val av arbetsmetoder och organisationsformer. Exkluderande arbetsmetoder får endast användas i undantagsfall. I den pedagogiska praktiken gäller det att hitta den balans mellan exkludering och inkludering som leder till högst måluppfyllelse. Det relationella perspektivet bär på den största potentialen för skolutveckling genom att det riktar blicken mot hur lärandemiljöerna kan utvecklas så att de ger bättre förutsättningar för alla barns och elevers utveckling och lärande. Den synvänder som vi anser nödvändig kan beskrivas som att fokus skiftas från det kategoriska perspektivet till det relationella.

Hur har vi arbetat?

Vi har gått igenom styrdokument för förskolan och skolan (skollag, skolformsförordningar, läroplaner och kursplaner) samt forskning och myndighetsrapporter som berör frågor om kunskapssyn, lärande och sociala processer (se bilaga 2 och 3).

Vi har analyserat kommunala dokument som beskriver organisationen på förvaltnings- och enhetsnivå. Därutöver har vi på *förvaltningsnivå* intervjuat verksamhetschefer, gymnasiechef, resurschef samt personal på resursenheten.

På *enbetsnivå* har vi valt att undersöka förskolor och skolor i Tungelsta, Brandbergen, Dalarö samt gymnasiets samhällsvetenskapsprogram på Erika. Vi har valt dessa områden för att få variation när det gäller socioekonomisk sammansättning bland barn, elever och föräldrar. Vi har ambitionen att utredningens slutsatser ska kunna generaliseras till hela kommunen. Inom de utvalda områdena har vi analyserat åtgärdsprogram samt intervjuat skolledare, lärare, förskollärare, barnskötare, specialpedagoger, speciallärare, skolsköterskor, kuratorer, studie- och yrkesvägledare, föräldrar och elever. Vi har genomfört 62 intervjuer och intervjuat cirka 250 personer. För att skydda de intervjuades integritet har vi valt att inte redovisa resultat på ett sådant sätt att de är möjliga att härleda till en viss

⁴ Emanuelsson, Ingemar; Persson, Bengt & Rosenqvist, Jerry (2001). Forskning inom det specialpedagogiska området. Sid. 20 ff.

enhet. Däremot resonerar vi kring likheter och skillnader för att belysa bredd och variationer i organisation och arbetsmetoder.

Vi har använt intervjuguider men även improviserat och ställt följdfrågor. Intervjuerna har pågått mellan en halvtimme och två timmar. Vi har intervjuat både i grupp och enskilt. Intervjuerna har (i de flesta fall) genomförts av två utredare tillsammans. Intervjuerna har spelats in på band och vi har även fört anteckningar.

Vi har dessutom analyserat 116 avidentifierade åtgärdsprogram från de utvalda enheterna. För att analysera åtgärdsprogrammen har vi tagit fram ett analyschema (se bilaga 5). Analysen av åtgärdsprogrammen har genomförts i utredargruppen. Vi har diskuterat och tillsammans kategoriserat innehållet i åtgärdsprogrammen.

Ett utredningsarbete kräver avgränsningar. Vi har valt att inte fokusera på elevhälsans funktion. Det är förstås beklagligt eftersom elevhälsan har en nyckelroll när det gäller att avlägsna hinder för lärande. Vi har även valt att inte fokusera på stödet till särskoleelever som är integrerade i grundskolans och gymnasieskolans verksamhet.

Läsanvisningar

I kapitel 2 analyseras lärandemiljöerna i Haninges förskolor och skolor. I kapitel 3 görs en genomgång av det organisatoriska stödet och i det avslutande kapitel 4 presenteras utredningens slutsatser och förslag. Framställningen bygger på vår egen datainsamling samt genomgångar av styrdokument, forskning och myndighetsrapporter. Vi har valt att redovisa genomgångarna i bilagor för att inte tynga framställningen. Vi rekommenderar läsning av bilagorna för fördjupning.

2. Lärandemiljön kan förbättras

Detta kapitel beskriver och värderar de lärandemiljöer som förskolor och skolor i Hanninge erbjuder barn och elever. Med lärandemiljöer menar vi den sociala och fysiska miljö som omger barn och elever. När vi använder begreppet avser vi den sociala miljön i form av de relationer barn och elever har sinsemellan och de relationer de har till personalen i förskolor och skolor. I vår förståelse inkluderar begreppet även den fysiska omgivningen kring barn och elever i form av material, lokaler, skolgård etc.. Vi låter även begreppet omfatta den styrning av tiden som finns i förskolor och skolor i form av schema och planeringar.

Arbetsmetoder

Intervjuerna visar att det finns en variation i arbetsmetoder. Personalen uppger att de använder en mix av enskilt arbete, grupparbete och klassundervisning. De berättar om olika arbetsmetoder som till exempel läsning, fyll i övningar, filmvisningar, rollspel, olika skapande aktiviteter m.m.. Vi kan inte utifrån vårt material avgöra vilka arbetsmetoder som är vanligast.

Forskning visar att de pedagogiska metoderna behöver anpassas efter barns och elevers behov, förutsättningar och sociala situation.⁵ Intervjuerna visar tydligt att lärarna inte i tillräcklig utsträckning anpassar de pedagogiska metoderna till olika individer. Den bild som tonar fram är att samma pedagogiska metoder används för i stort sett hela klassen/gruppen. Individuell anpassning tycks vara ovanligt inom ramen för den ordinarie verksamheten.

Barn och elever som inte hänger med i standardverksamheten får sällan tillräckligt stöd och stimulans inom ordinarie grupp. Vårt intryck är istället att det krävs att en elev får stora problem och/eller placeras i en särskild undervisningsgrupp innan en genomtänkt och systematisk individanpassning av arbetsmetoderna görs. Ett citat från en arbetslagsledare belyser detta.

”Alltså det är mest att man försöker finna ut vilka dom (eleverna som inte når målen) är [...] vad vi gör är att försöka få dom diagnostiserade och diskuterar om de kan gå om. Det här att skraddarsy och få med dom på det sättet tycker jag inte vi gör så mycket.”

En förälder till ett barn som går i särskild undervisningsgrupp:

”Där (i den särskilda undervisningsgruppen) tittar man ju på barnet individuellt och väldigt individuellt, vilket inte har skett tidigare (när sonen var i den ordinarie gruppen), kan jag säga. Det måste jag lägga till!”

Intervjuerna visar även att det finns en konservatism när det gäller arbetsmetoder. Det verkar som att en stor del av lärarna har använt liknande upplägg och arbetsmetoder i sin undervisning under lång tid. Många av de intervjuade menar att en stor del av lärarna av olika skäl inte anpassar och utvecklar sina arbetsmetoder.

⁵ Se genomgång av myndighetsrapporter och forskning i bilaga 3.

Fysisk miljö och pedagogiskt material

Den *fysiska miljön* och de *pedagogiska material* som används har betydelse för elevernas lärande.⁶ Forskning visar att lokaler, för att stödja lärande, behöver vara utformade för att främja kreativitet. Det kan gärna finnas hörn som är inredda för olika aktiviteter. Barn och elever behöver miljöer som inspirerar till praktiska verksamheter och handlingar. Det behöver finnas lugna rum med ostördhet, men även rum som inbjuder till sociala möten.⁷

Vårt intryck är att pedagogerna upplever begränsningar i den fysiska miljön som omöjliggör pedagogiska lösningar som de tycker är önskvärda. Till exempel upplevs lokalerna på många håll vara för trånga för att medge att dela in barn och/eller elever i mindre grupper eller vara mer flexibel i verksamheten. Gymnasiets lokaler upplevs dock vara ändamålsenliga.

En mindre andel av de intervjuade för genomtänkta resonemang kring den fysiska miljön. Resonemang kring lokalerna som bottnar i pedagogisk forskning förekommer mestadels i de intervjuer vi har gjort med personal i förskolan. En del av förskolorna är inspirerade av de pedagogiska idéerna från Reggio Emilia. Det har inneburit att de gjort ändringar i den fysiska miljön och i de pedagogiska materialen för att stimulera barnen att vara kreativa genom exempelvis särskilda rum eller hörnor. Vid en enhet har förskolornas idéer och tankar inspirerat grundskolan att iordningsställa särskilda matematik- och svenskarum.

Den dominerande bilden är dock att den fysiska miljön och de pedagogiska materialen i stor utsträckning tas för givna av pedagogerna och inte problematiseras i tillräcklig utsträckning.

Tidsanvändning

Forskning visar att användning av tiden behöver göras medvetet för att stödja barnens och elevernas lärande. Det finns en upplevd tidsbrist bland personalen. Lärarna menar även att de inte hinner med att individanpassa verksamheten. Pedagogerna uppger att tiden i undervisningen/den pedagogiska verksamheten inte räcker till för att möta varje barn och elev med anpassade pedagogiska metoder. En ofta återkommande synpunkt är att gruppen är för stor för att ge tid till individanpassning. Många uppger även att de inte har tid att föra pedagogiska diskussioner med kollegorna. Dock verkar utrymmet för pedagogiska diskussioner ha ökat tack vare förvaltningens satsning på ökad måluppfyllelse. Vi kan se att det finns många traditioner som styr till ineffektiv tidsanvändning, vilket bidrar till att personalen upplever att tiden inte räcker till. Det gäller både hur pedagogerna använder sin egen tid och hur barns och elevers tid styrs.

Förskolor och skolors system för användning av tiden är av tradition rigida. I skolan planeras lärarnas undervisningstid på sätt som gör att det blir omöjligt att stödja varandra i arbetslaget. Arbetslagets lärare har ofta undervisning samtidigt och kan därmed inte gå in på varandras lektioner och ge stöd till elever som riskerar att inte nå målen. Undantag finns dock. Ett arbetslag som vi intervjuat arbetar till exempel åldersintegrerat från förskoleklass till år fem. Det har de kunnat utnyttja så att personalen i arbetslaget kunnat

⁶ Myndigheten för skolutveckling (2005), *Fysisk miljö och lärande*.

⁷ *Ibid.*, 10 ff.

tillämpa flexibla lösningar där gruppstorlekar ändras och det ibland kan vara mer än en lärare i en grupp.

Styrningen av barnens och elevernas tid är på motsvarande sätt ofta bestämd av traditioner. Många vittnar om att tiden är sönderhackad i små delar. Till exempel berättar en lärare om att eleverna en dag i veckan har en timme matte och en timme svenska på förmiddagen följt av lunch och sedan en timme matte och en timme svenska. Många av de intervjuade tror att den uppdelade användningen av tiden är ett hinder för barnens och elevernas lärande. Vår generella bild är att tiden inte används på ett ultimät sätt, varken för barn och elever eller för personal.

Det finns dock undantag. Vi har stött på lärare som har reflekterat och ändrat gamla invanda traditioner. En arbetslagsledare i förskolan berättar följande.

”Där har vi jobbat hela det här året med att hitta dom här rutinerna eftersom att det är mycket matsituationer. Så att vi har ju ”drop in mat”. Och nu har vi märkt att det blir även under lunchen så har dom drop in. Dom kommer i omgångar och går och tar mat. Och då är det också att några av barnen är ju klara innan dom sista ens har gått och satt sig. [...] Och frukosten har vi också jobbat mycket med. Sen jag började [...] har vi ätit klockan åtta. Nu tidigare la vi den så att vi har drop in frukost mellan sju och halv åtta. [...] (Förut) då var det ju så att barnen kom på morgonen vid halv sju eller sju. Sen gick man in på öppningsavdelning så började man leka med nånting där. Sen blev man avbruten för att gå in på sin egen avdelning. Sen kanske man började leka lite där och sen var det dags för frukost. Och sen efter frukost kanske man började leka lite till och sen var det dags för samling. Så det blev ju väldigt mycket avbrott. Och det här diskuterade vi [...]”

Citatet visar att det är möjligt att bryta de gamla invanda traditionerna för tidsanvändning.

Kön, etnicitet och social bakgrund

Olika typer av studier visar att barns och elevers kön, etnicitet och sociala bakgrund har betydelse för situationen i förskolan och skolan.⁸ Personalens bemötande bidrar till att konstruera de lärandes värderingar och beteende. Det får bland annat inverkan på möjligheterna till framgångsrika studier. Att döma av intervjuerna är personalens kunskaper om detta på olika nivå. Vår bild är att endast ett fåtal av pedagogerna problematiserar sin egen praktik utifrån faktorerna kön, etnicitet och social bakgrund. Följande citat från en barnskötare får illustrera frånvaron av problematisering.

”Det var som i går när vi skulle dela ut såna här äggmarakas, dom är blåa och rosa. Och så skulle vi ha uppträdande här som vi övade. Då skulle alla killar ha blåa så klart, dom höll ju på att smälla av när de fick rosa marakassägg och det var... Dom är jättefäniga! Och likaså tuschpennor. Om vi hade två koppar med tuschpennor så skulle dom dela upp. Alltså lila, rosa och gult det var tjejfärger. Grönt och blått och svart så klart det är ju killfärger. Men så här jättefäniga är dom!”

Citatet visar på att många i personalen inte ser sin egen roll i skapandet av traditionella beteendemönster hos flickor och pojkar. Istället uppfattar man skillnader i beteende mellan könen som inneboende och utanför påverkan. En annan barnskötare säger följande.

⁸ Se bilaga 3 för en genomgång av forskning och myndighetsrapporter.

”När man jobbar med mindre barn så ser man till individen. Att försöka få dom att se till att de hjälper sin kompis. Då är det inte så mycket pojkar och flickor. [Hur uppstår det? Hur blir det pojkar och flickor?] Det vet man inte det bara blir!”

Men det finns även pedagoger som har börjat närma sig att analysera sin egen praktik och hur den påverkar pojkars och flickors identitetsskapande. En lärare i de yngre åren säger följande apropå bemötande av flickor och pojkar.

”Det skulle vara intressant att analysera. För jag tror att man är väldigt hemmablind. Man blir lite avundsjuk ibland när man hör att det finns observatörer, när det finns möjlighet till det att man får bli observerad hur man fördelar frågorna, hur man bemöter. Hur jag svarar upp om du berättar vad du gjorde i helgen och om du berättar vad du gjorde i helgen. Det skulle vara väldigt roligt att få reda på. Nej, kanske inte roligt, men intressant och givande, för jag tror att man skulle förändra många, många saker hos sig själv. Jag tror att fast man inte vill erkänna tror jag att jag gör det (behandlar pojkar och flickor olika).”

När det gäller etnicitet har vi slagits av bristen på kunskaper om interkulturellt lärande och bemötande. Detta gäller även en stor del av den personal som arbetar i förskolor och skolor med många kulturer och språk. En barnskötare säger följande.

”Det kan vara svårt ibland med språkförbistringar, när man inte förstår varandra ordentligt. Det blir missförstånd om tider och olika... Vi märker ganska tydligt som en sån sak som kost till exempel alltså vad de får med sig hemifrån och vad som är bra att äta och så där. Vi har sagt om de inte... till exempel på kalas har vi sagt att dom inte ska ta med sig hemifrån. Det har vi gått ut med i månadsbrev att dom ska inte ta med sig saker hemifrån för då blir det så olika och vi har även påpekat det för vissa föräldrar. [...] Det kan bli så väldigt olika.”

Citatet ovan visar att många bland personalen verkar uppfatta olikheter som problematiska. Ofta har problem istället för möjligheter lyfts fram när vi har frågat om olika kulturers betydelse.

