

Till statsrådet Ingegerd Wärnersson

I utvecklingsplanen för förskola, skola och vuxenutbildning (skr. 1998/99:121) redogjorde regeringen för sin grundläggande syn på frågor som har särskild betydelse för barns, ungdomars och vuxnas lärande och utveckling. Regeringen aviserade därvid flera initiativ i syfte att stödja en ökad måluppfyllelse i skolan. En av åtgärderna var att inrätta en expertgrupp för att analysera behovet av insatser för att stärka måluppfyllelsen och den individuella planeringen i grundskolan.

Med anledning av ovanstående tillkallades en expertgrupp inom Utbildningsdepartementet med uppdrag att utifrån konkreta exempel från ett antal kommuner och verksamheter, främja diskussion och utveckling av goda förhållningssätt för ökad måluppfyllelse och då särskilt för elever i behov av stöd.

Expertgruppen har i sin studie utgått från att en väl fungerande skola – skolan som samarbetsarena – är av avgörande betydelse för ökad måluppfyllelse och för elever i behov av särskilt stöd. Det innebär att styrningen från nationell till lokal nivå samt uppföljningen och utvärderingen av verksamheten måste sättas i centrum. Graden av måluppfyllelse dvs. elevernas framgång i skolarbetet blir i hög grad beroende av hur väl skolan fungerar som den samarbetsarena där nationella mål omsätts i en för eleverna stimulerande verksamhet.

Expertgruppen har nu slutfört sitt uppdrag och redovisar sitt arbete i denna departementsskrivelse ”Elevens framgång – skolans ansvar”. Redovisningen omfattar gruppens iakttagelser i de studerade kommunerna och verksamheterna samt dokumentation från hearingarna och resultat från andra utredningar samt

gruppens sammanfattande slutsatser. Expertgruppen svarar själv för innehållet i rapporten. Skrivelsen är avsedd att kunna ligga till grund för fortsatta diskussioner inom området.

Jag tackar alla kommuner för det positiva mottagandet och för det aktiva deltagandet i arbetet samt ett gott samarbete. Likaså vill jag rikta ett stort tack till alla deltagare som på olika sätt har bidragit till expertgruppens arbete. Samtalen som förts med eleverna och föräldrarna har varit mycket givande och värdefulla.

Stockholm den 8 maj 2001.

Agneta Lundberg , riksdagsledamot (s) och gruppens ordförande
Gunilla Angerbjörn-Ahlbäck, specialpedagog
Jenny Carlsson, förbundsordförande Sveriges Elevråd – SVEA
Robert Fahlgren, grundskollärare 4-9
Kurt Johansson, rektor
Mikael Levy, adjunkt
Bengt Persson, universitetslektor
Kent Roslund, förskollärare
Margareta Tovejörn, grundskollärare 1-7
Elisabeth Zackrisson, förvaltningschef
Karin Edholm, Utbildningsdepartementet - sekreterare
Merja Strömberg, Utbildningsdepartementet – sekreterare
Johanna Sedvallson, studerande vid Förvaltningshögskolan i Göteborg

Innehåll

1	Bakgrund	5
1.1	Uppdrag	5
1.2	Metod och genomförande	7
2	Centrala områden att studera	11
2.1	Måluppfyllelse	12
2.2	Elever i behov av särskilt stöd	17
2.3	Specialpedagogisk kompetens	22
2.4	Individuell utvecklingsplan.....	28
2.4.1	Varför en individuell utvecklingsplan?	28
2.4.2	En individuell utvecklingsplan för alla elever	30
2.4.3	Arbetslagets dokumenterade planering – individuell utvecklingsplan	34
2.4.4	En individuell utvecklingsplan – ett anpassat innehåll framtaget i en process	37
2.4.5	Konsekvenser.....	41
3	Sammanfattande slutsatser	43

Bilagor

Bilaga 1	Uppdraget	51
Bilaga 2	Ett exempel – Katrineholm.....	57

1 Bakgrund

1.1 Uppdrag

Expertgruppens uppdrag har syftat bl.a. till att, utifrån konkreta exempel från ett antal kommuner och verksamheter, främja diskussion och utveckling av goda förhållningssätt för ökad måluppfyllelse och då särskilt för elever i behov av stöd. Studien har inte syftat till att ge en heltäckande nationell bild.

Bakgrund – behov av utveckling

En god generell kvalitet i förskola och skola när det gäller såväl undervisning och omsorg som fysisk och psykisk miljö bidrar till att ge goda förutsättningar för alla elever att nå målen. Attitydundersökningar, som bl.a. genomförts av Skolverket, visar också att de flesta barn och ungdomar tycker att de går i en bra skola med bra lärare. De svenska elevernas prestationer står sig väl i olika internationella jämförelser. Trots detta lämnar, enligt Skolverket, alltför många ungdomar skolan med bristfälliga kunskaper.

Förändrade läroplaner, med tydliga mål och nya betygssystem, har tydliggjort kraven på skolan och på eleverna. Detta har bl.a. inneburit att elever som tidigare kanske varit osedda nu uppmärksammas i högre grad. En allmän uppfattning är att antalet elever i behov av särskilt stöd har ökat under senare år. I skollagen föreskrivs att särskild hänsyn i utbildningen skall tas till elever i behov av särskilt stöd. Behoven kan vara mer eller mindre omfattande och vara av tillfällig karaktär eller kräva stödinsatser under längre perioder.

Områden att studera

Kommunal planering och helhetssyn

I Skolverkets nationella granskning av undervisningen av elever i behov av särskilt stöd konstateras att stödinsatserna bör få ett starkare genomslag än hittills. För att uppnå detta krävs åtgärder även på övergripande kommunal nivå. Hur elever i behov av särskilt stöd skall ges förutsättningar att nå skolans mål bör avspeglas i de kommunala skolplanerna och i uppföljningen och utvärderingen av dessa, i kommunens kvalitetsredovisning samt i resursfördelningen till kommunens skolor.

Förskolan och de första åren i skolan har en stor betydelse för en elevs fortsatta studieframgång och sociala utveckling. Det lönar sig att göra stora insatser för de yngsta barnen så att de kan tillägna sig de grundläggande färdigheterna. Flera internationella studier visar att det går att förebygga problem och studiesvårigheter för många elever, om man sätter in tillräckliga resurser t.ex. i läs- och skrivundervisningen under de första skolåren. Detta bör påverka den pedagogiska planeringen och resursfördelningen inom kommunen och skolan och därmed också visa sig i resultatet av skolans arbete.

Den enskilda skolans stöd

Det är skolans uppgift att se elevens möjligheter till utveckling och att möta svårigheter med pedagogiska insatser eller andra åtgärder. Den organisatoriska frihet som i dag finns ger utrymme för olika typer av åtgärder för att möta behoven hos elever med varierande behov. Resultaten från 1998 års nationella granskning¹ visar emellertid på allvarliga tendenser bl.a. när det gäller avsaknad av medvetna strategier för de insatser som ges till elever i behov av särskilt stöd, trots att insatserna och resurserna är rela-

¹ Skolverket (1999). Nationella kvalitetsgranskningar 1998. Stockholm: Skolverket.

tivt omfattande. Detta kan leda till att segregerade lösningar tillgrips ofreflekterat, vilket i sin tur riskerar att leda till sänkta ambitionsnivåer och bristande måluppfyllelse.

Åtgärdsprogram i någon form finns i dag på i stort sett alla skolor. Inspektörerna i Skolverkets kvalitetsgranskning 1998 konstaterar emellertid att åtgärdsprogrammet sällan används som ett kvalificerat pedagogiskt instrument för samarbete mellan lärare, elev och föräldrar. Vid granskningarna konstaterades att även om många lärare gör helhjärtade insatser i arbetet med elever som behöver särskilda stödinsatser, finns det brister när det gäller genomtänkta pedagogiska strategier, medveten styrning, ledning, uppföljning och utvärdering av de pedagogiska strategierna och aktiviteterna. De problem som inspektörerna iakttagit hänger i högre grad samman med dessa faktorer än med bristande resurser.

Mot denna bakgrund har expertgruppen studerat hur skolor planerar för, organiserar samt följer upp och utvärderar insatser för att möta behoven hos elever i behov av särskilt stöd samt hur elever och föräldrar görs delaktiga i detta arbete. Expertgruppen har även studerat skillnader mellan förhållningssätt i grundskolan och förskoleklassen samt gymnasieskolan och försökt belysa hur de olika verksamheterna planerar för att tillgodose barnens och ungdomars behov av stöd vid övergångar dem emellan. Expertgruppen har särskilt studerat förhållningssätt för att stödja tidig upptäckt. I bilaga 1 redovisas uppdraget i sin helhet.

1.2 Metod och genomförande

För att studera förutsättningarna för hur måluppfyllelsen i den svenska grundskolan skall kunna öka har expertgruppen fokuserat följande områden: elever i behov av särskilt stöd, specialpedagogisk kompetens och individuell planering.

Expertgruppen har valt att genomgående i analysen av områdena ovan försöka förstå utgångspunkterna i begreppet skolan som samsarbetsarena.

Därvid har gruppen använt tre utgångspunkter:

1. Hur styrkedjan från nationell till lokal nivå samt uppföljning och utvärdering av verksamheten organiseras.
2. Den interna samarbetsarenan som dels innefattar samverkan inom de lägre respektive högre årskurserna, dels mellan dem.
3. Den externa samarbetsarenan, d.v.s. samverkan med andra förvaltningar och instanser kring eleven.

Expertgruppen har under hösten 2000 besökt tolv kommuner och två kommundelar: Borlänge, Gislaved, Härjedalen-Sveg, Katrineholm, Kil, Kumla, Linköping, Nacka, Orsa, Piteå, Skarpnäck i Stockholm, Skurup, Västra Frölunda i Göteborg samt Örnsköldsvik. Kommunerna representerar storstads-, förorts-, glesbygds- och industrikommuner.

I kommunerna har expertgruppen genomfört intervjuer på sex olika nivåer inom skolans område. Intervjuer har genomförts med ca 30 politiker, 14 förvaltningschefer, 30 skolledare, 200 lärare samt 60 elever och deras föräldrar för att kunna hitta ett samband mellan planering på central nivå och de faktiska åtgärderna, som når den enskilda eleven. De intervjuade personerna delades upp i fem grupper där skolledning och förvaltningschef intervjuades tillsammans och de andra grupperna var för sig.

Utöver ovanstående kommuner har expertgruppen tagit del av dokumentation om hur några skolor i ytterligare fem kommuner arbetar med individuella utvecklingsplaner eller motsvarande.

Expertgruppen har enligt uppdraget utgått ifrån att studera situationen i grundskolan. Gruppen har också haft i uppdrag att belysa olika förhållningssätt vid övergångar mellan förskola-förskoleklass-grundskola och grundskola-gymnasieskola.

Expertgruppen har anordnat två hearingar. Under hösten 2000 genomfördes en hearing som syftade till att belysa senaste rön kring måluppfyllelse och elever i behov av särskilt stöd, främst ur ett specialpedagogiskt perspektiv. I hearingen deltog ledande

forskare inom områdena pedagogik och specialpedagogik: professor Jerry Rosenqvist, Malmö Högskola, professor Monica Dalen, Oslo universitet, professor Siv Fischbein, Lärarhögskolan i Stockholm, professor Elisabeth Näsman, Norrköping, Linköpings universitet, professor Gunnar Berg, Högskolan i Dalarna, professor emeritus Ingemar Emanuelsson, Göteborgs universitet, professor Eva Björck-Åkesson, Mälardalens högskola.

Under våren 2001 hölls ytterligare en hearing där främst måluppfyllelsen diskuterades. I hearingen deltog Agneta Anderlund, vice ordförande i Lärarförbundet, Åsa Bjerling, f.d. vice ordförande i Sveriges elevråd - SVEA, Ragnar Eliasson, skolråd, Statens skolverk, Thomas Eneroth, ordförande för Arbetsgruppen för översyn av läroplanerna som styrinstrument (U 2000:E), Louise Fernstedt, sektionschef i Svenska Kommunförbundet, Mona Hillman Pinheiro, ordförande i Riksförbundet Hem och Skola, Hans Persson, förbundsordförande, Sveriges Skolledarförbund, Mattias Schein, förbundsordförande i Elevorganisationen i Sverige och Per Wadman, vice ordförande, Lärarnas Riksförbund. I anslutning till hearingen anordnade expertgruppen ett seminarium med Gotlands, Ljusdals, Ludvika och Lunds kommuner samt Fridaskolan i Vänersborg och Umeå Waldorfskola.

Expertgruppen har haft elva mötesdagar. Gruppen har då bl.a. träffat Statens skolverk, Statens institut för handikappfrågor i skolan, Svenska dyslexiföreningen samt Huddinge Universitetssjukhus, Psykologavdelningen och Barnens sjukhus. Gruppen har också träffat andra arbetsgrupper inom departementet såsom Expertgruppen för skolledarfrågor samt Skollagskommittén, Timplanedelegationen och Arbetsgruppen för översyn av läroplanerna för att informera sig om de parallella processer som pågår och tangerar expertgruppens område. Expertgruppen har även tagit del av nationella uppföljningar och utvärderingar som behandlar området.