Social bakgrund mäts oftast genom föräldrarnas utbildningsbakgrund. I statistiska sammanställningar visar det sig att elever vars föräldrar har hög utbildning har större chans att lyckas i skolan än elever vars föräldrar har låg utbildning. Föräldrarnas utbildningsbakgrund är den faktor som påverkar eleverns studieresultat mest. Vid intervjuerna har vi noterat att många pedagoger inte känner till detta. Kunskaperna om de socioekonomiska förhållandena kring skolan är också blandade. Vid vissa förskolor och skolor har personalen en bild av att det finns svår social problematik i upptagningsområdet, medan det i andra skolor saknas kunskap om elevernas sociala bakgrund. I de områden som betraktas som socialt svåra finns en risk att pedagogerna i för stor utsträckning fokuserar på barns och eleverns problem och därför inte har tillräckligt höga förväntningar på dem. Det kan få till följd att barns och eleverns självbild blir negativ och att de utvecklar ett svagt självförtroende.

Vår bedömning

Lärandemiljön i förskolor och skolor är avgörande för om barn och elever ska utvecklas och lära i enlighet med målen i läroplaner och kursplaner. I vår genomgång av forskning och myndighetsrapporter har vi identifierat indikatorer för kvaliteten på lärandemiljön. De sociala relationerna i skolan utgör en grundläggande del av lärandemiljön. Nära och förtroendefulla relationer till de vuxna i skolan som präglas av höga förväntningar i kombination med rimliga krav ger goda förutsättningar för lärande. Relationerna mellan

barn och elever är också viktiga. Vi kan se att det är betydelsefullt att arbetsmetoderna anpassas efter barns och elevers förutsättningar och behov. Därutöver behöver fysisk miljö, pedagogiskt material och tid styras och utformas för att stödja lärandet. Avslutningsvis menar vi att pedagogerna behöver tillämpa kunskap om social bakgrund, kön och etnicitet för att lösa upp maktstrukturer, normer och föreställningar som hindrar lärandet.⁹

Bilden av lärandemiljön i Haninges förskolor och skolor är inte helt entydig, men vi kan se att det finns stort utrymme för att utveckla bättre lärandemiljöer. De vuxnas förväntningar på barnen och eleverna är inte tillräckligt höga. Många tvivlar på att alla barn och elever kan nå målen, det finns särskilt mycket tvivel kring pojkar och utlandsfödda elever. Detta tvivel kan bli självuppfyllande och bidrar inte till att skapa en god lärandemiljö. Intervjuerna har visat att personalen i för liten utsträckning anpassar arbetsmetoderna utifrån de lärandes behov och förutsättningar. Den fysiska miljön och de pedagogiska materialen är sällan medvetet utformade för att stödja barns och elevers lärande. Tiden i förskolor och skolor hackas sönder genom att gamla traditioner styr. Vi har också sett att personalen i för liten utsträckning tillämpar kunskaper om hur sociala maktförhållanden, normer och föreställningar formar barns och elevers tänkande och handlingar.

Vår slutsats är att det behövs en synvända från att se problem hos barn och elever till att granska och ifrågasätta pedagogernas praktik och de lärandemiljöer som skapas. Medveten reflektion bland pedagoger behöver leda till pedagogisk utveckling som leder till bättre förutsättningar för barns och elevers lärande.

⁹ Se genomgång av forskning och myndighetsrapporter i bilaga 3.

3. Stödet från organisationen är svagt

Detta kapitel handlar om organisationen inom barn- och utbildningsförvaltningen. Vi beskriver och bedömer organisationen inom förskolor och skolor och de centrala funktionerna inom förvaltningen. Dessutom behandlar vi samverkan mellan barn- och utbildningsförvaltningen och andra kommunala förvaltningar. Vi gör inte anspråk på att ge en fullständig bild av hur organisationen fungerar, istället är vår avsikt att lyfta fram de delar av organisationen som vi bedömer är viktigast för stödet till de barn och elever som riskerar att inte nå målen.

Tester, identifiering och diagnoser

De verksamheter som vi studerat har ett flertal metoder att identifiera vilka barn och elever som riskerar att inte nå målen. Diagnoser och tester görs av skolans egen personal och av personal vid förvaltningens resursenhet, landstinget med flera.

Skolans personal gör diagnoser och tester inom ramen för den ordinarie verksamheten. Lärarna genomför mer formaliserade skriftliga och muntliga prov, bedömer olika arbeten som eleverna har gjort samt gör löpande mer eller mindre strukturerade bedömningar i vardagen. Dessutom görs gemensamma tester vid övergångar i systemet. Den kommun-gemensamma kunskapskontrollen som görs med hjälp av läsutvecklingsschema (LUS) i år 1 är ett exempel på detta. Andra exempel är DLS-test som till exempel används vid en skola i år 3 inför övergången till en annan skolenhet. Gymnasieskolan testar eleverna i matematik, svenska och engelska när de börjar i år 1. Därutöver genomförs de nationella proven. Speciallärare och specialpedagogerna har på vissa enheter ansvar för att testa barn och elever utöver den ordinarie pedagogiska verksamheten.

Elevhälsan har också ansvar för att följa elevernas utveckling. Skolsköterskan har i uppdrag att genomföra hälsokontroller av eleverna i enlighet med vad som anges i skollagen. Kurator genomför samtal med eleverna och gör bedömningar av hur elever mår i skolan.

Utöver de tester och diagnoser som genomförs av skolans personal förekommer det att elever utreds och diagnostiseras av personal utanför skolan. Det kan då handla om medicinska utredningar som kan leda fram till diagnoser som till exempel dyslexi, dyskalkyli, Asperger, ADHD och/eller Tourettes syndrom.

Många av de intervjuade har en kluven inställning till de medicinska diagnoserna. De ser att diagnoserna riskerar att leda till att elever stigmatiseras och stämplas som avvikande. Samtidigt menar de att diagnoser ger förklaringar till problem som lyfter skuld både från eleven och från föräldrarna. Det finns även pedagoger som anser att diagnoser ger rekommendationer om vilka pedagogiska metoder som kan fungera. En arbetslagsledare säger följande.

”Alltså man får hjälp som lärare att sätta fingret på problemen snabbare. Vi har inte den möjligheten, tiden, utbildningen att göra det så snabbt som en diagnos gör. Sen kan vi jobba pedagogiskt utifrån det vi får reda på.”

Här är dock meningarna delade. En annan arbetslagsledare säger följande.

”Jag har en lite annan åsikt om diagnoser. Att jag tycker att många gånger att det blir ett hinder också och att många gånger det blir felaktiga diagnoser. Undersökningar, tester, dom här psykometriska testerna, jag undrar ibland kan man se det på en och halv timme. Det är mycket som spelar in, det är många faktorer, det är omgivningen det är den situationen det språket. Fast att man säger att man tar hänsyn till språket, men språket är så flerbottnat att hur man tar hand om det. Och många gånger om man får diagnos kan det bli stämpling och det blir andra följder av det.”

Föräldrarnas inställning till diagnoser varierar också. I vissa fall vill föräldrarna att barnet ska utredas och diagnostiseras. Men det finns även föräldrar som motsätter sig utredningar i fall där skolan har föreslagit det.

Ett citat från en speciallärare får illustrera den biologiskt-medicinskt baserade synen på människan som är vitt spridd bland personalen.

”Först när jag får eleverna intervjuar jag dom, föräldrarna, deras förra lärare väldigt noga. Jag hör väldigt mycket om hur själva födelseprocessen har varit. För att ofta har dom här barnen... mammorna har haft komplicerade graviditeter. Dom har haft syrebrist vid förlossningen. [...] Det är oerhört viktigt för mig att veta. För att jag vet att det påverkar hjärnfunktionen. [...] Det hjälper mig. Om jag vet att det är ett barn som har haft syrebrist då kan jag förstå att den är väldigt långsam och har vissa svårigheter.”

Citatet visar på ett synsätt som förlägger hela problematiken hos eleven. Detta synsätt minskar möjligheterna för skolan att ge förutsättningar för alla barns och elevers lärande och utveckling. Om födelsen varit svår kommer livet ofelbart att bli svårt. Synsättet går helt emot uppdraget till förskolor och skolor.

Vår bedömning

Olika typer av bedömningar är en viktig del av den pedagogiska verksamheten. Läraren behöver veta om de metoder som används får resultat och barnen och eleverna behöver få besked om framsteg eller bakslag för att kunna lära och utvecklas. Utvärdering och bedömning är därför en nödvändig förutsättning för en god pedagogik.

Vi bedömer att skolans tester, bedömningar och diagnostiska instrument i för stor utsträckning fokuserar på barns och elevers brister utan att ge uppslag om vilka pedagogiska metoder som kan få effekt. I enlighet med vår övergripande slutsats om den nödvändiga synvändan behöver skolan i större utsträckning göra bedömningar som ger möjligheter att utveckla den pedagogiska verksamheten. Vår bild är att de bedömningar som görs i för liten utsträckning ger möjlighet att anpassa och utveckla goda lärandemiljöer.

Vi ser att det finns mekanismer¹⁰ som leder fram till att medicinska diagnoser används på ett sätt som hindrar pedagogisk utveckling. När barn och elever riskerar att inte nå målen använder personalen ofta förklaringar som förlägger problemet hos barnet eller eleven. Ofta får dessa barn och elever formella eller informella diagnoser. Vi ställer oss mycket tveksamma till den funktion som medicinska diagnoser därmed får i Haninges skolverksamhet. De medicinska diagnoserna riskerar att stämpla barn och elever som avvikande. Omgivningens förväntningar sätts lägre och självbilden hindrar lärandet och utvecklingen.

¹⁰ Det handlar bland annat om kommunens fördelning av kommunens resurser för barn och elever i behov av särskilt stöd.

Den funktion som medicinska diagnoser har i Haninges förskolor och skolor bidrar till att vidmakthålla fokus på barns och elevers brister istället för att se utvecklingsmöjligheter. Det blir ett hinder för den nödvändiga synvändan till pedagogisk utveckling. Diagnoserna bekräftar att felet sitter hos individen och inte i skolans verksamhet.

I Konsensusprojektets andra rapport ger en pedagog följande syn på bedömningar.

”Den kunniga läraren tillvaratar det rika flöde av diagnostiska signaler som finns i undervisningssituationen. Det är en av de processer som jag kallar för processdiagnostiskt förhållningssätt, alltså att du som lärare skapar dig en bild av individens, elevens, förutsättningar, men det är inte så att du skaffar fram någon psykolog som diagnostiserar utan du agerar med alla tecken i klassrumsomgivningen - vad är det som är speciellt för det här barnet – och arbeta med utgångspunkt i det. Man har massor av diagnostiska tecken i alla klassrum. Hur elever lyckas, vad de gör, vad de gör rätt på och vad de gör fel på, hur de hanterar olika typer av uppgifter.”¹¹

Det är önskvärt att Haninges förskolor och skolor i större utsträckning tillämpar ett processdiagnostiskt förhållningssätt.

Kvalitetsbrister i åtgärdsprogrammen

Vi har genomfört analyser av åtgärdsprogram upprättade vid förskolor och skolor i Dalarö, Tungelsta och Brandbergen samt vid samhällsvetenskapsprogrammet vid Erika. Sammanlagt har vi analyserat 116 åtgärdsprogram. Vi har tagit fram ett analyschema som använts för att bedöma åtgärdsprogrammen.¹² Analyschemat är utformat utifrån en nationell kartläggning av åtgärdsprogram som gjordes på uppdrag av Skolverket under 2001 och 2002.¹³

Problem- och målformulering

Vår analys visar att det endast i drygt 17 procent av åtgärdsprogrammen har gjorts en systematisk utredning. I de fall där utredningar gjorts är det framförallt medicinska utredningar som genomförts inför diagnoser som till exempel dyslexi, ADHD eller Asperger. Pedagogiska utredningar har endast gjorts i omkring tre procent av åtgärdsprogrammen. Det innebär att det är ytterst ovanligt att skolans personal genomför systematiska utredningar till grund för åtgärdsprogrammen.

För att åtgärdsprogrammen ska bli ett kraftfullt pedagogiskt instrument krävs att problembeskrivningar görs på individ-, grupp- och organisationsnivå. I omkring 96 procent av åtgärdsprogrammen finns problembeskrivningar på individnivå. Endast i tolv respektive fyra procent har vi bedömt att det finns problembeskrivningar på grupp- och organisationsnivå. Lärandemiljön problematiseras i knappt två procent av åtgärdsprogrammen. Problematiseringar av personalens kompetens förekommer i knappt en procent av fallen. Bilden är alltså entydig: fokus ligger på individens problem, ytterst sällan problematiseras verksamhetens kultur, organisation, arbetsformer, personalens förhållningssätt och kompetens.

¹¹ Specialpedagogiska Institutet och Lärarhögskolan i Stockholm (2006). Identifiering, diagnostik samt specialpedagogiska insatser för elever med läs- och skrivsvårigheter, www.sit.se

¹² Se bilaga 4.

¹³ Skolverket (2003), Kartläggning av åtgärdsprogram och särskilt stöd i grundskolan.

Vi kan vidare se att knappt 40 procent av åtgärdsprogrammen lyfter fram barnens och elevernas starka sidor. De svaga sidorna lyfts fram i nästan 72 procent av fallen. Beskrivningarna av barn och elever domineras av att de svaga sidorna lyfts fram. Inte så sällan beskrivs barn och elever med svepande beteckningar som till exempel ”X har problem med nästan allt”.

I omkring 62 procent av fallen har kortsiktiga mål formulerats. Med kortsiktiga mål avser vi mål som ska uppnås inom en månad. Långsiktiga mål har vi funnit i 80 procent av åtgärdsprogrammen. Det finns åtgärdsprogram som helt saknar målbeskrivningar. Knappt 63 procent av åtgärdsprogrammen innehåller mål som är kopplade till styrdokumentet för förskola eller skola.

I tabellen nedan framgår vilka typer av problem som är vanligast i åtgärdsprogrammen.

Typ av problem	Procent
Socioemotionella svårigheter	38
Läs- och skrivsvårigheter	50
Koncentrationssvårigheter	30
Inlärningsvårigheter	51
Tal- språk & kommunikationshinder	21
Fysisk funktionsnedsättning	17
Matematiksvårigheter	30
Problem i övriga ämnen	46

Åtgärdsinriktning

Det är vanligare att åtgärderna riktas mot skolans ämnen (65 procent) än mot sociala relationer (25 procent). I 64 procent av fallen är åtgärderna särskiljande i den bemärkelsen att de innebär organisatoriska lösningar utanför den ordinarie verksamheten. I 47 procent av fallen handlar åtgärderna om att placera barnet eller eleven i en särskild grupp tillfälligt eller mer permanent. Åtgärder som innebär förändringar i den pedagogiska miljön förekommer endast i 20 procent av programmen.

Åtgärder som tar tillvara barnets eller elevens starka sidor förekommer i cirka 13 procent av fallen. Medan åtgärder som fokuserar de svaga sidorna finns beskrivna i omkring 72 procent av programmen.

Uppföljning och utvärdering

I 61 procent av åtgärdsprogrammen finns metoder för uppföljning eller utvärdering beskrivna. Således saknas det i 39 procent av åtgärdsprogrammen. Vi bedömer att omkring 73 procent av åtgärdsprogrammen har mål som är utvärderingsbara. I programmen anges sällan (i knappt 19 procent) att uppföljning görs i samband med utvecklingssamtal.

Delaktighet

I 76 procent av programmen har barnet/eleven deltagit i framtagandet. Det är vanligare att elever i skolan deltar än barn i förskolan. Föräldrar har deltagit i 80 procent av programmen. 71 procent är underskrivna av elev och 79 procent av förälder.

Bland skolans personal är det vanligast att programmen är underskrivna av lärare (87 procent). Specialpedagoger/speciallärare har skrivit under 19 procent av programmen. Anmärkningsvärt är att rektor endast skrivit under 29 procent av programmen.

Vi kan notera att de flesta åtgärdsprogram skrivits med ett lättillgängligt språk (cirka 96 procent).

Vår bedömning

De förhållningssätt och underliggande teorier om barns och elevers lärande som ligger bakom en stor del av åtgärdsprogrammen är problematiska. Barns och elevers tillkortakommande och svagheter fokuseras i för stor utsträckning genom att traditionella medicinska och biologiska teorier styr tänkandet. Förändringar i personalens förhållningssätt, arbetsmetoder, organisation etc. förekommer sällan. Det behövs alltså en synvända.

Det är tankeväckande att Svenska dyslexistiftelsen definition av dyslexi betonar att man måste utesluta möjligheten att det är brister i läs- och skrivpedagogik som lett till elevens svårigheter.¹⁴ I det material som vi tagit del av kan vi inte se att skolan har gjort analyser av läs- och skrivpedagogiken innan utredningar för att konstatera dyslexi genomförts.

Det finns även brister i förmåga att formulera mål, kännedom om styrdokument och avseende uppföljning och utvärdering.

Vi kan också notera att likvärdigheten brister. Det är anmärkningsvärt att rektor endast skrivit under 29 procent av åtgärdsprogrammen. Det innebär att rektor inte tar sitt ansvar för likvärdigheten. Det finns en kommunal mall för åtgärdsprogram som, enligt vår bedömning, följer förordningen om åtgärdsprogram. Men den används inte på alla skolor. Dessutom missförstås den ofta av de skolor som använder den.

Vår samlade bedömning är att arbetet med åtgärdsprogram i de flesta fall inte uppfyller förordningens krav.

Inkluderande organisationsformer behövs

Ett viktigt vägval avseende stödet till de barn och elever som riskerar att inte nå målen handlar om inkludering eller exkludering. Ska stödet ges inom ramen för den ordinarie verksamheten eller ska särlösningar skapas för att stödja eleverna?

Intervjuerna tyder på att det finns olika inställningar till inkludering och exkludering bland personalen på skolorna. En lärare säger följande om de elever som riskerar att inte nå målen.

”Man vill ju ha dom till en mindre grupp. Dom når verkligen inte målen i nått ämne.”

En specialpedagog ställer sig mycket tveksam till att slentrianmässigt använda smågrupper som en lösning för de elever som riskerar att inte nå målen.

¹⁴ www.svenskadyslexistiftelsen.org

”Att starta upp smågrupper bara så där för att man tycker att eleverna är besvärliga eller för att dom fordrar extra eller för att dom inte passar in det tycker jag är en inställning som inte hör hemma i skolan.”

Vårt intryck är att inställningen till exkluderande lösningar varierar bland personalen. Intervjuerna visar att många lärare upplever att de skulle vilja tillämpa inkluderande lösningar i större utsträckning, men att de hindras av olika organisatoriska problem. En lärare uttrycker det på följande sätt.

”Inkluderande tycker jag om det finns utrymme och möjligheter att laborera i klassrummet, så att säga, att flytta. I vårt klassrum tycker jag inte att det fungerar så där jättebra när man inte kan placera barn som kanske behöver sitta lite mer i en lugnare vrå eller någonting och så är det smockat med bänkar och bord med 34 elever i det rummet. Då är det inte så lätt!”

Citatet ovan är ett av många som visar att lärarna upplever att de inte har tillräckliga resurser för att ge det stöd de skulle vilja. Många pekar på att de är instängda i arbetsche- man som inte medger att de kan gå in i varandras klasser och stödja vid behov. Andra pekar på att lokalerna inte medger individanpassning i undervisningen. Detta tillstånd av upplevd resursbrist förstärker tendensen att söka fel hos barn och elever istället för att granska sin egen praktik. Det uppstår en känsla av hjälplöshet hos många lärare och då blir exkludering av besvärliga barn och elever lösningar på akuta problem. En rektor menar att:

”En del [lärare] har det (de små grupperna) som avstjälpningsplats, när det blir jobbigt.”

Flera av de skolor som vi besökt har uppmärksammat att placering i särskilda undervisningsgrupper sker i för stor utsträckning och slentrianmässigt. På en av skolorna har man gjort en kartläggning och konstaterat att sammansättningen i de små grupperna inte varit genomtänkt. Elever som inte passat ihop tillsammans har stört varandra vilket gett bristande förutsättningar för lärande. Dessutom har de elever som varit placerade i de små grupperna inte haft någon tydlig koppling till den ordinarie verksamheten. Detta har försvårat möjligheterna till inkludering. En annan skola har fattat beslut om att upplösa en särskild undervisningsgrupp som inte fungerade tillfredsställande. Gruppen fungerade mer som en social verksamhet för eleverna än som en miljö för lärande.

En arbetslagsledare om de elever som går i särskilda undervisningsgrupper:

”Inte en enda har haft något fel i tankegången, utan man har blivit förbisedd, man har låtit dom gå vidare fast de inte kan läsa och räkna. Då påverkar det självkänslan och det blir hela den här cirkeln.”

Vi kan utifrån intervjuerna och studier av olika dokument konstatera att skolans placeringar i små grupper ofta sker slentrianmässigt och utan genomtänkt strategi. Det verkar heller inte göras ordentliga bedömningar av om insatsen (placering i liten grupp) leder fram till att eleverna kan lära och utvecklas och integreras tillbaka i den ordinarie undervisningen. En sådan användning av små grupper leder till att den ordinarie undervisningen inte ifrågasätts. Istället läggs fokus på elevernas tillkortakommande.

På de enheter som vi studerat tillämpas olika former av stödundervisning där elever som riskerar att inte nå målen går. Det handlar då om mindre delar av ett moment eller en kurs som eleven får stöd att lära sig.

Utöver de särskilda undervisningsgrupper och stödundervisningen på skolorna finns kommungemensamma särskilda undervisningsgrupper.¹⁵ 118 barn/elever var placerade i dessa grupper höstterminen 2005. Placeringen i dessa grupper följer en särskild rutin som vi bedömer vara mer genomarbetad och rättssäker än de rutiner som enskilda skolor använder.

Det finns ingen statistiskt säker bild av hur många barn och elever som är placerade i särskilda undervisningsgrupper. Förvaltningen har gjort en kartläggning av hur många elever i år nio som går i liten grupp eller har specialpedagogiskt stöd. Kartläggningen visar att cirka 10 procent av eleverna går i liten grupp eller har specialpedagogiskt stöd.

Placering i en särskild undervisningsgrupp riskerar att bli stigmatiserande. En elev som går i en liten undervisningsgrupp uttrycker att det är svårt att komma tillbaka till den ordinarie gruppen:

”Läraren, han är ju bra och så, men det är ju för att jag knappt känner någon (som han inte trivs i den ordinarie gruppen), eller vad man ska säga.”

Speciallärare och specialpedagoger vi intervjuat uttrycker frustration över att den ordinarie undervisningen är svår att förändra. Många skulle vilja tillämpa en mer inkluderande organisation, men anser att den ordinarie verksamheten inte är tillräckligt väl fungerande för att tillåta inkludering av de elever som är placerade i särskilda undervisningsgrupper. En speciallärare säger följande:

”Jag försöker se mej själv som en temporär lösning. Jag försöker verkligen... jag skulle önska att jag kunde jobba bort mig själv. Det skulle ju vara underbart om jag kunde släppa fler och fler elever ut i storklasser. Jag skulle verkligen önska det.”

Vår bedömning

Vår bedömning är att skolor i för stor utsträckning tillämpar exkluderande lösningar för de elever som riskerar att inte nå målen. Förskolorna använder i större utsträckning inkluderande organisationsformer. I skolan verkar placering i liten grupp vara en standardlösning som tas till när en elev uppfattas vara problematisk. Det finns, enligt vår bedömning, inte utvecklade instrument för att bedöma om de beslut om placering som görs får önskat resultat.

Det finns en uppenbar risk att förväntningarna på eleverna i de små grupperna sänks och deras möjligheter att lära minskas. Vi har sett exempel på anpassade studiegångar som leder till att eleverna inte ges möjlighet att nå alla mål.

Vi kan också se att några av de skolor som vi besökt byggt upp system för stödundervisning som blir så effektiva att de tar bort förändringstrycket på den ordinarie undervisningen. När en elev inte klarar den ordinarie undervisningen skickas denne iväg till stödundervisning av ”lappa och laga karaktär”. Detta leder till oklarheter kring vem som ansvarar för att stödja elevens lärande: ordinarie lärare eller speciallärare.

¹⁵ Se förteckning över de kommungemensamma grupperna i bilaga 4.

Skolans slentrianmässiga användning av särskilda undervisningsgrupper förhindrar synvändan från att fokusera på barns och elevers brister till utveckling av goda lärandemiljöer.

Dokumentation, uppföljning och utvärdering

Vi har ställt frågor om hur förskolor och skolor arbetar med dokumentation, uppföljning och utvärdering. Det övergripande intrycket är att det saknas generella kvalitetssystem. Det mesta av kraften går åt till att lösa akuta vardagsproblem. En arbetslagsledare säger följande.

”Vi lyckas hålla oss flytande, vi ligger bara med näsan över vattenytan och lyckas lösa akuta problem varje dag, en dag i taget. Istället för att ta sig upp och lyfta blicken och kunna diskutera pedagogik och förändra sig. Det känns som att pedagogik inte är i centrum här, inte i fokus. Utan det är att försöka få allt att fungera att få våra stökiga elever att inte riva skolan.”

Det systematiska arbetet saknas och det tycks hänga på att individen själv dokumenterar, följer upp och utvecklar sitt arbete. Vi har sett goda exempel i form av lärare som använder resultat från egenhändigt utvecklade elevenkäter för att dra slutsatser om vilka pedagogiska metoder som fungerar och vilka som behöver förbättras. Men de blir till sårbara öar när system saknas.

Vi kan även se att system saknas för att ta del av forskningsresultat och omsätta dem till praktik. Även här är det i stort sett upp till varje individ att själva ta del av forskning, ofta utanför den ordinarie arbetstiden.

Vår bedömning

Dokumentation av vad man gör och vilka resultat man når i en verksamhet, är en förutsättning för uppföljning och utvärdering och därmed även för utveckling av verksamheten. Vi bedömer att heltäckande system för att dokumentera, följa upp, utvärdera och utveckla verksamheten saknas. Det gör att systemet blir väldigt sårbart och förmågan att lära om vilka arbetsmetoder som ger önskvärt resultat blir svag.

Bristen på system för dokumentation påverkar möjligheterna att organisera tillfredsställande övergångar mellan verksamheter. I vårt material kan vi se stora brister i rutinerna för barns och elevers övergångar mellan verksamheter. Dokumentationen sker inte enligt gemensamma system. Det innebär att individuella utvecklingsplaner ofta inte överlämnas och ibland är svåra att använda eftersom strukturen är olika. Dessutom kan vi se risker med att den dokumentation som görs i för stor utsträckning fokuseras på barns och elevers brister. Det kan innebära att det finns förutfattade meningar på den mottagande enheten som innebär hinder för barns och elevers utveckling.

Vi bedömer att bristen på kvalitetssystem på kommunal- och enhetsnivå förhindrar den nödvändiga synvändan. Genom att verksamheten inte systematiskt dokumenteras, följs upp och utvärderas synliggörs inte invanda förhållningssätt och beteendemönster. Underlaget för att reflektera kring styrkor och svagheter brister och därmed försvåras arbetet med att utveckla verksamheten.

Fördelningen av resurser hindrar synvändan

Under budgetåret 2006 finns 69 915 779 kr avsatta för resursverksamheten. Budgetposten används till att finansiera de kommungemensamma särskilda undervisningsgrupperna, interkommunala ersättningar, extra resurser av olika slag m.m.. Höstterminen 2005 var 118 barn och elever placerade i de kommungemensamma grupperna.¹⁶

Av de 69 915 779 kr fördelas 22 897 536 kr för barn och elever i behov av särskilt stöd till förskolor och skolor efter ansökan. Ansökningarna tas emot av tre resurssamordnare som är placerade på resursenheten. De bereder ansökningar inför beslut av verksamhetscheferna. Beslutet kan antingen vara avslag eller bifall. Resurserna fördelas i form av arbetstimmar för resurspersoner. Den schablon som är satt för 2006 är 15 000 kr per månadsarbetskraft. Under 2005 var den vanligaste tilldelningen per enhet och termin drygt 9 000 kr. Förskolor och skolor kan ansöka om stöd, men inte gymnasieskolor.

Vår bedömning

Vår bedömning är att systemet för fördelning av resurser till barn och elever i behov av särskilt stöd är problematiskt på flera sätt. Grundproblemet är att systemet sätter fokus på barns och elevers problem och brister. Därmed försvårar systemet den nödvändiga synvändan till pedagogisk utveckling. Vi har dessutom sett att systemet pressar fram medicinska diagnoser eftersom dessa ger större möjlighet till resurstilldelning.

Genom att resurserna finns på förvaltningsnivå så tar det bort en del av ansvaret från rektor och lärare. De får signalen att ansvaret för att ge barn och elever i behov av särskilt stöd förutsättningar att nå målen inte helt och hållet är deras eget. Från föräldrar har vi fått uppgifter om att det förekommer att rektor hänvisar till att förvaltningen inte gett resurser som möjliggjort stöd till deras barn. Därigenom blir ansvarsfördelningen otydlig. Vi finner det märkligt att kostnader för barn och elever i behov av särskilt stöd inte helt ryms inom skolans ordinarie budget.

Bedömningen av behov görs genom att resurssamordnarna bedömer hur många timmar som behövs för ett visst barn eller elev. Det innebär att systemet bygger på att det är personell förstärkning som är nödvändig. Andra typer av insatser som till exempel kompetensutveckling av ordinarie personal, utveckling av fysisk miljö och pedagogiskt material kommer inte i förgrunden. Det kan förhindra synvändan.

Det ekonomiska stödet är så otillräckligt att det inte kan göra någon större skillnad annat än i några enstaka fall. Schablonen på 15 000 kr per månad innebär att det inte går att anställa kvalificerad personal. Mycket problematiskt med tanke på att den ordinarie utbildade personalen ofta känner att deras egen kompetens inte räcker till för att stödja dessa elever. Det borde rimligen innebära att den personal som anställs endast i undantagsfall kan bidra till att skapa bättre lärandemiljöer.

Vi har också noterat att systemet tar orimligt stora personalresurser i anspråk. Tre heltidsanställda resurssamordnare har som sin huvuduppgift att handlägga ansökningar om stöd. Enligt intervjuerna involveras dessutom flera andra personalkategorier på resursenheten i bedömningarna. Verksamhetscheferna har regelbundna möten med resurssam-

¹⁶ Se bilaga 4.

ordnarna. Rektorer och lärare ägnar tid åt att skriva ansökningar om stöd. Sammantaget innebär detta en helt orimlig arbetsinsats för att fördela 22 900 000 kr.

Resursenheten

Inom den centrala förvaltningen finns resursenheten som stödjer de lokala enheternas arbete med barn och elever i behov av särskilt stöd, handlägger placering i särskolan samt ansvarar för de förvaltningsgemensamma funktionerna i skolhälsovården. Resursenheten har organiserat sitt arbete i följande funktioner.

Till varje geografiskt område, utom gymnasiet, finns ett *stödteam* knutet. Här finns specialpedagoger, talpedagog och skolpsykolog. Teamet ger handledning och konsultation till personalen, kartlägger och utreder barns och elevers förskole- eller skolsituation och medverkar i kompetensutveckling.

Utöver stödteamen finns *stödfunktioner* som arbetar över hela kommunen. Det är hörselpedagog, förskolepsykolog, yrkesvalslärare för särskolan och skolpsykolog med inriktning utvecklingsstörning och autism. En skolläkare finns för skolhälsovården.