Expertgruppen har i mindre utsträckning kunnat lyfta fram och redovisa intressanta exempel. Studien gör heller inga anspråk på att ge en nationell bild av skolan. Studien syftar snarare till att inrikta sig på intressanta tendenser som på sikt kan främja ett

gemensamt förhållningssätt och pågående utvecklingsarbete i de besökta skolorna och kommunerna.

Redovisningen omfattar gruppens iakttagelser i de studerade kommunerna och verksamheterna samt dokumentation från hearingarna, resultat från andra utredningar samt gruppens sammanfattande slutsatser.

Ett flertal företrädare för kommuner, skolor och organisationer har givits tillfälle att lämna synpunkter på gruppens rapportutkast.

2 Centrala områden att studera

Expertgruppen anser att graden av måluppfyllelse i hög grad är relaterad till hur skolan fungerar som samarbetsarena. Styrkedjan från nationell till lokal nivå är central liksom uppföljning och utvärdering av verksamheten. Elevernas skilda förutsättningar för lärande i form av skillnader i den sociala bakgrunden, olika erfarenheter, kunskaper och begåvningsmässiga olikheter blir här väsentliga utmaningar för det kollegiala samarbetet. Förenklat kan sägas att målen i nationella och lokala styrdokument konkretiseras i lärarnas arbete och utgör en slags bas för elevernas lärande. Den naturliga variationen av olikheter eleverna emellan utgör då utmaningar som kräver ett planerat samarbete där upp- slutningen kring förhållningssätt, verksamhetsmål och metoder är avgörande för elevernas framgång i sitt arbete.

På många skolor där samarbetsarenor har etablerats och används som naturliga fora för diskussion och planering, blir förutsättningarna för eleverna att nå utbildningsmålen mer gynnsamma än på andra skolor. På sådana skolor finns möjlighet till en betydande flexibilitet och samverkan i arbetslag vilket bl.a. kan ta sig uttryck i kreativa arbetsformer och arbetssätt. För att en positiv utveckling av detta slag skall kunna äga rum krävs att skolans personal har en gemensam bild av skolans uppdrag och gemensamma utgångspunkter vad gäller förutsättningar för elevernas lärande.

Nedan redovisas de centrala områden som expertgruppen har studerat. I avsnitt 2.1 förs en närmare diskussion om *måluppfyllelse* och då i synnerhet när det gäller elever i behov av särskilt stöd. Detta avsnitt anser expertgruppen vara ett centralt inslag i den fortsatta diskussionen. I avsnitt 2.2 diskuteras olika synsätt på *elever i behov av särskilt stöd*. I avsnitt 2.3 tas upp hur det förhåller sig med frågor som rör *specialpedagogisk kompetens* i skolorna. Finns den och hur används den? Avslutningsvis i avsnitt 2.4 lanseras en modell som tar utgångspunkt i att alla elever be

höver en egen *individuell utvecklingsplan*. Dessa områden måste som expertgruppen tidigare nämnt sättas in i sitt sammanhang. Därför har expertgruppen utgått från begreppet *skolan som samarbetsarena*.

2.1 Måluppfyllelse

Expertgruppen anser

- att fokus måste inriktas mot *mål att sträva mot*,
- att systemet med *mål att uppnå* måste ses över,
- att skolorna i ökad utsträckning bör fokusera på *lärandemiljön* för att förstå den enskilde elevens situation och för att vidta adekvata åtgärder.

En viktig fråga i expertgruppens uppdrag har varit att studera måluppfyllelsen och då i synnerhet när det gäller elever i behov av särskilt stöd.

Allt sedan tillkomsten av de nya läroplanerna för grund- och gymnasieskolan 1994 har frågor om elevernas resultat relaterade till läroplanens och kursplanernas mål varit föremål för diskussion. Parallellt med expertgruppens arbete har Arbetsgruppen för översyn av läroplanerna som styrinstrument i uppdrag att analysera skälen till läroplanernas svaga styrning av verksamheten.²

Expertgruppen vill i det här sammanhanget fördjupa diskussionen om skolans mål - särskilt med tanke på elever i behov av särskilt stöd. I betänkandet från Läroplanskommittén (SOU 1992:94) beskrivs två slag av mål. Mål att sträva mot anger vad skolan skall sträva mot och arbeta efter medan mål att uppnå skall ge referenspunkter för såväl den nationella som den lokala

² Arbetsgruppen kommer att avrapportera sitt arbete senast den 15 september 2001.

utvärderingen och betygsättningen. I regeringens proposition³ om en ny läroplan poängterade regeringen samtidigt vikten av realistiska mål, möjliga för alla barn och ungdomar att nå.

I direktiven till den med läroplanskommittén parallellt arbetande betygsberedningen (SOU 1992:86) framhölls vikten av att fastställa tydliga kravgränser i synnerhet när det gäller ”definitionen av en gräns för vad som kan anses som godkänt”⁴. I tilläggsdirektiven betonas vikten av att elevers individuella förutsättningar särskilt uppmärksammas.

I betygsberedningens betänkande beskrivs ”godkänd” som den nivå som krävs ”för att kunna förstå, fungera och verka i vårt samhälle samt för att kunna orientera sig i omvärlden”⁵.

Skolverket har konstaterat att andelen elever som ej når upp till nivån för betyget ”godkänd” i något eller några av grundskolans ämnen successivt har ökat under de år som det nya betygssystemet tillämpats. Bland de elever som lämnade grundskolan vårterminen 2000 utgjorde denna andel 24,3 procent och 10,6 procent av eleverna nådde inte målen i ämnena svenska, engelska eller matematik, vilket utestänger dem från studier på gymnasieskolans nationella program.

Vid expertgruppens andra hearing⁶ var panelen enig om vad som framfördes när det gäller andelen elever som inte når godkändnivån. Skillnaderna i måluppfyllelse är stora mellan kommuner och skolor. Det finns skolor där nästan alla når målen och vid andra skolor når bara en fjärdedel av eleverna alla mål. Elevernas förutsättningar, t.ex. föräldrarnas utbildningsbakgrund, kan bara delvis förklara resultaten. Skolorna är även påfallande olika när det gäller att lyckas med elever med utländsk bakgrund. Detta har bekräftats i flera olika rapporter från Skolverket. Skol-

³ Prop. 1992/93:220 En ny läroplan och ett nytt betygssystem för grundskolan, sameskolan, specialskolan och den obligatoriska särskolan.

⁴ Utbildningsdepartementet (1990). Tillkallande av en beredning för att ge förslag till ett nytt betygssystem i grundskolan, gymnasieskolan och den kommunala vuxenutbildningen. Kommittédirektiv. Dir. 1990:62, s. 4.

⁵ Utbildningsdepartementet (1992). *Ett nytt betygssystem. Slutbetänkande av Betygsberedningen*. SOU 1992:86, s. 67.

⁶ Hearing 20 februari 2001, Ragnar Eliasson, skolråd, Skolverket.

verkets nya inriktning i de s.k. kommundialogerna är ett sätt att på ett mer ändamålsenligt sätt stödja kommuner med problem.

Expertgruppen menar att även om det var en större andel av eleverna som i det tidigare relativa betygssystemet hade 1 eller 2 i ämnena svenska, engelska eller matematik⁷, är det naturligtvis djupt allvarligt att en så stor andel av de senaste årens årskullar bedöms inte ha uppnått nivån godkänd i grundskolans år 9. Detta aktualiserar dels frågan om hur bedömningen konkretiseras, dels vilka skälen är till att andelen elever som ej får betyg i samtliga ämnen tenderar att öka. Det vore djupt oroande om orsaken skulle vara en påtaglig försämring av skolans möjligheter att stimulera och leda eleverna till kunskaper och färdigheter eller en minskande förmåga hos eleverna att erövra kunskaper och färdigheter. Expertgruppen bedömer att så inte är fallet, utan att det finns andra förklaringar till detta.

Den ena förklaringen är formuleringen av mål i sig. Mål att uppnå är statiska i systemet på så sätt att de endast förändras när läroplanerna och kursplanerna revideras. Det expertgruppen främst vill understryka är att systemet inte tar hänsyn till olikheter hos individer. Utvecklingen i samhället och snabba förändringar av elevernas erfarenhetsvärldar innebär svårigheter att formulera stabila mått på vad som kan anses som godkända kunskaper för att förstå, fungera och verka i samhället. Det ställer också helt nya krav på lärare och skolledare. En relevant fråga är om och hur skolans ledning och lärare har mött denna situation. Det räcker inte att verksamheten ser ut att innehålla samverkan, elevinflytande, arbetslag och gemensam värdegrund utan dessa faktorer måste konkret påverka det dagliga arbetet i skolan.

Den andra förklaringen, som betonar processen, framkom tydligt vid hearingen⁸. Det finns en kedja av förutsättningar och faktorer som måste föreligga för att skolornas möjligheter att förverkliga målen skall öka. En sådan är att målen i sig är realis-

⁷ Expertgruppen är medveten om att betygssystemen inte är jämförbara. Se även. *Budgetpropositionen för 2001*, 2000/2001:1, s.86f.

⁸ 20 februari.

tiska. Målen måste dessutom vara kända av dem som skall förverkliga dem. Det måste finnas rimliga materiella och personella förutsättningar. Resultaten måste följas och värderas och eleverna ges tillfälle till reflektion. Skolverket har inte i sina uppföljningar och utvärderingar kunnat påvisa att målen generellt skulle vara för högt satta.

Erfarenheter från de nationella kvalitetsgranskningarna år 1998 och år 2000 pekar på konsekvenserna av ett system som bygger på mål att uppnå i kursplanerna. Även om det är kommunernas skyldighet att ge förutsättningar för alla elever att nå målen, kommer alltid en del elever att sakna reella möjligheter att uppnå dessa. I sin skrivelse till regeringen föreslår kvalitetsgranskningsnämnden ett nytt antagningssystem till gymnasieskolan. Förslaget skulle medföra att i stället för att fortsätta med att anta eleverna till gymnasieskolan på basis av grundskolebetygen kan eleverna antas efter intresseval.⁹

Expertgruppen kan efter sina besök i skolorna konstatera att det råder vissa oklarheter kring tillämpningen av mål att uppnå å ena sidan och mål att sträva mot å andra sidan. De två målbeskrivningarna har olika karaktär och de pedagogiska konsekvenserna av detta blir i många fall olyckliga. Skolans ansträngningar kommer i första hand att inriktas på att eleverna skall bli godkända i de tre behörighetsgivande ämnena svenska, engelska och matematik. Risken med fokuseringen på dessa ämnen är att målen att sträva mot förbises såväl i dessa tre ämnen som i övriga. Det finns en uppenbar risk att mål att uppnå i kursplanerna och att bli "godkänd" kommer att utgöra de faktiska målen för en stor andel elever. I en av hearingarna bekräftades expertgruppens bild av hur kommuner och skolor betraktar mål att uppnå respektive sträva mot. Ragnar Eliasson, Skolverket, understryker vid hearingen "att målen att sträva mot skall vara överordnade, viktiga, de som skall ligga till grund för planering, genomförande och utvärdering av undervisningen". Vidare att mål att sträva

⁹ Skolverket (2000). *Redovisning av uppdrag till Skolverkets kvalitetsgranskningsnämnd angående nationella kvalitetsgranskningar.*

mot inte kan ”nås i någon enkel absolut mening. De är tänkta som inspirationskällor, oavsett var en elev befinner sig i kunskapsutvecklingen. Målen att uppnå däremot kan och bör ju just uppnås. De är att ses som kontrollstationer på vägen. Men de är också satta utifrån en bedömning av vad alla minst behöver för att fungera väl i samhället idag”.

Under hearingen lyfte Per Wadman, Lärarnas Riksförbund, upp även en annan viktig aspekt, nämligen vikten av att beakta hur mål att sträva mot behandlas i den politiska processen i kommunerna. Han pekar på att många kommuner i sina skolplaner fokuserar på mål att uppnå. ”Då har man givit en direkt order till skolan om att fokusera på just de mål som handlar om just det/.../. Då går skolorna naturligtvis vidare när de skriver sin arbetsplan och talar om hur de skall uppnå målen för just svenska, engelska och matematik, så att de får godkända elever.”

Expertgruppens bedömning är att de tre komponenterna mål att sträva mot, mål att uppnå och betygskriterierna tillsammans bidrar till förvirring vid planering och bedömning. Risken är uppenbar att det blir mål att uppnå i kursplanerna och att bli ”godkänd” som kommer att utgöra de faktiska målen för en stor andel elever.

De nationella proven är konstruerade så att de relateras till såväl läroplanens som kursplanernas mål att sträva mot. Hur långt den enskilde eleven vid provtillfället kommit i sin strävan att utvecklas i ämnet är då vad som bedöms. Om ett sådant synsätt i stället låg till grund för målsystemet skulle detta bidra till att höja kvaliteten i skolan samtidigt som det i långt högre grad än idag skulle harmoniera med intentionerna i läroplanskommitténs betänkande. Det kan inte nog poängteras att detta inte innebär en kapitulation inför det faktum att många elever idag inte lyckas i skolan utan tvärtom att arbetet med deras basfärdigheter skall fortsätta. Snarare handlar det om att skapa möjligheter för alla elever att utvecklas optimalt utifrån sina förutsättningar. Det handlar också om att skärpa kraven på skolan när det gäller att förverkliga mål att sträva mot för alla elever, samtidigt som skolan visar att den har stora förväntningar på eleverna.

I en artikel i Kritisk Utbildningstidskrift nr 99¹⁰ skriver Inge-
mar Emanuelsson:

Självklart är det så, att den som trots optimala ansträngningar i sitt skolarbete ändå inte har faktiska möjligheter att bli godkänd inte heller kan känna sig delaktig och betydelsefull. Det är svårt att tänka sig att hon/han i en sådan situation skall kunna uppleva stimulans till fortsatt lärande och kompetensutveckling, när resultatet av nedlagt arbete aldrig duger – eller än värre ges betyg på att hon/han inte duger. Har vi som samhällsmedborgare verkligen råd att avhända oss deras kompetens genom att på så sätt faktiskt motverka deras lärande och utveckling? Det borde snarare vara normalt att vara godkänd, eftersom alla duger till fortsatt lärande, vilket är mycket viktigare än vid en viss tidpunkt uppnådd nivå – konstruerad som lika för alla – i det ena eller det andra ämnesområdet. (s. 27).

Vad det ytterst handlar om är naturligtvis respekt för individers olikheter och att möjliggöra en positiv och stimulerande skolgång för alla elever.

2.2 Elever i behov av särskilt stöd

Expertgruppen anser

- att skolorna i ökad utsträckning bör fokusera på *lärandemiljön* för att förstå den enskilde elevens situation och sätta in adekvata åtgärder,
- att det behövs *tydliga strategier vid övergångar* inom utbildningssystemet,
- att skolan tillsammans med andra aktörer måste arbeta för att eleverna får *en meningsfull fritid*.

¹⁰ Emanuelsson, I. (2000). Är det normalt att vara godkänd? *KRUT* 99,3 2000.

En central fråga i expertgruppens studie är vilka elever som skall definieras som elever i behov av särskilt stöd. Det finns ingen entydig definition av denna elevgrupp. Vissa elever kan dock sägas vara lättare att urskilja än andra. Elever med funktionsnedsättningar, inlärningssvårigheter, svårigheter av psykisk, social, emotionell eller språklig karaktär liksom elever som är utagerande och aggressiva eller tysta och passiva elever samt elever med neuropsykiatriska tillstånd som MBD/DAMP, ADHD, Aspergers syndrom och autism räknas hit.

Expertgruppen har vid sina kommunbesök kunnat konstatera att orsakerna till att elever anses vara i behov av särskilt stöd varierar högst avsevärt såväl mellan som inom de besökta kommunerna. Att rycka ut kommunernas svar ur sitt sammanhang ger kanske inte en rättvisande bild, men det är ändå påfallande att synen på vilka elever som anses vara i behov av stöd varierar starkt. Några exempel är elever "som inte lyckas att tillgodogöra sig undervisningen", "som behöver mer för att få lika mycket", "med stora inlärningsproblem", "i svårigheter", "med sociala, mentala och kroppsliga svårigheter", "med problem att klara en vanlig vardag", "som inte uppnår målen" eller helt enkelt "bråkiga elever". Ytterligare ett svar är att "handikappet beror på miljön man vistas i". I flera av de besökta kommunerna har man poängterat att diagnos inte behövs för att eleverna skall få den hjälp de behöver, men att det ofta är lättare att få resurser om det finns en diagnos.

Vid kommunbesöken har expertgruppen vidare iakttagit att det finns elever, ofta i behov av särskilt stöd, som dessutom är ensamma d.v.s. utan fungerande kamratrelationer eller som i vissa fall är utsatta för mobbning. Skolans ansvar är stort när det gäller att upptäcka och åtgärda detta. Det har visat sig att kommunikationen mellan elever och lärare är avgörande och att de vuxna tar eleverna på allvar. Det handlar också om vad vuxna på skolan ser och vill se och hur deras kunskap och kompetens används för att hantera konflikter, förebygga mobbning och annan kränkande behandling. Gruppen anser att det är skolans ansvar att bygga upp varje elevs självaktning och trygghet. Eleverna

skall kunna känna trivsel i skolan. Gruppen menar att om skolan knyter kontakter och samarbetar med fritidshem, föreningar etc. kan skolan bidra till en ökad känsla av trygghet och kamratskap samt minska mobbningstendenser bland eleverna. Expertgruppen anser att för elevens framgång i skolan är det dessutom utomordentligt viktigt att föräldrarna engageras i arbetet med att bygga upp en aktiv och meningsfull fritid.

Vid expertgruppens hearing hösten 2000 underströk professor Elisabeth Näsman, Linköpings universitet, att det i skolorna råder en osäkerhet om vilka elever som är i behov av stöd: ”Vad är egentligen barn i behov av särskilt stöd? Om vi ser på definitionerna, vet vi egentligen lite om hur den kategorin ser ut. Även om man allmänt säger att antalet elever i behov av särskilt stöd har ökat, är det svårt att avgöra om det har gjort det, eftersom definitionerna varierar så – även på den lokala skolan. Vad är det man egentligen menar? En av de frågor som kan resas i samband med definitionsfrågan är om det är individen som har problem eller om det är det sociala sammanhang individen ingår i som är problemet.”

Expertgruppen konstaterar att de olika synsätten på vilka elever som är i behov av särskilt stöd får konsekvenser för behovet av specialpedagogisk kompetens. I ett perspektiv ses avvikelser som *individbunden* (medfödd eller förvärvad) vilket fordrar specialister som har kunskaper om avvikelserna i fråga. I ett annat perspektiv är det inte enbart elevens individuella problematik som anses kräva åtgärder utan hela *lärandemiljön* kan behöva analyseras. Det är i sammanhanget viktigt att påpeka att det särskilda stödet måste utformas så att hela skolan som lärandemiljö blir del av stödstrukturen och att stödet inte överförs till ”specialister”. Det är dessutom viktigt att individuell hjälp till en enskild elev också kan ges men att åtgärderna måste ses som en del i helheten.

Elever i behov av särskilt stöd bör relateras till skolans verksamhet. Synsättet utgår från att en god pedagogisk verksamhet i skolan kan bidra till att problem inte uppstår eller att de åtminstone kan lindras. Det kan även innebära det motsatta, nämligen

att skolan i sämsta fall kan medverka till att en elev hamnar i svårigheter. En undervisning som alltför ensidigt tränar isolerade färdigheter och där arbetsformerna betonar individuellt arbete är ett stort hinder för många barns utveckling och då särskilt barn i behov av särskilt stöd. Expertgruppen har vid flera möten med elever stött på undervisning som bedrivs i sådan form. Därför menar expertgruppen att kommunerna har ett stort ansvar att motverka lärandemiljöer som kan vara till hinder eller t.o.m. skadliga för elever i behov av särskilt stöd.

Expertgruppen har mötts av en uppsjö av mer eller mindre genomtänkta strategier för hur man skall utforma det särskilda stödet till den enskilda eleven. I Skolverkets temabild – Elever i behov av särskilt stöd¹¹, framhålls att ”Rätten till stöd är ovillkorlig men det finns inga klara angivelser hur stödet ska utformas. I skolplanerna finns formuleringar som anger att kommunerna anser att detta är ett prioriterat område. Dessa positiva skrivningar måste få ett bättre genomslag i praktiken. Stöd bör sättas in så tidigt som möjligt, vilket bland annat förutsätter en mer långsiktig planering i kommunen.” Gruppens bild från kommunbesöken är att några skolor förespråkar enskild undervisning eller undervisning i liten grupp. I andra skolor har man anammat det inkluderande arbetssättet med elever som får stöd inom klassens ram. Några skolor i sin tur förespråkar en blandning av dessa former utifrån de behov eleverna har. Bara i ett fåtal skolor har man både förespråkats och lyckats genomföra att eleven ses i ett sammanhang, i en helhet. I dessa fall anser man att om en elev har behov av särskilt stöd måste även organisationen kring eleven genomlysas. Det är viktigt att inte fokusera på den enskilda eleven utan att se och åtgärda hela miljön kring eleven.

I olika sammanhang¹² har det visat sig att skolan och framför allt lärarna själva knappast ser den egna verksamheten som bidragande orsak till att elever får svårigheter i skolarbetet. Svårig-

¹¹ Elever i behov av stöd – En temabild utgiven av Skolverket (1998).

¹² Skolverket (1999). Nationella kvalitetsgranskningar 1998. Stockholm: Skolverket.

heterna ses som individbundna vilket kräver särskild träning eller behandling av individens ”brister”. Detta får naturligtvis konsekvenser för vilken specialpedagogisk kompetens som kommer att efterfrågas på skolan och förstärker behovet av traditionell specialundervisning, ofta bedriven avskild från den ordinarie verksamheten.

I en omfattande studie av specialundervisningen och dess konsekvenser¹³ konstaterades att det viktigaste enskilda skälet till att elever bedömdes vara i behov av särskilt stöd var socioemotionella problem, t.ex. koncentrationsstörningar, utagerande och hotfullt beteende eller andra störningar som ansågs kräva särskilda åtgärder. Med särskilda åtgärder avsågs som regel att eleven placerades i en liten grupp. Den näst vanligaste orsaken till att elever bedömdes ha behov av särskilt stöd var lärandeproblem av olika slag, t.ex. låg begåvning i allmänhet eller i relation till främst svenska, engelska och matematik. I samma studie undersöktes hur ett stort antal bakgrundsfaktorer påverkade behovet av särskilda stödåtgärder. Det visade sig att elevens begåvningsnivå och kön¹⁴ samt föräldrarnas utbildningsbakgrund hade starkast samband med om han/hon fick specialpedagogiskt stöd eller ej.

I Kvalitetsgranskningen för år 2000 redovisar inspektörerna att det ”i många kommuner uttrycks en oro för att ekonomiska besparingar gör skyddsnetet allt grovmaskigare, vilket i synnerhet riskerar att drabba barn och elever i behov av särskilt stöd. Viljan att göra det bästa av situationen finns hos pedagogerna, men en upplevelse av otillräcklighet infinner sig när det är många som behöver stöd och barngrupperna eller klasserna är stora. Betydligt ljusare är bilden i de kommuner där möjlighet finns till olika flexibla lösningar.” Expertgruppen har vid några kommunbesök mött en bild av att organisationen kring elever i behov av särskilt stöd är fastlåst och oflexibel. En elev kan t.ex. nekas hjälp

¹³ Persson, B. (1997). Specialpedagogiskt arbete i grundskolan – En studie av förutsättningar, genomförande och verksamhetsinriktning. Specialpedagogiska rapporter nr 4. Göteborgs universitet.

¹⁴ Specialpedagogiskt stöd är dubbelt så vanligt bland pojkar som bland flickor.

under pågående termin på grund av att organisationen är fastlagd eller att resurserna är slut. På flera skolor framkom att lärarna känner sig frustrerade över att resurserna inte räcker till alla som behöver stöd.

2.3 Specialpedagogisk kompetens

Expertgruppen anser

- att specialpedagogisk verksamhet skall bedrivas i *interaktion* med den övriga pedagogiska verksamheten,
- att *rektors delaktighet i och kunskap om* det specialpedagogiska området bör förstärkas,
- att den *förstärkning av den specialpedagogiska kompetensen*, som den nya lärarutbildningen innebär, måste förverkligas och att effekterna måste följas upp,
- att skolhuvudmännen bör anordna *kompetensutveckling i specialpedagogik för redan verksamma lärare*,
- att det behövs *tydliga strategier vid övergångar* inom utbildningssystemet.

Expertgruppen har som en del i sitt uppdrag studerat vilka synsätt som finns på den specialpedagogiska kompetensen och hur den används i praktiken.

Specialpedagogisk kompetens skulle kunna beskrivas som den kompetens som behövs i skolan för att se till att varje elev utifrån sina förutsättningar får det utbyte av skolan som han eller hon har rätt till. Den specialpedagogiska kompetensen kan då utgöra ett kvalificerat komplement när den allmänpedagogiska kompetensen inte räcker till.