Förskolor och grundskolor kan ansöka om extra stöd och plats i smågrupper. Tre *resurssamordnare* tar emot ansökningar, föreslår verksamhetscheferna beslut och följer upp insatserna. De handlägger också dispenser i barnomsorgen och tar emot nyanlända barn i förskolan och grundskolan och särskolan.

Mottagande av elever i *särskolan* görs efter att stödteamet och respektive resurssamordnare varit inkopplad. Resurschefen beslutar om mottagande efter ansökan från föräldrarna.

Den medicinskt ledningsansvariga sköterskan är verksamhetschef för *skolhälsovården* med ansvar för kvalitetssystemen, samordning av skolläkartid och vaccinationer.

Stödet till barn och elever ska i första hand ges inom ramen för förskolors och skolors verksamhet. Resursenheten finns som ett stöd när förskolors och skolors egna resurser och/eller kompetens inte räcker till.

Resursenhetens stöd till förskolor och skolor

I våra intervjuer uttrycker personalen på resursenheten ambitionen att förskolor och skolor ska inta ett inkluderande förhållningssätt till alla barn och elever och utveckla goda lärandemiljöer.

På förskolor och skolor uttrycker de flesta stor uppskattning över det stöd som enheten ger. Personalen är nöjd med handledning, dialog och andra former av stöd som ges. Vårt intryck är att resursenheten är den del av den centrala förvaltningen som har de tätaste kontakterna med förskolor och skolor.

Vi kan dock se problem i relationerna mellan förskolor och skolor och resursenheten. I intervjuerna har personal vid förskolor och skolor uttryckt att de känner att de varken har tid eller kompetens att stödja de barn och elever som riskerar att inte nå målen. Ett typiskt citat från en lärare illustrerar känslan av att kompetensen inte räcker till.

”Jag har två elever i sexan som absolut inte når upp till målen idag. Där kan jag känna att det är svårt för mig att hjälpa dom. [...] Jag är ingen speciallärare. Jag har lite svårt att ta dom två eleverna.”

Lärare upplever även att resurserna är otillräckliga och många vittnar om en känsla av tidsbrist. En lärare uttrycker känslan av tidsbrist.

”Problemet är ju att hinna med alltså det är ju så, att hinna med att inkludera någon. Det är ju det som är problemet. Nu har jag en grupp där alla är fantastiskt duktiga och det är ju toppen att få jobba med en sån grupp. [...] Men när man har flera barn med svårare då hinner man ju inte med. Jag hinner inte med.”

I detta läge väcks ett behov av att bli av med de problem som barn och elever som behöver särskilt stöd orsakar. De centrala resurserna för barn och elever i behov av särskilt stöd, de kommundemensamma särskilda undervisningsgrupperna, stödteamens verksamhet och (kanske framför allt) speciallärare och specialpedagoger på den egna skolan kan i denna situation bli en lösning på ett akut problem för skolläring och lärare. En lösning som riskerar leda bort från pedagogisk utveckling och till exkludering av elever. En person på resursenheten illustrerar riskerna med behovet av att finna lösningar utanför den ordinarie verksamheten.

”Asperger är väl den numera mest populära diagnosen. Jag kopplar ihop det med att det finns Aspergerklasser. För att då vet man att det finns någonstans att ta vägen för barnet. Tidigare var det ADHD och då fanns områdesgrupperna som i vissa munnar kallades för ADHD-grupper.”

Resurssamordnarnas metoder för fördelning av ekonomiskt och personellt stöd kan förstärka den exkluderande dynamiken ytterligare. Resurssamordnarna har tagit fram åtta kategorier av problem som elever kan ha. Kategorierna är till exempel neuropsykiatriska problem, medicinska problem, problem med syn och hörsel etc.. Kategorierna används för att bedöma ansökningar om stöd från förskolor och skolor. Indelningen i grupper implicerar att det är barnen och eleverna som är problematiska. Skolorna vill skriva sina ansökningar så att de har chans att få stöd och leds in i detta synsätt. Det kan ytterligare förstärka de redan tidigare starka tendenserna till att kategorisera och förlägga problematiken hos eleverna.

I intervjuer med personalen på resursenheten har många varit skeptiska till användning av medicinska diagnoser i pedagogisk verksamhet. Enheten har också arbetat med att minska användandet av medicinska diagnoser. Trots detta kan vi se att fördelningen av extra resurser, mot sina intentioner, riskerar driva fram en ökning av diagnosutredningarna. En rektor uttrycker en uppfattning som är vitt spridd bland personal i skolorna.

”Vi har inget intresse av att få fram diagnoser för diagnosernas skull. Det hjälper oss inte... om vi generellt bara skulle jobba mot diagnoserna så skulle det inte hjälpa... vi måste ju ta eleven där den är. [...] Däremot, och det måste jag framhärda här, när vi går mot resursgruppen (resursenheten) och begär pengar så säger resursgruppen: ”ja men det här har ingenting med diagnoser att göra”. Men det är bara det att i slutänden så ser vi att det har det. Och det kan göra mig illa till mods, det vill säga att vi måste gå fram (med diagnoser) för att få pengar.”

Vårt intryck är att dynamiken kring fördelningen av det extra stödet från förvaltningen leder fram till att skolorna blir mer benägna att driva på diagnostisering av eleverna.

Otydligheter i ansvarsområden

Ett bestående intryck efter intervjuerna är att det finns otydligheter avseende ansvarsområden inom resursenheten, i relation till övriga enheter inom förvaltningen samt i relation till specialpedagoger och elevvårdspersonal på förskolor och skolor. Vi har även fått information som tyder på att det förekommer överlappningar som leder till dubbelarbete och ineffektiv användning av resurser.

Resursenhetens personal kan sägas lyda under två chefer: resurschefen och den ansvarige verksamhetschefen. Resurschefen har personalansvar medan verksamhetschefen är ansvarig för fördelning av medel och det handledningsstöd som riktas till förskolor och skolor. Intervjuerna pekar på att det dubbla chefskapet upplevs som besvärligt bland delar av personalen. En person på resursenheten menar att:

”Det är en mycket kluven organisation det här [...] Vi jobbar ju mot verksamhetscheferna. Det är ju dom som vi ger, om man säger, våra förslag och som har våra pengar. Men vi har en resurschef som chef. Där ser jag en kluvenhet.”

Den uppfattningen går igen i många av intervjuerna. När vi jämför resurschefens och verksamhetschefernas beskrivningar av ansvarsfördelningen kan vi se att de är olika på flera punkter. Det verkar bland annat som om det är oklart vem av cheferna som ansvarar för likvärdigheten i fördelningen av medel och handledningsstöd. Andra oklarheter verkar finnas i ansvaret för styrning och ledning, uppföljning och utvärdering.

Intervjuerna tyder på att verksamhetscheferna i liten utsträckning tar ansvar för prioriteringar av inriktning på stödet. Resurssamordnarna menar att verksamhetscheferna går på deras förslag till beslut om ekonomiskt stöd. Vårt intryck är att verksamhetscheferna inte i någon större utsträckning påverkar inriktningen av resursenhetens verksamhet. Resurschefen upplevs av personalen som tydlig, men har inte mandat att påverka inriktningen på verksamheten. Det innebär att det inte finns någon tydlig styrning av resursenhetens verksamhet.

Utöver problematiken med det dubbla chefskapet kan vi se att det finns överlappningar i ansvarsområden inom enheten. Resurssamordnarna samlar in information om elevers situation på förskolor och skolor, för diskussioner med skolledare och gör observationer ute på skolorna. Stödteamen behöver också samla in information och i vissa fall göra observationer för att förbereda konsultativa insatser. Här finns risker för dubbelarbete.

Det finns även oklarheter i ansvarsområden i relationen mellan resursenheten och övriga funktioner inom förvaltningen. Vi noterar särskilt att resursenhetens och utvecklingsenhetens verksamheter överlappar varandra. Personal på resursenheten bedriver kompetensutvecklingar och samordnar nätverk. Uppgifter som ligger mycket nära utvecklingsenhetens. Vi anser att det är mycket anmärkningsvärt att resurssamordnarna ansvarar för placeringen av nyanlända elever i introduktionsklass. I intervjuerna uppges motivet vara att placeringarna kan jämföras med placering i de kommungemensamma grupperna för till exempel Aspergerelever. En sådan organisatorisk lösning kan uppfattas signalera att nyanlända elever kan likställas med elever som har fysiska eller psykiska problem. Denna organisering kan även medföra att modersmålsenheten förlorar helhetsgreppet kring stödet till de nyanlända eleverna.

Vi har även fått signaler om att ansvarsfördelningen mellan resursenheten och de specialpedagoger som är anställda på skolorna är otidlig.

Vår bedömning

Vår bedömning är att resursenhetens personal besitter starka kompetenser och till stora delar är mycket uppskattade på förskolor och skolor. Dock visar utredningen att det finns problem avseende hur resursenheten fungerar.

För det första är vår bedömning att det finns en dynamik i resurssamordnarnas och stödteamens relation till förskolor och skolor som riskerar att leda till att fokus riktas mot barns och elevers tillkortakommanden. Den upplevda tidsbristen och känslan av maktlöshet på skolorna föder ett behov av att exportera problemen med stökiga och svårhanterliga barn och elever till någon annan.

För det andra finns oklarheter i ansvarsområden inom resursenheten, i relation till övriga funktioner på förvaltningen samt i relation till skolorna. Oklarheterna leder till dubbelarbete och till att viktiga ansvarsområden riskerar att falla mellan stolarna.

För det tredje är det delade chefskapet mellan verksamhetscheferna och resurschefen otidligt. Det kan leda till bristande likvärdighet och problem att styra verksamheten.

Brister i rättssäkerheten

Rättssäkerhet är ett centralt begrepp när det gäller stöd till de barn och elever som riskerar att inte nå målen. Den svenska skollagstiftningen bygger på ställningstaganden om att alla barn och elever har möjlighet att lära och att det är skolans ansvar att använda pedagogiska metoder och organisatoriska lösningar som ger alla elever förutsättningar att nå målen för utbildningen. Det är således förändring av den pedagogiska miljön som ska sättas i fokus och inte elevens brister och tillkortakommanden.

Av förordningarna framgår att det är en absolut skyldighet för skolan att ge stöd till de elever som behöver det. Lagstiftaren tar tydlig ställning för att stödet i första hand ska ges inom den klass eller grupp som eleven tillhör. Avsikten är att markera att det är betydelsefullt att de elever som behöver stöd inte betraktas som avvikande. Det är således enbart om det finns särskilda skäl som stödet får organiseras i en särskild undervisningsgrupp.

De elever som är i behov av särskilt stöd har rätt att få ett åtgärdsprogram. Rektor ska se till att ett åtgärdsprogram upprättas så snart det har framkommit att en elev behöver särskilt stöd.

Även författningarna om till exempel anpassad studiegång och svenska som andra språk är relevanta i sammanhanget.¹⁷

Vår bedömning

Vi har inte gjort någon heltäckande undersökning av rättssäkerheten i Haninges förskolor och skolor. Dock kan vi konstatera stora brister i rättssäkerheten.

¹⁷ Läs mer om styrdokumentet i Bilaga 2.

Vi har sett att fokus i för stor utsträckning ligger på barns och elevers brister. Det är inte i linje med styrdokumentens krav på pedagogiska metoder och organisatoriska lösningar som ger alla barn och elever förutsättningar att lära och utvecklas.

Användandet av exkluderande lösningar är så utbrett i Haninge att det är tveksamt om skollagens direktiv om inkluderande utbildning efterlevs.

Arbetet med åtgärdsprogram uppvisar stora brister. Vi har sett att alla barn och elever som riskerar att inte nå målen inte får åtgärdsprogram. Dessutom finns stora kvalitativa brister i de åtgärdsprogram som upprättas.

Avseende anpassad studiegång är vårt intryck att det inte finns något samlat grepp på kommunal nivå. Besluten om anpassad studiegång är delegerade till rektor. Så vitt vi har kunnat se saknas den samlade bilden av i vilken utsträckning och när anpassade studiegångar tillämpas på skolorna. Risken finns att rutinerna ser olika ut vid olika skolor. Det finns ingen central funktion som säkrar likvärdigheten och rättssäkerheten.

Mot bakgrund av detta drar vi slutsatsen att kommunens förmåga att implementera intentionerna i styrdokumentet är bristfällig.

Samarbete mellan yrkeskategorier, förvaltningar och myndigheter

Stödet till de barn och elever som riskerar att inte nå målen ges av olika yrkeskategorier och involverar olika förvaltningar, landsting, fristående konsulter med flera. Kvaliteten på samarbetet mellan yrkeskategorier och de involverade aktörerna är viktigt för att stödet ska bli verkningsfullt.

Inom förskolor och skolor samarbetar skolledare, lärare, förskollärare, barnskötare, specialpedagoger, speciallärare, skolsköterskor, kuratorer, studie- och yrkesvägledare med flera. De enheter som vi studerat har organiserat samarbetet på olika sätt. En del har samlat kurator, specialpedagog/er, studie- och yrkesvägledare (i vissa fall) och skolsköterska i ett särskilt arbetslag för elevhälsan. Andra enheter har valt att samla den specialpedagogiska kompetensen i ett arbetslag och elevhälsan i ett annat. De specialpedagogiska resurserna är koncentrerade till grundskolan. I förskolan och på gymnasiet är tillgången till specialpedagogiska resurser begränsad. På grundskolan har det under senare tid blivit vanligare att anställa specialpedagoger även om det fortfarande finns flest speciallärare.

De barn och elever som riskerar att inte nå målen är ofta i kontakt med flera olika kommunala förvaltningar och i vissa fall även med landsting och fristående konsulter. Rutiner för samarbete mellan dessa aktörer har tagits fram. Det finns en grupp för barn och ungdomar med särskilda behov (BUS-gruppen). I gruppen finns representanter för barn- och utbildningsförvaltningen, socialförvaltningen, kultur- och fritidsförvaltningen och landstinget. Dessutom finns ett nätverk för barn och ungdomsplan i Haninge, bestående av personal från de olika förvaltningarna och landstinget.¹⁸ Förskolor och skolor deltar dessutom i olika samverkansformer med socialförvaltning, polis med flera. Därutöver tas även mer informella kontakter mellan personal i förskolor och skolor och socialförvalt-

¹⁸ Haninge kommun och Stockholms läns landsting. Överenskommelse om barn och ungdomsplan, riktlinjer till personal.

ning och landsting. Personalen i förskolor och skolor har anmälningsplikt om de misstänker att barn far illa.

Vår bedömning

Vi har inte underlag för att bedöma effekter av de olika sätten att organisera samarbetet mellan de olika yrkeskategorierna inom förskolor och skolor. Vi kan dock konstatera att det är väsentligt att förskolor och skolor organiserar sin verksamhet så att elevhälsopersonalen (kuratorer, skolsköterskor med flera) används för att undanröja hinder för lärandet. Vi kan också se att förskolor och skolor skulle kunna använda den specialpedagogiska kompetensen mer för att stödja pedagogisk och organisatorisk utveckling. Vårt intryck är att det saknas utbildad personal med den nya specialpedagogutbildningen och att de som finns inte alltid får det stöd som behövs för att driva skolutveckling.

Vår undersökning är långt ifrån heltäckande när det gäller samarbetet mellan förvaltningar och myndigheter. Dock kan vi konstatera från våra intervjuer att personalen i förskolor och skolor (elevhälsan undantagen) upplever att de inte finns fungerande rutiner för samarbetet. De modeller som finns har inte nått ut i tillfredställande utsträckning. Det är allvarligt eftersom det kan leda till att barn och elever inte får det samlade stöd som de behöver och har rätt till.