Alltsedan specialpedagogik blev ett etablerat kunskapsområde under 1960-talet har innebörden i den specialpedagogiska kom-

petensen genomgått förändringar¹⁵. Fram till början av 1990-talet utgjordes det specialpedagogiska verksamhetsområdet huvudsakligen av specialundervisning – undervisning av elever som bedömts avvika på sådant sätt från vad som ansågs som normalt, att de behövde en speciellt tillrättalagd undervisning. Utbildningen till speciallärare var starkt differentierad och inriktad mot specifika funktionshinder eller handikapp. Specialundervisningen i skolan försiggick vanligen skild från den vanliga undervisningen i klassrummet. I olika undersökningar ifrågasattes de positiva effekterna av specialundervisningen och det fanns studier som gick så långt att man t.o.m. menade att specialundervisning av detta slag kunde ha negativa konsekvenser för eleverna.

Den specialpedagogiska påbyggnadsutbildning som år 1990 ersatte speciallärarutbildningarna har ett annat fokus. Specialpedagogen skall fortfarande ha undervisande uppgifter men dessutom kompetens att arbeta med handledning, uppföljning/utvärdering och skolutveckling. Den specialpedagogiska kompetensen skall med andra ord utgöra en viktig komponent i skolornas lokala förändrings- och utvecklingsarbete och bidra till att höja kvaliteten i lärandemiljöerna.

Expertgruppens erfarenhet är att den allmänna uppfattningen på politiker-, förvaltnings- och skolledarnivå är att den specialpedagogiska kompetensen skall vara inriktad mot handledning. I praktiken förefaller dock kommunerna inte ha kommit särskilt långt i denna strävan. Det finns undantag där såväl den politiska ledningen som skolledningen, personalen och vårdnadshavare har ett gemensamt synsätt, som präglar hela skolans verksamhet.

¹⁵ Även om specialläraren främst hade undervisande uppgifter betonas redan 1982 i kommentarmaterialet till Lgr 80 *Hjälp till elever med svårigheter* att de specialpedagogiska insatserna i första hand skall syfta till att "undanröja faktorer i skolans verksamhet som hindrar elevernas utveckling". Vidare skriver man att specialläraren utifrån sina kunskaper måste "känna ett speciellt ansvar för att, i samverkan med övrig personal, söka motverka att svårigheter uppstår och medverka till att arbetssättet utvecklas och förändras för elever med svårigheter" (Skolöverstyrelsen. (1982). *Hjälp till elever med svårigheter*. SÖ:s publikation Läroplaner 1982:7). (Skolöverstyrelsen. (1982). *Hjälp till elever med svårigheter*. SÖ:s publikation Läroplaner 1982:7).

De lärare som expertgruppen intervjuat menar ofta att specialläraren/specialpedagogen används i enskild undervisning med elever i behov av särskilt stöd, vissa uttrycker det som "klinikundervisning". Några andra uttryck som används för att beskriva individfokuserade åtgärder av det här slaget är att "åtgärda de här barnen", "ringa in de här eleverna" eller att eleven inte får något kontinuerligt stöd utan de får någon "badning" då och då. Vid hearingen framförde professor Siv Fischbein, Lärarhögskolan i Stockholm, att "vanliga lärare i grundskolan får alldeles för lite kunskaper om hur de ska hantera variation. Det leder i sin tur till att man inte kan förebygga och förhindra utslagnings- och mobbningsprocesser. Det får en segregeringseffekt."

I olika sammanhang har konstaterats att den förändrade specialpedagogiska rollen har haft svårt att få genomslag. Ett skäl till detta är traditionella förväntningar på specialpedagogen att "ta hand om" problemen och därigenom bidra till att den enskilde eleven får förstärkt stöd men också att avlasta den vanliga klassen eller gruppen. Specialpedagogens handledande funktion har också haft svårt att etableras i skolvardagen, kanske främst av det skälet att brister i undervisningen kan komma att utpekas som orsak till att vissa elever får svårigheter i skolarbetet. Det kan därmed upplevas som kritik mot kollegornas arbete eller verksamheten. En annan faktor av betydelse är den knappa tillgången på specialpedagogiskt utbildad personal. Specialpedagoger upplever inte sällan ensamhet och utanförskap och uttrycker behov av att själva få handledning i sitt arbete.

De kommunbesök som genomförts inom ramen för detta uppdrag bekräftar denna bild. I den mån specialpedagogisk kompetens finns att tillgå, används den ofta på ett traditionellt och exkluderande sätt. Positiva undantag finns dock. I de fall specialpedagogen får mandat och utrymme att arbeta i enlighet med utbildningens intentioner, kan expertgruppen konstatera att verksamheten i stort präglas av en vilja att tillgodose behoven hos *alla* elever. Professor Monica Dalen, Oslo universitet, bidrar till bilden genom att konstatera: "Vi måste erkänna att en del elever behöver något speciellt, men vi får inte använda traditio-

nella metoder på dem. Vi måste använda kompetensen på ett inkluderande sätt så att den kommer in i hela den pedagogiska gemenskapen.”

I utredningen *Funkis – funktionshindrade elever i skolan* (SOU 1998:66) framhölls att specialpedagogen även framgent skall ha olika roller. Dels är det viktigt att elever med omfattande problem i inlärningssituationen får del av specialpedagogens kunskande direkt. Utredningen ansåg att det är viktigt att utveckla specialpedagogens handledande och konsultativa roll.

Riksdagsbeslutet om En förnyad lärarutbildning (prop. 1999/2000:135) innebär en tydlig markering av behovet av specialpedagogisk kompetens i alla skolformer. I propositionen och utbildningsutskottets betänkande betonas vikten av att alla lärare har kompetens att möta *alla* elever vilket innebär att det i grundutbildningen till lärare skall finnas obligatoriska specialpedagogiska inslag. Vidare skall de lärarstudenter som ytterligare vill förkovra sig inom området ges möjlighet att läsa specialpedagogik som inriktning och specialisering. Som sista länk i den specialpedagogiska kompetenskedjan skall specialpedagogexamen finnas. Expertgruppen kan konstatera att den nya lärarutbildningen kan komma att motsvara det behov av specialpedagogisk kompetens som gruppen finner nödvändig.

Ett bekymmer är emellertid att det tar lång tid innan andelen lärare med den nya lärarexamen utgör en tillräckligt stor del av lärarkåren för att ge arbetslagen en tillfredsställande specialpedagogisk kompetensnivå. Kompetenshöjande insatser är därför nödvändiga för lärare med tidigare utbildning. Flera av de besökta kommunerna uppger att de saknar specialpedagogisk kompetens och att behovet är stort. Kommunerna har därför tagit steget att i samarbete med högskolor utbilda sina lärare till specialpedagoger. Regeringen har satsat särskilda medel för detta ändamål.

I flera kommuner finns centrala resursteam där specialpedagoger ingår. De har ofta en övergripande roll i kommunen. Personalen vid skolorna har olika erfarenheter av dessa team. Ibland upplever personalen att teamen är ett stort stöd – i andra fall an-

ser man att de bara tar i anspråk resurser som borde tillfallit skolan.

Expertgruppen har vid sina besök erfarit att man i flera besökta kommuner är väl medveten om betydelsen av tidig upptäckt. I regel lyckas kommunerna bra i arbetet med att tidigt upptäcka elever i behov av särskilt stöd. En kommun förser varje skolområde med en specialpedagog som arbetar i förskolans arbetslag för att finna och hjälpa barn i behov av särskilt stöd. Hon/han arbetar i sin tur nära skolans specialpedagoger för att skapa kontinuitet i arbetet.¹⁶ I flera andra kommuner har man också betonat vikten av specialpedagogisk kompetens för att kunna upptäcka elever som har behov av särskilt stöd så tidigt som möjligt. Det är expertgruppens erfarenhet att personalen i förskolan av tradition ser barnet i ett helhetsperspektiv. I förskolan har man också av naturliga skäl tät kontakt med vårdnadshavarna och därmed en god inblick i barnets hemförhållanden. Många kommuner har på senare tid börjat arbeta aktivt med att utveckla kontakterna med sociala myndigheter. Syftet med detta är bl.a. att tidigt kunna upptäcka och hjälpa barn som på olika sätt befinner sig riskzonen. Det räcker dock inte att bara upptäcka elever som är i behov av särskilt stöd. Det viktiga är arbetet med att planera rutiner för tidig upptäckt och finna åtgärder. Här kan expertgruppen konstatera att kommunerna inte har kommit särskilt långt i detta avseende.

Det är även väsentligt vilket stöd eleven möter under utbildningens gång. Svårigheten vid övergångarna blir ibland oöverstiglig då företrädare för lägre och högre årskurser ofta har olika policy för hur den specialpedagogiska kompetensen används. Skolorna erbjuder eleverna konventionella lösningar och utgår inte från vilken typ av stöd eleven fått tidigare.

Det är vanligt att det finns en förtroendeklyfta mellan de lägre åldrarnas lärare och lärare för år 7-9. Man upplever svårigheter med att få samverka att fungera. Detta bottnar delvis i en bristande pedagogisk samsyn: man skulle kunna tala om olika kultu-

¹⁶ Örnsköldsviks kommun.

rer där den ofta helhetsorienterade kunskaps- och människosynen i de lägre årskurserna ersätts av en alltför ämnesinriktad kunskapssyn i de högre.

Expertgruppen erfar t.ex. att det är mycket sällsynt med pedagogiska arbetslag som arbetar ämnesövergripande eller ämnesintegrerat i de högre årskurserna.

Expertgruppen har dessutom kunnat konstatera att stora olikheter finns mellan kommunerna när det gäller rektors delaktighet i, och kunskap om, den specialpedagogiska verksamheten. För att elever i behov av särskilt stöd skall kunna få den hjälp de har rätt till är det av yttersta vikt att även rektorn är involverad i arbetet. Nämnas kan att en kommun har tagit steget att utbilda alla skolledare i specialpedagogik.¹⁷ I utredningen *Funkis – funktionshindrade elever i skolan* (SOU 1998:66) konstateras att specialpedagogen bör kunna tillföra viktig kompetens och viktiga perspektiv till skolans ledning – på skolan och i vissa fall centralt i kommunen. Det specialpedagogiska perspektivet kan bidra till bättre analys av skolans organisation, arbetsorganisation, resursfördelning m.m.

Specialpedagogisk kompetens behövs som ett naturligt inslag i skolvardagen. Det är viktigt att läraren har sådana kunskaper inom området att den naturliga variationen av individers olikheter kan hanteras utan experthjälp. Men i vissa fall uppstår sådana problem att en fördjupad specialpedagogisk kompetens blir nödvändig. Expertgruppen anser att det är mycket angeläget att antalet utbildningsplatser inom det specialpedagogiska programmet i lärarutbildningen dimensioneras så att kommunerna får tillgång till lärare med relevant kompetens för att möta en alltmer komplex pedagogisk uppgift.

¹⁷ Kumla kommun.

2.4 Individuell utvecklingsplan

Expertgruppen anser

- att alla elever har rätt till en *individuell utvecklingsplan*,
- att *arbetslagets dokumenterade planering* är en förutsättning för de individuella utvecklingsplanerna,
- att en individuell utvecklingsplan på sikt kan ersätta andra krav på dokumentation, t.ex. åtgärdsprogram,
- att det behövs tydliga strategier vid övergångar inom utbildningssystemet.

Ytterligare ett område som expertgruppen har haft i uppdrag att studera är den individuella planeringen i skolan. Gruppen har särskilt uppmärksammat om och i så fall hur skolorna arbetar med dokumenterad individuell planering.

2.4.1 Varför en individuell utvecklingsplan?

Diskussioner om en dokumenterad individuell planering för skolans elever återfinns i flera utredningar. I utredningen om funktionshindrade elever i skolan¹⁸ föreslog man att begreppet individuell studieplan enbart skulle avse planeringen av utbildningens innehåll, medan åtgärdsprogram även fortsättningsvis skulle vara en plan för elever i behov av särskilt stöd och som borde omfatta alla skolformer. Kommittén menade vidare att om en elev både har en individuell studieplan och ett åtgärdsprogram bör dessa samordnas. Även Skollagskommittén har frågan om dokumentation i skolan uppe till diskussion¹⁹. Där tar man främst upp dokumentation ur ett effektivitets- och rättssäkerhetsperspektiv. I försöksverksamheten med utbildning utan timplan i grundskolan, där försöksskolorna inte är bundna av den nationella timpla-

¹⁸ FUNKIS - funktionshindrade elever i skolan, SOU 1998: 66.

¹⁹ Dir U 1999:15.

nens indelning i tid per ämne och ämnesgrupp, har skolorna av naturliga skäl ett behov av att utveckla formerna för dokumentation av elevernas studieplanering och uppföljning²⁰. De cirka 900 skolor som ingår arbetar med olika typer av individuell planering och dokumentation. Förutom ovanstående utredningar ger Statens institut för handikappfrågor i skolan ut handledningsmaterial om individuell planering för barn respektive elever i förskolan och skolan²¹.

Utöver åtgärdsprogram och betyg och finns även andra statliga krav på skriftlig dokumentation för elever i grundskolan. I 7 kap 2 § grundskoleförordningen anges att vårdnadshavaren har rätt att begära skriftlig information som ett komplement till utvecklingssamtalet. Ett annat exempel är att elever som inte fått slutbetyg i ett eller flera ämnen kan få ett skriftligt omdöme på begäran av eleven och vårdnadshavare (7 kap 9 § grundskoleförordningen).

Vid kommunbesöken har expertgruppen funnit att flera kommuner i skolplanen beslutat att alla elever skall ha en individuell dokumenterad planering. Nedan återges några citat från skolplanerna:

- Varje elev skall få möjligheter att utvecklas med hjälp av en individuell plan, som följer individen genom förskola och skola.
- För varje elev skall det finnas en individuell utvecklingsplan, som uppdateras kontinuerligt, i samverkan med föräldrar och som följer eleven under hela skoltiden. Av planen skall framgå att innehåll och arbetssätt varierar beroende på elevens förutsättningar, temats art och den totala arbetssituationen.
- Den pedagogiska kontinuiteten inom och mellan skolformer skall fortlöpande utvecklas – varje elevs utveckling skall, i alla skolformer, synliggöras i en individuell utvecklingsplan.

²⁰ Förordning om försöksverksamhet med utbildning utan timplan i skolan (1999:903).

²¹ Individuell planering för elever i skolan, SIH 2000, Individuell planering för förskolebarnen, SIH 2000.

Som framgår ovan är införandet av en individuell utvecklingsplan främst tänkt att främja en helhetssyn och att underlätta övergångar för eleverna. När det handlar om individuella utvecklingsplaner för alla elever i skolan och inte som en särskild stödåtgärd för vissa elever, har kommunerna trots ambitioner i skolplanerna inte kommit särskilt långt i det lokala arbetet. I några fall har t.ex. inte personalen uppfattat syftet med politikernas beslut om individuella utvecklingsplaner.

Nedan redovisas expertgruppens iakttagelser och slutsatser vad avser individuella utvecklingsplaner. Expertgruppen har även diskuterat syftet med en individuell utvecklingsplan och viktiga förutsättningar för att den skall fungera väl.

2.4.2 En individuell utvecklingsplan för alla elever

Idag finns ett lagstiftat krav på individuella studieplaner enbart för de frivilliga skolformerna.²² Där anges att det för varje elev skall upprättas en individuell studieplan som skall innehålla uppgifter om elevens studieväg och om de val av kurser eleven gjort. För elever i behov av särskilt stöd finns det idag såväl i de obligatoriska som frivilliga skolformerna en lagstiftad rättighet att få ett åtgärdsprogram. Skälet är att dessa elevers skolgång ofta ställer särskilda krav på lärandemiljön och flera aktörer är ofta inblandade.

Att kravet på individuell dokumentation enbart finns för elever i behov av särskilt stöd kan ifrågasättas. Syftet med upprättandet av åtgärdsprogram är naturligtvis att planera elevens utbildning på sådant sätt att förutsättningarna för lärandet optimeras. Detta borde vara en utgångspunkt för arbetet med *alla* elever. Skolhuvudmännen ansvarar för att målen i skolans styrdokument konkretiseras så att alla elever ges optimala möjligheter att lyckas utifrån sina förutsättningar. Skolan har därmed ansvar för att alla elever får en individuellt anpassad undervisning och

²² 1 kap. 12 § gymnasieförordningen, 7 kap. 19 § gymnasieförordningen.

att studieutvecklingen för alla barn och ungdomar planeras och noga följs genom hela skoltiden. Särskilt viktigt är detta vid olika övergångar inom utbildningssystemet.

En annan viktig utgångspunkt för arbetet med åtgärdsprogram är att problematiken ses i relation till den miljö som eleven befinner sig i. Det innebär att en analys av bristande måluppfyllelse inte kan stanna vid den enskilda eleven utan måste innefatta hela miljön. Skolan måste beskriva och analysera verksamheten såväl på individ-, grupp- som skolnivå. Det innebär att även om en elevs problem t.ex. har sin grund i ett funktionshinder, så måste lärandemiljön i sin helhet bli föremål för granskning och åtgärder för att därmed i möjligaste mån reducera elevens skolsvårigheter.

Förekomsten av åtgärdsprogram i skolorna har ökat, men kvaliteten på programmen varierar. Ofta uppfattas och beskrivs den enskilde elevens svårigheter som individbundna. Åtgärder som föreslås handlar ofta om särskilda insatser fokuserade på just svårigheterna. Det är ofta specialpedagogen eller specialläraren som ansvarar för att initiera, upprätta och följa upp åtgärdsprogrammen.²³ I många fall lyckas skolan reducera elevens problem men den lyckas sällan komma till rätta med faktorer i elevens lärandemiljö som kan ha bidragit och bidrar till elevens svårigheter.

Ett av skälen till att beskrivning och analys av elevens problem stannar på individnivå är att skolpersonalen inte sällan saknar en tradition i att granska och ifrågasätta kollegornas arbete. Ett annat skäl är att det sannolikt krävs en riktad arbetsinsats för att genomföra en genomgripande analys. Den beskrivning och analys som görs på grupp- och skolnivå berör ju inte bara den aktuella eleven, utan gäller för alla elever i undervisningsgruppen och skolan som helhet. Denna analys kan t.ex. innehålla förslag till förändringar i lärarnas undervisning, undervisningsgruppens sammansättning, organisation av skoldagen eller den fysiska miljön.

²³ Persson, B. & Asp-Onsjö, L. (2000). Insamling av uppgifter om åtgärdsprogram - En pilotstudie. Rapport till Skolverket.

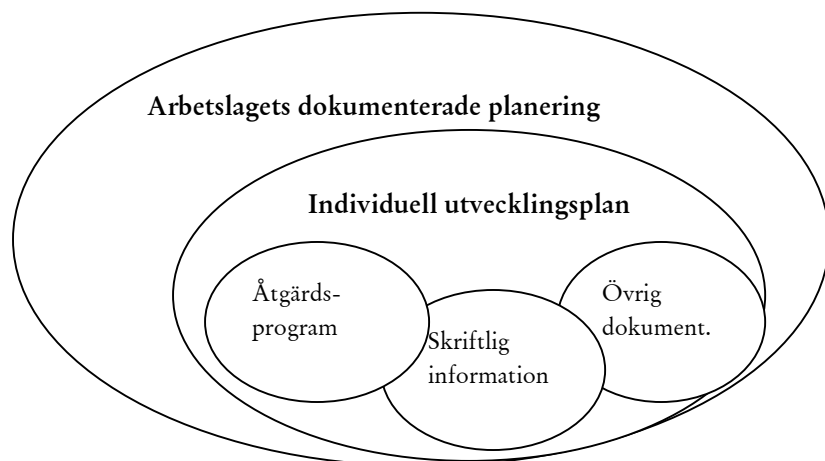
Många förskolor och skolor arbetar med individuell dokumentation kring enskilda barn. I de kommuner expertgruppen varit i kontakt med arbetar skolorna bl.a. med elevportfolio. Elevens arbete samlas och används ofta som grund för den individuella planeringen. Det förekommer även att loggböcker, planeringsböcker och arbetsjournaler förs av eleven för att regelbundet dokumentera arbetet i skolan. Denna dokumentation förs ofta vidare till nästa nivå i utbildningen. I bilaga 2 beskrivs hur en av de besökta kommunerna använder flera av ovanstående metoder.

Det finns exempel på kommunala riktlinjer där det står att ”den individuella utvecklingsplanen för eleven påbörjas i förskolan och fortsätter under hela skolgången”. I flera kommuner har förskolans sekretess tagits upp som ett problem vid överlämnandet. Normalt får dock förskolan samtycke från vårdnadshavarna att överlämna information till den mottagande enheten. I avsnitt 2.2 har även frågan om tidig upptäckt diskuterats närmare. Expertgruppen menar att en individuell utvecklingsplan kan underlätta för skolorna i arbetet med att följa upp och utvärdera elevens tidiga år.

I läroplanerna understryks vikten av samarbete mellan olika skolformer och varje elevs mångsidiga utveckling och lärande, även i ett långsiktigt perspektiv. Rutinerna vid övergångar har utvecklats och ingen av de besökta kommunerna anser att eleverna skall komma som ”oskrivna blad”. Trots dessa ambitioner överlämnar inte alla skolor relevant information om den enskilda eleven till den mottagande enheten. I expertgruppens samtal med vårdnadshavare framgår att även om förskolan eller grundskolan tidigt har upptäckt vilket slags stöd barnet är i behov av, har inte den mottagande enheten tagit till sig informationen. Vårdnadshavare och elever deltar sällan vid den muntliga föredragningen vid de s.k. överlämnandekonferenserna och saknar därmed ofta kunskaper om vilken information som förs vidare. Expertgruppen är övertygad om att samarbetet mellan skola och hem skulle utvecklas om individuella utvecklingsplaner fanns att tillgå.

Läroplanerna poängterar lärarnas samarbete och utbyte av kunskaper och erfarenheter vid övergångarna. I avsnitt 2.3 har

denna fråga diskuterats närmare. En kommun anger t.ex. att ”den individuella utvecklingsplanen skall överlämnas till mottagande skola eller lärare under en överlämnandekonferens och följa eleven genom alla stadier”. Expertgruppen menar att en individuell utvecklingsplan är ett stort stöd vid övergångarna. Det medför bl.a. att risken för att förlora värdefull information kring den enskilda eleven minskar. Expertgruppen anser att läroplanens skrivningar om övergångar kan förstärkas i detta avseende. Den skriftliga informationen kan dock inte ersätta det kunskapsutbyte som en dialog mellan personalen innebär och det muntliga utbytet med vårdnadshavarna. Mot denna bakgrund vill expertgruppen lansera en modell för en individuell utvecklingsplan. Modellen tar sin utgångspunkt i att alla elever – inte enbart de som är i behov av särskilda stödåtgärder – behöver en dokumenterad individuell planering. Följande figur avser att illustrera expertgruppens resonemang. Expertgruppen vill understryka att arbetslagets dokumenterade planering måste harmoniseras med och utgå från den lokala arbetsplanen, skolplanen och givetvis de nationella målen.



Figur 1. Relationen mellan arbetslagets dokumenterade planering, den individuella utvecklingsplanen samt åtgärdsprogrammet och andra exempel på inslag i den individuella utvecklingsplanen.

2.4.3 Arbetslagets dokumenterade planering – individuell utvecklingsplan

Expertgruppen anser att en väl fungerande utvecklingsplan förutsätter

- att skolhuvudmannen *beskriver* och *analyserar* hur skolan avser att göra det möjligt för alla elever att nå målen såväl på individ-, grupp- som skolnivå,
- att beskrivningen omfattar såväl elevens *kunskapsutveckling* som *sociala utveckling*.

Expertgruppen menar att för att kunna formulera hur insatser och åtgärder skall utformas så att de kan leda till ökad måluppfyllelse och kvalitet i skolans arbete, fordras en kvalificerad analys av elevernas skolmiljö och orsakerna till varför vissa elever har svårigheter.

Åtgärdsprogram och individuella utvecklingsplaner skall ju inte bara beakta den enskilda individen utan även processen på grupp- och skolnivå. För att då inte behöva skriva om detta i varje plan för varje individ så kan det ämnesövergripande arbetslaget²⁴ lyfta upp det till en gemensam skrivning i sin planering. Det innebär inget merarbete utan är en rationell hantering av arbetet, dvs. det handlar inte om att lägga på lärare ytterligare uppgifter. Det handlar om att arbetslagets planering kan utgöra en bas för såväl planering som uppföljning och utvärdering. Dokumentation är ett naturligt verktyg för att hantera, synliggöra och strukturera information.

Utgångspunkten för arbetslagets planering och den individuella utvecklingsplanen bör därför vara den lokala arbetsplanen där de nationella och kommunala målen konkretiseras i den lokala

²⁴ Expertgruppen är medveten om att "arbetslag" inte finns beskrivet i styrdokumentet och att det därför inte kan förutsättas att organiserade arbetslag finns på alla skolor. Det torde dock vara ovanligt att lärare *inte* deltar i någon form av samarbete med kollegor varför Expertgruppen ändå väljer att använda oss av begreppet arbetslag för att beskriva detta slag av kollegial samverkan eller samarbete mellan olika personalkategorier.

skolans arbete med måluppfyllelse för alla elever. Det krävs också en beskrivning av hur skolan avser att möjliggöra för alla elever att nå målen. En sådan beskrivning förutsätts ingå i arbetslagets dokumenterade planering. Genom att utveckla gemensamma förhållningssätt och arbetssätt inom arbetslagen kan lärandemiljöerna förbättras.