4. Hur görs en synvända?

Normalt och onormalt

Den franske vetenskapsteoretikern och filosofen Michel Foucault anser att det i samhället finns ett behov av att identifiera vilka människor som är de avvikande – de onormala - för att bekräfta de som är de normala. Foucault menar att professioner som läkare, psykologer och lärare i det moderna samhället fått funktionen att urskilja de som är avvikande från de normala. Urskiljandet sker med hjälp av och legitimeras av vetenskapliga discipliner såsom medicin, psykologi och biologi.¹⁹

Genom vår utredning kan vi se att personalen inom barn- och utbildningsförvaltningen medvetet eller omedvetet fullföljer uppgiften att särskilja vilka barn och elever som är normala och vilka som är onormala. Vi har sett att gränsen för vilka som är tillräckligt normala för att klara av den ordinarie verksamheten är snäv. När barn och elever inte klarar den ordinarie verksamheten är det vanligt att problemet uppfattas ligga hos barnet eller eleven. Det innebär att den pedagogiska verksamheten, organisationen, värderingarna eller kulturen i skolan inte ifrågasätts i tillräcklig utsträckning. Därigenom blir förändringsbenägenheten och möjligheterna till utveckling begränsade.

Vi hävdar därför att hela barn- och utbildningsförvaltningen behöver göra en synvända. En synvända innebär ett gradvis framväxande ifrågasättande av mer eller mindre explicita och etablerade antaganden och synsätt. Ett ifrågasättande och omtänkande som kan öppna upp för nya sätt att förstå en komplicerad situation. Den synvända vi anser nödvändig är *från* att fokusera på barns och elevers tillkortakommanden *till* att fokusera på att utveckla goda lärandemiljöer där alla barn och elever kan utvecklas och lära.

Hur görs en synvända? Vi tror att det är nödvändigt att fortsätta och förstärka de breda diskussioner om kunskapsutveckling som pågått det senaste året mellan skolledare, lärare, förskollärare, barnskötare, specialpedagoger, kuratorer med flera. Diskussionen behöver handla om uppdraget till förskolor och skolor och om hur synvändan ska konkretiseras. Dessutom har vi identifierat att det finns system inom förvaltningen som medverkar till att rikta fokus mot barns och elevers brister. Dessa system behöver kalibreras om så att de ger förutsättningar för att göra synvändan.

Vi ska i detta avslutande kapitel peka ut några nyckelområden där åtgärder behöver vidtas för att initiera synvändan. Hela barn- och utbildningsförvaltningen behöver dra åt samma håll, samtidigt är det viktigt att peka ut vem som ansvarar för de olika åtgärderna. Vi väljer därför att presentera våra förslag och rekommendationer på enhetsnivå och på central förvaltningsnivå. En mer detaljerad åtgärdsplan ska tas fram under hösten.

Vad behöver förskolor och skolor göra?

Förskolor och skolor behöver utveckla inkluderande *lärandemiljöer* som stimulerar alla barn och elever. Arbetsmetoder, fysiska miljöer, pedagogiska material och tidsanvändning behöver vara avstämde för att ge starkast möjliga stöd till barns och elevers utveckling och lärande. Det största ansvaret för att förbättra lärandemiljöerna ligger på rektor. Rektor behöver utmana och ge stöd till personalen för att skifta fokus från barnens och elevernas brister till pedagogisk utveckling.

¹⁹ Foucault, Michel (1986). Vansinnets historia under den klassiska epoken.

En grundläggande förutsättning för att en organisation ska kunna utvecklas är att det finns en *självförnyande förmåga*. På varje förskola och skola behöver det finnas system som ger förutsättningar för pedagogiska samtal och gemensam reflektion kring arbetssätt, organisation, kultur och värderingar. Det bör finnas kvalitetssystem där barns och elevers lärande dokumenteras, där resultat värderas och åtgärder för utveckling formuleras och genomförs. Väl fungerande rutiner för att ta del av forskning och för att använda forskningsbaserade kunskaper i den pedagogiska praktiken ska finnas. Vi har identifierat ett behov av att bredda och fördjupa kunskaperna om faktorerna kön, social bakgrund och etnicitets betydelse för barns och elevers utveckling och lärande.

Förskolor och skolor behöver öka användandet av inkluderande *organisationsformer* för stödet till barn och elever som riskerar att inte nå målen. Exkluderande lösningar, till exempel placering i särskild undervisningsgrupp, bör inte tillämpas slentrianmässigt. Om ett barn eller en elev placeras i särskild undervisningsgrupp ska det finnas en tydlig problembeskrivning och åtgärder som syftar till att lösa problemen på individ-, grupp- och organisationsnivå. Insatta åtgärder behöver följas upp och utvärderas. Det ska för varje barn och elev finnas en strategi för hur återintegreringen i den ordinarie verksamheten ska ske. Det får heller inte förekomma att eleverna i de särskilda undervisningsgrupperna missar så stora delar av den pedagogiska verksamheten eller undervisningen att det blir omöjligt att hinna ikapp.

I utredningen har vi sett att *medicinska diagnoser* används för att lösa pedagogiska problem. De medicinska diagnoserna sätter fokus på barns och elevers inneboende brister och hindrar därmed synvändan. När problemet förläggs hos barnet eller eleven kan verksamheten fortsätta som vanligt utan tryck på förändring. Därför behöver användandet av medicinska diagnoser till stora delar ersättas av bedömningar som ger underlag för att förbättra lärandemiljöerna.

Speciallärare och specialpedagoger är en nyckelgrupp. De ska framförallt användas för att stödja och stimulera pedagogisk utveckling av den ordinarie verksamheten. Den traditionella formen av specialundervisning där barn och elever skickas iväg från den ordinarie gruppen för att ”lappas och lagas” bör inte längre vara huvuduppgiften för speciallärare och specialpedagoger. Denna typ av specialpedagogisk verksamhet kan vara ett komplement, men den får inte organiseras så att förändringstrycket minskar på den ordinarie verksamheten.

Vi har sett att det finns stora brister i rättssäkerhet på förskolor och skolor i Haninge. Fokus ligger i för stor utsträckning på barns och elevers brister. Det är inte i linje med styrdokumentens krav på pedagogiska metoder och organisatoriska lösningar som ger alla barn och elever förutsättningar att lära och utvecklas. Användandet av exkluderande lösningar är så utbrett i Haninge att det är tveksamt om skollagens direktiv om inkluderande utbildning efterlevs. Arbetet med åtgärdsprogram uppvisar stora brister. Det saknas funktioner som säkerställer likvärdigheten avseende anpassade studiegångar. Mot bakgrund av detta är det viktigt att förskolor och skolor ser över sina rutiner för att säkerställa rättssäkerheten.

Vad behöver den centrala förvaltningen göra?

På central förvaltningsnivå behöver de system som vidmakthåller fokus på barns och elevers tillkortakommande ändras och system som bidrar till synvändan sätts upp. Vi har identifierat några problematiska delar av arbetet och organisationen i den centrala förvaltningen.

Vi kan, för det första, se att *förvaltningens organisation* inte är optimal för att ge ett samordnat och verkningsfullt stöd till den pedagogiska utvecklingen i förskolor och skolor. Personalresurserna är splittrade och svåra att styra. Ledarskapet är utspritt på ett flertal chefsbefattningar. Indelningen i tre förskole- och skolområden är problematisk eftersom den riskerar att leda till dubbelarbete, splittrat ansvar och bristande likvärdighet. Uppdrag och ansvar för utvecklingsenheten, resursenheten, mediecenter och modersmålsenheten går delvis in i varandra och enheterna har enligt vår bedömning inte några väl fungerande samverkansformer. Vi har heller inte kunnat se att enheterna styrs samordnat för att bidra till pedagogisk utveckling. Vår bedömning är att det är nödvändigt att förstärka uppföljnings- och utvärderingsfunktionerna på förvaltningsnivå. Det behöver finnas granskningsystem som bidrar till att hålla fokus på pedagogisk utveckling. Förvaltningschefen har fått i uppdrag av barn- och utbildningsnämnden att se över den centrala förvaltningsorganisationen. Inom ramen för den processen bör förvaltningen organiseras om för att skapa förutsättningar för ett samordnat och verkningsfullt utvecklingsstöd till förskolor och skolor.

Vi bedömer att *resursfördelningssystemet* för barn och elever i behov av särskilt stöd bidrar till att ta bort fokus från pedagogisk utveckling. Rektors ansvar för att skapa goda lärandemiljöer kan bli otydligt genom beroendet av centrala medel utöver egen budget. Dessutom uppmuntrar systemets konstruktion inte till pedagogisk utveckling. Medel ges endast till personalförstärkningar, vilket omöjliggör andra åtgärder för att förbättra lärandemiljön. Systemet är mycket tungrott och kostsamt att administrera. Det är anmärkningsvärt att gymnasiet inte har möjlighet att ta del av de centrala medlen. Vi föreslår att de centrala medlen för elever i behov av särskilt stöd till största delen förs över till rektorernas budgetar från och med 2007. I omfördelningen bör säkerställas att gymnasieskolan får förstärkta resurser för elever i behov av särskilt stöd.

I utredningen har vi också sett stora brister i *rättssäkerheten*. Förvaltningen behöver stärka de system som ska säkra likvärdigheten. Det är tveksamt om styrdokumentens intentioner om inkluderande utbildning för alla uppfylls i Haninge. Variationerna i kvalitet inom och mellan enheterna är oacceptabelt stora. Det finns dessutom stora brister i rättssäkerheten avseende arbetet med åtgärdsprogram, anpassad studiegång, modersmålsundervisning och placering i särskilda undervisningsgrupper. Ansvar för rättssäkerheten delas mellan förskolor, skolor och den centrala förvaltningen. I samband med efterarbetet från Skolverkets inspektion bör den centrala förvaltningen sätta in åtgärder som säkerställer rättssäkerheten.

Inom kommunen finns åtta kommungemensamma *särskilda undervisningsgrupper* med 118 elever. Vi anser att det finns skäl att vara vaksam på om användandet av grupperna bidrar till att hindra synvändan. Förvaltningen bör tydligt signalera att placering i särskild undervisningsgrupp endast ska ske i undantagsfall när alla andra utvägar är prövade.

Vi ställer oss mycket tveksamma till hur *medicinska diagnoser* används i den pedagogiska verksamheten. Den centrala förvaltningen bör tydligt signalera att tron på medicinska diagnoser bör ersättas med utveckling av pedagogiska metoder som inkluderar bedömningar av barns och elevers utveckling och lärande. Det ska inte råda något tvivel om att det är pedagogerna som har kompetensen och ansvaret.

Vi har även sett att *samarbetet med socialförvaltningen och landstinget* kring barn och elever i behov av särskilt stöd inte tycks fungera tillfredsställande. Modeller finns, men de är inte förankrade bland personalen på förskolor och skolor. Det är viktigt att samhällets stöd till barn och elever samordnas så att det drar åt samma håll. Detta kan både betyda ett starkare stöd för individen och en avlastning för personalen i förskolor och skolor. Förvaltningen bör genomföra åtgärder för att förankra samarbetsmodeller.

I utredningen har vi sett att *specialpedagogerna* är en nyckelgrupp som kan bidra till synvändan. Specialpedagoger kan fungera som förändringsagenter genom att ifrågasätta den ordinarie verksamheten och ge stöd till pedagogisk utveckling. Vi ser att det förvaltningsgemensamma stödet till dem behöver förstärkas. Den centrala förvaltningen bör bland annat ge förutsättningar för att bilda nätverk av kommunens specialpedagoger och mer medvetet och samordnat använda specialpedagoger som förändringsagenter.

Kopplingen mellan *forskning och praktik* är svag i Haninge. Det är nödvändigt att ta del av forskning för att kunna utveckla verksamheten och göra synvändan. Förvaltningen bör ta ansvar för att bygga upp system som rutinmässigt för in forskningsresultat i den pedagogiska praktiken.

Förvaltningen bör generellt se till att dess organisationsformer och arbetssätt tydligt stödjer synvändan från fokus på barns och elevers brister till utveckling av goda lärandemiljöer.

Bilaga 1. Referenser

- Foucault, Michel (1986). *Vansinnets historia under den klassiska epoken*, Lund: Arkiv förlag.
- Haninge kommun och Stockholms läns landsting, *Överenskommelse om barn och ungdomsplan, riktlinjer till personal*. www.haninge.se
- Haninge kommun (2005), *Strategi och åtgärdsprogram för att eleverna ska nå målen i Haninge kommuns grundskolor*. www.haninge.se
- Myndigheten för skolutveckling (2005), *Fysisk miljö och lärande*, Lenanders grafiska.
- Myndigheten för skolutveckling (2005). *Kön och utbildningsresultat*. www.skolutveckling.se
- Nordin-Hultman, Elisabeth, (2005). *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*, Stockholm: Liber AB.
- Persson, Bengt (2001). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*, Falköping: Elanders Gummessons AB
- Proposition 1998/99:105, *Elever med funktionsbinder – ansvar och stöd*.
- René Leòn (2002). *På väg mot en diversifierad normalitet*.
- Säljö, Roger (2000), *Lärande i praktiken*, Stockholm: Bokförlaget Prisma.
- Skolverket (2001a). *Forskning inom det specialpedagogiska området*. Kalmar: Lenanders tryckeri AB.
- Skolverket (2001). *Utan fullständiga betyg – Varför når inte alla elever målen?*, Örebro: db Grafiska.
- Skolverket (2003). *Kartläggning av åtgärdsprogram och särskilt stöd i grundskolan*, Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2005a). *Vad gör det för skillnad vad skolan gör?*, Stockholm: Elanders Gotab.
- Skolverket (2005b). *Den individuella utvecklingsplanen, allmänna råd och kommentarer*, www.skolverket.se.
- SOU 1974:53. *Utredning om skolans inre arbete*.
- SOU 2000:19, *Från dubbla spår till elevhälsa*.
- Specialpedagogiska Institutet och Lärarhögskolan i Stockholm (2006). *Identifiering, diagnostik samt specialpedagogiska insatser för elever med läs- och skrivsvårigheter*, www.sit.se

Bilaga 2. Vad säger styrdokumentet?

Grundläggande ställningstaganden

Den svenska skollagstiftningen bygger på ställningstaganden om att alla elever har möjlighet att lära och att det är skolans ansvar att använda pedagogiska metoder och organisatoriska lösningar som ger alla elever förutsättningar att nå målen för utbildningen. Skollagens portalparagraf (1 kap. 2§) anger att:

”Utbildningen skall ge eleverna kunskaper och färdigheter samt, i samarbete med hemmen, främja deras harmoniska utveckling till ansvarsställande människor och samhällsmedlemmar. I utbildningen skall hänsyn tas till elever i behov av särskilt stöd. (SFS 1985:1100)”

Formuleringen ”elever i behov av särskilt stöd” har ersatt den tidigare formuleringen ”elever med särskilda behov”. Anledningen till ändringen är att lagstiftaren vill betona att det inte är inneboende egenskaper hos eleven som leder till behovet av stöd. Istället antyder formuleringen att problemen är kontextuella, det vill säga beror på den pedagogiska miljön, och kan påverkas av skolans förhållningssätt och arbetsmetoder. Ändringen innebär en förskjutning av fokus från att peka ut individen som problematisk till att rikta uppmärksamheten mot behovet av att förbättra pedagogik och organisation. Det är således förändring av den pedagogiska miljön som ska sättas i fokus och inte elevens brister och tillkortakommanden. Paragrafen uttrycker att det är skolans ansvar att ge stöd till alla elever. Det framgår att lagstiftaren menar att det är skolans ansvar att anpassa pedagogik och organisation så att alla elever kan utveckla kunskaper och bli ansvarsställande människor.