En av de besökta kommunerna²⁵ har i skolplanen och i det besökta rektorsområdets områdesplan tydliga beskrivningar på hur skolan på olika sätt arbetar med portfoliomethoden. De elever som expertgruppen träffade använde en eller flera av dessa former för individuell planering. Planerna som utvärderas och revideras regelbundet av både personal och vårdnadshavare ligger till grund för de utvecklingsamtal skolan har två gånger per termin. De individuella planerna lämnas över med eleven till nästa årskurs. Skolans arbetslag består av barnskötare, förskollärare och fritidspedagoger och lärare som samarbetar omkring barnens utveckling. I varje arbetslag ingår även personal med kompetens i läs- och skrivinläring. Skolan anser det vara viktigt att arbeta med läs- och skrivsvårigheter tidigt och börjar därför redan i förskolan. Varje arbetslag omfattar verksamhet för barn i flera åldrar. Arbetslagsledarna anser att personalen i arbetslaget kompletterar varandra på ett bra sätt eftersom deras olika kompetenser och elevernas lärostilar gör att de ser olika saker hos eleverna. Arbetslagsledarna ser också arbetslaget som en trygghet genom att personalen aldrig står ensam med eleverna eller med ett problem. Personalen tycker om att arbeta i denna skola och många har särskilt sökt sig dit. Skolledningen har samtal med arbetslagsledarna en gång i veckan. Målet med denna organisation är att så långt som möjligt skapa samarbetsmöjligheter och reellt inflytande över verksamheten i ett perspektiv från förskola till år 9.

För att ge möjligheter att följa den enskilde elevens utveckling föreslår expertgruppen således att varje elev har en individuell

²⁵ Katrineholm, se även bilaga 2.

utvecklingsplan²⁶. En sådan plan skall inte primärt vara relaterad till prestationer i skolans ämnen, utan snarare beskriva elevens kunskapsutveckling och sociala utveckling i relation till mål att sträva mot i läroplanen. Vid kommunbesöken framgick vid flera tillfällen att skolorna har bristande kunskaper om elevernas sociala utveckling. Det är tydligast vid övergångarna där eleven kan behöva ett särskilt emotionellt stöd när det t.ex. förekommit kränkande behandling eller svårigheter i kamratrelationer. I avsnitt 2.1 och 2.2 diskuteras frågan närmare. Givetvis måste reglerna om sekretess, samtycke och förvaring av handlingar med känsliga uppgifter noggrant iaktas på skolorna i sådana sammanhang.

En individuell utvecklingsplan skulle med denna modell, där utgångspunkten är lärandemiljön, inte bara kunna omfatta, utan på sikt även ersätta ett åtgärdsprogram. Ett åtgärdsprogram ställer dock särskilda krav på rättsäkerheten, t.ex. de elevvårdande insatserna. Enligt expertgruppens mening måste därför frågan om åtgärdsprogram kan ersättas med en individuell utvecklingsplan utredas i särskild ordning. Om skolorna reellt följer den beskrivna modellen bör dock behovet av åtgärdsprogram successivt minska.

²⁶ I engelskspråkiga länder används oftast *IEP* dvs Individual Educational Plans/Programmes. I Norge används *ILP* – Individuelle Læreplaner.

2.4.4 En individuell utvecklingsplan – ett anpassat innehåll framtaget i en process

Expertgruppen anser att en väl fungerande utvecklingsplan förutsätter

- att befintlig och relevant dokumentation infogas i utvecklingsplanen, t.ex. åtgärdsprogram, skriftlig information i anslutning till utvecklingssamtal, skriftligt omdöme när eleven inte får betyg, resultat från nationella prov, lokala prov, uppföljningar och utvärderingar,
- att skolan uppmantrar *eleven att ta ansvar* för sin egen utvecklingsplan och gör *vårdnadshavaren delaktig* i arbetet,
- att eleven och vårdnadshavarna är överens med skolan om vilken information som skall dokumenteras,
- att *lärare* och *övrig personal* bistår med att *formulera* och *revidera målen* i den individuella utvecklingsplanen,
- att skolhuvudmannen ger personalen *stöd* och *kompetensutveckling* i arbetet med de individuella utvecklingsplanerna.

Expertgruppen lämnar inget förslag på en färdig modell för en individuell utvecklingsplan. Varje kommun och skola bör utifrån sin verksamhet finna tydliga och utvecklingsbara former och mallar som är stödjande och vägledande för eleverna, vårdnadshavarna, lärarna, arbetslaget och skolan.

Expertgruppen har tagit del av olika kommunala strategier för vad den individuella utvecklingsplanen skall innehålla. Nedan redovisas några exempel från kommunerna. Planen bör innehålla:

- en kartläggning av de kunskaper eleven har inom olika ämnesområden och behov av kunskaper uttryckt i termer av elevens starka och svaga sidor,
- lärandeprocessen, strategier för måluppfyllelse och utvärdering,
- kort- och långsiktiga mål för elevens lärande,

- elevens skolsituation, sociala och emotionella utveckling,
- elevens individuella förutsättningar för lärande.

Som framgår ovan betonar kommunerna både elevens kunskapsutveckling och sociala utveckling som viktiga delar i den individuella planeringen. Dessutom betonas även – om än i lägre grad – den skolsituation som eleven befinner sig i. Expertgruppen vill i än högre grad understryka skolans ansvar att analysera hela lärandemiljön.

I avsnitt 2.1 framgår att det är viktigt att varje elevs lärande och utveckling stäms av i relation till mål att sträva mot. Det är expertgruppens bestämda uppfattning att detta kommer att utgöra ett väsentligt bidrag till att måluppfyllelsen stärks och att kvaliteten i skolan förbättras. Viktiga kvalitetsmått är ämnesproven i svenska, engelska och matematik år 5 och 9 liksom det nya diagnostiska materialet för åren före skolår 6 och skolåren 6 till 9. Redan nu anknyter dessa, som framgår av avsnitt 2.1, till såväl mål att sträva mot som mål att uppnå. Den individuella utvecklingsplanen blir därmed ett centralt informations- och kommunikationsinstrument.

Enligt expertgruppen kan följande dokumentation ingå i en individuell utvecklingsplan:

- elevens mål i förhållande till de nationella målen,
- ev. åtgärdsprogram,
- ev. skriftlig information från utvecklingssamtal,
- resultat från nationella ämnesprov,
- resultat från nationella diagnostiska material,
- ev. skriftliga omdömen när eleven inte får betyg,
- arbetslagets analys i anslutning till eleven,
- skolans individuella uppföljningar och utvärderingar.

För att den individuella utvecklingsplanen skall få någon reell verkan måste den analyseras och ingå i arbetslagets dokumenterade planering. Dessutom måste den ständigt processas i det var-

dagliga arbetet och därmed innehålla fler inslag än de som beskrivits ovan.

Expertgruppen anser att därutöver skall skolan ha stor frihet att utforma de individuella utvecklingsplanerna och arbetslagets dokumenterade planering, så att de harmonierar med den egna verksamheten, och de informationsbehov som finns på olika nivåer och år i skolan och hos elever och vårdnadshavare. Det finns många olika metoder att arbeta med en individuell utvecklingsplan. Det är en process som måste anpassas till varje elevs ålder och behov. Av naturliga skäl arbetar skolan annorlunda med de mindre barnen, t.ex. med planer i form av grafiska figurer, som ökar barnens möjligheter att förstå och delta i planeringen. Andra exempel kan vara veckoplaneringar, dagboksanteckningar och egna arbeten. Det är viktigt att varje kommun och skola utifrån sin verksamhet finner tydliga och utvecklingsbara former och mallar som är stödande och vägledande för eleven, vårdnadshavarna, undervisningsgruppen, läraren, arbetslaget och skolan.

De största svårigheterna ligger oftast inte i att ta fram riktlinjer till de planer som skall ligga till grund för verksamheten, utan snarare i själva införandet, att få en acceptans och delaktighet från berörda parter.

Expertgruppen har som tidigare nämnts sett många exempel på beslut om individuella utvecklingsplaner i kommunala skolplaner som inte fått genomslag i verksamheten p.g.a. bristande kunskaper, engagemang och förutsättningar i skolorna. För att få genomslag i organisationen krävs att det finns ett gemensamt förhållningssätt på alla nivåer i kommunen. För att politiska intentioner och beslut skall få genomslag i den praktiska verksamheten krävs att relationen mellan formuleringsarenan och genomförandearenan är förtroendefull. Besluten på alla nivåer måste vara väl underbyggda och förankrade för att detta förtroende skall uppstå. Självklara inslag blir då kontinuerliga uppföljningar och utvärderingar på såväl individnivå som arbetslags- och skolvå. Sådan information kan förslagsvis även tas fram i samband med skolans och kommunens årliga kvalitetsredovisning.

Det är rektors ansvar att lärare och övrig personal, som kan komma att vara involverade i arbetet med planen har insikt i den individuella utvecklingsplanens mål och syfte. I det ingår också arbetslagets dokumenterade planering.

Det finns en risk att lärare ser kravet att formulera en individuell utvecklingsplan för varje elev som en belastning och ytterligare en arbetsuppgift istället för ett medel för att höja kvaliteten i arbetet. Vid expertgruppens besök framgick att det redan idag förs viss dokumentation kring den enskilde eleven, men att läraren ofta behåller denna vid övergångarna. Det gäller t.ex. den dokumentation som lärarna utför i samband med för- och efterarbete till utvecklingssamtal med eleven. Expertgruppen menar att lärarnas arbetsbelastning på sikt kan komma att minska genom att lärarna vid t.ex. övergångar har tillgång till en samlad dokumentation kring den enskilda individen.

Vid kommunbesöken har framgått att lärarna har olika synsätt på vad politikernas beslut om individuella utvecklingsplaner innebär. För att nå hög kvalitet på och underlätta arbetet kring individuella utvecklingsplaner kan det därför finnas behov av att personalen får kompetensutveckling i observation, dokumentation och formulering av planer. Innehållet i en sådan kompetensutveckling sammanfaller i stort med det som efterfrågas även av andra skäl. De 900 skolor som deltar i försöksverksamheten med utbildning utan timplan i grundskolan formulerar ofta sina behov av kompetensutveckling på just detta sätt.

I expertgruppens kommunexempel framgår att det finns en önskan om att "läraren upprättar den individuella utvecklingsplanen under utvecklingssamtalet tillsammans med eleven och vårdnadshavaren" och att "eleven skall ges stort inflytande över formerna för och ansvar för planering och dokumentering av sitt arbete i skolan". I läroplanen för det frivilliga skolväsendet (Lpf94) står att rektorn har ett särskilt ansvar för att "varje elev i dialog med skolan gör upp en individuell studieplan och reviderar den vid olika tillfällen under utbildningen". Enligt expertgruppens mening är denna utgångspunkt även gällande för en individuell utvecklingsplan. Eleven skall uppmuntras att ta ansvar

för sin egen plan. Lärare och övrig personal skall bistå med att formulera och revidera målen i planen. Rektorn bör således ansvara för att vårdnadshavare och elever är delaktiga i planen och att de har god kännedom om dokumentationens mål, syfte och innehåll.

Några lärare har uttryckt en oro över att eleven får ta med sig en oönskad ”ryggsäck” vid övergångarna. Expertgruppen har tidigare lyft upp vikten av att relevant information lämnas vid övergångarna. Eleven och vårdnadshavaren bör därför vara överens med skolan om vilken information som skall dokumenteras. Det är viktigt att vid utformning och förvaring av den individuella utvecklingsplanen beakta att den vid upprättandet blir en allmän handling. För de flesta elever innebär det inte några problem, såvida inte den individuella utvecklingsplanen innehåller uppgifter om den enskildes personliga förhållanden. Sådana uppgifter skall skyddas av skolekretessen²⁷. Det är dock bara om ett röjande av uppgifterna skulle medföra *men* för den enskilde som de skall hållas hemliga, enligt sekretesslagens bestämmelse. Alla handlingar som innehåller sekretessbelagda uppgifter om enskilda elever skall förvaras på ett betryggande sätt. Expertgruppen går inte närmare in på sekretessfrågan, men anser att frågan om allmän handling och skolekretess och dess konsekvenser måste beaktas om alla elever skall ha rätt till individuella utvecklingsplaner. Det kan finnas behov av en översyn för att klargöra vilka regler som gäller.

2.4.5 Konsekvenser

Skolhuvudmännen ansvarar för att målen i skolans styrdokument konkretiseras så att alla elever ges optimala möjligheter att lyckas utifrån sina förutsättningar. Skolan har därmed ansvar för att alla elever får en individuellt anpassad undervisning och att studieutvecklingen för alla barn och ungdomar planeras och noga följs

²⁷ Se även Sekretess i förskola och skola m.m., Svenska kommunförbundet.

genom hela skoltiden. Expertgruppen menar därmed att individuella utvecklingsplaner inte kommer att medföra något ökat krav för den enskilda skolan eller läraren eller därmed ökade kostnader för skolhuvudmannen.

Dokumentation är ett verktyg för alla parter att hantera, synliggöra och strukturera informationen kring den enskilda eleven och undervisningsgruppen. Redan idag förs en mängd dokumentation, t.ex. i samband med för- och efterarbete till utvecklingssamtalen. Expertgruppen menar att lärarnas arbetsbelastning på sikt kan komma att minska genom att lärarna vid t.ex. övergångar har tillgång till en samlad dokumentation.