I grundskoleförordningen (SFS 1994:1194) 5 kap. 5§ anges att:

”Särskilt stöd skall ges till elever med behov av specialpedagogiska insatser. Sådant stöd skall i första hand ges inom den klass eller grupp som eleven tillhör.

Om det finns särskilda skäl, får sådant stöd i stället ges i en särskild undervisningsgrupp.

Styrelsen skall efter samråd med eleven och elevens vårdnadshavare besluta i fråga om elevens placering i en särskild undervisningsgrupp.”

Av förordningen framgår att det är en absolut skyldighet för skolan att ge stöd till de elever som behöver det. Lagstiftaren tar tydlig ställning för att stödet i första hand ska ges inom den klass eller grupp som eleven tillhör. Avsikten är att markera att det är betydelsefullt att de elever som behöver stöd inte betraktas som avvikande. Det är således enbart om det finns särskilda skäl som stödet får organiseras i en särskild undervisningsgrupp. Lagstiftaren har slagit fast att samråd ska ske med eleven och elevens vårdnadshavare innan beslut om särskild undervisningsgrupp fattas. Sådana beslut kan överklagas till skolväsendets överklagandenämnd.

De tre läroplanerna (Lpfö -98, Lpo -94 och Lpf -94) anger att alla som verkar inom det offentliga skolväsendet har ett tydligt ansvar för att uppmärksamma och hjälpa de barn elever som är i behov av stöd. Lpf -94²⁰ anger att:

²⁰ Motsvarande ansvar fördelas till rektor i Lpo -94.

”Rektorn har ansvar för skolans resultat och har därvid, inom givna ramar, ett särskilt ansvar för att
 [...]
 -undervisningens uppläggning, innehåll och arbetsformer anpassas efter elevernas skiftande behov och förutsättningar,
 [...]
 -undervisning, elevvårds- och syoverksamhet utformas så att elever som behöver särskilt stöd och hjälp får detta.”

Lagstiftaren har tydligt angivit av vilka skäl stöd ska sättas in. I grundskoleförordningens 5 kap. 4§ anges att:

”En elev skall ges stödundervisning, om det kan befaras att eleven inte kommer att nå de mål som minst skall ha uppnåtts vid slutet av det femte och det nionde skolåret eller om eleven av andra skäl behöver särskilt stöd.

Stödundervisning kan anordnas antingen i stället för utbildning enligt timplanen eller som ett komplement till sådan utbildning.”

Det är således i första hand när elever riskerar att inte nå kunskapsmålen som stöd ska sättas in. Men lagstiftaren lämnar även öppet för att stöd kan sättas in av andra skäl.

Förarbetena till lagstiftningen lyfter fram att det förebyggande arbetet är viktigt. I propositionen om en ny läroplan och nytt betygssystem (proposition 1992/93:220) anges att skolan ska:

”[...] arbeta förebyggande så att elever inte stöts ut, att anpassa skolmiljön, arbetssätt och arbetsmetoder efter elevernas olika förutsättningar, att sätta in särskilda resurser av elevvårdskäraktör och särskilda hjälpmedel.” (s. 85)

Staten lägger ett tydligt ansvar på kommunerna, förskolorna och skolorna att göra det möjligt för alla elever att harmoniskt utvecklas och nå målen för utbildningen. Dock anges få riktlinjer för hur stödet ska organiseras och vilka arbetsmetoder som ska användas. Det är upp till skolledare och lärare att avgöra det i det målstyrda skolsystemet.

Åtgärdsprogram

I förordningen om åtgärdsprogram för grundskolan, särskolan och specialskolan står följande.²¹

”Om det genom uppgifter från skolans personal, en elev, dennes vårdnadshavare eller på annat sätt har framkommit att eleven behöver särskilda stödåtgärder, skall rektorn se till att ett åtgärdsprogram utarbetas. Eleven och dennes vårdnadshavare skall ges möjlighet att delta vid utarbetande av programmet.”

För gymnasieskolan och gymnasiesärskolan gäller samma förordning med skillnaden att elevens vårdnadshavare inte ska ges möjlighet att delta om eleven fyllt 18 år eller ingått äktenskap.

²¹ Grundskoleförordningen 5 kap. Särskilda stödinsatser, 1§ Särskoleförordningen 5 kap. Särskilda stödinsatser, 1§; Specialskoleförordningen 6 kap. Särskilda stödinsatser; Fristående skolor 1a kap. Fristående grundskolor och fristående grundsärskolor, Åtgärdsprogram 5a§.

Förordningen innebär att rektor skall se till att ett åtgärdsprogram upprättas så snart det har framkommit att en elev behöver särskilt stöd. Den ger eleven och/eller föräldern rätt att kräva att ett åtgärdsprogram upprättas. Utarbetandet ska ske i samverkan med föräldrar och elev. Eleven ska ha en aktiv roll i utredning, analys och utarbetande av åtgärdsprogram. Av förarbetena²² framgår att:

”Avsikten med en bestämmelse om åtgärdsprogram är att stödja en medveten planering och utvärdering av de särskilda stödåtgärderna som bör utgå från elevens behov och ges en både långsiktig och kortsiktig karaktär. Programmet skall omfatta elevens hela skolsituation och innebär därigenom att hela organisationen av skolverksamheten berörs. Av åtgärdsprogrammet bör framgå vad man vill söka åstadkomma samt med vilka medel och metoder man vill arbeta. Arbetet med åtgärdsprogrammet bör vara en process i vilken eleven själv ges en aktiv roll vid analysen av skolsvårigheterna samt vid utformningen och genomförandet av programmet. Elevens självuppfattning och självtillit kan stärkas genom att elevens starka sidor bildar utgångspunkt för det fortsatta arbetet.”

Tanken om åtgärdsprogram har funnits inom svensk skola sedan mitten av sjuttioalet. Utredningen om skolans inre arbete (SIA-utredningen)²³ lanserade åtgärdsprogram som en möjlighet att komma ifrån det ensidiga individfokus och den färdighetsträning som dominerat skolornas arbete med elever i behov av särskilt stöd. SIA-utredningen menade istället att fokus måste riktas mot skolan som lärandemiljö i åtgärdsprogrammen. Man talade om att elevens problem måste ses i ett helhetsperspektiv och att åtgärder måste riktas på såväl individ-, grupp- och organisationsnivå. Helhetsperspektivet och fokus på lärandemiljön är några viktiga utgångspunkter för författningarna avseende åtgärdsprogram.

Individuella utvecklingsplaner

7 kap. 2 § grundskoleförordningen anger följande.

”Läraren skall fortlöpande informera eleven och elevens vårdnadshavare om elevens skolgång. Minst en gång varje termin skall läraren, eleven och elevens vårdnadshavare samtala om hur elevens kunskapsutveckling och sociala utveckling bäst kan stödjas (utvecklingssamtal). Vid utvecklingssamtalet skall läraren i en framåtsyftande individuell utvecklingsplan skriftligt sammanfatta vilka insatser som behövs för att eleven skall nå målen och i övrigt utvecklas så långt som möjligt inom ramen för läroplanen och kursplanerna. Utvecklingsplanen kan även innehålla överenskommelser mellan lärare, elev och vårdnadshavare. Informationen vid utvecklingssamtalet bör grunda sig på en utvärdering av elevens utveckling i förhållande till målen i läroplanen och kursplanerna. På begäran av en elevs vårdnadshavare skall läraren som ett komplement till utvecklingssamtalet även lämna annan skriftlig information om elevens skolgång än vad som avses i första stycket. Uppgifter i utvecklingsplanen och sådan information som avses i andra stycket får inte ha karaktären av betyg. Utvecklingssamtal skall i vissa fall resultera i ett sådant åtgärdsprogram som avses i 5 kap. 1 §.”

Motsvarande bestämmelser finns i 7 kap. 1 § särskoleförordningen, 8 kap. 1 § specialskoleförordningen samt 5 kap. 3 § sameskolförordningen.

I Skolverkets allmänna råd för individuella utvecklingsplaner framgår att den individuella utvecklingsplanen inte ersätter åtgärdsprogrammet. Skolverket påpekar att en del elever kommer att ha både en individuell utvecklingsplan och ett åtgärdsprogram. Den individuella utvecklingsplanen upprättas i anslutning till utvecklingssamtalet, som ska genom-

²² Proposition 1998/99:105, Elever med funktionshinder – ansvar och stöd, s 22.

²³ SOU 1974:53, Utredning om skolans inre arbete.

föras minst en gång per termin. Ett åtgärdsprogram däremot kan upprättas när som helst under skolåret. I de allmänna råden konstateras att de flesta elever når läroplanens och kursplanernas mål. En del elever riskerar dock att inte nå de mål som ska ha uppnåtts i slutet av år fem och det nionde skolåret. Så snart det framkommit att en elev behöver särskilt stöd ska behovet utredas och ett åtgärdsprogram upprättas i vilket skolan beskriver de insatser som ska göras.²⁴

Skolhälsovård

I 14 kap 1-2§ skollagen anges regler för skolhälsovården.

”1 § Skolhälsovård skall anordnas för eleverna i förskoleklassen, grundskolan, gymnasieskolan, särskolan, specialskolan och sameskolan.

2 § Skolhälsovården har till ändamål att följa elevernas utveckling, bevara och förbättra deras själsliga och kroppsliga hälsa och verka för sunda levnadsvanor hos dem.

Skolhälsovården skall främst vara förebyggande. Den skall omfatta hälsokontroller och enkla sjukvårdsinsatser. För elever i särskolan och specialskolan skall i skolhälsovården också ingå särskilda undersökningar som föranleds av deras funktionshinder.”

²⁴ Skolverket (2005). Den individuella utvecklingsplanen, allmänna råd och kommentarer.

Bilaga 3. Genomgång av forskning och myndighetsrapporter

I det följande gör vi en kortfattad genomgång av forskning och rapporter från Skolverket och andra myndigheter. Syftet är att ta fram en begreppsapparat för att beskriva och värdera organisation och arbetsmetoder i Haninge kommuns skolor och förskolor. Vi gör inte anspråk på att göra en heltäckande genomgång.

Kunskapssyn

Styrdokumentet för skolektorn utgår ifrån att kunskap är något som människor *konstruerar*. Människan anses skapa kunskap för att ge mening åt sina iakttagelser av omgivningen och alla intryck som våra sinnen förmedlar till hjärnan. Vi försöker förstå, kategorisera och ge mening till våra förnimmelser av omgivningen och av oss själva.²⁵

Under senare år har sociala och kulturella förklaringar till barns utveckling och lärande lyfts fram. Utgångspunkten är att verkligheten formas genom människors språk och kultur. Kunskapen är således beroende av de tid- och kulturspecifika redskapen för tänkandet. Med detta synsätt konstrueras den verklighet vi uppfattar genom människors språk.²⁶

Den idag dominerande synen inom forskning på lärande och på individens sätt att skapa kunskap är att det sker i *samspel* mellan individen och omgivningen. Individen skapar mening och konstruerar kunskap i relation till sin sociala omgivning. Lärandet är alltså situationsbundet och förutsätter att individen ingår i ett socialt sammanhang där information förmedlas och bearbetas kollektivt och individuellt. Den enskilda människans kunskapsutveckling ses som en aktiv individuell och sociala process där individen samspelar med sin sociala omgivning.²⁷ Säljö uttrycker sig på följande sätt.²⁸

”Interaktion och kommunikation är således centrala för att förstå lärande och utveckling på såväl kollektiv som individuell nivå. Det är genom socialt samspel som vi kommer i kontakt med omvärlden och blir delaktiga i de sätt att tänka och handla som är framträdande i vår kulturella omgivning.”

Läroplanerna lyfter fram att kunskap kommer till uttryck i olika former - såsom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet - som förutsätter och samspelar med varandra.

Vilka sociala och fysiska miljöer stödjer lärandet?

Pedagogikens syfte är att ge stöd till människors skapande av kunskap - stöd till lärande. Vad är en god pedagogik? Hur kan individuella och sociala processer som skapar mening och kunskap stödjas? Skolverket har återkommande undersökt hur skolan på ett framgångsrikt sätt kan stödja elevernas lärande. I en studie av stödet till de elever som inte får fullständiga betyg menar Skolverket att följande faktorer är av stor vikt för elevernas möjligheter att nå målen:²⁹

²⁵ Skolverket (2000), Bedömning och betygssättning, sid 13.

²⁶ Nordin-Hultman, Elisabeth, (2005), Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande, Sid. 44 ff.

²⁷ Ibid., sid 14.

²⁸ Säljö, Roger (2000), sid. 232.

²⁹ Skolverket (2001), Utan fullständiga betyg.

- engagerade vuxna i skolan som skapat förtroendefulla relationer och haft höga förväntningar i kombination med rimliga krav,
- anpassning av arbetsätt efter elevernas förutsättningar och behov,
- elevernas engagemang och vilja,
- föräldrarnas engagemang och vilja att stödja elevernas studier.

Haninge kommuns strategi för att eleverna ska nå målen i kommunens grundskolor baseras på dessa faktorer.³⁰

I en nyligen publicerad studie har Skolverket undersökt om och i sådana fall hur skolors arbetsätt och organisation påverkar elevers möjligheter att nå målen. Skolverket menar att de skolor som är framgångsrika i stödet till eleverna har några gemensamma kännetecken.³¹

”De kännetecknas av en dubbel satsning på omsorg och kunskap: Lärarna på dessa skolor är motiverande, pådrivande och omhändertagande i förhållande till eleverna. De jämförelsevis nära och förtroendefulla relationerna underlättar stödinsatser anpassade till eleverna. Relationerna i sin tur understöds av någon form av småskalighet på skolorna, antingen organisatoriskt eller genom ett begränsat elevantal eller båda.”

Kvaliteten på elevernas sociala relationer med lärare, varandra och föräldrar utgör alltså viktiga förutsättningar för lärande. Skolverket har i ett flertal rapporter lyft fram att den enskilt mest betydelsefulla faktorn för elevers lärande är relationerna till sina lärare.

Därutöver lyfter Elisabeth Nordin-Hultman i sin avhandling fram att förskolors och skolors reglering av material, tid och rum ger förutsättningar för lärandet. Hur skolor hanterar dessa faktorer manifesterar bakomliggande teorier om elevers lärande och utveckling. Det pedagogiska *materialiet* i form av böcker, leksaker, möbler, verktyg, datorer etc., påverkar elevernas möjligheter att lära. I sin avhandling lyfter hon fram vikten av att materialet är varierat samt att det är tillgängligt för eleverna.³²

Alla pedagogiska verksamheter innehåller en reglering av *tiden* och *rummet*. Tiden regleras i form av ett mönster för de vardagliga aktiviteterna. I förskolan finns ett dagsprogram och i skolan finns för det mesta ett schema. Det är viktigt att planeringen av tiden utgår från syftet att stödja elevernas lärande. Regleringen av rummet tar sig uttryck i möblering, disponering av lokalerna och lokalernas utformning. Nordin-Hultman konstaterar att regleringen av material, tid och rum är av stor betydelse för elevernas möjligheter att lära. Hon lyfter särskilt fram att det är viktigt att eleverna får medverka när organisering av tid och rum beslutas.³³

Därutöver förutsätter det mål- och resultatstyrda skolsystemet att alla aktörer inom skolan arbetar systematiskt med planering, dokumentation, uppföljning och utvärdering. Skolledare, lärare, elever och föräldrar behöver värdera arbetsformer och organisation regelbundet för att avgöra på vilket sätt elevernas lärande kan stödjas effektivt. Detta

³⁰ Haninge kommun (2005), Strategi och åtgärdsprogram för att eleverna ska nå målen i Haninge kommuns grundskolor.

³¹ Skolverket (2005), Vad gör det för skillnad vad skolan gör?, sida 56.

³² Nordin-Hultman (2005), sid 71 – 88.

³³ Ibid., sid. 89 – 107.

innebär att pedagogisk dokumentation behöver göras på ett genomtänkt och ändamålsenligt sätt.

Även den *fysiska miljön* har betydelse för elevernas lärande. Den har dock ofta hamnat i bakgrunden genom att forskning och utveckling av skolan oftast fokuserat på de psykosociala aspekterna av lärandet. Pia Björklid menar till och med att en outtalad uppfattning är att en bra pedagog kan göra ett bra arbete oavsett hur lokalerna ser ut.³⁴

Av Björklids forskningsöversikt om den fysiska miljöns betydelse för lärandet framgår att lokaler, för att stödja lärande, behöver inbjuda till kreativitet. Det kan gärna finnas hörn som är inredda för olika aktiviteter. Elever behöver miljöer som inspirerar till praktiska verksamheter och handlingar. Det behöver finnas lugna rum med ostördhet, men även rum som inbjuder till sociala möten. Björklid pekar på att tillgång till material (böcker, möbler, leksaker, datorer etc.) som stödjer lärandet är av stor betydelse.

Forskning visar även att rummets och byggnaders estetiska kvaliteter, proportioner, material, kulörer och ljussättning påverkar elevens välbefinnande och därmed ger viktiga förutsättningar för lärandet. Arbetsmiljön är viktig. Lokalerna behöver ha god ventilation, vara bullerfria, rena, ha god belysning och så vidare.

Därutöver lyfter forskning fram möjligheterna med lärande utomhus. Flera studier tyder på att komplexiteten i landskapet erbjuder en mängd variationer i aktiviteter. Det finns behov av en mångfald av platser och anläggningar - både bollplaner, asfaltytor, typiska anläggningar för klätteraktiviteter och liknande - men också av områden med orörd natur.³⁵

Stödet till de elever som riskerar att inte nå målen

Fokus för den här utredningen ligger på stödet till de elever som riskerar att inte nå målen för utbildningen. Forskningsfält som är relevanta för att utreda stödet till dessa elever är bland annat medicin, psykologi, biologi, sociologi och pedagogik.

Det kunskapsområde som inom skolans värld fått till uppgift att hantera stödet till de elever som riskerar att inte nå målen är specialpedagogiken. Specialpedagogik är ett kunskapsområde inom pedagogik. Enligt Bengt Persson är det svårt att generellt definiera termen specialpedagogik.³⁶ Han konstaterar dock att specialpedagogiska insatser är tänkta att sättas in när den vanliga pedagogiken inte räcker till. Specialpedagogik utgör ett tvärvetenskapligt område som hämtar sin teori ifrån discipliner som psykologi, sociologi, medicin med flera. Många av specialpedagogikens kritiker har pekat på att kunskapsområdet i för stor utsträckning bygger på en snävt biologisk-medicinsk och psykologisk syn på avvikelser.³⁷ Normalitet betraktas som avsaknad av sjukdomssymptom. Vilka som är avvikande definieras i förhållande till en normalfördelningskurva som antas beskriva lagbundenheter i alla samhällen. Synsätten bygger ofta på fokus på individens tillkortakommanden och svårigheter. Ambitionen är att hjälpa individen att fungera så normalt som möjligt. Detta innebär att individens förändring sätts i fokus och att den kringliggande miljön sällan problematiseras. Omgivningen ifrågasätts inte på ett medvetet sätt.

³⁴ Myndigheten för skolutveckling (2005), *Fysisk miljö och lärande*.

³⁵ Myndigheten för skolutveckling (2005), 10 ff.

³⁶ Persson, Bengt, 2001, "Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap" sid 22.

³⁷ *Ibid.*, sid 26.

Fokus på individen medverkar till att konstruera denna som avvikande, till att stämpla individen.

Persson menar dock att det under de senaste decennierna delvis skett en förändring i synsätt. Lösningar som syftar till inkludering istället för exkludering har blivit vanligare. Fokus har i viss mån förflyttats från individen till den omgivande miljön. Dock förläggs, enligt Persson, problemen fortfarande i hög grad till individen. Han konstaterar även att de utbildningspolitiska reformer som, sedan mitten av 1900-talet, syftat till inkludering inte fått fullt genomslag.³⁸ De alltför snäva utgångspunkterna för specialpedagogiken har lett till segregering och avskiljning. Det är därför viktigt att inse att kunskap direkt knuten till individer och diagnostiserade symptom inte räcker som grund för förståelse och utveckling av specialpedagogisk kompetens, menar Persson.³⁹

Den franske vetenskapsteoretikern och filosofen Michel Foucault studerade bland annat maktförhållanden och bakomliggande tankestrukturer i samhället. Ett spår i hans forskning handlar om de normalas behov av de onormala. Han menade att det i samhället finns ett behov av att identifiera vilka människor som är de avvikande – de onormala – för att bekräfta de som är de normala. Foucault menar att professioner som läkare, psykologer och lärare i det moderna samhället fått funktionen att urskilja de som är avvikande från de normala. Urskiljandet sker med hjälp av och legitimeras av vetenskapliga discipliner så som medicin, psykologi och biologi.⁴⁰

Det postmoderna perspektiv, som bland andra Nordin-Hultman företräder, ansluter till Foucaults teorier. Nordin-Hultman menar att det utvecklingspsykologiska paradigmet haft och har stort inflytande över hur utbildning organiseras och genomförs. Fokus har i för stor utsträckning legat på naturliga utvecklingsförlopp och mognadsprocesser som alla barn och elever antas passera igenom. Hon menar att blicken istället behöver riktas mot vad som i olika tider och på olika platser förstås och därmed skapas som naturligt, normalt och avvikande. Hur ett barn bör vara konstrueras, enligt ett sådant synsätt, i och genom teorier, begrepp och klassificeringar. En viktig följd av det postmodernistiska synsättet är att uppmärksamheten förflyttas från elevens normalitet eller abnormalitet till de teorier och praktiker genom vilka barnen blir sedda. Hon menar att därigenom kan fokus skiftas från barnets/elevens tillkortakommanden till den pedagogiska miljöns möjligheter att stödja lärandet.⁴¹

Hur ska stödet utformas?

En viktig skiljelinje inom specialpedagogisk forskning och praktik ligger mellan inkludering och exkludering. Skiljelinjen sammanfaller med två vetenskapliga traditioner: en medicinsk-psykologisk tradition och en social-kulturell tradition. Skolverkets kunskapsöversikt om forskning inom det specialpedagogiska området skiljer ut två forskningsperspektiv: det kategoriska perspektivet och det relationella perspektivet.

Det *relationella* perspektivet betonar interaktion och pedagogik. Det viktiga i ett verksamhetsperspektiv blir vad som sker i förhållandet och samspelet mellan olika aktörer. Förståelse kan inte uppnås genom att enbart studera en individ. Individens förutsättningar

³⁸ Persson, Bengt, sid 27.

³⁹ Ibid., 26 ff.

⁴⁰ Foucault, Michel (1986). Vansinnets historia under den klassiska epoken.

⁴¹ Ibid., 44 ff.

förstås som relationella på det sättet att förändringar i elevens omgivning och relationer förutsätts kunna påverka individens möjligheter att uppnå på förhand uppställda mål och krav.

Mot det relationella perspektivet står ett *kategoriskt* perspektiv. Ett sådant innebär att fokus läggs på eleven som individ. Med hjälp av vetenskapliga diagnoser kan individens avvikelser bestämmas och kategoriseras enligt medicinsk-psykologisk modell. Utifrån bestämningarna kan verkningsfulla stödåtgärder sättas in.

Forskning med det kategoriska perspektivet presenterar som regel metodiska och andra förslag till åtgärder, medan resultat från den forskning som har en relationell utgångspunkt leder till förslag och riktlinjer för långsiktig utveckling av undervisning och annan verksamhet i inkluderande utbildning.⁴² Det kategoriska perspektivet leder ofta till exkluderande arbetsmetoder medan det relationella är mer benäget att rekommendera integrerande arbetsmetoder.

I kunskapsöversikten framhålls att perspektiven inte är ömsesidigt uteslutande och att forskningen inte på något sätt är entydig angående vilket perspektiv som ger de effektivaste arbetsformerna. Istället menar författarna att båda perspektiven är ofullkomliga och att de behöver smälta samman på olika sätt för att erbjuda en djupare förståelse.

Dock menar författarna att det kategoriska perspektivet har mycket begränsad pedagogisk användbarhet. Perspektivet har sin relevans när det gäller förståelsen av funktionshinder som blindhet, dövhet och rörelsehinder, men ger ingen hjälp i det pedagogiska arbetet och framför allt inte i den långsiktiga pedagogiska utvecklingen. Dessutom bygger det på en idé om skolan som organisatoriskt differentierade, vilket inte är i linje med styrdokumentet för skolan.⁴³

Claes Nilholm menar att följande faktorer är viktiga för att en skola ska lyckas med att inkludera elever:⁴⁴

- ledarskap med en klar vision,
- engagemang från elever och föräldrar,
- lärarens attityder,
- övergripande planering med uppföljningar,
- reflektion,
- kompetensutveckling,
- flexibelt stöd,
- övergripande policy,
- samarbete i undervisningen,
- goda ekonomiska möjligheter.

⁴² Skolverket (2001). Forskning inom det specialpedagogiska området. Sid. 20 ff.

⁴³ Ibid., 128 ff.

⁴⁴ Myndigheten för skolutveckling (2006), Inkludering av ”elever i behov av särskilt stöd” – Vad betyder det och vad vet vi? Sid. 44.

Vilken vikt ska fästas vid elevernas kön, etnicitet och sociala bakgrund?

Traditionellt fäster samhällsvetenskaperna stor vikt vid kategorierna kön, etnicitet och social bakgrund. Är dessa kategorier relevanta för vår utredning?

Det framgår av forskare och myndigheters studier att dessa sociala kategorier har betydelse för elevernas möjligheter att nå goda resultat i skolan. Det är dock problematiskt att betrakta kategorierna som determinerande för elevers resultat. I dagsläget har kategorierna betydelse för elevernas resultat, men det innebär inte att så alltid måste vara fallet. Nedan gör vi en kort genomgång av vad statistiken över utbildningsresultat visar.

De sociala kategorierna kan få genomslag både på individnivå och på skolnivå. På individnivå handlar det om att elevernas bakgrund ger olika förutsättningar för goda resultat. På skolnivå handlar det om att elevsammansättningen, elevers bakgrund, påverkar sannolikheten för goda resultat.⁴⁵

Social bakgrund mäts i Skolverkets statistik genom föräldrarnas utbildningsnivå. Här finns ett starkt samband med elevernas meritvärde. Ju längre utbildning föräldrarna har desto större sannolikhet att eleverna har höga betyg. Utbildningsnivån har även en effekt på skolnivå. Oavsett bakgrund kan elever förväntas ha högre resultat på skolor där den genomsnittliga utbildningsnivån bland föräldrarna är hög.⁴⁶

Kön har ett samband med elevernas meritvärde på det sättet att flickor i genomsnitt har högre betyg än pojkar. Skillnaden slår igenom i alla socialgrupper. Kön har dock inget nämnvärt genomslag på skolnivå: hög andel flickor innebär inte att sannolikheten för höga betyg generellt sett ökar på skolan.

Utländsk bakgrund har svag effekt på elevernas resultat. Elever med utländsk bakgrund är en mycket heterogen grupp. När man kontrollerar socioekonomiska bakgrundsfaktorer visar det sig att det bara är i den grupp av elever som anlänt under skoltiden till Sverige som det finns en självständig effekt av själva migrationsbakgrunden. I vårt samhälle har personer med utländsk bakgrund genomsnittligt en svagare socioekonomisk ställning än personer födda i Sverige. Enligt Skolverket är det i stor utsträckning detta som avspeglar sig i de sämre meritvärdena för elever med utländsk bakgrund.⁴⁷ Dock har forskning kring den så kallade Peer-effekten visat att en mycket hög andel av elever med utländsk bakgrund minskar möjligheterna för eleverna att nå utbildningens mål.

Skillnader i utbildningsresultat mellan elever med olika bakgrund bör inte ses som för evigt givna. De sociala positioner, maktförhållanden och normsystem som påverkar människors identitetsskapande och beteende är föränderliga. De effekter av social bakgrund, kön och utländsk bakgrund som beskrivits ovan är således en nulägesbeskrivning, inte en beskrivning av hur det måste vara.

Pedagogiska implikationer

Däremot är elevernas bakgrund relevant i ett pedagogiskt perspektiv. Forskning visar att en människas föreställningsvärld och beteende formas i samspel med den sociala omgivningen. De sociala strukturerna som byggts upp kring människors kön och socioekono-

⁴⁵ Skolverket (2006), Vad gör det för skillnad vad skolan gör? Sid. 13.

⁴⁶ Ibid., Sid. 13.

⁴⁷ Skolverket 2006., Sid. 13.

miska bakgrund har betydelse för människans meningsskapande, attityder och värderingar. Strukturerna kan sägas medverka till att konstruera individen.

Pedagogerna är en del av de unga individernas sociala omgivning och medverkar därmed i den sociala konstruktionen. Därför är det betydelsefullt hur pedagogerna relaterar till elevernas kön, sociala bakgrund och etnicitet. Det blir nödvändigt för pedagogerna att vända blicken mot hur de egna fördomarna och kategoriseringarna påverkar förhållningssätt och förväntningar gentemot eleverna. Annars riskerar lärarna bidra till att konstruera elever enligt traditionella förväntningar som bygger på föreställningar om hur människor bör vara utifrån kön, social bakgrund och etnicitet. Pedagogernas uppdrag är att motverka traditionella könsmonster och könsroller. Flickor och pojkar ska kunna ha samma möjligheter att pröva och utveckla förmågor och intressen utan begränsningar utifrån stereotypa könsroller.

Delegationen för jämställdhet i förskolan skriver följande.⁴⁸

”Forskning inom området visar dock att något som tydligt särskiljer pojkar och flickor på förskolan är de förväntningar som personalen har på respektive kön. Pojkar anses vara otåliga och busiga, medan flickor ses som snälla och tysta. Barnen blir följaktligen behandlade därefter och sakta men säkert slussas barnen åt varsitt håll där pojkarna anses vara rebeller och flickor hjälpförknar. Forskning visar också att pojkar anses vara viktigare än flickor på förskolan. Pojkar får mer respons på det de säger, medan flickorna inte alls får samma bekräftelse. Pojkdominansen är som allra störst under de helt vuxenledda situationerna, medan flickorna deltar mer under de delvis vuxenledda situationerna. Även i lekmaterial och litteratur syns en tydlig könsskillnad.”

I en rapport från MSU analyseras den påverkan kön har på utbildningsresultat. Genomgången av internationell och nationell forskning och statistik visar att pojkar i de flesta avseenden uppnår sämre resultat än flickor. Det är kanske som tydligast när det gäller läsning där pojkars läsförståelse är betydligt sämre än flickors. Olika utvecklingsprojekt och studier har visat att flickor bemöts med ett rikare språk, medan pojkar ofta tilltalas med korta befallningar. I rapporten från MSU hävdas att pojkar fortfarande förväntas leva upp till traditionella ideal som i vissa fall kan leda till ett avståndstagande från skola och utbildning.⁴⁹

”Flickornas förändring har stått på dagordningen men inte pojkarnas. Trots ökad pappaledighet och andra förändringar för en bredare och mer modern maskulinitet, verkar pojkars mansideal ofta vara traditionella och röra sig om sådant som våld, styrka, konkurrens och hierarkier.”