Det kan finnas behov av kompetensutveckling för personalen i hur man skall utforma de individuella utvecklingsplanerna och arbetslagets dokumenterade planering med t.ex. hänsyn till sekretesslagens bestämmelser eller i observation, utvärdering och formulering av planer. Innehållet i en sådan kompetensutveckling sammanfaller dock i stort med det som efterfrågas även av andra skäl.

3 Sammanfattande slutsatser

Expertgruppen har givit sin syn på de områden som enligt uppdraget skulle studeras särskilt, d v s målen i skolan, elever i behov av särskilt stöd, specialpedagogisk kompetens och individuell planering. Det är givet att alla dessa faktorer är viktiga för elevernas framgång i skolarbetet.

I många kommuner finns höga ambitioner och stor entusiasm på alla nivåer. Expertgruppen har fått möjlighet att delta i många intressanta diskussioner. Expertgruppen uppfattar också att gruppens besök upplevts som stimulerande i kommunerna.

Vid några tillfällen har gruppen vid sina besök konstaterat att lärare och övrig personal möts för första gången – trots att de har ansvar för samma elever under olika skeden i elevens skolgång. Gruppen har träffat såväl nöjda som missnöjda vårdnadshavare, där information och delaktighet förefaller vara honnörsord för de nöjda. Det finns också gedigen kunskap och höga ambitioner på central nivå i kommunerna, men ofta har politiker saknat möjligheten att driva utvecklingen i positiv riktning. Expertgruppen har träffat elever som tycker att de får hjälp och stöd när de behöver det, men också elever som känner sig missförstådda eller osynliggjorda.

För att politiska intentioner och beslut skall få genomslag i den praktiska verksamheten krävs att relationen mellan formuleringsarenan och genomförandearenan är förtroendefull. Besluten på alla nivåer måste vara väl underbyggda och förankrade för att detta förtroende skall uppstå.

Gruppen har kunnat konstatera att man har kommit olika långt med att skapa goda lärandemiljöer. Det är dock uppenbart att det i alla kommuner finns lärare som bedriver undervisning i den anda som genomsyrar styrdokumentet. Ledningen har ett stort ansvar att stödja och möjliggöra för lärarna att utveckla sådana arbetssätt. Det finns dock exempel på att de goda intentionerna på den centrala och den lokala politiska nivån inte omvandlas till konkret pedagogik, barn och ungdomar kan ibland gå länge med problem utan upptäckt och det händer att

länge med problem utan upptäckt och det händer att skolorna organiserar den pedagogiska verksamheten på ett sätt som eleverna inte förstår, utan sammanhang, utan dialog. Vid kommunbesöken har expertgruppen iakttagit att det finns elever, ofta i behov av särskilt stöd, som är ensamma – utan fungerande kamratrelationer – och i vissa fall utsatta för mobbning. Skolans ansvar är tungt när det gäller att upptäcka och uppmärksamma sådana tendenser.

Expertgruppen har sett exempel på välorganiserad och medveten specialpedagogik där specialpedagogens handledande roll och ett inkluderande arbetssätt har betonats. Det finns dock fler exempel på motsatsen, dvs. individfokusering och ett exkluderande arbetssätt.

Gruppen har också i samband med kommunbesöken noterat att målen att uppnå skapar stress hos personal och elever och att de i många fall försämrar kvaliteten i undervisningen. Detta intryck bekräftas i den nationella kvalitetsgranskningen 2000.²⁸

I flertalet kommuner saknas dessutom en genomgripande analys av orsakerna till att allt fler elever inte når kunskapsmålen.

I sin analys har expertgruppen utgått från begreppet ”skolan som samarbetsarena”. Det har under arbetets gång framstått som allt rimligare att anta att det är samarbetsarenan skolan som är central för att nå ökad måluppfyllelse. Verktyg för samverkan och kommunikation finns naturligtvis och används också på många ställen, men rutinerna kan variera mycket, t o m inom samma skola och kommun. På många håll kan samarbetet inom åldersgrupperna fungera utmärkt medan samarbete mellan lägre och högre årskurser knappast existerar. Skolan har inte heller byggt ut kontakter med den externa samarbetsarenan, dvs. med socialförvaltningar, BUP m. fl. aktörer, överallt. Expertgruppen har dock kunnat konstatera att många kommuner arbetar aktivt med att utveckla sådana samarbetsformer.

²⁸ Skolverkets rapport, nationella kvalitetsgranskningen, 2000, Betyg, stress och status.

Genom att försöka förstå faktorerna som påverkar elevernas framgång med samarbetsarenan som utgångspunkt blir det lättare att se mönster och samband. Därmed blir det naturligtvis också lättare att föreslå åtgärder.

Måluppfyllelse

Skolans uppdrag är omfattande och ansvarsfullt. Skolan har ett stort ansvar i sin förmåga till flexibilitet och förändring. Det handlar både om att, tillsammans med andra aktörer, garantera kontinuiteten i samhällsutvecklingen och att ge varje enskild individ all den uppmärksamhet och omsorg som krävs för hans/hennes utveckling och välbefinnande. Därför måste skolan bli ännu bättre på att bli en skola för alla, inte bara i retoriken utan i den vardag där eleven befinner sig.

Expertgruppen menar att skolan har blivit bättre på att upptäcka problem, men måste utveckla metoder för att bättre ta hand om elever i behov av särskilt stöd på ett tidigt stadium. I många kommuner saknas tydliga strategier och strukturer för att klara övergångarna mellan olika skolår och skolformer. Det beror ofta på brister i samarbetsrutiner, såväl inom skolan som mellan skolan och andra aktörer kring eleven. Rutiner för överföring av information behöver utvecklas. Gruppen noterar att problemen är som störst när eleverna passerar gränsen mellan år 6 och 7. För eleven innebär denna övergång ofta ett kulturbyte. I de tidigare årskurserna är det vanligare att arbeta i lag där flera vuxna delar ansvaret för en elevgrupp. Inom sådana lag finns i allmänhet en högre grad av flexibilitet samt effektivare och bättre anpassade arbetsformer. I de senare årskurserna är denna typ av arbetslag sällsynta. Ämnesorganisationen dominerar under skolåren 7-9. Det är ovanligt att lärare följer med elevgrupperna från tidigare till senare skolår.

Expertgruppen menar att de skilda sätten att organisera arbetet främst hänger samman med olika pedagogiska synsätt. Den förtroendeklyfta som ofta förekommer mellan de lägre åldrarnas

lärare och lärare för år 7-9 har sannolikt dessa olika synsätt som grund. Expertgruppen understryker att en undervisning som alltför ensidigt inriktas på isolerade kunskaper och tränar färdigheter, där arbetsformerna betonar individuellt arbete, oftast är ett stort hinder för elevers utveckling. Det gäller i synnerhet för elever i behov av särskilt stöd.

Thomas Eneroth, ordförande för arbetsgruppen för läroplansöversyn, menade under expertgruppens hearing 2001-02-20 att på de övergripande läroplansmålen att det "...finns risk att mycket av det som pekas ut inte får genomslag i verkligheten. De senaste årens fokus på elever som inte får godkänt kan ju ibland tendera att leda till en oerhörd fokusering på tre ämnen." Att andra faktorer (än läroplanerna) förefaller styra arbetet i skolan var huvudorsaken till att gruppen tillsattes, menade Eneroth. Ämnesövergripande arbetslag och en harmonisering av arbetssätten skulle göra det möjligt att skapa helheter och samtidigt möjliggöra en pedagogisk differentiering där förutsättningarna att se och uppmärksamma varje elev ökar.

Den ändrade specialpedagogiska yrkesfunktionen har svårt att få genomslag i vardagsarbetet. Det finns dock undantag. Expertgruppen understryker att tillgången till specialpedagogisk kompetens i arbetslaget är en förutsättning för ett arbetssätt som utgår ifrån varje elevs behov och ser dessa som en del av den miljö eleven vistas i. Ett sådant arbetssätt möjliggör även att de allra flesta eleverna får stanna kvar i den gemensamma lärandemiljön.

För att få till stånd ett förändrat arbetssätt måste varje skola och kommun se över sin organisation och analysera behovet av den kompetensutveckling som krävs av såväl ledning som lärare och övrig personal. Expertgruppen har vid kommunbesöken fått ta del av positiva exempel där kommunerna anordnar kompetensutveckling i specialpedagogik för redan verksamma lärare.

Väl förberedda och underbyggda utvecklingssamtal är en förutsättning för att kommunikationen såväl inom skolan som mellan skolan och hemmet skall kunna fungera tillfredsställande. Expertgruppen har dock konstaterat att det ofta finns brister i kommunikationen både inom skolan och mellan skolan och

hemmet. I det förra fallet kan det ta längre tid att upptäcka elever i behov av stöd. I det senare fallet känner hemmen ofta liten, eller ingen, delaktighet i barnets skolgång. Expertgruppen menar att det finns ett stort behov av struktur och likvärdighet i dessa sammanhang och vill betona vikten av att varje elev, tillsammans med hemmet och arbetslaget, upprättar en individuell utvecklingsplan, som skall vara ett led i elevens läroprocess.

En viktig utgångspunkt i arbetet med en individuell utvecklingsplan är att såväl möjligheter som behov av stöd ses relationellt, dvs. i det sammanhang som eleven är en del av. Ragnar Eliasson, Skolverket, formulerade detta under expertgruppens hearing 2001-02-20: "Skolor som lyckas väl tycks förlägga sina problem med måluppfyllelse inte enbart på eleven och på elevens, och kanske hemmets, brister, utan förmår också granska den egna organisationen, arbetsmiljön, kompetensen, ledningen." En konsekvens av detta blir att elevens sociala och kunskapsmässiga utveckling måste beskrivas och analyseras på individ-, grupp- och organisationsnivå i relation till målbeskrivningarna i läroplanen. Fokus skall ligga på elevens sociala och kognitiva utveckling och därmed på läroplanens mål att sträva mot. Självfallet skall även andra kunskaper och färdigheter belysas men tyngdpunkten skall ligga på kunskapsutveckling och socialt samspel.

Utvecklingsplanen får dock inte uppfattas som att undervisningen skall vara inriktad på individuellt arbete utan skall ses som en process, där elevens hela situation dokumenteras, följs upp och utvärderas. Lärandet sker i ett socialt sammanhang.

En väl fungerande utvecklingsplan förutsätter ett aktivt samarbete inom och mellan arbetslagen, samtidigt som den kommer att bidra till att detta samarbete underlättas. Expertgruppen anser att mycket av problemen med övergångar kan lösas på detta sätt. Samtidigt skulle rätten för eleven att få en individuell utvecklingsplan bli ett incitament till harmonisering av arbets- och förhållningssätt i skolan.

Det mönster som kan skönjas vid analysen av faktorer med betydelse för elevens framgång är att all positiv utveckling har berörelsepunkter med skolan som samarbetsarena. Att det finns

strategier och rutiner för hur kommunikationen skall gå till, såväl inom som utanför skolan, är därför helt centralt.

En god lärandemiljö karakteriseras av helhetssyn och sammanhang, och vuxna som utgår ifrån elevens styrkor och behov. En tydlig, målrelaterad undervisning, där innehållet omfattar elevernas bakgrund, erfarenheter och behov ställer stora krav på arbetssätt, ledning och organisation. Här gäller det att skapa gynnsamma samarbetsytor som i sin tur hjälper till att skapa en stimulerande arbetsmiljö för alla elever.

Expertgruppen kan i detta avseende hänvisa till en entydig pedagogisk forskning. Därmed är det också möjligt att infoga den sista, och kanske viktigaste, komponenten, nämligen frågan om vilken betydelse mål att uppnå har för helheten. Systemet med mål att uppnå kan därför ifrågasättas vilket bör medföra att mål att sträva mot blir centrala för skolornas verksamhet. Det blir därmed tydligt att den goda samarbetsarenan också blir en förutsättning för att framgångsrikt arbeta med mål att sträva mot.

Expertgruppen anser därför

- att fokus måste inriktas mot mål att sträva mot,
- att systemet med mål att uppnå måste ses över,
- att skolorna i ökad utsträckning bör fokusera på lärandemiljön för att förstå den enskilde elevens situation och för att vidta adekvata åtgärder,
- att skolan tillsammans med andra aktörer måste arbeta för att eleverna får en meningsfull fritid,
- att specialpedagogisk verksamhet skall bedrivas i interaktion med den övriga pedagogiska verksamheten,
- att rektors delaktighet i och kunskap om det specialpedagogiska området bör förstärkas,
- att den förstärkning av den specialpedagogiska kompetensen, som den nya lärarutbildningen innebär måste förverkligas och effekterna måste följas upp,
- att skolhuvudmännen bör anordna kompetensutveckling i specialpedagogik för redan verksamma lärare,

- att det behövs tydliga strategier vid övergångar inom utbildningssystemet,
- att alla elever har rätt till en individuell utvecklingsplan,
- att arbetslagets dokumenterade planering är en förutsättning för de individuella utvecklingsplanerna,
- att en individuell utvecklingsplan på sikt kan ersätta andra krav på dokumentation, t.ex. åtgärdsprogram.

Expertgruppen anser att en väl fungerande utvecklingsplan förutsätter

- att skolhuvudmannen beskriver och analyserar hur skolan avser att göra det möjligt för alla elever att nå målen såväl på individ-, grupp- som skolnivå,
- att beskrivningen omfattar såväl elevens kunskapsutveckling som sociala utveckling,
- att befintlig och relevant dokumentation infogas i utvecklingsplanen, t.ex. åtgärdsprogram, skriftlig information i anslutning till utvecklingssamtal, skriftligt omdöme när eleven inte får betyg, resultat från nationella prov, lokala prov, uppföljningar och utvärderingar,
- att skolan uppmuntrar eleven att ta ansvar för sin egen utvecklingsplan och att vårdnadshavarna görs delaktiga i arbetet,
- att eleven och vårdnadshavarna är överens med skolan om vilken information som skall dokumenteras,
- att lärare och övrig personal bistår med att formulera och revidera målen i den individuella utvecklingsplanen,
- att skolhuvudmannen ger personalen stöd och kompetensutveckling i arbetet med de individuella utvecklingsplanerna.

Expertgruppen lämnar inget förslag på en färdig modell för en individuell utvecklingsplan. Varje kommun och skola bör utifrån sin verksamhet finna tydliga och utvecklingsbara former och mallar som är stödjande och vägledande för eleverna, vårdnadshavarna, lärarna, arbetslaget och skolan.

Expertgrupp för ökad måluppfyllelse och elever i behov av särskilt stöd

Uppdraget

I Utvecklingsplanen för förskola, skola och vuxenutbildning (skr. 1998/99:121) redogjorde regeringen för sin grundläggande syn på frågor som har särskild betydelse för barns, ungdomars och vuxnas lärande och utveckling. Regeringen aviserade därvid flera initiativ i syfte att stödja en ökad måluppfyllelse i skolan. En av åtgärderna var att inrätta en expertgrupp för att analysera behovet av insatser för att stärka måluppfyllelsen och den individuella planeringen i grundskolan.

Expertgruppen skall i ett begränsat antal kommuner

- studera hur insatser i skolan för elever i behov av särskilt stöd ingår i kommunal planering respektive uppföljning och utvärdering samt ge exempel på sambandet mellan de studerade kommunernas planering och resursfördelning,
- studera hur skolor i de studerade kommunerna planerar för, organiserar samt följer upp och utvärderar insatser för att möta behoven hos elever i behov av särskilt stöd.

Expertgruppens uppdrag syftar till att, utifrån konkreta exempel från ett antal kommuner och verksamheter, främja diskussion och utveckling av goda förhållningssätt för ökad måluppfyllelse och då särskilt för elever i behov av stöd. Studien syftar inte till att ge en heltäckande nationell bild.

Expertgruppen skall genomföra och dokumentera ett eller flera seminarier. Vid dessa bör expertgruppens iakttagelser från de studerade kommunerna och verksamheterna utgöra underlag. Expertgruppen bör härvid lyfta fram särskilt intressanta exempel.

Arbetet skall resultera i en departementsskrivelse till regeringen som skall redovisas senast den 1 maj 2001. Skrivelsen skall omfatta gruppens iakttagelser i de studerade kommunerna och verksamheterna samt seminariedokumentation och gruppens sammanfattande slutsatser.

Expertgruppen skall samråda med berörda myndigheter och organisationer, som t.ex. Skolverket, Svenska Kommunförbundet, Lärarförbundet, Lärarnas Riksförbund, Skolledarna samt elevorganisationerna. En referensgrupp bestående av t.ex. kommunpolitiker och förvaltningschefer kan med fördel knytas till expertgruppen. Expertgruppen är fri att knyta även annan relevant kompetens till arbetet.

Bakgrund – behov av utveckling

En god generell kvalitet i förskola och skola när det gäller såväl undervisning och omsorg som fysisk och psykisk miljö bidrar till att ge goda förutsättningar för alla elever att nå målen. Attitydundersökningar, som bl.a. genomförts av Skolverket, visar också att de flesta barn och ungdomar tycker att de går i en bra skola med bra lärare. De svenska elevernas prestationer står sig väl i olika internationella jämförelser. Trots detta lämnar, enligt Skolverket, alltför många ungdomar skolan med bristfälliga kunskaper.

Förändrade läroplaner, med tydliga mål och nya betygssystem, har tydliggjort kraven på skolan och på eleverna. Detta har bl.a. inneburit att elever som tidigare kanske varit osedda nu uppmärksammas i högre grad. En allmän uppfattning är att antalet elever i behov av särskilt stöd har ökat under senare år. I skollagen föreskrivs att särskild hänsyn i utbildningen skall tas till elever med behov av särskilt stöd. Behoven kan vara mer eller mindre omfattande och vara av tillfällig karaktär eller kräva stödinsatser under längre perioder.

Områden att studera

Kommunal planering och helhetssyn

I Skolverkets nationella granskning av undervisningen av elever i behov av särskilt stöd konstateras att stödinsatserna bör få ett starkare genomslag än hittills. För att uppnå detta krävs åtgärder även på övergripande kommunal nivå. Hur elever i behov av särskilt stöd skall ges förutsättningar att nå skolans mål bör avspeglas i de kommunala skolplanerna och i uppföljningen och utvärderingen av dessa, i kommunens kvalitetsredovisning samt i resursfördelningen till kommunens skolor.

Förskolan, liksom de första åren i skolan har en avgörande betydelse för en elevs fortsatta studieframgång och sociala utveckling. Det lönar sig att göra stora insatser för att de yngsta barnen skall tillägna sig de grundläggande färdigheterna. Flera internationella studier visar att det går att förebygga problem och studiesvårigheter för många elever, om man sätter in tillräckliga resurser t.ex. i läs- och skrivundervisningen under de första skolåren. Detta bör påverka den pedagogiska planeringen och resursfördelningen inom kommunen och skolan och därmed också visa sig i resultatet av skolans arbete.

Expertgruppen bör i ett antal kommuner studera på vilket sätt stödinsatser i förskola och skola ingår som en del i den kommunala planeringen respektive uppföljningen och utvärderingen samt ge exempel på sambandet mellan de studerade kommunernas planering och resursfördelning. Det är i sammanhanget angeläget att belysa eventuella åtgärder på kommunal nivå för att tidigt upptäcka barn och ungdomar i behov av särskilt stöd samt hur kommunen planerar för att tillgodose deras behov av stöd vid övergångar mellan förskola och skola, mellan år inom grundskolan samt mellan grundskolan och gymnasieskolan. Expertgruppen skall också studera hur specialpedagogisk kompetens tillvaratas i de studerade kommunerna.

Den enskilda skolans stöd

Det är skolans uppgift att se elevens möjligheter till utveckling och att möta svårigheter med pedagogiska insatser eller andra åtgärder. Den organisatoriska frihet som i dag finns ger utrymme för olika typer av åtgärder för att möta behoven hos elever med varierande behov. Resultaten från 1998 års nationella granskning visar emellertid på allvarliga tendenser bl.a. när det gäller avsaknad av medvetna strategier för de insatser som ges till elever i behov av särskilt stöd, trots att insatserna och resurserna är relativt omfattande. Detta kan leda till att segregeringar tillgrips ofreflekterat, vilket i sin tur riskerar att leda till sänkta ambitionsnivåer och bristande måluppfyllelse.

Åtgärdsprogram i någon form finns i dag på i stort sett alla skolor. Inspektörerna i Skolverkets kvalitetsgranskning 1998 konstaterar emellertid att åtgärdsprogrammen sällan används som ett kvalificerat pedagogiskt instrument för samarbete mellan lärare, elev och föräldrar. Vid granskningarna konstaterades att även om många lärare gör helhjärtade insatser i arbetet med elever som behöver särskilda stödinsatser, finns det brister när det gäller genomtänkta pedagogiska strategier, medveten styrning, ledning, uppföljning och utvärdering av de pedagogiska strategierna och aktiviteterna. De problem som inspektörerna iakttagit hänger i högre grad samman med dessa faktorer än med bristande resurser.

Mot denna bakgrund skall expertgruppen studera hur skolor i de studerade kommunerna planerar för, organiserar samt följer upp och utvärderar insatser för att möta behoven hos elever i behov av särskilt stöd samt hur elever och föräldrar görs delaktiga i detta arbete. Eventuella exempel på hur det inre arbetet kan organiseras för att möta elevernas behov av individuell anpassning inom ramen för den ordinarie undervisningen skall belysas. Det finns också skäl att jämföra och analysera eventuella skillnader mellan förhållningssätt i grundskolan och förskoleklassen samt gymnasieskolan samt att belysa hur de olika verksamheterna planerar för att tillgodose barnens och ungdomarnas behov av

stöd vid övergångar dem emellan. Förhållningssätt för att stödja ”tidig upptäckt” skall belysas särskilt.

Expertgruppen skall också studera hur skolorna arbetar för att utveckla specialpedagogens handledande och kompetensutvecklande roll. Eventuella goda exempel på hur arbetet organiseras för att specialpedagogen skall kunna stödja ett individualiserat förhållningssätt inom den ordinarie undervisningen skall redovisas.

Ett exempel – Katrineholm

I Katrineholms kommun och då främst i Nävertorps barn- och ungdomsområde, har man tydliga beskrivningar, i både skolplan och områdesplan, hur man arbetar med portfoliomethoden på olika sätt. I Nävertorps barn- och ungdomsområde arbetar eleverna i de lägre åldrarna med bl.a. en "månadsgubbe", i 1-6 har eleverna en planeringsbok och i de högre åldrarna ett loggbokssystem. På skolan arbetar man också med en individuell studieplan som kallas "snurren". Denna metod har man utarbetat själv i rektorsområdet.

De elever som expertgruppen intervjuade hade antingen en eller flera av dessa former för individuell planering. Studieplanerna utvärderades och reviderades regelbundet av både personal och föräldrar och låg till grund för de utvecklingssamtal skolan har två gånger per termin.

I Nävertorps barn- och ungdomsområde går eleverna från förskolan till nionde klass. De individuella planerna lämnas över med eleven då det är dags att byta årskurs. För att ytterligare underlätta övergångarna mellan stadierna får eleverna träffa sina blivande lärare under ett helt år. En gång i veckan under hela hösten byter personalen från år 4-6 plats med personalen från år 1-3 och under våren byter eleverna plats med varandra. Eleverna i år 6 går till årskurs 7 en timme i veckan där de träffar sina blivande lärare.

Målet med denna organisation är att så långt det är möjligt skapa samarbetsmöjligheter och reellt inflytande över verksamheten i ett perspektiv från förskola till år 9. Verksamheten är uppdelad i två spår där eleverna från början får välja vilket spår de vill gå. Verksamheten är sedan organiserad i arbetslag där barnskötare, förskollärare, fritidspedagoger och lärare samarbetar omkring barnens utveckling. Varje arbetslag omfattar verksamhet för barn i flera åldrar.

De arbetslagsledare som expertgruppen träffade för intervju såg det som oerhört positivt att arbeta i täta arbetslag kring barnen. Man tyckte att personalen i arbetslaget kompletterar varandra på ett bra sätt eftersom deras olika kompetenser och elevernas lärtilar gör att de ser olika saker hos eleverna. Arbetslagsledarna såg också arbetslaget som en trygghet eftersom man som personal aldrig står ensam med eleverna eller med ett problem.

Personalen tycker om att arbeta inom Nävertorps verksamhet. Tre av de fyra arbetslagsledarna, som expertgruppen intervjuade, hade särskilt sökt sig dit.

Rektorn och biträdande rektorn i Nävertorps barn- och ungdomsområde har ett uppdelat personalansvar över de två spåren i verksamheten. De har samtal med arbetslagsledarna en gång i veckan. En dag varannan vecka har personalen i de två spåren möte var för sig. Under året har man stormöten med hela personalen på skolan, tre på hösten och fyra på våren.

I varje arbetslag ingår det personal med läs- och skrivutbildning. Skolan tycker att det är viktigt att arbeta med läs- och skrivsvårigheter tidigt. Därför arbetar man medvetet med språkträning redan i förskolan. I förskoleklassen utför man språktest på barnen och kan tidigt upptäcka de behov eller problem de har och sätta in insatser tidigt.

Det finns ett stödteam i kommunen dit personalen kan vända sig med problem som de själva inte kan lösa på skolan eller inom arbetslaget. Detta stödteam består av en skolläkare, en psykolog, två pedagoger, två talpedagoger och en hörsellärare. Stöd från teamet får man genom att skicka en ansökan till teamet.

Ordförande i barn- och ungdomsnämnden träffar barn- och ungdomsområdenas chefer regelbundet. Dessutom har man utarbetat ett sorts faddersystem i kommunen, vilket innebär att man har en politikergrupp där varje politiker ansvarar för vissa skolor. Detta ansvar innebär bl.a. att dessa politiker genomför regelbundna besök ute i verksamheterna.