Det kan tolkas som att normen (pojkarna) inte har problematiserats. Därigenom lyfts betydelsen av att pedagoger medvetet utmanar traditionella uppfattningar om vad som är manligt och kvinnligt. Annars riskerar skolan att medverka till att pojkar konstruerar sina sätt att vara genom att ta avstånd från skolan. Skolverket gör liknande iakttagelser i den nationella utvärderingen av grundskolan.

”Sammantaget pekar detta mot att könsskillnaderna i studieresultat i viss mån kan hänföras till motivation och studieinställning och att förklaringarna kan sökas i könsbundna värderingsmönster i samhället i stort. Ett troligt sådant scenario är att inställningen att man måste utbilda sig för att klara sig i livet och försörja sig har förstärkts för flickor/kvinnor medan skola och utbildning för många pojkar/män inte tillskrivs ett lika dominerande värde. Den allt starkare upp-

⁴⁸ SOU 2004:115. Sid 7-8.

⁴⁹ Myndigheten för skolutveckling (2005). Kön och utbildningsresultat.

levelsen av stress i skolan hos flickor jämfört med pojkar - enligt Skolverkets regelbundna attitydundersökningar - kan synas ge stöd för antagandet att skolan utvecklas till en mycket viktig angelägenhet för flickor medan den hos många pojkar tillmäts mindre vikt.”

I en artikel om annorlundahet, normalitet och makt skriver René Leòn följande.⁵⁰

”För att uppnå en process av empowerment hos elever med utländsk bakgrund måste dikotomin svenskar-invandrare motarbetas. Arbetet måste på något sätt bejaka de identitetsmarkörer som hittills skapat deras annorlundahet (såsom modersmål, religiös tillhörighet, historia, föräldrarna). Ett sätt är att ta in det annorlunda i skolans ordinarie verksamhet och sociala liv, att ge det legitimitet i skolans värld. Det vill säga, att göra det annorlunda normalt. Detta är vad jag kallar en *diversifiering av normaliteten* i skolan.”

Pedagogerna behöver således kunskaper om social bakgrund, kön och etnicitet för att kritiskt kunna granska hur de bemöter eleverna. Det behöver finnas en medvetenhet om de maktförhållanden, sociala positioner och normsystem som påverkar barn och elever. Utan sådan kunskap riskerar de att reproducera sociala stereotyper, som bland annat leder till svårigheter för eleverna att uppnå målen.

Slutsatser

Den kunskapssyn som ligger till grund för det svenska skolsystemet innebär att kunskap ses som något som konstrueras av människor i socialt samspel. Språket är centralt eftersom det ger människor redskap att kommunicera, skapa mening, förståelse och därmed kunskap.

Utifrån vår genomgång kan vi lyfta fram några viktiga beståndsdelar i en god lärandemiljö.

- Att vuxna i skolan är engagerade, skapar förtroendefulla relationer och har höga förväntningar i kombination med rimliga krav.
- Att arbetssätten anpassas efter elevernas förutsättningar och behov.
- Att eleverna är engagerade och vill lära.
- Att föräldrarna är engagerade och stödjer elevernas lärande.
- Att skolan satsar både på omsorg och på kunskap.
- Att material, tid och rum stödjer lärandet.
- Att den fysiska miljön är utformad så att den stödjer lärandet.
- Att pedagogerna använder kunskap om social bakgrund, kön och etnicitet för att lösa upp sociala stereotyper.
- Att de verksamma i skolan systematiskt planerar, dokumenterar, följer upp och utvärderar elevernas lärande.

När det gäller stödet till de elever som riskerar att inte nå målen så visar forskningen att det är den pedagogiska miljön som behöver sättas i fokus. Om de faktorer som listats ovan är på plats så pekar det mesta mot att andelen elever som inte når målen borde minska. Utifrån genomgången av forskning om specialpedagogik drar vi slutsatsen att utgångspunkten bör vara att i det längsta undvika särlösningar eftersom de medverkar till att försvaga elevens självförtroende. Istället bör pedagogiken varieras för att stödja alla

⁵⁰ René Leòn (2002). På väg mot en diversifierad normalitet.

elevs lärande. Dock finns det tillfällen där lösningar som bygger på exkludering är nödvändiga, men även då bör ambitionen vara att eleven ska behålla sin grupptillhörighet och därigenom sin känsla av normalitet.

Bilaga 4. Särskilda undervisningsgrupper i förskola och grundskola höstterminen 2005

Inriktning	Antal barn/elever	Skola
Resursavdelning i förskolan	6 6	Ribbyberg Klockarberg
Resursavdelning i förskolan	5 4 4	Ribbyberg Vikinga Klockarberg
Resursavdelning i förskolan	9	Runsten
Områdesgrupp	7 6 6	Klockarberg Kvarnbäcken Ribbyberg
Tal- och språkklasser	10 7	Runsten Söderbymalm
Samverkansklass	4	Tungelsta
Aspergergrupper	11 12 6	Vikinga Söderbymalm Jordbromalm
Resursskola	15	Söderbymalm
Totalt	118	

Bilaga 5. Analysschema för åtgärdsprogram

Bakgrundsdata				
Verksamhet				
Skolform				
Ålder				
Problem- och målformulering	Stämmer helt	Stämmer delvis	Stämmer inte	Stämmer inte alls
Det finns en systematisk utredning				
Det finns en pedagogisk utredning				
Det finns en psykologisk utredning				
Det finns en social utredning				
Det finns en medicinsk utredning				
Det finns problembeskrivning på individnivå				
Det finns problembeskrivning på gruppnivå				
Det finns problembeskrivning på organisationsnivå				
Lärandemiljön problematiseras				
Personalens kompetens problematiseras				
Elevens starka sidor lyfts fram				
Elevens svaga sidor lyfts fram				
Det finns kortsiktiga mål				
Det finns långsiktiga mål				
Målen kopplade till styrdokument				
Målen är utvärderingsbara				
Problemen handlar om socioemotionella svårigheter				
Problemen handlar om läs- och skrivsvårigheter				
Problemen handlar om koncentrationssvårigheter				
Problemen handlar om inlärningssvårigheter				
Problemen handlar om tal-/språk- /kommunikationshinder				
Problemen handlar om fysisk funktionsnedsättning				
Problemen handlar om matematiksvårigheter				
Problemen handlar om övriga ämnen				
Åtgärdsinriktning	Ja	Nej		
Åtgärder finns på individnivå				
Åtgärder på gruppnivå?				
Finns åtgärder på organisationsnivå?				
Är åtgärderna riktade mot skolans ämnen?				
Är åtgärderna riktade mot sociala relationer?				
Är åtgärderna integrerande?				

Är åtgärderna särskiljande?				
Är åtgärden placering i liten grupp?				
Är åtgärden färdighetsträning?				
Är åtgärden förändringar i den ordinarie miljön?				
Är åtgärden hot om sanktioner?				
Gör skolan åtaganden?				
Gör eleven åtaganden?				
Gör föräldrarna åtaganden?				
Uppföljning och utvärdering	Ja	Nej		
Följs åtgärderna upp inom en månad?				
Följs åtgärderna upp inom tre till sex månader?				
Sker uppföljningen vid utvecklingssamtal?				
Sker uppföljningen genom mätning/bedömning av måluppfyllelsen?				
Sker uppföljningen i form av samtal?				
Elev- och föräldramedverkan				
Har eleven deltagit i framtagandet?				
Har föräldrarna deltagit i framtagandet?				
Är programmet underskrivet av elev?				
Är programmet underskrivet av föräldrar?				
Är programmet underskrivet av rektor?				
Har programmet delgivits föräldrarna?				
Är programmet skrivet på ett tillgängligt språk?				

Bilaga 6. Uppdragsbeskrivning

Utredning av stödet till de elever som riskerar att inte nå målen

Bakgrund

Barn- och utbildningsförvaltningen har tagit fram en strategi för att förbättra elevernas kunskapsresultat. Strategin bygger på en kartläggning av varför så få elever når målen i Haninge kommuns grundskolor samt efterföljande rådslag med personal, föräldrar och elever i Haninge kommun.

Uppdraget

Som ett led i strategin uppdrar förvaltningschefen åt utvecklingsenheten att utreda stödet till de elever som riskerar att inte nå alla mål i förskolan, grundskolan och gymnasieskolan. Utredningen ska:

- beskriva och värdera hur stödet organiseras,
- beskriva och värdera de arbetsmetoder som används samt
- analysera om organisation och arbetsmetoder kan förbättras.

Utifrån utredningen ska en åtgärdsplan tas fram under hösten.

Avgränsningar

Utredningen ska fokusera på förskoleverksamhet, förskoleklass, grundskola och gymnasieskola. Stödet till de särskoleelever som är integrerade i grundskolans och gymnasieskolans verksamhet ska utredas. Fritidshem, grundsärskolan, gymnasiesärskolan, träningskolan och vuxenutbildningen ska inte utredas.

Tidplan

Utredningen pågår från mars till juni 2006. Utredningen avrapporteras till förvaltningschefen den 14 juni. En muntlig rapport delges rektorerna i Haninge den 21 juni. Utredningens resultat presenteras i barn- och utbildningsnämnden den 29 augusti.

Efterord

VAD GÖRS FÖR DE ELEVER SOM RISKERAR ATT INTE NÅ MÅLEN?

Några spontana reflektioner efter utvecklingsenhetens rapport "Det behövs en synvända" onsdagen den 21 juni 2006.

Det är tre saker som slår mig då jag idag tar del av rapporten (och tidningsartikeln på DN debatt, 060612).

För det första uppmärksammar jag en medveten strävan att inte sopa problem under mattan ("Vi vill att alla ska känna till våra problem"). I Haninge sägs verkligen att en spade är en spade. Det problem som särskilt lyfts fram är att alla elever inte når målen och här kommer det andra som jag slås av.

I Haninge sägs att i en skola för alla är det självklart - och NATURLIGTVIS det enda möjliga - att arbeta med en förväntan att alla barn/elever skall nå mål: "No child left behind" för att citera den amerikanske presidenten.

För det tredje utsägs att bristande måluppfyllelse hos elev inte skall ses som ett individuellt tillkortakommande hos den enskilda eleven. Bristerna sitter inte i huvudet på det individuella barnet utan i barnets lärinteraktioner med kamrater, professionella pedagoger/lärare och andra vuxna. Bristerna (och därmed de möjliga åtgärderna) står vidare att finna i barnets interaktioner med de sätt på vilka lärandet/undervisningen är organiserat och förmedlat, på tillgången till bra läromedel och barnets roll i samarbetet mellan skola och hem. Kort och gott i barnets interaktioner med lärmiljöer.

De två senare ställningstagandena (att alla förväntas nå mål och att brister inte finns i huvudet utan i elevens interaktioner med lärmiljöer) kan vid en första anblick synas väldigt kontroversiella men följer strikt läroplanernas skrivning och anda. Det är inte en elev med särskilda behov - det är en elev i behov av särskilt stöd. Men kontroversiellt blir det om man - som i Haninge - utsäger att det är ett problem att elever riskerar att inte nå mål och att alla skall känna till detta problem och att det är problem att betrakta läroproblem som barnets individuella tillkortakommande.

Detta är kontroversiellt och man kan ju undra om det överhuvudtaget är möjligt. Går det...?

Det måste gå...

När jag lyssnar till denna öppenhet och optimism kommer jag att tänka på en dikt från tidigt sjuttital av den försiktige och stillsamt läsande poeten Göran Sonnevi som heter Det måste gå...

Det måste gå...

Det är svårt att reparera
 men det måste gå
 Annars kunde vi lika gärna gå och dö
 allesammans
 Men först måste
 dom gamla, skadade delarna bort,
 fullständigt, slungas
 åt helvete där dom hör hemma
 Försöker man bygga på skit blir det skit
 Vem väljer
 nya delar? Vem tillverkar dom?
 det måste vi göra
 själva!
 Det finns inga förlagor
 Då är det kanske bättre att
 göra nytt alltsammans?
 det är klart
 Men det finns bara dom här
 människorna som
 finns här,
 slitna förbrukade Och det måste gå
 För det går ju
 inte utan människor
 även om de flesta inte fungerar så bra
 är dom inte skit

 Vi är inte skit

Jag tror att ställningstagandena i rapporten är en glädje för alla. Jag ser föräldrarna framför mig när rektorer och lärare på föräldramöten säger att: ”Era barn är inte skit [eller annat kanske lämpligare ordval], Ni är inte skit och Vi är inte skit - Det måste gå.”

Sådana utsagor är miltals från de problemfixerande, skuldbeläggande och låsande diskussioner jag oftast har mött vid föräldramöten. I era utsagor finns inget enskilt tillkortakommande, här finns gemensamma angelägenheter där alla kan hjälpas åt. Det finns en framåtriktande aktivitet där lösningar ersätter låsningar.

Jag ser naturligtvis en massa jobb som måste göras; och göras på nya sätt.

Jag ser lärarlag som vid en första anblick på rapportens andemening kan säga: ”Det låter bra, men det funkar inte i min klass och med mina elever.”

Nej, jag känner till det och det är precis det som är poängen. Lärande och utveckling fungerar inte för alla i de sammanhang och med de metoder som används i ’mitt klassrum’ med ’min klass’. Men, med de perspektiv som följer av rapporten är klassrum och klass inget statiskt. Klassrummet, eller hellre - lärmiljöer, är den oberoende variabel

som hela tiden kreativt och funktionellt kan utvecklas. För detta krävs det arbetslag som har friutrymme, befogenheter, verktyg och samarbetslust att kreativt - tillsammans med eleverna - omvandla hindrande lärmiljöer till utvecklande lärmiljöer.

I alla hast ser jag idag att lagen måste känna sig betrodda att utveckla lärandeinteraktioner mellan sig och eleverna och mellan elev och elev, nyttja funktionella lärverktyg, röra sig fritt i lämpliga lärmiljöer, samarbeta på funktionella (och ibland okonventionella) sätt med varandra och med skolans experter, samarbeta med föräldrar i utvecklande utvecklingssamtal, upprätta begripliga utvecklingsplaner, tydliggöra målbilder och skapa en positiv förväntan om måluppfyllelse och följa utvecklingen med hjälp av funktionella kontrollstationer.

Mentorssamtal blir viktiga. Kort och gott måste lärarlagen äga en stort mått av frihet att möblera om. Just ommöblering (både bildligen och bokstavligen) är central eftersom bristerna inte finns i den enskilde elevens huvud utan i elevens interaktion med lärmiljöer. Detta måste både förklaras och åtgärdas i den riktning som pekar mot lärandets beroende av sammanhang/miljöer, annars kommer den enskilde läraren och den enskilde eleven att åter upptäcka att de befinner sig i de sammanhang som hindrade utveckling, och då går det inte. Människans förändring (alltså även elevens individuella utveckling) hänger samman med att de förändrar sig själva genom att förändra de sammanhang de lever i (och de sammanhangen handlar om lärande interaktioner, lärverktyg, lärorum och rätten till kreativitet om vilka jag ser fram emot att praktiskt utveckla tillsammans med Haninge i september ht 2006).

Alltså, det är en mycket lockande och eggande rapport som skrivits eftersom den inbjuder till (legitimerar och påkallar) rätten till utveckling i arbetslagen, i hela skolan och i relationerna mellan hem och skola. Det finns - som åberopats idag - redan idag många goda exempel på hur dylika ommöbleringar kan ske och se ut. Behovet av att dela med sig av goda exempel kommer framledes att vara mycket stort.

Och, Det måste göras. Det måste gå...eftersom alla barn och ungdomar har rätt att lyckas, har rätt att bli godkända, har rätt att utvecklas.

Ingen är skit! Lärande är vackert och ingen skall lämnas bakom.

Leif Strandberg
Piteå



www.haninge.se